

Министерство образования и науки Российской Федерации
Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д.Ушинского

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ
МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Ярославль
2005

ББК 63.3 р 30

УДК 930:372.8

П 44{

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ имени К.Д. Ушинского

Рецензенты:

А.В. Лубков, доктор исторических наук, профессор

В.Т. Юнгблюд, доктор исторических наук, профессор

Подготовка учителя истории в условиях модернизации высшего педагогического образования: Монография / Под ред. доктора исторических наук, профессора А.Б. Соколова, доктора исторических наук, профессора М.В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. 388 с.

В монографии рассмотрены теоретические проблемы подготовки учителей истории в условиях модернизации педагогического образования в нашей стране и в контексте международных тенденций, вопросы развития у студентов исторического мышления, пути совершенствования содержания и методики обучения студентов на исторических факультетах. Предназначена для специалистов в области дидактики высшей школы, преподавателей исторических кафедр и кафедр методики преподавания истории, учителей истории.

Авторский коллектив:

докт. ист. наук, профессор Л.М. Архипова (раздел 3.1), канд. пед. наук, доцент Н.Ф. Бабурина (разделы 2.3, 4.1), канд. ист. наук, доцент Ю.Е. Барлова (раздел 3.4), канд. пед. наук, доцент Т.Г. Осипова (разделы 1.1, 1.3, 4.3), докт. ист. наук, доцент Т.Б. Перфилова (разделы 1.2, 4.2), канд. пед. наук, доцент Т.Н. Сапожникова (разделы 2.1, 2.2), докт. ист. наук, профессор А.Б. Соколов (введение, раздел 1.4, 3.2), канд. пед. наук, доцент М.В. Соколова (раздел 3.3), докт. ист. наук, профессор А.С. Ходнев (разделы 2.4, 4.4)

ISBN 5-87555-387-1

© Ярославский государственный
педагогический университет имени
К.Д. Ушинского, 2005
© Коллектив авторов, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ	25
1.1. Теоретические проблемы профессионального педагогического образования и подготовка учителей истории	25
1.2. Возможности акмеологического подхода в подготовке учителя истории	41
1.3. Изучение и преподавание истории глазами школьников и студентов	66
1.4. Проблемы подготовки учителей истории в контексте зарубежного опыта	140
II. СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ.....	164
2.1. Дидактические принципы определения содержания высшего педагогического образования и возможности их реализации в подготовке учителей истории.....	164
2.2. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителя на историческом факультете	191
2.3. Педагогическая практика студентов как средство формирования профессиональной культуры учителя истории.....	212
2.4. Новаии в исторических исследованиях и их отражение в основных курсах истории и курсах по выбору	235
III. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	250
3.1. Формирование навыков критического мышления при работе студентов с историческими источниками.....	250
3.2. Подготовка студентов к работе с историческими источниками на уроке	269
3.3. Подготовка студентов к работе с вещественными источниками на уроках истории и в школьных музеях	301
3.4. Использование политической карикатуры как источника	

на занятиях со студентами исторического факультета	315
IV. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКА	
УЧИТЕЛЯ	331
4.1. Подготовка студентов исторического факультета к использованию проектной методики на уроках истории	331
4.2. Технология развивающего обучения – дебаты	338
4.3 Подготовка студентов к использованию ролевых игр и драматизации на уроках истории	360
4.4. Роль новых информационных технологий в подготовке учителя истории	370

ВВЕДЕНИЕ

Проблема подготовки учителей истории является, возможно, одной из самых актуальных в процессе модернизации высшего профессионального педагогического образования. В основе этого лежат, прежде всего, политические причины. Существует мнение, и оно вполне оправдано, что именно в преподавании истории после падения советского режима в 1991 г. произошли наибольшие изменения по сравнению с другими дисциплинами, изучаемыми в школе. Очевидно, что до начала упадка советской системы в годы перестройки цель изучения истории в школе определялась потребностями политического воспитания школьников в том духе, который был присущ идеологии советского времени. В целом преподавание истории было частью большой пропагандистской работы, направленной на усвоение молодежью идей марксистско-ленинского учения, считавшегося официальной идеологией общества и власти. История рассматривалась как важнейшее средство обоснования истинности этой идеологии.

Такой подход определил характер и структуру изучения истории в школе. В основных чертах она сложилась после принятия известного Постановления ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» в мае 1934 г., а появившиеся через несколько недель «Замечания тт. Сталина, Кирова и Жданова» на конспекты учебников по истории СССР и новой истории в большой мере расставили акценты в вопросах содержания школьного исторического образования. Изучение истории было направлено, прежде всего, на получение школьниками исторических знаний, которые преподносились как точные, «правильные», излагаемые в определенной последовательности. Обучение истории, следовательно, было ориентировано на запоминание определенной версии развития исторических событий: «Только такой курс истории может обеспечить необходимую для учащихся доступность, наглядность и конкретность в преподавании исторического материала, на основе чего только и возможны правильный разбор и правильное обобщение и анализ исторических событий, подводящие учащегося к марксистскому пониманию истории».¹ Критерием оценивания успешности обу-

чения служила главным образом способность учащегося наиболее полно повторить материал, изложенный учителем и прочитанный в школьном учебнике.

Однако не стоит упрощать. Важной посылкой такого подхода было убеждение, что изучение истории нацелено на то, чтобы «извлечь из прошлого урок». По мнению американского автора У. Хазбенда, в России «взгляд, что история – это хранилище уроков, приобрел широкое признание задолго до установления коммунистического режима». И в послесталинское время, когда значительная часть общества уже сомневалась в содержании, вера в саму возможность «брать у истории важные уроки» не была подорвана. Более того, одним из элементов диссидентского подхода к истории было стремление защитить историческую память от мифов и фальсификаций, то есть заменить «одни уроки истории другими». ² Не удивительно, что на рубеже 80-х – 90-х гг. XX века, когда была сформулирована задача реформирования исторического образования, ее разрешение подразумевало, во-первых, внесение определенных изменений в содержание исторического образования в школе (то, что называли «восстановлением исторической правды», «устранением фигур умолчания», «закрашиванием белых пятен»), а во-вторых, поиск и внедрение в качестве методологической основы курса истории новой концепции, способной заменить дискредитированную (в том числе по политическим соображениям) марксистско-ленинскую методологию. Эту роль сыграла так называемая цивилизационная теория, которая должна была стать альтернативой марксистскому формационному подходу.

Уместно заметить, что утверждение цивилизационного подхода в обучении истории в школе проходило в условиях острых дискуссий, в ходе которых, в частности, раздавалась критика вариативности в историческом образовании, звучала мысль, что внедрение цивилизационного принципа в обучение «не выглядит убедительным». Некоторые из участников обсуждений допускали возможность применения цивилизационного подхода, «если отбросить религиозную оболочку цивилизационной теории А. Тойнби». Другие поддержали мысль, что «вряд ли разумно изгонять как формационный, так и цивилизационный подход из учебного процесса». ³ Любопытно, что из всех «глобалист-

ских» подходов почти никогда не упоминался «миросистемный», весьма влиятельный в западном обществознании. Не удивительно, что переход к преподаванию истории на основе концепции цивилизаций не был осуществлен последовательно: содержание многих школьных учебников показывает, что авторы в ряде случаев «смешивают» цивилизационный и формационный подход.

Переход к теории цивилизаций менял определенные ориентиры, но не саму образовательную парадигму, если рассматривать ее не с точки зрения привычного акцента на содержание обучения, а в контексте дидактических задач, решаемых в процессе преподавания. Не случайно американский исследователь Дж. Вайлант, анализируя появившиеся к 1993 году новые учебные материалы по истории, заметила, что «большинство авторов продолжает искать в прошлом уроки, которые следует довести до учеников, и такой подход угрожает привести к новому типу избирательности». ⁴ Одна из причин сохранения традиционного взгляда на функции исторического образования в школе заключается в том, что в нашей стране в исторической науке всегда господствовал "объективистский" подход, предполагавший, что получение объективного исторического знания возможно, а сама история развивается по линии прогресса в соответствии с объективными "закономерностями" исторического развития. В то же время практически отсутствовали исторические труды (во всяком случае до самого последнего времени), выполненные в рамках «субъективистского» подхода, односторонне рассматривавшегося как проявление кризиса в общественных науках. В условиях, когда определение путей модернизации школьной истории и даже создание учебников понимается преимущественно как право и обязанность ученых-историков, это является немаловажным фактором. Формальная замена формационного принципа цивилизационным почти не меняет сути дела: концепция цивилизаций также основана на объективизме.

Представляется, что к середине и во второй половине 90-х гг. многие отечественные специалисты в области дидактики истории осознали или почувствовали ограниченность такого рода реформирования истории. В этой связи показательным замечание А.П. Шевырева: «Если бросить из 1988 года *перспективный*

взгляд на учебники по истории, изданные за последние десять лет, то перемены в их содержании покажутся и весьма широкими, и глубокими, и радикальными. Однако при *ретроспективном* взгляде на эволюцию исторического образования за те же годы перемены уже не покажутся ни глубокими, ни радикальными». ⁵ В результате плоскость обсуждения проблем школьного исторического образования сместилась в сторону его цели и задач.

Не удивительно, что достижения прошедших лет оценивались по-разному. Е.Е. Вяземский считает, что «за годы преобразований осуществлено радикальное обновление исторического и обществоведческого образования на основе принципов гуманизации, гуманитаризации и вариативности, созданы основы для принципиально новой для России, неполитизированной системы гражданского образования для учащихся». ⁶ Л. Н. Алексашкина относит к числу перемен «более широкое, чем прежде, представление об истории, когда отдельно взятые концепции, версии и индивидуальные авторские пристрастия не могут заслонить многообразия наших взглядов о прошлом и путях его постижения». ⁷ Она полагает, что происходит переход к такой системе исторического образования, в центре которой ученик, а история является предпосылкой для познания им мира и своего места в нем. В этом смысле она говорит о введении на школьном уроке «элементов исторического диалога». Еще один положительный момент в том, что в 90-е гг. расширилось использование на уроках исторических источников. М.Т. Студеникин называет итогом прошедших лет «изменение содержания исторического образования, его открытость и многополярность». ⁸

В современной политической и идеологической ситуации цели исторического образования понимаются учеными и педагогами по-разному. Диапазон мнений широк: от утверждения, что главная цель обучения истории – привитие навыков критического мышления, позволяющих гражданину делать выбор в демократическом обществе, до другого подхода, при котором на первый план выдвигаются патриотические ценности и «государственные» традиции. При этом в целом наблюдается смещение акцента на развитие исторического мышления. Постепенно растёт понимание, что история в школе должна, прежде всего,

развивать личность школьника, способствовать формированию его индивидуальности, персональных и гражданских качеств, умению самостоятельно и критически мыслить. С методологической точки зрения такой подход предполагает, что в истории есть различные объяснения исторических явлений и формирование у школьников критического мышления базируется на сопоставлении разных интерпретаций прошлого; с дидактической точки зрения он предполагает (в идеале) выстраивание школьником собственной интерпретации. Сторонники таких подходов указывают на необходимость принять во внимание сдвиги, произошедшие в обществе: образование стало не столько государственной, сколько индивидуальной целью. А.П. Шевырев пишет: «В современном обществе человек чаще оказывается в ситуации выбора, нежели необходимости следования определенному императиву. Поэтому история в современной школе призвана дать каждому гражданину интеллектуальные средства для решения тех трудных задач выбора, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. Развитие самостоятельности мышления становится актуальной, а не только идеальной задачей, как это было во времена, когда самостоятельность оставалась не востребованной».⁹

Такая постановка задач изучения истории в школе предполагает отход от знаниевой парадигмы и усиление внимания к формированию у школьников умений и навыков исторического мышления. Известный ученый И. В. Бестужев-Лада пишет: «Разумеется, совсем без имен и дат никак нельзя. Их минимум знать необходимо. Но известно, что намного важнее научить школьника пользоваться справочной литературой, чем зубрить ненужное и ненавистное, особенно в век компьютера... Однако программы обязывают вытвердить всех фамусовых и скалозубов русской истории, всех фридрихов и вильгельмов мировой с точными датами их рождения и гибели».¹⁰ К. Г. Митрофанов отмечает: «Специфика истории как учебного предмета заключается не столько в материале, с каким приходится иметь дело школьнику, сколько в тех мыслительных операциях и способах деятельности, каким он обучается, работая с историческим материалом».¹¹ Он подчеркивает, что в процессе исторического образования школьники осваивают несколько социальных ролей:

рассказчика историй; участника коллективного действия, определяющего позиции по отношению к историческим событиям; исследователя, аналитика, «пишущего» историю. Формированию навыков исторического мышления может способствовать внедрение в учебный процесс технологий развивающего обучения, что требует углубленного изучения отдельных сюжетов и тем. Однако нельзя не видеть, что действующие, по-прежнему ориентированные на знаниевый подход стандарты не способствуют широкому применению инновационных технологий на уроке, тем более что переход к Единому государственному экзамену в большой мере направляет на запоминание фактического материала.

Не всем такой вектор реформирования представляется разумным. Противники подобной модернизации школьного исторического образования даже утверждают, что на уровне школы делается попытка «убить национальное самосознание», происходит «перекося в сторону глобального образования, при забвении национально-патриотического компонента», что история России преподносится в искаженном свете, окрашивается в черные тона, что в сознание школьников вносятся чуждые русскому менталитету ценности.¹²

Наличие таких разных точек зрения порождает и различный взгляд на значение истории в плане гражданского воспитания и образования. Формирование гражданина является не только результатом целенаправленной воспитательной деятельности, но и следствием приобретения социального опыта, результатом социализации. Не случайно в применении к истории в зарубежной науке широко используются понятия «политическая социализация» и «историческая социализация». Хотя существует консенсус в понимании важности гражданского воспитания, мнения о том, что является его ведущими компонентами, существенно расходятся. Представляется обоснованным понимание «гражданственности» как «совокупности убеждений и взглядов, предполагающей, с одной стороны, высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой – нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума»¹³. Кроме того, в дидактическом плане имеет большое значение идея, что гражданст-

венность созидательна, а значит, формируется через деятельность¹⁴.

В последние годы по проблемам школьного исторического образования, прежде всего по учебникам, высказывались многие известные общественные деятели и высшие государственные чиновники. Их суждения не всегда бесспорны, но верно то, что истории принадлежит особая роль в формировании отношения молодежи к своей стране, к определению своего места в обществе. В этом смысле историческое образование выступает как фактор, призванный способствовать стабильности в обществе, национальной безопасности. Как складывались отношения между историей и политическим режимом, утвердившимся в 1991 г.? Стоит прислушаться к точке зрения зарубежного наблюдателя: «Определяя подходы в отношении советского и российского прошлого, новая власть предприняла имеющие символическое значение усилия по преодолению вражды с Русской православной церковью и поддержала первые шаги российских историков, связанные с облегчением доступа к архивным материалам. Городам, улицам и институтам возвращались дореволюционные названия, был демонтирован ряд советских памятников. Был организован суд над КПСС, который не имел, однако, серьезного значения. И все-таки политика Кремля в отношении истории была двойственной, *если она вообще была* (курсив наш – А. С.). Чем объяснить отсутствие каких-либо шагов, которые вооружили бы российское общество пониманием своего прошлого и утвердили новые подходы к его истории? ...В политической борьбе советским прошлым либо пренебрегали, либо использовали эпизодически и безответственно».¹⁵ Вряд ли можно сомневаться, что государственная власть, провозгласившая при президенте В.В. Путине курс на достижение стабильности, заявившая о новом характере отношений между нею и обществом, должна будет занять в отношении истории более определенную позицию, и главный вопрос, как это будет сделано.

Учитель истории и общество в целом сталкиваются с дилеммой, разрешение которой является делом исключительно щепетильным. С одной стороны, укрепляется мнение, следующим образом сформулированное американским автором: «Критика прошлого не может создать убедительной картины будуще-

го или благоприятных для реформ условий, которые свели бы к минимуму вызванные ими издержки. Она не в состоянии сформулировать новые или возродить ранее отброшенные ценности, существенно важные для социального и культурного обновления. Поиск и обоснование «приемлемого прошлого» – это форма символического успокоения подавленных опасений, которые испытывают элиты и неэлиты, их убеждения в том, что новый порядок не нанесет вреда их фундаментальным ценностям и интересам». ¹⁶ Не случайно дискуссии по проблемам школьной истории никогда не прекращались, в том числе в странах с устоявшейся, казалось бы, демократией. Как справедливо заметила другой американский исследователь, Дж. Вайлант, «изучение истории и общественных наук является деликатным и спорным делом во всех странах... Все страны пытаются предложить детям такой взгляд на прошлое, который поддерживает веру, что их общество – это хорошее общество и существующая власть и общественная структура оправдана и относительно справедлива. История, преподаваемая в школах, оформлена так, чтобы консолидировать существующие ценности и указать на будущее». ¹⁷ Поэтому то особое значение, которое власть в разных странах, как правило, придает истории в школе, не удивляет. Классической стала фраза Бисмарка, что франко-прусскую войну выиграл немецкий учитель истории.

С другой стороны, власть часто присваивает себе функцию судить о том, какая история нужна обществу, следовательно, как ее преподавать. ¹⁸ Тем более в нашей стране, где механизмы контроля общества над властью или не созданы, или часто дают сбой, есть опасность появления новой «правильной» версии прошлого, ограничения права субъектов учебного процесса на собственное его толкование. При этом подразумевается прежде всего право самого ученика вырабатывать свое видение событий истории. Конечно, и учитель, и автор учебника обладают таким правом, но они должны быть ограничены требованием по возможности представить разные точки зрения, что необходимо для развития критического мышления учащихся. Существование «официальной» истории вызывает опасения, особенно в отношении тех стран, где существует практика выпуска учебников за счет средств министерств образования. Э. Лоу-Беер пишет: «Во

многих странах было и еще сегодня существует молчаливое согласие по поводу сложных или противоречивых аспектов национальной истории, подразумеваемое соглашение не включать их в школьную программу или учебники. В странах, где историки абсолютно свободны от правительственной цензуры, правительства все еще имеют внушительное влияние на историю в школе не только с помощью законодательства, но также с помощью проверок и экзаменов». ¹⁹ В то же время и она признает, что школьная история должна быть таким вариантом национальной истории, которая была бы широко воспринята общественным мнением. Выход из существующего противоречия, вызванного тем, что любая национальная история объективно воспринимается как «особая» история, некоторые европейские специалисты видят в том, чтобы «помочь учащимся осознать, что нация, молодая она или старая, является продуктом самых разных воздействий в прошлом и в настоящем, в том числе колонизации, иммиграции, религии, проникновения этнических и региональных меньшинств. Преподавание «интегрированной» национальной истории, признающей и уважающей права и легитимность всех составляющих компонентов конкретного государства, позволит учащимся осознать многообразие своих корней и самобытность, а также все полноту наследия, завещанного прошлым их нации или государству». ²⁰

Таким образом, учитель и общество призваны решать задачу, по сложности подобную прохождению между Сциллой и Харибдой. Как добиться того, чтобы обучение истории рождало здоровый оптимизм, вызывало гордость за свою страну, обеспечивало связь и преемственность поколений, и в то же время не опуститься до лжи и замалчиваний, которые ложь по сути? Повторюсь, что это проблема не только российская. Недаром несколько лет назад в США большой резонанс получили книги Дж. Ловена «Ложь, которую рассказал мне учитель» и «Ложь по Америке: что неправильно представляют наши исторические места и памятники». Он видит основную проблему в том, что история обычно преподается как «некритическая хроника прошлого». По его словам, история в школе преимущественно обслуживает интересы правящих элит, восхваляет национальных героев, минимизирует вклад цветного населения, снимает акцент

или вовсе упускает спорные вопросы. Отсюда вытекают слабости методического характера: многие учителя не представляют ничего другого, кроме как, стоя перед классом, излагать информацию или заставлять учеников черпать ее из учебника. Это скучно и не развивает. По мнению Ловена, во многих учебниках отсутствует обоснование причинности, история излагается в отрыве от настоящего; они не стимулируют к исследованию и критическому мышлению. Дж. Ловен видит одну из бед в том, что он называет «тиранией учебников»: некоторые учителя считают задачей заставить учеников выучить все, о чем говорится в учебнике. На самом деле цель обучения истории должна состоять в следующем: «Упражняясь с историей, открывая причины того, что произошло в прошлом, ученик вплотную подходит к тому, чтобы стать гражданином и решать социальные проблемы, улучшая жизнь в обществе»²¹.

«Тирания учебников» – неотъемлемая часть нашей образовательной системы, и вряд ли приходится ожидать, что в ближайшей перспективе ситуация изменится. Все чаще открыто говорится, что, к сожалению, в условиях министерского, то есть государственного диктата, критериями определения качества учебников становятся коммерческие интересы издательств или определенного рода связи авторов. Большинство авторов в своей практической деятельности далеки от школы. Если озвучиваются опасения по поводу учебников, высказывается, как правило, суждение, что спасти ситуацию могут видные ученые историки. Такой подход может вызывать сомнения: зарубежный опыт последних десятилетий показывает, что приоритеты принадлежат практикам школьного обучения. Можно предположить, что такая ситуация объясняется неразвитостью дидактики истории в ее современном понимании в нашей стране. Сошлемся на известного немецкого методиста Й. Ролфеса, который показал, что такого рода проблема существовала в Германии и преодолевалась в 70-е гг. XX века²².

Итак, рассматривая современную ситуацию вокруг школьной истории как фактор подготовки учителя, можно видеть, что ее обсуждение проходит в разных дискурсах: политиков и чиновников, ученых-историков, дидактов и учителей. Соответственно в позициях этих групп по-разному расставлены

акценты и приоритеты, а их представители часто плохо понимают друг друга. Не в этом ли одна из причин того, что участники дискуссий уже много лет не могут договориться по многим основополагающим вопросам школьного исторического образования? Складывается впечатление, что консенсус может быть достигнут только выкручиванием рук. Можно предположить, что более продуктивным был бы путь, на котором государство и его соответствующие департаменты выступили прежде всего как организаторы и субъекты обсуждения, на основе чего реально, а не формально и должны приниматься «управленческие решения».

Итак, очевидно, что сегодняшние студенты в большей степени, чем раньше, нуждаются в рассмотрении философских и социологических аспектов исторического образования, в понимании различных нюансов темы «Политика и история». Может быть, не так уж неправ был М. Н. Покровский, провозглашавший, что история есть политика, опрокинутая в прошлое? Только в таком случае у студентов-историков можно сформировать целостное представление о том, как обучать истории в школе.

Другим фактором, определяющим изменения в системе подготовки учителя истории, является динамика развития высшего профессионального образования в целом и педагогического образования в частности. Это тема обстоятельно рассматривается ниже, что освобождает от подробного изложения ее во введении. Ограничимся указанием на то, что в современной дидактике подчеркивается необходимость модернизации традиционной системы преподавания в высшей школе, главными элементами которой остаются лекция, семинар и устный экзамен. Поддержку находит точка зрения, что на занятиях в высшей школе следует широко применять технологии активного обучения, позволяющие развивать самостоятельность студентов, помогающие им успешно овладевать профессиональными компетенциями. В целом авторы этой книги разделяют мнение, что традиционный знаниевый подход в большой мере устарел и придают важное значение деятельностному обучению. Важная роль также отводится контекстному подходу, предполагающему систематическое «погружение» студентов в ситуацию будущей профессиональной деятельности.

Большинство авторов монографии имеют немалый опыт работы в высшей школе, ряд авторов работал или продолжает работать в качестве учителей истории в общеобразовательной школе. Почти все имели возможность непосредственно ознакомиться с преподаванием истории и подготовкой учителей в зарубежных университетах. Анализ полученных эмпирическим путем данных, изучение современной педагогической литературы позволили определить имеющиеся в системе подготовки учителя истории противоречия и проблемы, на разрешение которых и направлена наша работа. Отметим некоторые, наиболее острые из них.

Во-первых, существует явное противоречие между потребностью современного российского общества в высоком статусе учительской профессии, что декларировалось и самой государственной властью, и реальной ситуацией, в которой престиж профессии учителя снижается, труд педагога крайне низко оплачивается, интерес к профессии учителя падает. Это происходит на фоне, когда в некоторых других развитых странах наблюдается противоположная тенденция. Так, опрос компании Harris Interactive показал, что 57 % американских учителей удовлетворены своей работой и карьерой. Это рекордно высокий результат за всю историю проведения подобных опросов. 49 % американцев считают профессию учителя крайне уважаемой и престижной. По данным ООН, Россия занимает 36-е место по объему государственных затрат на нужды образования (в процентном отношении к валовому внутреннему продукту – 5,1 %).²³ Не является большим секретом и то, что в системе высшего профессионального образования педагогические учебные заведения считаются зачастую вузами «второго сорта». Зеркальным отражением отношения чиновников к институтам педагогического образования стал достаточно массовый процесс превращения «педагогических» университетов в «классические», за которым с трудом обнаруживается что-то иное, кроме желания повысить таким путем свой престиж. Такая политика потенциально опасна: она ведет к сокращению числа абитуриентов, поступающих на педагогические специальности, к возрастающей нехватке, текучести и «устареванию» педагогических кадров, оттоку молодых специалистов. При этом ни для кого не секрет, что спрос

на выпускников-историков из «классических» университетов, особенно в провинции, весьма ограничен: те из них, кто остается «верен» истории, в большинстве своем все равно вынуждены идти в школу. Конечно, в ряде стран в последние десятилетия имело место «инкорпорирование» специальных педагогических учебных заведений в университеты, но при этом они, как правило, сохранили свою автономность, а главное, не было нанесено ущерба, говоря бюрократическим языком, «педагогической составляющей» подготовки учителя.

Во-вторых, возникает вопрос о востребованности и престиже истории в обществе. История всегда вызывала интерес у выпускников школ, тем более в конце 80-х – первой половине 90-х гг. XX века, когда она пробудила к себе небывалый интерес в обществе. Похоже, что «золотые» годы позади, и многие из тех, кто десять лет назад безусловно пришел бы на исторические факультеты, предпочтут сегодня другие гуманитарные специальности или более «полезные» профессии. Это отчасти связано с тем, что происходит «размывание» границ между дисциплинами, на разного рода «стыках» возникают новые дисциплины и специальности. Это объективный процесс, противодействовать которому вряд ли возможно, но нельзя забывать о том, что исторические знания носят фундаментальный характер; без знания исторического контекста занятия в любой области, от педагогики и до естественных наук, приобретают характер профанации, ибо любое знание не абсолютно, а по сути контекстно. Кроме того, отмечается противоречие между декларированием особой роли, которую играет история в воспитании подрастающего поколения, и неразработанностью механизма такого воздействия.

В-третьих (и это относится не только к истории), существует известный разрыв между практикой школы и действующими стандартами педагогического образования. Система обучения в педагогическом вузе слабо связана с потребностями подготовки учителя. При подготовке учителя истории акцент по-прежнему делается на обучении истории, подготовка носит преимущественно «академический» характер, главное значение придается преподаванию научных дисциплин, содержанию исторических курсов, собственно вопросы преподавания остаются на втором плане. По сравнению с другими странами приходится

обратить внимание на совершенно недостаточное время, отводимое на работу студентов в школе. Более того, министерские инструкции ведут к сокращению часов на руководство педагогической практикой, что напрямую противоречит организации такой работы с учетом требований современной дидактики. По многим позициям структура вузовского образования оказалась более консервативной даже по сравнению со школой; инновационная деятельность в сфере педагогического исторического образования ограничивается, в основном, совершенствованием преподавания отдельных предметов.

В-четвертых, сохраняется разрыв в системах подготовки учителей истории в России и в странах Запада. И школьное историческое образование в России, и система подготовки учителей – варианты того подхода, который преобладал и в других странах до 70-х гг. XX в., подхода, основанного на репродуктивно-знаниевой парадигме. Это тем более прискорбно в свете присоединения России к болонскому процессу. Например, переход к двухуровневому образованию ставит под вопрос существование дополнительных специальностей, что также расходится и с интересами школы, в которой часто учитель должен вести не один предмет. Германия – страна не менее богатая, чем Россия, но она не может позволить себе готовить учителя по одной специальности. Студент университета в г. Билефельде выбирает как минимум две, по которым осуществляется курс обучения. Немало и других расхождений. Наши стандарты способствуют реанимированию системы, базирующейся на запоминании и пересказе, наши студенты пишут существенно меньше письменных работ, они гораздо слабее, чем студенты западных университетов, подготовлены к исследовательской или опытно-экспериментальной деятельности как в области собственно истории, так и методики ее преподавания. Лекция в зарубежном университете – уже не главная форма организации учебного процесса, она чаще всего носит вводный характер. Наоборот, возможности элективного обучения у нас, как правило, уже. Трудно найти разумные объяснения включению в стандарт в качестве обязательных таких, например, дисциплин, как математика или естествознание. Стандарты заставляют забыть прописную истину: всему научить нельзя, надо научить получать зна-

ния самостоятельно. В связи с болонским процессом приходится вспомнить, что важнейшей чертой зарубежной системы высшего образования является автономия университетов, в том числе в определении содержания образования, а также предоставление студентам возможности в большой мере формировать структуру собственного обучения и подходящую образовательную траекторию.

В-пятых, при анализе содержания исторического образования, диктуемого стандартами, обнаруживается противоречие между сохраняющимся требованием акцентировать внимание на традиционную политическую и дипломатическую историю и развивающимися новыми направлениями в исторических исследованиях (новая социальная история, новая культурная история, гендерная история и др.)

В-шестых, возникло явное противоречие между господствующей лекционной системой и требованиями современной дидактики высшей школы, правомерно подчеркивающей значимость личностно-ориентированных и деятельностных подходов в подготовке студентов. К сожалению, такого рода требования остаются в значительной мере декларацией при сохранении нынешней достаточно консервативной модели, базирующейся на действующих стандартах образования. Сохранение в нынешней форме лекционно-семинарской модели препятствует развивающему обучению. В этой связи встает задача использования в процессе подготовки студентов таких форм работы, как дискуссии и дебаты, проведения ролевых игр, организации проектной деятельности. Использование таких форм вытекает и из требования контекстного обучения, поскольку они все более широко включаются в работу учителей на уроках.

Анализ сложившейся ситуации дал возможность определить приоритетные задачи, решение которых позволяло улучшить качество подготовки студентов как будущих учителей истории. На протяжении последних лет кафедры исторического факультета ЯГПУ предприняли значительные усилия, направленные на улучшение профессиональной подготовки студентов. Принятые меры были не только организационными, но и привели к изменениям в содержании и формах работы со студентами; они были направлены на включение в учебный процесс новых

технологий, способствующих формированию профессиональных качеств, необходимых учителю истории в современных условиях. Педагогические условия определились, и средства их реализации были разработаны в ходе выполнения работы по теме «Определение содержания и новых технологий подготовки учителя истории средней школы», входящей в тематический план Министерства образования РФ и осуществляемой с 1999 года. В ней приняла участие большая группа преподавателей факультета, а полученные материалы легли в основу этой монографии.

Программа реформирования профессиональной подготовки студентов неоднократно и всесторонне обсуждалась на заседаниях совета факультета, в ходе научно-методических конференций и международных семинаров. Участники дискуссий указывали на существенные противоречия, на преодоление которых и были направлены наши действия. Работе по реформированию подготовки специалистов на факультете способствовали следующие условия. *Во-первых*, к середине 90-х гг. на выпускающих кафедрах сформировался сильный коллектив ученых-педагогов, причем костяк составили преподаватели относительно молодого возраста. Учебные занятия ведут только доктора и кандидаты наук, для усиления профессиональной направленности учебного процесса создана кафедра методики преподавания истории и обществоведческих дисциплин. *Во-вторых*, преподаватели факультета активно включились в международное сотрудничество, в том числе на основе коллективных проектов. Среди них мега-проекты «История» и «История-2» программы Темпус/Тасис, проект «История в начальной школе» (совместно с университетом г. Эксетера), проект по истории и историческому образованию (совместно с университетом г. Билефельда) программы «Александр Герцен» Германской службы академических обменов (DAAD). Благодаря этим и другим контактам подавляющее большинство преподавателей, аспирантов, значительное число студентов прошли стажировки в западноевропейских и американских университетах, что позволило учесть зарубежный опыт в сфере исторического образования. *В-третьих*, на факультете была создана довольно мощная база ресурсов, основная часть которых (как компьютерная и другая техника, так и

библиотека современной исторической научной литературы на иностранных языках) сконцентрирована в ресурсном центре факультета.

Одним из направлений реформирования явилось обновление содержания исторических курсов. Стратегическая линия в этом плане связана с сокращением обязательных (так называемых основных) курсов и расширением возможностей для студентов участвовать в курсах по выбору. Кафедры обращают особое внимание на обновление содержания и тематики читаемых дисциплин. При этом приоритетными считаются те из них, которые отражают новые тенденции в исторических исследованиях (например, курсы по гендерной проблематике, истории женщин, различным аспектам культурной истории, новым направлениям в исторической науке). Большое значение также придается тем курсам, которые важны в плане политической социализации студентов, отражают актуальные политические проблемы (например, ислам, российско-американские отношения).

Основополагающей в работе со студентами стала направленность на выработку ими собственной точки зрения по изучаемой проблеме, возможность высказать и аргументировать ее. Это может быть реализовано на основе сформированности у студентов критического исторического мышления, причем важнейшим фактором для этого является работа с историческим источником. Средством для развития у студентов навыка работы с источником является не только совершенствование преподавания курса источниковедения, но и введение уже на втором курсе так называемого пропедевтического семинара, специально направленного на выработку таких навыков.

Критическая самостоятельная работа с источниками и литературой на базе требования «мультиперспективности», то есть представления разных точек зрения на изучаемый вопрос, – в центре подготовленных группой преподавателей факультета учебных пособий нового типа, называемых на факультете ридерами. Они построены по принципу западных пособий и дают студентам возможность выстроить индивидуальную траекторию изучения актуальной проблемы. Часть из этих пособий выставлена в электронном виде на сайте факультета и уже апробирована; это один из первых шагов в развитии дистантного обучения.

Высокое качество выпускных работ обеспечивается ответственностью в работе над курсовыми и итоговым исследованием. Специализация студентов для написания курсовых и дипломной работы осуществляется уже в конце второго курса. Таким образом, создается система тьюторства, позволяющая в определенной мере выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и реализовывать требования акмеологического подхода в дидактике высшей школы.

Одна из важных тенденций заключается в постепенном переходе от традиционной лекционно-семинарской системы к более сложной, позволяющей продуктивно применять технологии активного обучения. Преподаватели факультета используют такую форму работы, как дискуссии, технологию дебатов. Конечно, особое внимание новым образовательным технологиям уделяется в преподавании методических дисциплин; учебные программы составлены таким образом, чтобы перенести крен с лекций на семинары и лабораторные занятия, с пассивного восприятия материала на приобретение профессионального опыта в процессе контекстной учебной деятельности.

Разумеется, не все стороны теоретической работы по поиску путей совершенствования подготовки учителя истории и инновационной деятельности на историческом факультете ЯГПУ одинаково детально рассмотрены в этой книге. Отдельные аспекты, например, методологическая и историографическая подготовка, затронуты при анализе работы с историческими источниками. Главным критерием отбора материала для этого исследования явилась ориентация на то новое, что внесено в учебный процесс в последние годы, что отличает нашу деятельность от других вузов. Также нельзя сказать, что все стороны профессиональной подготовки студентов в равной мере уже модернизированы. Представляется, что наиболее острыми из нерешенных проблем остаются педагогическая практика и внедрение новой системы оценивания.

Результаты работы кафедр факультета были представлены в докладах преподавателей на международной конференции «Учитель истории в начале XXI века», состоявшейся в мае 2004 года в ЯГПУ.²⁴ Обсуждение различных аспектов подготовки учителей истории проходило в контексте зарубежного опыта, с

учетом инновационных подходов, складывающихся в вузах Российской Федерации.

Примечания

1. Вопросы истории. 2004. № 6. С.11. Эта публикация архивных документов показывает, насколько важное значение Сталин придавал истории как средству политического воспитания школьников, насколько скрупулезно он читал и редактировал тексты, связанные с подготовкой учебников для школы.
2. См.: Education and Society in New Russia / Ed. by A. Jones. N.Y., 1994.
3. См., напр., Новая и новейшая история. 2000. № 5. С. 68-86.
4. Education and Society in New Russia. P. 154.
5. Шевырев А. П. Тенденции развития учебной литературы по истории в России // Преподавание истории в школе. 2000. № 7. С. 70.
6. Там же. С. 60.
7. Алексашкина Л. Н., Боголюбов Л. Н. Интервью редакции журнала // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 1.
8. Студеникин М. Т. Некоторые итоги и перспективы реформы исторического образования // Преподавание истории в школе. 2001. № 2. С. 61-62.
9. Там же. С. 74.
10. Бестужев-Лада И. В. Творческая лаборатория школьника на уроке истории // Преподавание истории в школе. 2000. № 10. С. 39.
11. Митрофанов К. Г. К вопросу о деятельностном содержании исторического образования // Преподавание истории в школе. 2001. № 4. С. 68.
12. Цит. по: Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как сегодня преподавать историю в школе. М., 2000. С. 13.
13. Сайпулаева Т. Ю. О понятии гражданственности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 4.
14. Савотина Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. 2002. № 4.
15. Шерлок Т. Прошлое как политика: историческая наука и историческое образование в России в эпоху реформ и революций // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 2. С. 71.
16. Там же. С. 75.
17. Education and Society in New Russia. P. 154.
18. Некоторые примеры такого рода по США и Великобритании приведены: Соколов А. Б. Цели школьного исторического образования

- и проблемы подготовки нового поколения учебников по истории // Подготовка нового поколения учебников истории для средней школы: подходы, перспективы, системы оценок. Ярославль, 2000.
19. Лоу-Беер Э. Совет Европы и история в школе. Страсбург, 1997. С. 38.
 20. Галлахер К. Преподавание истории и пропаганда демократических ценностей и идей терпимости. Страсбург, 1996. С. 17.
 21. Social Education. 2000. Vol. 64. N 4. P. 214.
 22. См. Ролфес Й. Дидактика истории: история, понятия, предмет // Преподавание истории в школе. 1997. №7.
 23. info@washprofile.org.
 24. Учитель истории в начале XXI века: Содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях модернизации педагогического образования: Тезисы докладов международной научной конференции / Отв. редактор А. Б. Соколов. Ярославль, 2004.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

1.1. Теоретические проблемы профессионального педагогического образования и подготовка учителей истории

Поиск новых путей подготовки учителей истории происходит в условиях обсуждения проблем реформирования высшего педагогического образования, осуществляемого в последние годы. В настоящем разделе затрагиваются те аспекты научно-педагогических дискуссий, которые представляются наиболее важными в плане определения содержания и новых технологий подготовки учителя истории. Общеизвестно, что существующей системе образования присущи многие недостатки. Некоторые авторы, например, Б.С. Гершунский, говорят даже о кризисе современного образования, которое не способно решать главную задачу «формирования личности каждого охваченного этой сферой человека, его индивидуального мировоззрения и ментальности в единстве и гармонии приобретаемых им знаний и нравственных убеждений».¹

Это положение относится и к сфере высшего профессионального образования.

В этой связи в последнее время традиционный подход к подготовке учителей подвергнулся резкой критике. Учеными и практиками отмечается, что обучение студентов мало связано с реальными задачами, которые решают специалисты в профессиональной деятельности. Это находит проявление в том, что выпускник, «с одной стороны, испытывает серьезный дефицит необходимых знаний и умений, а с другой – ощущает явную невостребованность значительной части своих знаний. В результате процесс профессиональной адаптации неоправданно затягивается, принимает болезненный характер, нередко приводящий к уходу специалиста из сферы образования»². А.П. Валицкая так формулирует суть и специфику педагогического образования: будущего педагога следует, прежде всего, учить понимать человека в отношениях с природой, культурой, социумом, другими и самим собою, учить строить свою профессиональную работу в

логике становления личности. Фундаментальность подготовки учителя определяется, в частности, «способностью понимать ценностный смысл знания, выбирать, интерпретировать, самостоятельно конструировать учебный модус избранной научной дисциплины», — пишет она³.

Традиционный подход в области исторического образования находит свое выражение в том, что акцент делается на содержании исторических курсов, изучаемых с максимальными фактографическими подробностями, находящимися часто за рамками того, в чем реально нуждается учитель в школе. Студент привыкает получать знания в «готовом виде» и часто не обладает в достаточной степени умением самостоятельно работать с литературой и источниками для расширения собственных исторических знаний в нужном ему направлении. Кроме того, в силу ограниченного времени он не усваивает в должной мере умений и навыков, необходимых учителю истории в его профессиональной деятельности. Обратной стороной является то, что курс теории и методики преподавания играет, в известной мере, второстепенную роль в структуре подготовки учителя.

Если в критике существующей системы высшего профессионального педагогического образования ученые достаточно единодушны, то в своих предложениях по ее реформированию они существенно расходятся. В этой связи выделяются разные подходы к подготовке педагогических кадров. Можно использовать классификацию, предложенную О.М. Зайченко в коллективной монографии «Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход»⁴. В ней определены следующие подходы: знаниевый (гностический); деятельностный; гуманистический (антрополого-гуманистический, гуманитарный); личностно-ориентированный; знаково-контекстный; акмеологический. Остановимся на каждом из них.

Существующую практику подготовки педагогов исследователи связывают со *знаниевым подходом*. В его основе формирование научных знаний, ориентация на подготовку учителя, «способного к методической обработке научного содержания и его эффективной трансляции учащимся в процессе вербального обучения». Основываясь на опыте учебной коммуникации в вузе, учителя используют преимущественно словесные методы

преподавания. К недостаткам традиционного обучения относят то, что, «имея перед собой в высшей школе в качестве образцов профессионального поведения традиционные формы работы, выпускник вуза оказывается неспособным к инновационной деятельности, проявляет склонность к авторитаризму, который служит для него средством утверждения в детском коллективе. Одновременно для него характерны неуверенность в своих силах, неустойчивость в представлениях о целях педагогической деятельности, стремление быть опекаемым со стороны более опытных коллег».⁵ По мнению Б.С. Гершунского, одна из главных причин кризиса современного образования – в преимущественной «ориентации на трансляцию из поколения в поколение достижений науки, так называемого научно-технического прогресса, трансляцию добытого Знания об окружающем человеке материальном Мире». Он считает, что «сугубо обучающая концепция образования, апеллирующая, главным образом, к разуму учащихся и озабоченная «наполнением» их интеллекта все новыми и новыми научными фактами, понятиями, категориями, правилами, принципами, теориями и законами, полностью и, можно предположить, бесповоротно изживает себя».⁶

Мнение о том, что господствующая образовательная парадигма просто опасна для общества, высказывают Ю.Н. Афанасьев, А.С. Строгалов, С.Г. Шеховцов. Напомнив слова Ф. Бэкона «Знание – сила» и Я.А. Коменского «Лучше всего обучает деятельность, в процессе которой показывают», они указывают на заложенный в них зловещий смысл: «Печальный результат известен: наука, становясь с каждым столетием все сильнее, поставила на грань существования природу и человека, а люди, получая образование по дидактике Коменского, разучились слушать и понимать друг друга и с каждым столетием удалялись от культуры диалога. Все это привело к социальной и культурной поляризации в мире, бесконечным войнам, насильственным смертям, произволу»⁷. Традиционная система образования реализует репродуктивный процесс наполнения знаниями, удобный с точки зрения управления. Содержание такого образования легко поддается стандартизации, что создает условия для манипулирования массовым сознанием. По мнению этих авторов, «современное общество нуждается уже не столько в профессионализме –

он-то как раз может воспроизводиться действующими машинами, – сколько в универсализме и социальной мудрости, которая подразумевает наличие простора для действительно образованного человека, мышление которого не ограничено торной колеей профессионализма»⁸.

Мнение о необходимости преодоления знаниевого подхода разделяет А.Ф. Киселев, который пишет: «В нашей педагогической науке в работах В.В. Краевского, И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина давно сформирована прогрессивная отечественная концепция содержания образования, утверждающая необходимость освоения школьниками, помимо знаний, умений и ценностных ориентаций, еще и опыта эмоциональной и творческой деятельности. Но чтобы реализовать эти идеи, необходимо преодолеть односторонний «знаниевый» подход и потеснить знания в пользу других компонентов образования. В пользу этого говорят и традиции отечественной школы, девизом которой ранее было правило «лучше меньше, да лучше». Об этом свидетельствует опыт зарубежной школы, предоставляющей учащимся основной (непрофилированной) школы значительно больше «воздуха», чем обеспечивается развитие детей, а не формальное освоение большого объема знаний»⁹.

В практике подготовки историков и учителей истории важно найти правильное соотношение между получаемыми историческими знаниями и формируемыми умениями и навыками исследователя. Можно признать справедливость суждения немецкого историка Д. Вульффа, который сравнивает российскую и германскую системы высшего исторического образования: «Практика показывает, что владение навыками без достаточных знаний исторического материала очень часто приводит к поверхностному преподаванию истории в школе или к слишком абстрактным трудам в сфере исследовательской работы. С другой стороны, также нельзя не признать, что исключительный фокус на «знающего историка» тоже не соответствует в полной мере современным требованиям науки и школьной практики. Чрезвычайно динамичный рост объема знаний, возрастающая разнородность методов познания и т. д. требуют от профессионального историка и преподавателя истории больше усилий»¹⁰.

Как видим, приведенные высказывания отличаются, в том

числе по резкости оценок существующей образовательной системы; некоторые из них могут показаться спорными. Тем не менее, их объединяет понимание того, что в эту систему должны быть внесены существенные коррективы. Можно признать, что критика знаниевого подхода не означает принижения роли знаний, а ведет к изменению их места и функционального назначения в образовательном процессе. По словам О.С. Анисимова, знания «из основной цели образования становятся средством становления профессионала».¹¹

Сторонники деятельностного подхода считают основным ориентиром профессионального образования формирование способностей студентов к самоорганизации учебной и профессиональной деятельности, способности к саморазвитию (О.С. Анисимов, В.А. Болотов, Г.П. Щедровицкий и др.). Главное значение при этом придается не формальному усвоению знаний, а формированию культуры деятельности и мышления. Для решения такой задачи исключительное значение придается осознанию способов и средств деятельности через механизмы рефлексии. Г.П. Щедровицкий пишет: «Кто бы и когда бы ни действовал, он всегда должен фиксировать свое сознание, во-первых, на объектах своей деятельности – он видит и знает эти объекты, а во-вторых, на самой деятельности – он видит и знает себя действующим, он видит свои действия, свои операции, свои средства и даже свои цели и задачи»¹². Рефлексия, то есть размышление, самонаблюдение, самопознание, является фундаментальной педагогической предпосылкой формирования критического мышления, что, безусловно, является одной из приоритетных задач исторического образования. В этой связи обратим внимание на одну из рекомендаций, предлагаемых в новейших исследованиях: «В соответствии с принятым сегодня подходом к определению содержания образования как системы педагогически адаптированных элементов социального опыта (знания о мире и способах деятельности, умения осуществлять определенные виды деятельности и эмоционально-ценностное отношение к познаваемой действительности) можно утверждать, что рефлексия должна быть включена во все компоненты содержания образования»¹³.

По словам В. Лихолетова, «содержание образования, где

главной была идея о простоте мира и его подчинении причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все более противоречит условиям динамичности, нестабильности и неоднозначности. Нужны новые модели, ориентированные на творчество, деятельностное знание»¹⁴. Ориентация на деятельностный подход предполагает смещение акцентов при выборе форм занятий в высшей педагогической школе. В своем исследовании В.С. Лазарев и Н.В. Коноплина, в частности, замечают: «Проблемный характер обучения предполагает переход студента из позиции обучаемого в позицию обучающегося. Это возможно лишь при широком использовании таких форм занятий, как выступления студентов с лекциями, докладами перед сокурсниками, взаимное оппонирование, проведение дискуссий, ролевых игр, анализа конкретных ситуаций практической деятельности и т. п. В такой системе деление на лекционные и семинарские занятия теряет смысл. При деятельностно ориентированном образовании существенно должна возрасти роль самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа, также как и весь учебный процесс, должна стать проблемно-ориентированной»¹⁵.

Деятельностный подход, безусловно, создает серьезные предпосылки для обновления системы подготовки учителей истории в вузах. Речь идет о том, чтобы привлечь внимание к необходимости расширения практической составляющей процесса профессиональной подготовки. Будущим учителям истории нужны не «мертвые» знания. Они должны понимать, что объектом будущей профессиональной деятельности являются не абстрактные суждения о прошлом, а дети; подготовка должна строиться таким образом, чтобы студент искал лучший способ и наиболее адекватные средства для передачи детям исторических знаний, для формирования у них определенных умений и навыков. Надо полагать, что студент «увидит» и оценит свои действия в том случае, если понятие целей и задач исторического образования будет восприниматься им не как теоретическая абстракция, а через призму практической деятельности. Критика в адрес сторонников этого подхода в основном сводится к тому, что «адекватная реализация деятельностного подхода предполагает более полный учет и использование инструментальных

возможностей знания. В первую очередь это касается теоретического знания, поскольку теория представляет собой не просто сумму связанных между собой знаний, но и содержит определенный механизм построения знания»¹⁶.

Еще один подход к развитию педагогического образования называют гуманистическим (или антрополого-гуманистическим, или гуманитарным). К нему относят таких авторов, как В.А. Сластенин, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько и др. Его представители исходят из того, что педагогическая деятельность – это, прежде всего, деятельность, направленная на человека, разворачивающаяся в системе «человек-человек» и предполагающая обращение к личности. Ю.В. Сенько отмечает: «Педагогическая деятельность гуманитарна по своей природе, следовательно, не могут быть иными педагогическое образование и мышление, направленные на подготовку к ней»¹⁷. В центр внимания должен быть поставлен процесс формирования личности педагога, ядро подготовки которого должны составить гуманистические ценности, которые будущий учитель сумел оценить и которыми он стремится руководствоваться. В.А. Сластенин пишет: «Стратегию современного педагогического образования составляют субъектное развитие и саморазвитие личности учителя, способного не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле. Эта стратегия воплощается в принципиальной направленности содержания и форм учебного процесса высшей педагогической школы на становление духовно развитой культурной личности учителя, обладающего целостным гуманистическим мироотношением»¹⁸. Отмечая, что образование есть педагогически организованная социализация человека, Г.Д. Глейзер подчеркивает: «Гуманистический подход вовсе не отрицает роль науки, техники и технологии в развитии человечества. В рамках гуманистической парадигмы знания приобретают новый смысл: они выступают в качестве средства, значимость которого оценивается в системе «человек и мир», что предполагает ориентацию на социальные, экологические и вообще человеческие императивы»¹⁹.

Гуманитарный подход имеет общие черты с личностно-

ориентированной парадигмой педагогического образования, разрабатываемой в исследованиях В.Н. Гончарова, М.И. Мищенко, А.И. Панарина, А.И. Пискунова, Н.К. Сергеева и др. Ее сторонники подчеркивают, что педагогическое образование должно быть направлено, в первую очередь, на условия, обеспечивающие развитие личности будущего учителя. Необходимо смещение акцентов с усвоения предметов на развитие личности студента как субъекта творческой профессиональной деятельности. Знания являются не целью, а средством развития и саморазвития личности. В этой связи указывается на то, что подготовку учителя следует осуществлять путем проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий. Необходимо учитывать потребности и возможности каждого студента, создавать вариативную образовательную среду, интегрировать различные программы и режимы обучения. А.И. Пискунов пишет: «Главное состоит в том, что учитель сам должен обладать всеми теми личностными качествами, которые он хочет воспитать у своих учащихся. Это относится к умственному развитию, нравственному, художественно-эстетическому, гражданскому воспитанию и др. Личность учителя – самый важный фактор воспитания детей».²⁰ По его мнению, в современных стандартах педагогического образования присутствуют многочисленные недостатки, связанные, прежде всего, с тем, что вуз ориентирован на подготовку учителя, а не педагога в широком смысле слова. В литературе высказывалось мнение, что хотя личностно-ориентированный подход не вызывает особых возражений и считается одной из фундаментальных основ в стратегии преобразований в высшей педагогической школе, за этим словосочетанием часто скрываются очень разные позиции, что связано с различиями в понимании понятия «личность» и тем, что вкладывается в понятие ее развития.²¹

Важное значение для становления современных представлений о реформировании профессионального образования имеет концепция знаково-контекстного обучения. Ее основные положения изложены в монографии А.А. Вербицкого, который указывает: «Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является мо-

делирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности. При этом осуществляется постепенный переход от наиболее абстрактных моделей, реализуемых главным образом в рамках одной учебной дисциплины (физики, математики, философии и др.) и обеспечивающих фундаментальные знания, ко все более конкретным, межпредметным моделям, воссоздающим реальные профессиональные ситуации и фрагменты производства, отношения занятых в нем людей. Таким образом с самого начала студенту задаются контуры его профессионального труда»²².

Как пишет по поводу концепции А.А. Вербицкого О.М. Зайченко, «контекст подготовки специалиста в высшей школе должен включать в себя содержание ситуаций реальной трудовой деятельности, позволяющее воспроизвести различные компоненты профессиональной среды и связанные с ними требования к личности ребенка. Благодаря контексту обеспечивается смещение акцентов с усвоения студентом знаковой системы, дистанцированной от ситуации практической деятельности, на овладение предметным и социальным содержанием профессионального труда. Таким образом, если традиционное обучение ориентировано на передачу учебной информации, изолированной из контекста предстоящей профессиональной деятельности, то контекстное обучение предполагает динамическое моделирование поведения специалиста на основе представления внутренних и внешних условий осуществления трудовых процессов»²³.

Среди многих интересных идей, сформулированных А.А. Вербицким, выделим одну, связанную с социализацией школьников в процессе обучения истории. Ссылаясь на В.В. Краевского, он пишет, что обучение есть «специально организованная деятельность по воспроизводству культуры», средство и носитель «социальной наследственности». Современная школа все более «концентрирует в себе функции социализации личности, то есть вовлечения ее в систему общественных отношений, социальную практику в целом. Традиционное академическое учение должно быть заменено качественно новой учебно-воспитательной системой, способной моделировать и воспроизводить в сфере образования действительное богатство жизненных связей и отношений личности... Такая ориентация заставля-

ет пересматривать не только цели и содержание образования, педагогические технологии, но и смысл деятельности обучающегося, уровень его активности и позицию в образовательной и учебно-воспитательной системе»²⁴. На это важно указать в связи с тем, что, по словам А.А. Вербицкого, в развитии профессионального образования присутствуют две тенденции. Первая состоит в том, что высшая школа выступает в качестве педагогической системы, вторая заключается в рассмотрении высшего образования как специфической сферы социальной практики общества. «Разрешение этого противоречия связано с преодолением представлений об образовании как отделенном от других сфер общественной жизни социальном институте», – пишет этот автор. Значение данного тезиса видится в том, что подготовка будущего учителя истории в вузе должна носить социализирующий характер, то есть должна «программировать» будущую деятельность студента как субъекта системы «ученик-учитель», являющейся не только педагогической, но и социальной по своей сути.

Наконец, обратим внимание еще на один аспект работы А.А. Вербицкого. Характеризуя проблему активного обучения, он отмечает, что наблюдается расширительное его понимание, когда без достаточно убедительных теоретических оснований к нему относят едва ли не весь педагогический инструментарий, за исключением так называемой информационной лекции. В этой связи отмечаются следующие недостатки:

- разработка и внедрение форм, методов и средств активного обучения – скорее сфера передового педагогического опыта; широкие круги преподавателей мало включены в этот процесс;
- зачастую разрабатываются такие игровые формы, которые в аудитории учащихся, студентов или слушателей «не идут»;
- комплексное использование различных форм, методов и средств активного обучения в органическом сочетании с традиционными составляет редкое явление;
- слабо налажены информирование, реклама, тиражирование, продажа разработок по активному обучению;
- мало развиты концептуальные, теоретические основы разработки и использования форм и методов активного обучения²⁵.

Хотя со времени появления книги А.А. Вербицкого прошло немало лет, указание на эти недостатки по-прежнему актуально. Многолетние педагогические наблюдения показывают, что использование деловых игр на уроках истории остается для многих учителей не более чем «модой», во многих случаях они рассматривают и применяют игры и другие формы активного обучения в отрыве от ясного понимания задач учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование определенных социальных и гражданских качеств у учащихся. Творческие сочинения учителей, беседы с ними показывают, что большинство из них видит значение игр почти исключительно в повышении интереса к предмету. Представляется, что использование знаково-контекстного подхода, при котором обеспечивается последовательная трансформация учебной деятельности в профессиональную, способствует более четкому пониманию студентами целей и задач их будущей профессиональной деятельности.

В последние годы формируется еще один подход к подготовке педагогических кадров – акмеологический. Его сторонники указывают на закономерности достижения личностью вершин профессионализма. В деятельности педагога сочетается творчество и профессионализм, поэтому система подготовки педагогов должна быть ориентирована на развитие качеств и способностей личности, обеспечивающих формирование культуры профессиональной деятельности и становление мастерства. Надежность и устойчивость профессиональной деятельности обеспечивается, прежде всего, наличием определенных качеств личности. По мнению А.А. Реана, главными компонентами личностной зрелости являются ответственность, толерантность (терпимость), саморазвитие и интегративный компонент, под которым понимается позитивность мышления, позитивный взгляд на мир и позитивное к нему отношение²⁶. Эти компоненты в значительной степени созвучны профессиональной зрелости педагога.

В рамках акмеологического подхода ставится задача овладения специалистом оптимальными характеристиками того или иного способа деятельности, а также задача развития качеств личности, обуславливающих способность к выбору и конструи-

рованию стратегии профессиональной деятельности. При подготовке педагога особое значение имеет формирование индивидуального стиля деятельности, происходящего на пересечении индивидуального и типичного, уникального и нормативного.²⁷ Важнейшим средством становления профессионализма является развитие рефлексивной культуры; именно благодаря рефлексивному анализу деятельности возможно совершенствование тех или иных способов профессиональных действий, происходит саморазвитие субъекта деятельности.²⁸ Ряд сторонников акмеологического подхода указывает на возможности проектирования профессиональной биографии, определяющей перспективы профессионального развития. В.Я. Синенко пишет: «Профессионализм – это еще и некая перспектива, которая в той или иной мере доступна данному специалисту в силу его индивидуальных возможностей и различных объективных факторов».²⁹

Вузовский курс теории и методики преподавания истории предоставляет возможности для реализации требований отмеченных новых подходов в сфере педагогического образования, которые, как представляется, неверно просто противопоставлять. Выше уже говорилось о значении деятельностного подхода. Не меньшее значение имеет концепция знаково-контекстного обучения, предполагающая широкое использование активных форм работы. В то же время современные требования в области преподавания истории основываются на том, что в центр внимания должны быть поставлены не абстрактные социологические структуры, а человек, становящийся объектом научного исторического познания. Это предопределяет гуманистический характер исторического образования. Стремление разобраться в событиях прошлого, понять их причины и последствия, составить собственное представление о них невозможно без опоры на гуманистические ценности, осознанные личностью. Такие ценности становятся критерием, определяющим отношение к определенным событиям прошлого, основой для выработки собственных исторических интерпретаций, следовательно, средством для развития профессиональной и личностной культуры, для обогащения творческих потенциалов студента. Личностная направленность находит свое выражение в том, что нужно ориентировать студентов не столько на передачу ученикам некоего комплекса

знаний, умений и навыков, а на необходимость развития качеств личности школьников, прежде всего, гражданских качеств, способствующих их социализации. Обучение через деятельность правильно считать основой развития профессионального мастера.

Среди других проблем высшего педагогического образования, активно обсуждаемых сегодня, отметим проблему качества образования. Опираясь на различные подходы, обсуждаемые в педагогической литературе, в том числе в работах Е.А. Ямбурга, В.А. Караковского и др., М.Н. Певзнер отмечает, что в условиях вероятностного характера общественного и экономического развития детальная зарисовка «портрета выпускника» заменяется выделением ключевых компетенций, овладение которыми выступает основным критерием качества образования. В этом суть складывающегося сегодня компетентностного подхода.

Выделяется несколько видов компетенций. Социальная компетенция связана со способностью устанавливать социальные контакты и осуществлять взаимодействие в больших и малых социальных группах, брать гражданскую ответственность, участвовать в решении задач страны и региона, проявлять нравственное отношение к другим людям, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов. Поликультурная компетенция предполагает способность взаимодействовать с другими культурами, странами и народами, толерантное отношение к иным традициям и культурно-историческим образцам. Языковая компетенция включает овладение языками (в том числе компьютерными), необходимыми для устного и письменного общения. Информационная компетенция предполагает владение новыми технологиями, способность к критическому отношению к распространяемой СМИ информации и рекламе. Предметно-деятельностная компетенция предполагает овладение необходимыми знаниями и способами деятельности в рамках отдельных учебных дисциплин.³⁰

Можно утверждать, что реализация деятельностного и контекстного подходов в подготовке будущих учителей истории, в частности на занятиях по методике преподавания, способ-

ствуется расширению не только предметно-деятельностной, но и других видов компетенции. Это особенно относится к социальной и поликультурной компетенции. Так, взаимодействуя в группах, студенты формируют умения и навыки социального общения, учатся принимать на себя личную и гражданскую ответственность, прислушиваться к чужому мнению и быть толерантными. В свою очередь, они будут способствовать формированию такой же компетентности у своих учеников. Формирование поликультурной компетенции происходит во многом благодаря самому содержанию исторических курсов. Основой для понимания прошлого является диалог культур и времен. Современное преподавание истории базируется на положении, что в разные времена и в разных цивилизациях люди различались по своей ментальности, по ценностным представлениям. Следовательно, необходимым условием для понимания мотивов их действий, для понимания прошлого как такового является стремление прислушаться к этим разным голосам.

Перспективной задачей современного университетского образования является поиск путей гармонического объединения человечества, поэтому, по мнению ряда исследователей, одной из его главных черт является «глобализация». Обращение к глобальным проблемам человечества, к процессам и структурам, осознание взаимосвязей различных компонентов мирового сообщества рассматривается как «макросоциализация», связанная с усвоением и воспроизводством культуры человечества в целом как планетарного сообщества.³¹ При этом авторы ссылаются на определение социализации «как развития и самореализации человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества», которое дал А.В. Мудрик. Логика такого подхода понятна. Действительно, в основе школьных и университетских курсов истории лежат преимущественно «глобалистские» теории, среди которых сейчас преобладает цивилизационная теория. Не отрицая возможностей, открываемых в этом смысле, отметим, что не менее перспективен другой подход, направленный на социализацию через групповую работу на уроке истории. Таким образом, социальное воспитание учащихся средствами истории осуществляется и через содержание исторических курсов, и через формы организации

учебной деятельности.

В заключение отметим, что при обсуждении путей реформирования высшего исторического, в том числе педагогического, образования, собственно педагогический компонент выражен очень слабо. Как правило, предметом обсуждения являются только содержательные и методологические аспекты исторического образования. Преподаватели-историки, работающие в высшей школе, смотрят на себя преимущественно как на историков, часто забывая при этом, что они – прежде всего педагоги. Не случайно явным недостатком является отсутствие необходимых практических разработок и рекомендаций, позволяющих реализовать современные дидактические подходы в преподавании истории в вузе. Это дает основание говорить о разрыве между уровнем обоснования общих стратегических подходов к реформированию педагогического образования в целом и неразработанностью педагогических принципов, на основе которых может быть модернизирована система высшего педагогического исторического образования.

Примечания

1. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры. М., 1997. С. 35.
2. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход. Великий Новгород, 2001. С. 22.
3. Валицкая А. П. Нужна ли России высшая педагогическая школа? // Педагогика. 2000. № 4. С. 6.
4. Педагогическое образование в университете... С. 37-39.
5. Там же. С. 22-23.
6. Гершунский Б. С. Указ. соч. С. 71.
7. Афанасьев Ю. Н., Строгалов А. С, Шеховцов С. Г. Об универсальном знании и новой образовательной среде. М., 1999. С. 4.
8. Там же. С. 14.
9. Киселев А. Ф. Проблемы обновления содержания образования // Новая и новейшая история. 2002. № 2. С. 5.
10. Вульф Д. О некоторых проблемах совершенствования учебного процесса исторических факультетов российских вузов (на примере истфака ВГУ) // Учитель истории в начале XXI века: содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях мо-

- дернизации педагогического образования: Тезисы докладов международной научной конференции. Ярославль, 2004. С.5.
11. Анисимов О. С. Основы методологического мышления. М., 1989. С. 59.
 12. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М., 1997. С. 410.
 13. Коржуев А. В. и др. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. 2002. № 1. С. 18.
 14. Лихолетов В. Инвариантные компоненты деятельностных знаний в профессиональном образовании // Alma Mater. 2002. № 2. С. 10.
 15. Лазарев В.С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. № 3. С. 33.
 16. Педагогическое образование в университете... С. 26.
 17. Сенько Ю. В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления // Педагогика. 1999. № 6. С. 44.
 18. Слостенин В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. № 6. С. 5.
 19. Глейзер Г. Д. Новая Россия: общее образование и образующееся общество // Педагогика. 2000. № 6. С. 6.
 20. Пискунов А. И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. 2001. №3. С. 42.
 21. Лазарев В. С, Коноплина Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. № 6. С. 12-18.
 22. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991. С. 60.
 23. Педагогическое образование в университете... С. 32.
 24. Вербицкий А. А. Указ. соч. С. 28.
 25. Там же. С. 3-4.
 26. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 91.
 27. Педагогическое образование в университете... С. 36.
 28. Абульханова К. А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 123.
 29. Синенко В. Я. Профессионализм учителя // Педагогика. 1999. № 5. С. 45.
 30. Педагогическое образование в университете... С. 108-109.
 31. Там же. С. 143-144.
 32. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 2. М., 1999. С. 389.

1.2. Возможности акмеологического подхода в подготовке учителя истории

Акмеология – новое междисциплинарное направление научных исследований, синтезирующее методологию познания и достижения естественных, общественных, гуманитарных, технических дисциплин, связанных с изучением закономерностей и технологий развития профессионализма и творчества человека, особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. В основе этой молодой науки лежат наработанные многовековой культурой человечества идеи об уникальности и ценности человеческой жизни, способности человека к творчеству и самосовершенствованию.¹

Зарождение самого термина «акмеология» относится к периоду бурного интеллектуального и социального поиска 1920-х годов, когда впервые в отечественной науке было обращено внимание на детерминированность интеллектуальной сферы деятельности личности, обнаружены факторы и закономерности, влияющие на неё: психобиологические, возрастные, эргономические, рефлексивные и др.

Новый этап интереса к акмеологии возник в связи с развитием в середине XX в. экзистенциально-гуманистической философской антропологии и «вершинной» психологии (Б. Ананьев, Ш. Бюлер, К. Роджерс, С. Рубинштейн, В. Франкл и др.). В рамках этих подходов человек рассматривался как высшая ценность и целостность; особое внимание уделялось его способности к развитию и саморазвитию в контексте жизненного пути.

Родоначальником акмеологии принято считать выдающегося учёного Б.Г. Ананьева, автора монографии «Человек как предмет познания». Развивая новые подходы к познанию человека, он многое воспринял из научного наследия В.М. Бехтерева, в частности осознание необходимости специально изучать возраст взрослого, физически и психически зрелого человека, ради выяснения его возможных наивысших достижений, а также объективных и субъективных условий, которые бы позволили ему наиболее плодотворно проявить себя в жизни. Б.Г. Ананьев исходил из признания идеи о том, что при изучении человека как развивающейся, функционирующей личности необходимо учи-

тивать весь комплекс воздействующих на него факторов и условий существования, так как он «вписывается» в другие системы (деятельности, общения, познания). Кроме того, поскольку поведение человека определяется обстоятельствами прожитой жизни, значимыми для него условиями воздействия настоящего, а также наследственными и врождёнными особенностями, то все эти обстоятельства, условия и особенности являются предметом изучения психологии, к которой, в случае необходимости, надо привлекать данные смежных наук. Исследуя в рамках онтопсихологии процесс становления целостности личности как многоуровневой системы, механизм превращения человека из объекта социальных воздействий в субъект индивидуального и общественного развития на протяжении всего его жизненного пути, Б.Г. Ананьев ориентировал своих последователей на исследование ключевых закономерностей развития и функционирования взрослого человека, учитывая соотношение биологических и социальных факторов, особенностей его индивидуального становления, субъективно-деятельностных характеристик, обладающих неповторимым своеобразием².

Акмеология получает широкий резонанс в России в 90-х гг. XX в. Это объясняется разноуровневыми многочисленными факторами, важнейшими из которых следует назвать утверждение антропологической парадигмы во всех человековедческих и общественных отраслях научного знания, поиск технологий целостного подхода к человеку и интеграции знаний о нём в самостоятельную область, углубляющийся интерес к феноменологии (нетипичному, исключительному), рассмотрение новых возможностей и ресурсов для рационального решения глобальных кризисных проблем (экологических, демографических, социальных).

Акмеология как наука находится в стадии активного становления. Об этом свидетельствует не только обильное количество публикаций, главным образом в психологических журналах, но прежде всего тщательная разработка основополагающих принципов, методологических проблем, методов и приёмов интегрирования наук при создании комплексных исследований о человеке. В процессе институционализации акмеологии произошло существенное изменение самого предмета науки, вслед за рас-

ширением семантики термина «акме», от которого произошло название этой дисциплины.

К примеру, если в первых публикациях термин «акме», впервые введённый в научный оборот О. Флоренским в контексте религиозно-философской антропологии, переводили с греческого как «вершина, острière»³ или как «вершина, расцвет»⁴, то в последние годы наметилась тенденция отказаться от «родословного термина», не стремиться к жёсткой привязке современного акмеологического знания к древнегреческому толкованию этого понятия⁵ и попытаться дать ему новое, современное определение: «акме – это базовая категория данной науки, вбирающая в себя наряду с физическими также социальные, нравственные, профессиональные, ментальные и многие другие высшие достижения в развитии человека»⁶; «акме – это... усвоенные человеческие ценности, ... власть над собой, стратегия построения жизни, предполагающая постоянное движение к осуществлению всё новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которых нужны не только самому человеку, но и всем людям. Акме – это создание самим человеком среды для своего развития..., предельная самоотдача, умение мобилизовать себя на преодоление трудностей...»⁷.

Нельзя не отметить также существенную корректировку предметного поля акмеологии, являющуюся следствием излишне пластичных, неустоявшихся, на наш взгляд, представлений специалистов на сущность акмеологии, структуру, разделы, принципы изучения информации о человеке.

Так, А.А. Бодалев десять лет назад считал, что «акмеология – наука, возникающая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин и изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии. Ступень зрелости человека и так называемая вершина этой зрелости, или ... акме, – это многомерное состояние, которое охватывает значительный по временной продолжительности этап его жизни и всегда показывает, насколько он состоялся как гражданин, как специалист – труженик..., как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как супруг, как родитель»⁸.

В одной из своих последних публикаций, написанных в соавторстве с В.Т. Ганжиным, А.А. Бодалев исправляет свои ранее высказанные предположения о сущности акмеологии. Он утверждает, что «привязка» акмеологии к возрасту зрелости может оказаться существенным ограничением в развитии акмеологического знания. Он не удовлетворён также тем, что в структуре личности на первый план выдвинуты гражданские и социальные характеристики человека. Автор предлагает, в связи с эволюцией его первоначальных представлений, внести следующие изменения в определение данной науки: «Акмеология ... является научным способом изучения максимальных возможностей человеческой природы (с той оговоркой, что её интересуют позитивные, а не негативные достижения или достижения как самоцель)... Акмеология не только ищет ... закономерности проявлений максимальных возможностей человека, но и ставит насущные (для политики, воспитания, культуры) вопросы о таком изменении жизни людей, которые давали бы дорогу талантам, не оставляли бы их нереализованными»⁹.

По-своему понимает акмеологию Г. Михайлов. Он даёт очень пространное определение: «Акмеология – это новая наука о личности в сложных, противоречивых, изменяющихся условиях»¹⁰. Это наука «об идеальном, оптимальном, совершенном...», но она ... одновременно раскрывает практические пути достижения идеала, а не только постулирует его»¹¹.

По мнению И.Н. Семёнова, акмеология «изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности»¹². Следовательно, учёный сводит акмеологию к одному сегменту, профессионализму, в отличие от Г. Михайлова, признающего универсальный характер этой науки, изучающей личность человека «во всех её ипостасях».

Е. Вахромеев не исключает, как и И.Н. Семёнов, что «несущим» элементом акмеологической теории является практическая деятельность человека, прежде всего социально значимая профессиональная деятельность, которая служит показателем развития личности, её самоизменения. В то же время автор подчёркивает, что акмеологию интересует личность профессионала

в конкретной области только тогда, когда исследователь пытается оценить результаты инкорпорирования («вписывания») личности в эту систему. Акмеология призвана рассматривать человека в психологическом, социальном и профессиональном аспектах, пытаясь выяснить «возможности гармонизации его различных ипостасей»¹³.

С точки зрения А.А. Деркач, акмеология изучает закономерности постижения человеком смысла своего существования, достижения личностью профессионализма в деятельности, продуктивного проявления в жизни всех сущностных сил индивида, ориентированного на решение социально значимых проблем¹⁴.

Эти и другие представления исследователей о сущности акмеологии и предмет этой науки свидетельствуют о переоценке значимости и актуальности для современной России её проблематики, о внутридисциплинарных противоречиях, которые возникают как вследствие поиска места акмеологии в системе человекознания, выработки интеграла «стыковки» с естественными, гуманитарными, техническими дисциплинами, так и в связи с индивидуальными исследовательскими подходами, научными программами, то сужающими процесс обнаружения закономерностей и особенностей саморазвития человека, то расширяющими его. По этому поводу А.А. Бодалёв и В.Т. Ганжин замечают, что разработка проблем акмеологии идёт то в духе возрастной психологии, в то время как она должна стать интегральным образованием для всех возрастов, то в духе эвристики и теории профессионализма, что разрушает представление о единстве и перспективах целостного развития личности, то в духе теории социальной адаптации при неучёте личностных феноменов человека, то в духе рефлексии и игротехники, эргономики и инноватики, которые могут воспринимать человека как средство решения задач, но не как самоцель¹⁵.

Подвижность сущностных признаков акмеологии затрудняет выработку предмета этой науки, но в некоторых работах эта попытка была сделана.

По мнению Г. Михайлова, предметом акмеологии следует признать

- разработку стратегии и технологии совершенствования личности в жизни, деятельности, профессии, приводящих к мак-

симальной самореализации личности и оптимальному способу осуществления жизни, высокому профессионализму, компетентности в деятельности;

- выявление объективных и субъективных факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин профессионализма, творческого долголетия;
- обнаружение закономерностей в организации обучения будущих специалистов, направленных на совершенствование и коррекцию их деятельности;¹⁶
- изучение процесса изменения (развития) реального объекта (оригинала) от наличного с «финишному», а также способа и результата этого изменения.¹⁷

Процесс оформления методологии акмеологии как особой науки о «вершинном» состоянии личности ещё далёк от своего завершения, и тем не менее публикации последних лет позволяют выделить некоторые константные, устоявшиеся теоретические представления специалистов о категориальном аппарате, исследовательских принципах, главных целях, механизмах осуществления научного поиска. В рамках нашего исследования важно подчеркнуть отсутствие противоречий во взглядах и подходах учёных на связь личностного развития и профессионального становления человека, хотя оптимальной сбалансированности в соотношении «функционирующей личности» и её профессиональной деятельности, на наш взгляд, пока ещё не найдено.

Методологические принципы, посредством которых определяется предмет акмеологии, воплощают теоретический опыт и результат развития тех научных дисциплин, которые служат цели изучения человека как биологического индивида, личности, субъекта творческой деятельности (психологии, биологии, социологии, философии, педагогики и др.).

Акмеология также использует общеметодологические принципы и подходы гуманитарного знания, выработанные человечеством на рубеже XXI в., одновременно раскрывая их объяснительное для своего предмета значение, а не сводя только к философско-методологическим рассуждениям. В акмеологии тесно переплетается ценностное гуманитарное и точное знания: являясь наукой об идеальном, оптимальном, совершенном, акмеология одновременно раскрывает практические пути реализа-

ции оптимального состояния человека в жизни, профессии, пути достижения идеала, а не только постулирует его¹⁸.

Общими методологическими принципами акмеологии являются:

- комплексный подход, в основе которого лежит функция интеграции разных качеств, свойств, состояний человеческого бытия, сопоставление реального и идеального состояний личности, её стихийно сложившихся и оптимальных качеств, определение стратегии преобразования наличного уровня развития в «вершинное», соединение разобщённых аспектов функционирования и развития человека¹⁹;
- системный подход, предполагающий достижение оптимального способа организации системы личности, «вписанной» в систему социума, социальных отношений, трудовой деятельности, в том числе профессиональной; проектирующий моделирование собственной жизни с помощью самоорганизации, а также разработанных в акмеологии алгоритмов, инструментально-оперативных средств²⁰;
- субъектный подход, призванный помочь личности диагностировать её биологический, психологический, интеллектуальный потенциал с тем, чтобы разрешить противоречия между её способностями, потребностями, индивидуальностью и требованиями общества; между генетически заложенными потенциями и степенью их реализации, между притязаниями и результатами, реальным и идеальным²¹;
- принцип детерминизма, изучающий логику внутреннего развития человека («содержательного мира»), его закономерностей для интенсификации процесса развития, выявления имплицитных возможностей, преломляющих и преобразующих внешние воздействия на человека²²;
- принцип социальной детерминации личности, направленный на совершенствование её личностно-психологических ресурсов (интеллекта, воли, настойчивости) для достижения соразмерности личности сверхсложному социуму, находящемуся в состоянии изменчивости, противоречивости, непредсказуемости²³;
- принцип развития, осуществляющийся через разрешение противоречий, закономерных кризисов жизненных (возрастных)

циклов путём выявления скрытых, нереализованных возможностей личности и сопоставления их с идеалом, перспективой²⁴;

- принцип гуманизма и ценности человеческого бытия (сближающий акмеологию с этикой как ценностным знанием), который заключается в приоритете не абстрактных, а индивидуальных ценностей личности, её здоровья, оптимизма, трудоспособности, отчуждённых в эпоху тоталитаризма, в оказании реальной помощи дезориентированным, фрустрированным людям обрести новые жизненные ориентиры, способность разрешать жизненные проблемы, актуализировать интеллектуальные возможности²⁵.

Итак, общеметодологические принципы характеризуют взаимодействие акмеологии с другими науками и, в первую очередь, с психологией; они определяют её место в системе знаний о человеке, но главное – выявляют ориентированную на решение практических задач роль данной науки в целях совершенствования человека, а также стимулируют социальную и личностную потребность в этом совершенствовании²⁶.

Кроме общеметодологических принципов акмеология использует *специальные и конкретные методологические принципы*: личностный, субъектно-деятельностный, принцип жизнедеятельности, интенциональности как соотношения имплицитного, эксплицитного и актуального, принцип моделирования, оптимизации, оперативно-технологический, психосоциальный, принцип обратной связи²⁷.

Конкретно-методологические принципы выполняют функцию моделирования предмета акмеологии, определяют операционно-смысловую связь основных понятий науки.

Система критериев акмеологии (экзистенциально-личностных, культурологических, нравственных, эстетических) заимствована из философии и современного гуманитарного антропологического знания, что придаёт законам этой науки объективный, надперсональный характер. Акмеология следует строгим критериям объективности и при диагностическом исследовании личности, и при определении стратегий, проектирующих модель её оптимального развития, деятельности, жизни в целом. Вместе с тем, укореняясь в психологии, эта наука ориентируется на лич-

ность как на субъект, на её самостоятельность, активность, саморазвитие, поэтому она не может не учитывать индивидуального субъективного характера протекания этих процессов. Предметом акмеологии также являются личность и её превращение в субъект в процессе деятельности. Следовательно, акмеология имеет дело с человеком и как с объектом, и как с субъектом, и это противоречие предмета науки, хорошо осознаваемое специалистами, составляет одну из главных проблем акмеологии.

Подходы, принципы, предмет акмеологии раскрываются через её **понятия и категории**.

Основными категориями и понятиями акмеологии являются: «акме», «развитие», «профессионализм», «компетентность», «деятельность», «зрелость», «социум», «культура». Они имеют объективированный, типологический характер и служат для обозначения высших стадий, качеств, уровня развития и его разнообразных характеристик.

С помощью понятий «человек», «субъект», «личность», «индивид» проецируется проявление общих законов развития человека на конкретную личность и, напротив, производится коррекция феноменального и нормативного.

Понятия «организация», «регуляция», «конструктивность», «оптимальность», «проектирование» выражают разные характеристики способа деятельности самой системы личности, изменяющейся и совершенствующейся. Понятие «оптимальность» считается при этом системообразующим, так как позволяет объединить внешнюю детерминацию совершенствования системы личности и её внутреннюю, субъективную сторону. Понятие «алгоритм» выражает сущность оптимальности, «рефлексия» – способ саморазвития субъекта, так как рефлексивная культура рассматривается в акмеологии системообразующим фактором становления профессионализма человека и достижения им мастерства.

Группа понятий «работоспособность», «трудоспособность» выражает способ использования человеком его природных, жизненных ресурсов, а заимствованное из инженерной психологии «цена деятельности» – продуктивную / непродуктивную соотносительность энергозатрат с особенностями деятельности.

При анализе профессиональной жизни актуальными являются понятия «длительность трудовой жизни», сохранение «профессионального долголетия», а также «самореализация», «самовыражение», «объективация», «подлинность» (последнее подчёркивает не случайные способы жизни и деятельности человека, а сущностные)²⁸.

Ключевые понятия психологии «мастерство», «одарённость», «креативность», «способности», «совершенствование», «сознание» широко используемые акмеологией, указывают на тесную связь обеих наук.

«Акме», как уже отмечалось, – многомерное состояние наивысших достижений развития человека, соответствующее максимальной реализации потенциальных способностей и возможностей человека в соответствии с усвоенными им ценностями и оформленными жизненными ориентирами. «Акме» всегда индивидуально; оно не является статичным образованием. В жизни человека может быть несколько акме и множество микроакме.

Человек в акмеологии рассматривается как развивающаяся, функционирующая личность, как сложная система взаимодействия индивидуальных, субъектных, деятельностных характеристик, находящихся в органическом единстве и зависящих от физической и духовной «субстанций» человека. Физическая зрелость человека определяется состоянием его здоровья, природной предрасположенностью к болезням; психическая зрелость находит выражение в сформированности интеллекта, чувств, воли человека и, в свою очередь, определяет личностную зрелость, проявляющуюся в наличии или отсутствии ценностных ориентаций, нравственного ядра, актуализирующих побуждения.

Важно отметить, что акмеология, отвергая психологию функционализма, раздробляющую человека на изолированные психические функции, способности, состояния, рассматривает личность как систему, причём одновременно в психологическом и социально-профессиональном планах.

Личность, субъект и индивид в методологии акмеологии рассматриваются не как рядоположенные понятия, но как находящиеся в функциональной сочленённости. Личность является системообразующим понятием, в котором подразумеваются её

качества как индивида, то есть природного существа, организма, и индивидуальности как способа функционирования и траектории развития. Понятия «субъект», являясь парадигмальным, раскрывает механизм превращения личности в новое, более современное качество, благодаря которому она оптимально проявляется, объективируется, раскрывается в деятельности и оптимально её осуществляет. Если принцип субъекта является для акмеологии общеметодологическим, то принцип субъекта деятельности составляет предметное ядро акмеологии, так как личность развивается именно в деятельности, а самореализация личности осуществляется в процессе дела всей её жизни, правильно выбранной профессии²⁹.

Характеристики человека как индивида, личности и субъекта деятельности, изучаемые акмеологией в период максимального развития его индивидуальности, реализованности в жизни, всегда связаны причинно-следственными зависимостями с особенностями его развития на предыдущих ступенях. Они, в свою очередь, детерминированы общими и частными обстоятельствами, в которых протекала жизнь человека, а также его рефлексией на жизненные проблемы и их преломление в его сознании. Механизмы и результаты воздействия макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллектива, семьи и др.), наряду с воздействием на человека природно-экологических факторов, также находятся в центре внимания акмеологии, которая стремится установить гармонизацию внутренних и внешних детерминант, понять их согласованность, помогая человеку разработать стратегии его жизни. Следовательно, акмеология исходит из того, что количественные и качественные показатели акме человека определяются его кругозором, общим и специальным интеллектом, нравственностью, креативными способностями, которые могут быть скорректированы или направлены в другое русло в зависимости от маршрута поведения человека, стереотипов и новообразований его сознания, определяемых, в свою очередь, воздействием индивидуальных биолого-психологических процессов, а также историко-культурной среды, в которую был интегрирован человек в процессе его социализации.

Помимо рассмотрения всей совокупности характеристик

человека («блоков образований» человека), в которых находит выражение его «вершинный» уровень развития, акмеология научно исследует его и более узко, имея в виду только овладение человеком профессией, достижение в ней мастерства.

Постижение сущности профессионализма, изучение путей его достижения, определение оптимального набора способностей, знаний и умений, наряду с адресным и творческим их применением в профессиях разного профиля, предотвращение профессиональной деформации становятся *важнейшими задачами акмеологии*. В свою очередь, выявление характерных черт профессионализма ставит на повестку дня вопрос о мотивационной сфере деятельности, факторах достижения уникального, неординарного результата, их связанности с психологическими образованиями и структурой личности конкретного человека, что вновь порождает междисциплинарный комплекс проблем и интеграцию полученных результатов.

Одним из направлений «профессиональной проблематики» акмеологии является изучение механизмов включения подростков в профессиональную деятельность и выработки у них индивидуального профессионального стиля. Однако методологический инструментарий, позволяющий выявить достигнутый уровень профессионализма у отдельного человека и общности людей, ещё не найден, поэтому решение проблемы технологических стратегий и тактики практического становления профессионализма у выпускников различных учебных заведений, и вузов в том числе, затруднено.

Развитие личности, изучение которой является также одной из важнейших задач акмеологии, учитывается в стадияльно-возрастном, функционально-деятельностном (профессиональном) и в ситуативном (развитие личности в трудных ситуациях, содержащих противоречия и требующих позитивного влияния) качествах. В исследованиях последних лет подвергся критике принцип достижения гармонического развития личности как непостижимого идеала, так как были выявлены:

- гетерохронность – неравномерность биологического развития человека и созревания его разнообразных психических функций, способностей, свойств (к примеру, разрыв между взрослостью – био-акме, гражданской зрелостью – социо-акме и

профессиональной зрелостью – проф-акме);

- диахронность характера развития (деструкция личности может быть вызвана двумя типами развития, прогрессивным и регрессивным);
- тупики развития (не всякая деятельность развивает личность).

В этой связи возникает проблема оптимальности деятельности, в том числе и профессиональной. Оптимальность определяется эффективностью результатов деятельности, удовлетворённостью ими субъекта, то есть двумя критериями, объективным и субъективным. «Сердцевину оптимальности раскрывает понятие «алгоритм», которое выражает стратегичный, конструктивный способ осуществления данной деятельности»³⁰. «Алгоритм» относится к числу важнейших акмеологических категорий, так как является основой построения модели достижения совершенства в деятельности и оптимальности в развитии субъекта.

Оптимальность развития личности зависит от «я-концепции», содержащей интеграл личностной оценки своих способностей, желаний, потребностей; способа своей объективизации в жизни и проективных тенденций личности (смысла жизни, целей, перспектив). Понятие «я – концепция» – одно из центральных в акмеологии – интегрирует с «я – профессиональным». В этом случае оптимальность самореализации в конечном счёте оценивается на основе составляемой личностью пропорции своих усилий, потерь, достижений и удовлетворённостью от найденного интеграла³¹. Изучая оптимальность самореализации, акмеология направляет свои усилия на выявление личностных и профессиональных ресурсов, а также на такой комплект операционной сферы профессионализма, как профессиональное сознание, самосознание и профессиональное мышление для своевременного подведения человека к наиболее продуктивному проявлению его качеств в выбранной сфере деятельности, сформулированным в процессе обучения компетентностям (навыкам и умениям), раскрытию личностного потенциала.

Для определения оптимальных траекторий достижения людьми индивидуальной, личностной и деятельностной степени зрелости (подчеркнём, что под зрелостью понимают не преклонный возраст, а максимальный уровень развития индивидуальности,

реализованности в жизни³²) используется психолого-акмеологическое консультирование. В его основе лежит принцип моделирования будущего (желаемого, планируемого) состояния, соотношение настоящего и будущего, способ движения к этому будущему, которое определяется внешней и внутренней детерминацией³³. Настоящее (наличное, стартовое) состояние представляет собой реальный объект; желательное (финишное) состояние – идеал, критерий будущего, показателями которого являются компетентность, профессионализм, оптимальность самовыражения. Средства акмеологической поддержки варьируются между полюсами стандартного и индивидуального, но способы организации консультаций, тренингов, игротехники ориентированы на динамику, изменчивость уровня развития субъекта и собственные – рефлексивные, интеллектуальные – ресурсы.

Итак, общеметодологические и специальные принципы сформировали проблемное пространство акмеологии, дали возможность определить самую общую характеристику её объекта – развивающегося человека, личности, индивида, субъекта, выявили основные характеристики развития – ценностный и субъективный характер. Методологическая модель предмета акмеологии включает интеграл наличного состояния человека и способов его преобразования ради достижения идеального, «вершинного» состояния. Характеристика способов преобразования связана с категорией субъекта деятельности: становясь субъектом, личность достигает оптимальных способов саморегуляции и оптимизации своей деятельности. Критерии оптимальности определяются относительно данного субъекта, конкретной совокупности условий и особенностей его деятельности.

Внутри целостного знания акмеологии в особую отрасль выделилась специальная область, профессиональная акмеология. Она изучает проблемы профессиональной ориентации и переориентации, факторы, содействующие и препятствующие достижению вершин профессионализма и творческого долголетия, закономерности в организации подготовки будущих специалистов, совершенствование и коррекцию их деятельности³⁴.

Профессиональная акмеология имеет тесную связь с возрастной психологией, социологией, педагогикой, физиологией, генетикой. Результаты практической акмеологической помощи

субъекту в значительной степени определяются знаниями о его профессиональной подготовке, мотивах выбора профессии, «переживаниях» процесса профессионального становления, выявлением «дефицитов» и потенциалов данного состояния, изучением самого процесса вызревания профессионального мастерства. Задатки и способности молодёжи, уровень развития знаний, умений, навыков в системе общего и профессионального образования влияют на креативный аспект будущей профессиональной деятельности, объём затрачиваемых умений и успешность реализации рефлексивно-инновационного потенциала, поэтому также находятся в центре внимания профакмеологии.

Потенциал акме-активности человека связан с его способностями, на что обратил внимание Е.И. Гербер. По его мнению, «способности с психологической точки зрения – это умения второго порядка, то есть умения приобретать новые умения, адекватные изменениям в обстановке. Профессионалы, таким образом, различаются не только уровнем подготовленности, но и способностями. Чаще именно способности, а не подготовленность определяет профпригодность или непригодность. Чем сложнее, опаснее и ответственнее деятельность, тем в большей мере именно способности становятся профессионально важными качествами»³⁵.

Достижение акме в профессии связано с индивидуально оцениваемым смыслом жизни (ценностью, ставшей регулятором жизни), который, воплощаясь в целях, активизирует мотивационную сферу и направленность поведения и деятельности разных людей. При этом следует иметь в виду, что у большинства людей основные ценности жизни становятся их собственными личными ценностями не в одинаковой степени, а в некоторых случаях подлинным ценностям жизни могут противостоять псевдо – или антиценности, поэтому смысл жизни людей в содержательном аспекте не может быть однозначным³⁶.

Смысл жизни как психологический феномен включает в себя иерархию «больших» и «малых» смыслов. Профессиональная деятельность человека может занимать различное место в структуре его смысложизненных ориентаций. Это зависит от многих причин и факторов, в том числе от характера профессии, личностных, прежде всего творческих способностей человека, а

также от степени его готовности понимать наличие этой связи. Так, эксперименты показали, что для одних учителей педагогическая профессия составляет главный смысл их жизни, для другой группы – достаточно весомый, но не главный, для третьей – «периферийный» компонент структурной иерархии смысла жизни³⁷.

Парадигмой современного образования является обогащение потенциала личности, поэтому акцент в организации учебной деятельности студентов должен быть сделан на развитие их способностей самостоятельно решать проблемы, формирование ключевых компетентностей, совершенствование умений оперировать знаниями. Залогом успеха в решении поставленных задач является *обоюдная заинтересованность* преподавателей и студентов в достижении оптимальных результатов обучения, что, в свою очередь, определяется способностью преподавателей понять мотивационную сферу деятельности учащихся, с одной стороны, и осознанием студентами места учебной и профессиональной деятельности в их смысложизненной ориентации – с другой.

В связи с тем, что без помощи психологов, специальных тестов и диагностирующих технологий преподаватель не может самостоятельно выявить мотивацию обучения *всех студентов*, которая, к тому же, претерпевает мутации по мере уточнения студентом смысла его жизни, наиболее разумным и приемлемым способом организации учебной деятельности становится переориентация образовательных методик на творческие, развивающие виды деятельности взамен преобладающих пока еще репродуктивных. Подобное смещение акцента со знаниевого подхода на деятельностный находит подтверждение и в профакмеологии, признающей нерасторжимость творчества и профессионализма.

В то же время надо иметь в виду, что способность самостоятельно мыслить, умения аргументованно доказывать свою точку зрения, вести конструктивный диалог, обосновывать свое решение проблем, делать ответственный выбор – все то, что дают развивающие виды обучения, – являются приобретенными компетентностями; ими не владеет преобладающее большинство студентов на младших курсах. Следовательно, соотношение репродуктивных и творческих видов организации учебной дея-

тельности не может быть стабильным и неизменным. Кроме того, выбор форм и видов работы на занятиях всегда подчиняется педагогическим принципам: последовательности, этапности, доступности, соответствия степени сложности задания уже сформированным умениям и навыкам, поэтому в полной мере редуцировать традиционную систему лекций и семинаров на I–II курсах нам не представляется возможным.

Как показывает анкетирование студентов, наиболее результативным видом обучения, существующим на историческом факультете, является дискуссия. Дискуссии используются при организации фронтальных и групповых форм работы на семинарских и спецсеминарских занятиях, коллоквиумах. Обсуждению могут подлежать дискуссионные проблемы курса, вопросы, не предполагающие однозначного ответа, концепции и подходы, принятые в историографии, методы изучения источников, достоинства учебников истории для школы и др. Разновидностью дискуссии являются обсуждения фильмов (документальных, художественных, учебных), монографий, докладов и сообщений. Модифицированным видом дискуссии являются дебаты, игровая технология которых и личная ответственность «игроков» за командную победу способствуют пробуждению их интереса к обсуждаемым проблемам, хотя жесткий формат правил суживает количество участников и не гарантирует участие в «конверсии» всех членов учебной группы.

Дискуссия предполагает широкое вовлечение учащихся в обсуждение учебных проблем, выбранных преподавателем. Она способствует развитию культуры монологической речи, умению вести диалоговое общение, формирует критическое мышление. Главное достоинство дискуссий, на наш взгляд, состоит в развитии «рабочих навыков мышления», методов осуществления научного дискурса студентом.

Однако при всех достоинствах дискуссии не следует забывать, что она обращена ко всей студенческой аудитории, мотивация каждого, отдельно взятого студента, здесь не учитывается и не принимается во внимание, а индивидуальное развитие, хотя и имеет место, не отличается оптимальностью и не коррелирует с подходами, принятыми в акмеологии.

Следовательно, наиболее эффективными видами органи-

зации творческой деятельности учащихся могут быть только те, которые предельно индивидуализированы, отвечают интересам, интеллекту, внутренним потребностям каждого студента. Этим адресным требованиям соответствуют, как правило, только выбранные самими студентами виды деятельности (изготовление учебных наглядных пособий, подготовка докладов на научные конференции, работа над тезисами доклада, посещение семинаров зарубежных преподавателей, изучение иностранного языка), а также ранняя специализация, то есть выяснение своих научных приоритетов с определением научной проблемы для систематического трехлетнего исследования. В ходе написания дипломной работы создаются все условия для оптимального самовыражения и профессионального становления учащегося, но это возможно *только* при осознанной личной заинтересованности студента в результатах его самостоятельного исследования, взвешенной оценке своих способностей, стремлении преодолевать трудности за счет раскрытия своего потенциала, развития интеллектуальных и творческих задатков.

Помощь преподавателя студенту заключается в поддержке сферы его научных интересов, идеи, гипотезы; в рекомендациях по первоочередному изучению определенных групп источников и исследовательской литературы. Когда сбор материалов произведен и первоначальное «вхождение» студента в пространство темы состоялось, преподаватель помогает ему сформировать проблему и задачи исследования, планирует этапы проведения исследования, тщательно проверяет достигнутые результаты работы. Во время ежемесячных консультаций и в ходе итогового обсуждения выводов по проделанной работе за год преподаватель акцентирует внимание на методику научного открытия, отмечает достоинства и недостатки работы, предлагает пути усовершенствования результатов (как за счет дальнейшего изучения историографии проблемы, рассмотрения новых научных подходов, расширения источниковой базы, так и за счет приложения дополнительных усилий по улучшению структурирования работы, более тщательного отбора информации, совершенствования стиля и технического оформления).

Хорошие результаты имеет обсуждение разделов исследования на заседаниях студенческих научных обществ, на научных

конференциях, в том числе в других вузах. Отвечая на вопросы компетентных лиц, студент начинает глубже воспринимать свою проблему и отдельные ее аспекты, предпринимает попытки доходчиво объяснить свою идею, концепцию, выводы, работает над литературными достоинствами текста.

Преподаватель должен поощрять студента в его научной деятельности: расспрашивать о возникающих затруднениях в работе и предлагать пути избавления от них, внимательно прислушаться к рассуждениям студентов и корректировать их, в случае необходимости подсказывать идеи, совместно обсуждать средства достижения наилучших результатов, помогать в написании докладов и тезисов.

Важным стимулом для результативного продолжения исследования является хорошая оценка, полученная студентом за проделанную работу. Не призывая завышать оценки всем поголовно, мы считаем, что в отдельных случаях это допустимо, особенно если создание сочинения сопряжено с трудоемкими видами деятельности (контент-анализ, переводы зарубежной литературы) или в воспитательных целях, когда студенту в процессе работы удалось одержать победу над своей неорганизованностью, леностью.

Очевидно, что успех в самостоятельной научной деятельности студента – это плод коллективных усилий всех преподавателей факультета, результат последовательного и поэтапного формирования у студентов исследовательских навыков и культуры письменной речи. В этой связи мы считаем необходимым коротко затронуть вопрос об организации работы по обучению студентов самостоятельным, поисковым, творческим видам деятельности.

Работа с источниками, проводимая на семинарских, спецсеминарских занятиях, курсах по выбору, позволяет познакомить студентов со всеми группами, видами, жанрами исторических памятников, которые могут быть привлечены при написании курсовых и дипломных работ.

Наряду с расширением познавательных возможностей студентов ведется серьезная работа по совершенствованию приемов и методов исследования содержания источников. Начав с выполнения самых простых заданий: «найдите...», «подтвер-

дите...», «объясните значение термина» и использования метода последовательно-текстуального изучения источников (выделение основных идей и положений, обобщения материала, формулирования выводов), уже на первом курсе студенты получают представление о «классических» (анализ, синтез, сравнение) и некоторых современных (комментированный анализ) методах работы с источниками. На втором и третьем курсах происходит знакомство с методами герменевтики, психолингвистики, клиометрии, контекстуального анализа, особенностями изучения произведений изобразительного искусства и фотоматериалов при одновременном получении сведений об актуальных научных подходах написания исторических исследований (гендерная история, «новая» культурная история, «новая» социальная история, интеллектуальная история и др.). На выпускных курсах больше внимания уделяется интерпретации художественно-графических источников, объяснительному анализу явной и скрытой информации в документах, отработке навыков грамотного историографического анализа, обработке источников на электронных носителях.

Устные формы работы сочетаются с письменными. Письменные развивающие задания могут быть предложены в следующих учебных ситуациях:

а) для интерпретации источников в виде творческих заданий («Как я представляю человека древней Месопотамии»), контрольных работ («Доказать патриархальный характер семьи в Месопотамии во II тыс. до н.э.»), лингво-исторического комментария фрагмента поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея»;

б) для уточнения содержания прочитанной литературы в виде аргументированного эссе;

в) для определения места изучаемых на занятиях исследований зарубежных и отечественных историков в историографии проблемы в виде аннотации или рецензии на монографии;

г) для разбора актуальных исторических проблем, не получивших однозначных оценок специалистов, что предполагает не только знакомство с самими исследованиями, но и самостоятельное прочтение студентом источников с последующей аргументированной оценкой (например, проблемные вопросы и задания по теме «История социально-экономических отношений в

России в конце XIX – начале XX в.»).

Каждое студенческое исследование, претендующее на оригинальность, предполагает наличие у автора работы сформированных умений по выяснению значения своего труда в историографии проблемы. Работа учебного характера, не содержащая заявку на новизну выводов, также нуждается в проведении историографического анализа, позволяющего понять заслуги исследователей, их приверженность определенным научным школам, новаторство в использовании подходов и методов, наличие дискуссионных и слабо проработанных аспектов изучаемой проблемы.

Как правило, проведение историографического анализа является самым сложным этапом студенческой научной работы, хотя преподаватели факультета обладают опытом организации учебной деятельности студентов и в этом направлении.

Уже на первом году обучения студентов знакомят с азами научной организации труда историка: принципами каталогизирования литературы в библиотеках, составлением личной картотеки, оформлением справочного аппарата работы, разнообразием энциклопедической литературы. На семинарских занятиях отведено время для анализа публикаций в академическом журнале «Вестник древней истории»: организуется работа по комментарию заглавий статей, выяснению целей их написания, средств достижения поставленных целей, объясняется методология исследования, обосновывается структура и новизна выводов. Сравнительно небольшой объем статей и тесная связь их содержания с обсуждаемыми на занятиях проблемами облегчают студентам восприятие выводов специалистов.

На втором году обучения студентам предлагают принять участие в коллоквиумах, посвященных обсуждению исторических и историографических проблем, что предполагает работу с исследовательской литературой, в список которой уже включены не только публикации в журналах, но и монографии. Осмыслению поставленных перед студентами задач способствуют вопросы, сформулированные преподавателем, а также учебно-методические пособия. Обсуждение фильмов также достигает хороших результатов только когда учащиеся имеют возможность познакомиться со специальной литературой, посвященной

изучаемой эпохе, личности, событию.

На третьем и четвертом курсах задания становятся более сложными и индивидуализированными. Студенты пишут творческие работы по монографиям (аннотации и рецензии), выбирая книгу из списка, составленного преподавателями. Им также предлагают подобрать дополнительные материалы к семинарским занятиям (к примеру, по новой истории), что подразумевает самостоятельный поиск и источников, и публикаций, появившихся в библиотеках города или сети Интернет.

Студенты имеют возможность регулярно использовать материалы сайта факультета.

В ресурсном центре факультета студенты, владеющие иностранными языками, используют труды зарубежных историков в оригинале, что, без сомнения, делает исследование более солидным, фундированным.

Таким образом, преподаватели исторического факультета имеют богатый опыт организации учебной деятельности студентов, который в своем обобщенном (синтезированном) варианте, без сомнения, способствует развитию студента и как личности, и как будущего профессионала. На протяжении пяти лет обучения студентов вовлекают в разнообразные, постепенно усложняющиеся формы работы с источниками и исследованиями. Учитывая разный уровень подготовленности и способностей студентов, а в ряде случаев – и их склонности, интересы, преподаватели предлагают многочисленные варианты различающихся по степени сложности докладов и сообщений, иногда помогая студенту сделать правильный выбор. Появился опыт написания творческих работ по разным вариантам, наиболее привлекательным для отдельных учащихся, в рамках одной проблемы изучения. Ведущие исторические дисциплины оснащены ридерами – тематическими хрестоматиями, содержащими выдержки из источников, учебной и исследовательской литературы, планы занятий, вопросы для проверки и осмысления материала. Ридеры позволяют студентам организовать их труд в соответствии с индивидуальным графиком работы.

Вместе с тем существует еще немало проблем по использованию акмеологического подхода в высшей школе:

- целевые, содержательные, ценностные компоненты историче-

ского образования до сих пор не выработаны, что не позволяет определить оптимальный набор способностей, знаний, умений и навыков, которыми должен владеть молодой специалист-историк;

- в акмеологии еще не решены проблемы технологических стратегий и тактики практического становления профессионализма у выпускников различных учебных заведений, поэтому преподаватели исторического факультета вынуждены использовать свои ресурсы, знания, профессиональный опыт, стремясь помочь студентам достичь их «вершинного» состояния;
- акмеология утверждает, что для продуктивной работы в группах требуется знать социальный и генетический потенциал учащихся, проводить диагностирование физиологического, психического, интеллектуального здоровья учащихся для определения их индивидуального маршрута обучения. Однако, даже выявив эти данные, применить их на практике не представляется возможным при существующей унифицированной системе оценки успеваемости учащихся. Система зачетов и экзаменов в том догматическом варианте, который продолжает существовать во всех без исключения учебных заведениях, во-первых, не предусматривает использования индивидуального подхода при учете *личных достижений каждого учащегося*, обусловленных его «стартовыми» возможностями; во-вторых, он рассчитан на оценку знаний, а не компетентностей учащихся, то есть не позволяет объективно рассмотреть все достижения студента в совокупности, осуществленные за определенный временной интервал.

Следовательно, личностно-ориентированные технологии обучения вступают в противоречие с существующей в неизменном виде на протяжении десятилетий формой итогового контроля достигнутых учащимися результатов обучения;

- система обучения могла бы быть более эффективной, если бы преподаватели проявляли интерес к наиболее результативному опыту своих коллег и постоянно соблюдали преемственность в развитии умений и навыков студентов;
- у каждого развивающего вида деятельности есть свои достоинства и недостатки, поэтому, видимо, единственный способ достижения максимальной результативности в обучении мо-

жет быть найден только в разнообразии и обновлении педагогического арсенала преподавателей. В то же время не секрет, что все виды индивидуальной работы со студентами, особенно письменные, – очень трудоемки, требуют тщательной предварительной подготовки и времени на своевременную проверку результатов, что не всегда бывает возможным при большой загруженности преподавателей и численности учебной группы в 25–35 человек;

- даже на старших курсах самостоятельность, творчество, развитие аналитических способностей не всегда являются ориентирами в учебной деятельности большинства студентов. Это дает возможность предполагать отсутствие у них мотивации обучения, отсутствие представлений о нерасторжимости связи между богатством их творческого потенциала и реализованностью в будущей профессии, отсутствие обоюдного интереса преподавателей и студентов к достижению оптимальных результатов образовательного процесса. Следовательно, преподаватели должны более активно демонстрировать свое желание помочь всем заинтересованным в этом студентам развить их способности, обрести профессионализм, а студенты – более осознанно подходить к выбору подходящих именно для них средств достижения жизненных и профессиональных целей.

Примечания

1. Вахромов Е. Вершины жизни и пути их достижения. Самоактуализация, акме и жизненный путь человека // Прикладная психология и психоанализ. 2002. № 2. С. 13.
2. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 11-12.
3. Бодалев А.А. О предмете акмеологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 73.
4. Семёнов И.Н. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека // Общественные науки и современность. 1998. № 3. С. 134.
5. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Указ. соч. С. 14.
6. Там же. С. 14.
7. Там же. С. 16.

8. Бодалев А.А. Указ. соч. С. 73-74.
9. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Указ. соч. С. 15.
10. Михайлов Г. Общеметодологические принципы и проблемы акмеологии // Прикладная психология и психоанализ. 1998. № 4. С. 23.
11. Там же. С. 16.
12. Семёнов И.Н. Указ. соч. С. 134.
13. Вахромов Е. Указ. соч. С.14-15.
14. Деркач А.А., Михайлов Г.С. Методология акмеологии // Психологический журнал. 1999. Т. 20. №. 4 С. 56.
15. Бодалев А.А., Ганжин В.Т. Указ. соч. С.12-13.
16. Михайлов Г. Специальные методологические принципы и модель определения предмета исследования акмеологии // Прикладная психология и психоанализ. 1998. № 5-6. С. 28-29.
17. Там же. С.24; Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 89.
18. Михайлов Г. Общеметодологические принципы... С. 16.
19. Там же. С. 18.
20. Там же. С.19-20.
21. Там же. С. 26.
22. Там же. С. 21.
23. Там же. С. 24.
24. Там же. С. 27-28.
25. Там же. С. 32-33.
26. Деркач А.А., Михайлов Г.С. Указ. соч. С.56.
27. Михайлов Г. Общеметодологические принципы... С. 17.
28. Деркач А.А., Михайлов Г.С. Указ. соч. С. 58.
29. Михайлов Г. Специальные методологические принципы... С. 26.
30. Михайлов Г. Общеметодологические принципы... С.27.
31. Михайлов Г. Специальные методологические принципы... С.25-26.
32. Там же. С. 20.
33. Бодалев А.А. Указ. соч. С. 76.
34. Михайлов Г. Специальные методологические принципы... С. 29.
35. Абульханова К.А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 6. С. 123.
36. Гербер Е.И. Рынок труда и проблема целенаправленного формирования профессиональных способностей // Вопросы акмеологии. Вып.2. Саратов, 1998. С. 30.
37. Бодалев А.А. О смысле жизни, его акме и взаимосвязи между ними // Мир психологии. 2001. № 2. С. 55.

38. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. 2001. № 2. С. 86.

1.3. Изучение и преподавание истории глазами школьников и студентов

(по материалам педагогического исследования)

Поиск новых подходов к преподаванию истории в школе связан с определением интересов современных школьников и студентов в области истории, их мотивации к изучению предмета. Рассмотрение этих вопросов является крайне важным, так как формирует предпосылки для того, чтобы направить обучение истории в русло социализации школьников и развития их личности. Проведенное педагогическое исследование позволило проанализировать содержание и характер интересов учащихся и студентов в области истории и ее изучения. В проведенном в 2001 г. анкетировании приняло участие 122 учащихся 11-х классов школ № 30 и № 41 г. Костромы и школы № 68 г. Ярославля, 171 студент 4-5 курсов Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова и Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Анкетирование школьников позволило выявить их отношение к истории как к процессу общественного развития и как к школьному предмету (с точки зрения содержания образования и с точки зрения технологий, применяемых на уроках), интересы учащихся в этой области знаний. Анкета проводилась в старших классах, когда у школьников сформировалось устойчивое отношение к предмету, когда процесс социализации достиг определенного рубежа, когда перед ними стоит задача выбора жизненного пути, следовательно, ценностное отношение к истории в большой мере, сознательно или иногда неосознанно, определяется фактором наступления «социальной зрелости». Обращение к старшеклассникам диктовалось также и характером сформулированных в анкете вопросов.

В вузах анкетировались студенты 4-5 курса, то есть те, кто имеет собственный педагогический опыт, полученный во время практики в школе. Старшекурсники не только живо помнят о том, как их учили истории в школе, но уже имеют в должной

мере сформировавшееся представление о структуре вузовского исторического образования, могут высказать суждения о том, что они считают сильными и слабыми сторонами преподавания истории, особенно в связи с будущей работой в качестве учителя. В Костроме работа проводилась в «классическом» университете, в Ярославле – в педагогическом. Важнейшей задачей этих университетов является задача подготовки учителя.

В основе анкетирования лежали вопросы, поставленные в ходе международного европейского исследования «Молодежь и история», проведенного большой группой специалистов из разных стран в первой половине 90-х гг. при поддержке фонда Корбера и европейской ассоциации учителей истории «Евроклио».¹ Анкета для школьников включала 48 основных вопросов и была направлена на выяснение таких проблем, как интерес учащихся к различным аспектам истории, пути и средства обучения, ассоциации, связанные с историей, отношение к истории и ее осмысление, понимание исторических концепций и ожидания на будущее. Из этих вопросов было использовано больше половины, прежде всего те, которые в наибольшей степени способствуют пониманию новых подходов к современному преподаванию истории, а также позволяют судить о значении истории в плане социализации и развития личности. Как и в европейском исследовании, мы сочли целесообразным в большинстве случаев сохранить пять вариантов ответов, отражающих нюансы в отношении к задаваемому вопросу. Хотя это и усложняет обработку анкет, но дает более точное представление о взглядах респондентов. Исключительное значение имеет методология, на основе которой интерпретировались результаты исследования: так был «подсказан» путь к обобщению и пониманию полученных нами результатов.

Полученные результаты, насколько возможно, были сопоставлены с данными европейского исследования, особенно с цифрами и сравнительными данными, полученными тогда по России. В то же время хотелось бы подчеркнуть, что речь идет не более чем о сравнении обнаруженных тенденций, а не о точном цифровом сопоставлении полученных данных. К тому же нельзя забывать, что за последние десять лет ситуация в сфере исторического образования в нашей стране существенно меня-

лась, поэтому в какой-то степени сопоставление результатов двух исследований можно рассматривать как отражение изменений, произошедших в историческом сознании школьников. Таким образом, речь идет только о том, чтобы использовать данные исследования, полученные в 90-е гг. XX в., в качестве очень обобщенного критерия, позволяющего судить о тенденциях, развивающихся в школьном и вузовском историческом образовании в последнее время.

Используя методологию и методы проекта «Молодежь и история», учитывая его результаты, мы в то же время ставили при анкетировании собственные задачи. Так, при исследовании студентов использовалась большая часть вопросов анкеты для школьников, а также ряд дополнительных вопросов для выяснения позиции студентов по проблеме реформирования вузовского педагогического исторического образования. При этом формулировки побуждали студентов учесть собственный опыт педагогической практики в школе. Поэтому при подведении итогов мы стремились не только получить по каждой из категорий опрошенных «усредненные» данные и интерпретировать их, но и сопоставить эти данные для того, чтобы учесть их при формулировании предложений по улучшению преподавания курса методики преподавания истории в вузах и совершенствованию вузовского исторического образования в целом.

Анализ результатов анкетирования учащихся

(см. приложение 1)

В анкетировании приняли участие 122 учащихся 11-х классов трех школ гг. Костромы и Ярославля. Среди опрошенных было 59 мальчиков (48 %) и 63 девочки (52 %). В то же время специальной задачи проследить гендерные отличия по полученным ответам не ставилось. Мы также сочли возможным игнорировать политические и религиозные пристрастия респондентов, исключив из базовой анкеты соответствующие вопросы. Таким образом, в нашем исследовании не ставилась задача выяснить отношение респондентов к истории, исходя из гендерного и религиозного факторов, а также политических пристрастий (если они имелись). Мы учли, что число лиц обоего пола примерно одинаково, причем имеющиеся в нашем распоряжении

данные и выборочная обработка наших анкет показывают, что существенных отличий в ответах, с точки зрения принадлежности к определенному полу, нет. Выборка респондентов в целом отражает национальный состав населения этих городов: это преимущественно русские.

Первый вопрос анкеты «Что история означает для тебя?» был направлен на выяснение отношения учеников к истории не как к школьному предмету, а как к процессу развития человечества. Полученные данные точно подтверждают, что интерес к истории выходит за рамки школы: 71% учеников определенно не согласились с тем, что история – просто школьный предмет. Они в целом осознают значение истории как таковой для жизни общества и каждого человека, что, как представляется, является фундаментальной предпосылкой для работы по социализации средствами истории. Второй вариант ответа «Является ли история источником удовольствия» направлен на выяснение эмоционального отношения школьников к истории, что важно и с точки зрения мотивации, тем более что в нем указывалось на способность истории развивать воображение. Здесь мы также получили цифры, внушающие осторожный оптимизм: 49 % опрошенных видят в истории источник удовольствия, тогда как определенно не согласны – 20 %. С точки зрения социализации, важно указать, что 68 % школьников видят в истории шанс научиться из неудач и успехов других. Подавляющее большинство (78 %) не согласны с тем, что история – это мертвое и ушедшее, не связанное с нынешней жизнью, и, следовательно, готовы воспринимать ее как актуальное и современное. На первый взгляд, менее определенная картина проявляется в варианте «История – набор назидательных примеров: что правильно или неправильно, хорошо или плохо». При этом мы имеем примерно одинаковое количество несогласных (39 %) и согласных (33 %) при большом числе сомневающихся (27 %). Эти данные представляются нам показательными. Они отражают, по нашему мнению, тот факт, что в понимании и преподавании истории сохраняются два стереотипа: первый – «Из истории нужно извлечь урок» (в примитивном виде это подразумевает поиск в истории подтверждающих ту или иную точку зрения примеров); второй – «История учит только тому, что ничему не учит» (здесь в утрирован-

ной форме принижен воспитывающий и социализирующий потенциал истории). Характерно, что большинство школьников (65 %) отвергло пессимистический взгляд на историю как на собрание жестокостей и бедствий. Это крайне важно, так как определенная доля исторического оптимизма, позитивный взгляд на прошлое (если не игнорируются и не замалчиваются «черные страницы» в истории той или иной страны) являются, по нашему мнению, необходимой предпосылкой для реализации воспитательного потенциала истории. В этом плане также крайне важно, что больше половины учащихся (56 %) готовы видеть в истории средство для определения жизни в обстановке исторических изменений. Значительное число учащихся (33 %) затруднились в ответе на этот вопрос. Две последних цифры показывают, что сами школьники воспринимают историю как инструмент социализации, средство формирования собственного «Я», но существует также и резерв для работы учителя. Учитывая, что 71 % учащихся видят в истории не только школьный предмет, а согласие с последним вариантом ответа выражено в 56 % анкет, речь идет о том, что на практике существует возможность убедить большую группу школьников в важности истории как средства для конструирования собственной жизни.

При сопоставлении полученных данных с результатами исследования «Молодежь и история» выясняется следующее: создатели анкет выделили два полюса отношения к истории: «шанс научиться на неудачах и успехах других» и «нечто мертвое и ушедшее». По пятибалльной системе подсчета три балла явились порогом согласия или несогласия. Практически во всех странах школьники согласны с первой позицией и не согласны со второй. Что касается России, то здесь школьники выразили свое мнение весьма последовательно. Коэффициент согласия, что история – это шанс научиться, был выше, чем у нас, только в Болгарии, Великобритании, Португалии. Более категорично, чем российские ученики, не согласились со второй позицией только школьники Чехии и Италии. Как видим, эти данные сопоставимы с данными, полученными нами.²

Интересные результаты выявлены по итогам обработки второго вопроса о целях изучения истории. Здесь наиболее характерным является то, что подавляющее большинство учащихся

ся признают важность истории не только для получения знаний о прошлом, но и для понимания настоящего и ориентации в будущем. Ни в одной анкете не отмечено, что история дает мало или очень мало знаний о прошлом, но в 11% случаев отмечено значение «немного». Значение истории для понимания настоящего оценивается несколько выше, чем для ориентации в будущем, что, в общем, не удивительно, так как прогностическая функция истории вообще является предметом спорным по своей сути. Общий смысл полученных в этом случае результатов можно интерпретировать как весьма благоприятный с точки зрения «разворота» преподавания истории в школе в сторону социализации.

Третий и четвертый вопросы анкеты исключительно важны для понимания эмоционального и критического отношения школьников к истории и формам ее представления на уроке и во внеурочной работе. В первом случае проверяется, какие формы презентации истории доставляют учащимся наибольшее удовольствие, то есть эмоционально положительно окрашены. Во втором случае проверялась степень доверия к этим формам. Целесообразно прокомментировать полученные результаты в сопоставлении. Характерно, что школьные учебники в любом смысле вызывают у учащихся мало энтузиазма. 45 % получают от учебников мало удовольствия, 48 % предпочли вариант «немного». Доверяют учебникам 29 %, кроме того, 40 % испытывают «немного» доверия. Учитывая важное место, которое по-прежнему занимают учебники в школьном историческом образовании в нашей стране, эти цифры настораживают. Представляется, что одним из факторов является «традиционность» учебников, несоответствие современным международным стандартам, прежде всего, с точки зрения методического аппарата. Не исключается, что у части учеников недоверие вызывает сам факт вариативности учебников, ибо иногда наличие разных интерпретаций в истории воспринимается в обыденном сознании как нечто, подрывающее доверие к ней. Оговоримся, что этот вопрос требует специального и более подробного изучения. Обратим внимание на гораздо более высокий показатель эмоциональной удовлетворенности от работы с историческими источниками: 55% получают от этого «много» или «очень много» удовольст-

вия (разительный контраст с учебниками); показательна исключительно высокая степень доверия к источникам (83 % «много» и «очень много»). Таким образом, современная тенденция в преподавании истории, предполагающая акцент на источник, базируется на ярко выраженном интересе к этой форме презентации истории. Интересно, что школьники занимают скорее нейтральную позицию по отношению к историческим романам: процент тех, кто получает от них удовольствие (34 %), близок к тому, кто такого удовольствия не получает (30 %). Не удивительно, что уровень доверия здесь не очень высок: определенно доверяют им 15 %, хотя довольно высок процент тех, кто доверяет «немного» (43 %). Иная ситуация с художественными фильмами: здесь степень определенно выраженного удовольствия достигает 69 %, выше и степень доверия (31 %). Сопоставление данных по романам и фильмам отражает реальную проблему: современная молодежь предпочитает книге кино. Этим же объясняется и явно заниженный уровень критичности, а отсюда – достаточно высокая степень доверия. Однако следует учесть, что художественный фильм, как произведение искусства, субъективен в изложении и оценке исторических событий, и это должно быть принято во внимание при использовании художественных фильмов на уроках истории. Телевизионные документальные фильмы с удовольствием воспринимаются большинством детей – в этом показатель лишь несущественно ниже фильмов художественных, зато уровень доверия достаточно высок: им определенно доверяют 65 % и «немного доверяют» 30 %. С нашей точки зрения, здесь открываются большие перспективы для использования таких фильмов в работе учителя, но есть и опасность: документальный фильм также отражает лишь определенный концептуальный подход к проблеме. Поэтому низкий уровень «критичности» по отношению к документальному кино может настораживать.

В современном образовании важное место на уроке принадлежит учителю. Ученики тех классов, в которых проводилось анкетирование, явно получают удовольствие от рассказов своих учителей (92 % определенно любят слушать рассказ учителя, из них 41 % получают от этого «очень много» удовольствия). Высока и степень доверия к словам учителя: 84 % определенно высказались «за». Такой результат воодушевляет, но одновременно

и настораживает: существует потенциальная опасность, что учитель может «насаждать» определенную точку зрения, а в плане целей обучения истории ключевым моментом является, по нашему убеждению, развитие способности к критическому мышлению. Кроме того, учитывая современные тенденции в школьном историческом образовании за рубежом, приходится задуматься над тем, какое место в принципе должен занимать на уроке рассказ учителя и не преувеличено ли значение этой формы работы в отечественной школе в сравнении с другими формами организации деятельности учащихся на уроке.

Пятый вопрос «Что обычно происходит на твоих уроках истории?» дает представление о формах учебной деятельности, преобладающей на уроках. Часто (62 %) и очень часто (28 %) звучит рассказ учителя. Полученные данные позволяют предположить, что в классах, в которых проходило анкетирование, учителя не навязывают учащимся свою точку зрения: 22 % школьников считают, что это происходит редко, 45 % отмечают, что это случается иногда, а 23 % – часто. В то же время 61 % учеников указал, что часто обсуждают разные интерпретации того, что происходило в прошлом, а 22 % полагают, что обсуждение происходит очень часто. Довольно высок процент тех, кто определенно считает, что на уроках часто используются источники, в том числе документы, картины, карты. 46 % указали, что иногда сами рассказывают и интерпретируют историю, однако 34 % считают, что это случается редко и очень редко, а 20 % – что это бывает часто и очень часто. Заметим, что данная формулировка несет печать известной неопределенности, потому что рассказ ученика и его собственная интерпретация – это не одно и то же. Однако в любом случае, по нашему мнению, активность учащихся на уроке, выраженную, в частности, в говорении, следует повышать. Мы исходим из того, что говорение является частью общения на уроке и, следовательно, важным средством социализации учащихся.

Скорее редко, чем часто, используются радиопрограммы, фильмы, видео- и аудиоматериалы. Иная ситуация по учебникам и учебным материалам: 78 % школьников указали на частую и очень частую работу с ними. Редко практикуются такие формы работы с учащимися, как ролевые игры, работа в проектах по

местной истории, посещение музеев и достопримечательностей. Этот факт настораживает, так как мы разделяем мнение о том, что именно данные формы деятельности учащихся на уроке и во внеурочной работе имеют важное значение в исторической социализации школьников.

Шестой вопрос «На чем вы концентрируетесь на уроках истории?» только внешне напоминает предыдущий. В действительности он направлен не на выяснение того, какие формы используются в обучении истории, а на то, какие подходы к изучению преобладают. Очевидно, что преобладающим остается «знаниевый» подход, при котором акцент сделан на приобретение учащимися знаний о прошлом. 78 % опрошенных указали на то, что ищут на уроках знание фактов часто или очень часто. Гораздо меньше школьников указали, что судят об исторических событиях с точки зрения гражданских и человеческих прав: здесь аналогичный показатель составляет 50 %, хотя еще 46 % опрошенных отметили, что это делается иногда. 57 % учеников считают, что пытаются на уроках представить, как чувствовали себя люди в прошлом, почему они высказывали те или иные точки зрения. 65 % полагают, что пытаются понять прошлое, реконструируя ситуации и мысли современников тех событий. История также используется для понимания современных событий: полностью отрицают такой подход только 24 % старшеклассников. 83 % полагают, что изучение истории ведет к пониманию традиций и ценностей, свойственных другим нациям, хотя считают, что это происходит более или менее систематически – 48 %. Низок показатель тех, кто считает, что внимание учеников концентрируется на сохранении исторических реликвий и зданий: только 23 % отметили, что это происходит часто и очень часто.

Сравним результаты обработки таблиц 3-6 с выводами, сделанными по итогам проекта «Молодежь и история». Ответы школьников показали, что в подавляющем большинстве стран при определении целей и методов обучения, использовании новейших технических средств и технологий преобладает традиционный подход. Доминируют накопление фактов, обращение к учебникам и рассказ учителя. Эмпатия, реконструирование ситуаций прошлого, проектная работа, современные средства обу-

чения истории отмечались учащимися редко. Такая ситуация не гармонирует с желаниями детей, которые хотели бы работать с аудио- и видеоисточниками и документами, музейными экспонатами.³ Имея в виду данные по России, укажем на то, что международное исследование выявило второй (вслед за Чехией) позитивный показатель направленности обучения истории на знания о фактах прошлого. Обнаружились и некоторые расхождения с данными нашего исследования: в начале 90-х гг. XX в. российские школьники указали на более низкий уровень доверия учебникам по сравнению с историческими романами. Возможно, появление новых учебников было позитивно воспринято школьниками, и они больше доверяют учебникам «нового поколения», чем тем, которые использовались в начале 90-х гг. XX в.

Седьмая таблица «В чем трудности изучения истории?» показывает, что наибольшей трудностью старшеклассники считают необходимость механического запоминания дат, имен, названий, фактов: определенно в этом отношении высказалось 77 %. Существенно ниже такой показатель по вариантам «объяснять поступки людей и их мотивы» (19 % определенно считают это трудностью) и «высказывать собственную точку зрения и отстаивать ее» (29 %). Эти данные, по нашему мнению, настаивают: на самом деле представляется, что умение объяснять мотивы людей и высказывать собственную точку зрения – неизмеримо более сложные компоненты обучения истории, чем запоминание фактов. Это значит, что школьники явно недооценивают трудности понимания истории, а также слишком упрощенно трактуют возможность формулирования своей точки зрения. Между тем, умение аргументировано изложить собственную точку зрения можно считать одним из ключевых умений, развивающихся при изучении истории.

Восьмой вопрос направлен на изучение отношения учеников к тому, что происходит на уроках истории. Подавляющее большинство (71 %) не остается равнодушным к тем проблемам, которые рассматриваются на уроках, 22 % часто, а 53 % иногда испытывают удивление от того, о чем узнают; 38 % часто или очень часто открывают для себя неожиданное. Еще большее количество учащихся (65 %) хотят знать исторический материал шире, чем он изучается на уроке или о нем говорится в учебни-

ке. Таким образом, очевидно, что изучение истории имеет положительную в эмоциональном плане мотивацию: удивление и тягу к неожиданному мы рассматриваем как важные стимулы для изучения этого предмета и реализации его воспитывающей и социализирующей функции.

Большая группа вопросов позволяет судить об интересах старшекласников в содержании учебного материала. В отношении школьников к различным периодам истории выявляется следующее: «большой» и «очень большой» интерес к древней истории высказывают 51 % учеников, к средним векам – 40 %, к раннему новому времени – 51 %, к периоду с 1800 по 1945 год – 70 %, ко времени после 1945 года – 82 %. Данные показатели определяют тенденцию повышения интереса к истории по мере приближения к нашему времени (за исключением средневековья). В этой связи можно отметить два фактора. Во-первых, подтверждается, что изучение «близкой» истории кажется самым школьникам более актуальным. Во-вторых, играет роль и то обстоятельство, что в силу построения исторических курсов в школе новейший материал лучше знаком ученикам. В то же время значение этого не следует преувеличивать: при концентрической системе ученики успешно восстанавливают в памяти материал по ранним эпохам. Можно признать, что фактор «хронологии» должен быть учтен при отборе содержания подготовки студентов.

Интересные данные выясняются из ответов на вопрос «Насколько интересны тебе следующие виды истории?» Проанализируем цифры, отражающие устойчивый интерес: «много» и «очень много». Наивысший показатель – 77 %, относится к приключениям и великим открытиям; к жизням знаменитостей испытывают интерес 71 % учеников; войны и диктатуры привлекают 58 % респондентов. Довольно высок интерес к истории отдельных тем (машины, спорт, музыка и т. д.) – 63 %. Интерес к изучению иноземных культур высказали 45 % учеников, к влиянию людей на окружающий мир – 48 %. Ниже показатели по следующим пунктам: повседневная жизнь (37 %), возникновение наций (39 %), развитие демократии (27 %), развитие сельского хозяйства, промышленности и торговли (27 %). По нашему мнению, эти данные в большой мере отражают господ-

ствующую парадигму в современном школьном историческом образовании, в котором акцент по-прежнему делается на выдающиеся личности, войны и политическую историю. С точки зрения задач социализации, важно привлечь внимание учеников к простому человеку в истории, развивать интерес к истории повседневности. Также вызывает беспокойство довольно низкий интерес к теме демократии и истории наций – важнейшим категориям гражданского образования.

С точки зрения национально-географического компонента (вопрос 12), наиболее высоким является интерес к истории своей страны (88 % отметили большой или очень большой интерес), достаточно устойчивым является интерес к местной истории (69 %); в меньшей степени выражен интерес к истории Европы (63 %) и истории неевропейского мира (49 %). Если исходить из задач воспитания школьников средствами истории, то представляется, что интерес к родной истории может служить важным фундаментом такой работы. В то же время в преподавании необходимо искать правильный баланс между отечественной и зарубежной историей, исходя из того, что история носит характер всемирно-исторического процесса.

Вопросы 13 и 14 позволяют видеть, каковы представления учеников о факторах, повлиявших и влияющих на ход истории. Рассмотрение ответов учеников в сопоставлении выявляет их ожидания на будущее. Обнаруживается тенденция, что в представлениях учащихся значение целого ряда факторов в историческом развитии сокращается. Так, роль технических усовершенствований определенно отметили в качестве фактора 92 % школьников в первом случае и 82 % во втором. Социальные движения и конфликты фигурируют соответственно в 84 % и 61 % случаев, деяния выдающихся лиц в 60 % и 32 % случаев. Отмечается мнение, что уменьшится значение политических реформ (88 % и 67 %), революций (70 % и 54 %), влияние философов и мыслителей (46 % и 30 %). Примерно такое же значение, как и в прошлом, придается таким факторам, как развитие науки и знаний (85 % и 85 %), войны и вооруженные конфликты (80 % и 75 %), экономические интересы и конкуренция (67 % и 71 %), демографические проблемы (35 % и 34 %), массовые миграции населения (42 % и 46 %). Напротив, учащиеся ожидают, что в

ближайшее время возрастет значение таких факторов, как проблемы экологии (41 % и 74 %), естественных бедствий (30 % и 46 %), а также влияния каждого человека на ход истории (27 % и 39 %). Полученные данные показывают, что в сознании старшеклассников нашло отражение внимание общества к таким актуальным проблемам, как, например, экология. Школьники не слишком оптимистичны в своих прогнозах по поводу значения вооруженных конфликтов. В то же время весьма показательно, что они ощущают тенденцию к возрастанию роли человека, значения личности в обществе. Хотя общее количество ответов такого рода не слишком велико, сама тенденция крайне важна с точки зрения формирования личности средствами истории.

Вопрос пятнадцатый связан с восприятием школьниками изменений, произошедших в нашей стране и в мире после 1985 года. Полученные ответы в известной степени отражают политические позиции школьников. 42 % опрошенных в большой степени (сильно или очень сильно) определяют это время как распад СССР; 46 % определенно видят тенденцию к демократизации нашего общества; 25 % расценивают произошедшие изменения как победу США в холодной войне; 23 % – как освобождение государств, входивших в Варшавский Договор; 25 % определенно готовы согласиться, что это был заговор против идей социализма, хотя практически отвергают такой подход 34 %; у 47 % эта эпоха в большой мере ассоциируется с национальными конфликтами и гражданскими войнами; 55 % определенно видят создание рыночной экономики. Как представляется, такие результаты не отличаются принципиально от данных исследования в рамках проекта «Молодежь и история».

Шестнадцатый вопрос направлен на определение ценностных ориентаций старшеклассников. В качестве ценностей общего характера доминирует семья (99 % считают ее важной или очень важной), друзья (97 %), деньги и материальное благополучие (86 %), хобби и личные интересы (83 %). 78 % отмечают большую значимость для себя понятия «своя страна» и 72 % – понятия «своя национальность». Религиозная принадлежность имеет некоторое значение для 32 % школьников, а важное или очень важное значение для 46 %. Определенно важное значение демократии придают только 35 % учеников, однако на свободу

высказывать мнение указывают 82 %. Расхождение в этих цифрах показывает, что ученики не воспринимают свободу слова как важнейшую и неотъемлемую черту именно демократического устройства, что свидетельствует, по нашему мнению, о недостаточном внимании, которое уделяется категории демократии в школьных курсах истории и обществознания. Это тревожащий симптом, так как история должна служить подготовке школьников к жизни в демократическом обществе вообще, а свобода мнений – хотя и наиболее существенная, но не единственная черта демократии. Высок процент тех, кто считает важным (47 %) и очень важным (34 %) сохранить любой ценой мир. Этот показатель выявляет перспективу для работы по воспитанию толерантности, являющейся в современных условиях необходимой предпосылкой социализации. 67 % придают большое значение солидарности с бедными в своей стране, для 78 % такое же значение имеет благоденствие и социальная безопасность. На важность защиты окружающей среды указали 82 % опрошенных.

Полученные нами результаты интересно сопоставить с данными проводившихся в нашей стране исследований социальных ценностей и нравственных ориентиров современной молодежи.⁴ Представляется, что данные анкетирования подтверждают некоторые отмеченные в научной литературе тенденции (в частности, уважение к семье, позитивные сдвиги в отношении к своей стране и др.). В то же время разделение респондентов на «тяготеющих к буржуазному образу жизни», неопределившихся и «людей социалистической направленности» представляется слишком упрощенным. На самом деле, реальная картина кажется более мозаичной, и различные социальные ориентиры часто переплетаются в сознании школьников.

Ответы на семнадцатый вопрос показывают, что большинство респондентов не склонны считать, что история развивается линейно в сторону улучшения или ухудшения. 36% утверждают, что в ней все повторяется, а 38 % – что все идет из крайности в крайность. Во всяком случае, это – не самый пессимистический вариант представлений об общем ходе исторического развития. Характерно, что полученный результат вполне совпадает с данными европейского исследования: и тогда подавляющее боль-

шинство школьников, в том числе в России, отвергло варианты ухудшения или улучшения в обществе, а более всего допускало перемены из крайности в крайность.

Следующие три вопроса (18,19,20) направлены на выяснение общих представлений школьников о том, какой была жизнь в нашей стране 40 лет назад, и уровня их ожиданий о жизни в нашей стране и в Европе через 40 лет. Вариант ответа «мирная» выявил преобладание нейтрального «может быть» по всем трем позициям. Это свидетельствует об осторожном оптимизме школьников в данном вопросе. Проблема перенаселенности, в общем, не кажется школьникам актуальной, хотя процент тех, кто больше относит эту проблему к Европе, несколько выше тех, кто относит ее к нашей стране (соответственно 32 и 25 %). Ученики не ожидают, что Россия или Европа станут объектом эксплуатации другой стороны. Умеренный оптимизм высказывается относительно того, что жизнь будет процветающей: 52 % считают, что это возможно, а 23 % – что это вероятно и очень вероятно. Данный показатель превышает показатели оценки жизни 40 лет назад: соответственно 37 % и 12 %. Перспективы жизни в Европе с этой позиции оцениваются выше, чем перспективы жизни в России. Только 14 % не допускают, что жизнь в России будет богатой и процветающей. 51 % определенно полагает, что жизнь в СССР 40 лет назад нельзя считать демократической, и только 20 % определенно не верят в перспективу демократии в России. Примерно также школьники определились во мнении относительно Европы. Учащиеся полагают, что имеет место тенденция к загрязнению окружающей среды, а также к нарастанию конфликта между бедностью и богатством, что в меньшей степени характерно для Европы, чем для России. Отмечается и мнение, что происходит нарастание конфликтов по национальным вопросам. Анализ приведенных данных показывает: школьники не видят существенных расхождений в перспективах развития Европы и России, скорее считают имеющиеся проблемы общими; они имеют представление о некоторых реально существующих проблемах современного развития.

Эти выводы можно сопоставить с данными исследования «Молодежь и история». Тогда крайними позициями были названы «благополучие» и «конфликты». В большинстве стран от-

веты свидетельствовали об улучшении благосостояния, хотя по России данные были немногим выше среднего показателя. Ожидания дальнейшего улучшения благосостояния в России оказались ниже среднего уровня, что считается важным индикатором сомнений в общественном прогрессе. Зато в России, Болгарии и Чешской республике были самые высокие уровни ожидания конфликтов в будущем.⁵ Если сравнивать это с нашими данными, то можно предположить, что за последние годы происходили определенные изменения: уровень оптимизма в ожиданиях на будущее имеет тенденцию к возрастанию.

21 вопрос определяет уровень ожиданий школьников в отношении собственной жизни на ближайшие сорок лет: они в целом рассчитывают на важную работу, счастливую семейную жизнь, на друзей и высокий доход, а также на то, что сохранится личная политическая свобода. С определенностью о политической свободе сказали 50 % (с долей вероятности 34 %), но о собственном участии в политической жизни с уверенностью говорят только 9 %, а 39 % избрали вариант ответа «может быть». В известной степени эти цифры подтверждают отмечаемую политологами тенденцию падения интереса к политике. Большинство (54 %) не уверены в том, что у них будет достаточно времени для реализации собственных увлечений.

Ряд вопросов важен для понимания позиций школьников по актуальным социальным и политическим проблемам современной жизни. В ответе на 22 вопрос о причинах социальных различий между богатыми и бедными больше всего школьников высказалось в том духе, что богатые преуспели прежде всего от несправедливой экономической системы (57 %). Характерно, что только 16 % определенно считают, что богатые стали богатыми потому, что усиленно трудились.

Ответ на 23 вопрос свидетельствует, что большинство считает недопустимым принуждение к вступлению в брак со стороны родителей. Большинство определенно готово сопротивляться этому. Другими словами, фактор чувства для молодых при вступлении в брак перевешивает аргументы благосостояния семьи или подчинения родительской воле. В то же время школьники фактически не заметили, что составители анкеты не прямо спрашивали об их позиции, а предлагали «перенестись» в XV

век. Они как бы экстраполировали свою позицию на реальность другой эпохи. То же выяснилось в ходе европейского исследования: об отсутствии понимания «другого» свидетельствует крайне слабая корреляция двух факторов: отказа от брака и ухода в монастырь. Однако следует признать, что вопрос мог вызвать затруднения, в частности в связи с тем, что темы повседневной и семейной жизни слабо представлены в школьном курсе истории. Учитывая важность этих вопросов в социализации личности, необходимо уделять им больше внимания в процессе преподавания истории.

24 вопрос анкеты посвящен актуальному для многих государств и народов территориальному вопросу. Сегодня, когда пример многих стран показывает, что территориальный вопрос может послужить причиной острых и кровопролитных конфликтов, важно понять, как школьники могут оценить аргументы противоборствующих сторон. Анализ ответов на 24 вопрос показал, что особое значение для школьников имеют следующие факторы: язык и культура народа, проживающего на оспариваемой территории (большое и очень большое значение это имеет для 74 % респондентов); мнение, высказанное большинством населения этой территории (75 %); решение международной конференции по данному вопросу (73 %). 61 % придают большое значение фактору достаточности военной мощи для возвращения спорной территории.

25 вопрос ставит ученика в ситуацию принятия решения по вопросу, который может быть актуальным в повседневной жизни и на практике часто возникает в связи с необходимостью сохранения памятников истории и культуры или природы. В целом учащиеся видят опасность, которая может быть нанесена таким памятникам современным строительством. Показательна, однако, выборочность, с которой школьники подходят к разным типам исторических памятников. В процентном отношении предпочтения проявились так (учитываем данные по ответам «важно» и «очень важно»): средневековая церковь – 82 %, мемориал о второй мировой войне – 77 %, памятник религии каменного века – 63 %, место гнездования исчезающей птицы – 57 %, дом знаменитого поэта – 51 %, купеческий дом трехсотлетней давности – 49 %, редкие геологические пласты – 46 %, старая

работающая фабрика – 43 %. При этом наибольшая уверенность (очень важно) была выражена по месту гнездования птицы (31 %), средневековой церкви (29 %) и мемориалу войны (29 %).

26 вопрос касается актуальной для многих европейских стран, в том числе и России, проблемы иммигрантов, а именно: следует ли предоставлять им право голоса на выборах. Характерно, что крайние суждения не нашли широкой поддержки, но все же категорических противников больше – 27 %, из них 18 % выразили полное согласие с этой позицией, 14 % – сторонников, из которых полностью согласны только 2 %. Малосущественным условием предоставления политических прав иммигрантам оказался фактор преследования их в своей стране (17 %). Наиболее важным условием предоставления политических прав школьники считают, чтобы въезд в страну был легальным и человек прожил в ней пять лет, не нарушая закона. На необходимость принятия языка, обычаев и культуры в качестве важного и очень важного условия указали 52 %. Эта цифра настораживает ввиду размытости в таком контексте понятия обычая и культуры.

24, 25, 26 вопросы были направлены на выяснение взглядов учащихся, определяющих направленность их политической социализации. Составители анкеты выделили два главных полюса: прагматизм и альтруизм, а соответственно, два крайних типа респондента. Первый определялся высоким показателем «за» древние памятники и редкие экземпляры природы, аргументами в пользу аннексии, связанными с переговорами и идентичностью, увязкой предоставления прав иммигрантам с определенными условиями, акцентом на экологические и женские проблемы. Второй характеризуется признанием важности аргументации, связанной с солидарностью, необходимостью оказания помощи слабым, безоговорочным признанием прав для иммигрантов. Кросс-культурное исследование 90-х гг. XX в. выявило, что российский показатель прагматизма несколько выше среднего, а показатель альтруизма ниже среднего: «Интернационализм прежней официальной идеологии явно не существует в сознании молодых людей». ⁶ Низкий показатель альтруизма характерен и для других постсоциалистических стран. Наши данные свидетельствуют о справедливости этого вывода. Наши

ученики – преимущественно ярко выраженные прагматики, а совсем не альтруисты. Этот фактор нельзя игнорировать, а требуется учесть в практике преподавания истории в школе.

Ответы на те же вопросы в сочетании с итогами обработки ответов на вопросы 16-23 позволил участникам проекта «Молодежь и история» выделить еще два крайних типа учащихся: «материалист-индивидуалист» и «авторитарный традиционалист». Для первого характерен акцент на индивидуальные ценности, ожидание успеха, прежде всего в личной жизни, признание важности денег и богатства и фактическое отнесение богатства к заслугам. Второй тип связан с высоким проявлением социоцентристских и этноцентристских ценностей, подразумевает подчинение, принуждение к браку, направленность на сохранение относительно новых, а не старых монументов, преобладание аргументов, связанных с использованием силы (исходя из интересов метрополии) в вопросе об аннексии. Исследование 90-х гг. XX в. выявило существенные различия между странами; Россия же по обоим показателям была немного ниже среднего уровня.⁷ Анкетирование, проведенное нами, уточняет, что «типичный» ученик не принадлежит определенно к этим крайним типам, он соединяет черты «традиционализма» и «материализма»: в ответах широко представлены варианты, относимые к обоим типам.

Определенные сложности вызвал 27 вопрос о взглядах учеников на нации: об этом свидетельствует высокий процент тех, кто затруднился в выборе ответов. Определенность присутствует только в том, что нации – естественные единства, объединенные общим происхождением, языком, историей и культурой (75 %). Мысль о том, что нации выражают устремление к общему будущему, поддержали 54 %; о том, что нации рождаются, растут и умирают – 46 %. 36 % согласны с тем, что часть суверенитета наций может быть передана наднациональным организациям. Эта цифра невелика, если учесть возрастающее значение европейской интеграции. Любопытно, что хотя 51 % учащихся считает, что устремления национальных групп к государственному устройству были главной причиной войн, тем не менее, 43 % признают право нации на военные действия с целью создания собственного государства. Этот результат следует учесть в связи с современными территориальными проблемами

России. Также следует принять во внимание противоречивость данного результата с отмечавшимся выше ярко выраженным стремлением сохранить мир на Земле любой ценой. Представляется, что ответы на этот вопрос выявляют недостаточное внимание учителей или полное его отсутствие к проблеме наций на уроках истории.

Ответы на 28 вопрос иллюстрируют суждения учащихся по поводу демократии (в предыдущих случаях такие суждения были неоднозначны). Ответы школьников подтверждают, что большая часть опрошенных испытывает долю скептицизма по отношению к понятию «демократия». 50 % согласны, еще 10 % полностью согласны, что демократия – это правление народа и для народа. 37 % считают, что это управление по закону и справедливости, но еще больше (44 %) придерживаются мнения, что демократия – это не более чем лозунг для партийных лидеров во время выборов. 37 % считают демократию голой декларацией. Учащиеся скорее не согласны с тем, что демократия непригодна во времена кризисов и что она возможна только в богатых странах. В одном варианте ответов сложилось определенное большинство: 56 % считают, что демократия не будет настоящей, если мужчины и женщины не будут полностью уравнены в правах. Как и в предыдущем случае, высок процент ответов «не могу решить». Можно предположить, что понятию «демократия» уделяется недостаточное внимание на уроках истории; между тем учащиеся определенно разделяют стереотипы, присущие общественному сознанию по данному вопросу.

29 вопрос требовал от учащихся выразить свое мнение по острым проблемам, вызывающим дебаты в обществе. Большинство (64 %) высказалось за закрытие атомных станций; 45 % разделяют опасение, что рост частного транспорта ведет к загрязнению окружающей среды и готовы признать возможность ограничений в этом отношении, тогда как 26 % – против; 71 % определенно поддерживает равное участие женщин в профессиональной, общественной деятельности и ведении домашнего хозяйства. Почти поровну (при 27 % сомневающихся) разделились сторонники и противники применения вооруженных сил для подавления гражданских войн под контролем международных организаций. 47 % признают необходимость ограничить

иммиграцию в Европу, тогда как 26 % – против. 41 % высказался против высоких цен на европейские товары, 29 % готовы согласиться с тем, чтобы более низкие цены были установлены на товары из стран Третьего мира. Большинство (65 %) готово согласиться с расширением полномочий полиции для борьбы с преступностью и насилием. 48 % поддержали бы ограничение прерогатив Европейского союза и расширение прав национальных государств. В то же время 82 % определенно высказались за единую европейскую валюту. Хотя последний вопрос, казалось бы, устарел, но широта поддержки уже принятого решения показательна. Известная противоречивость полученных результатов, относительное равновесие «за» и «против» по многим вопросам свидетельствует о недостаточном внимании к тематике европейской интеграции.

Можно согласиться с суждением, которое высказали участники проекта «Молодежь и история» после обработки ответов на 27, 28, 29 вопросы. Они сочли, что не вполне достигли цели, «замерив» не столько историческое сознание школьников, сколько их политические взгляды. Причина этого не в том, что соответствующие варианты ответов не отражали исторического аспекта, а в том, что понятия «нация», «демократия», «Европа», скорее всего, не воспринимаются школьниками, а возможно, и их учителями исторически.⁸ Действительно, в практике школьного и вузовского преподавания не только в Европе, но и в нашей стране эти категории рассматриваются в большей степени как политологические и, соответственно, более представлены в курсе обществознания, чем истории. Речь в дальнейшем, следовательно, идет о том, чтобы рассматривать данные понятия как ключевые в курсе истории, составляющие основу исторической социализации школьников.

Анализ анкетных данных проведенного нами опроса школьников, а также использование данных европейского исследования «Молодежь и история» позволяют сделать следующие выводы:

- в отношении старшеклассников к истории как к процессу развития человеческого общества, в определении ими характера и перспектив эволюции человечества, в оценке собственного будущего и будущего своей страны проявляется

умеренный оптимизм, что создает предпосылку для гражданского и социального воспитания школьников средствами исторического образования;

- анализ целей исторического образования, как их понимают школьники, а также того, что происходит на уроках истории, учет эмоционального восприятия учащимися форм и средств учебной деятельности позволяют предположить, что для более полной реализации социализирующего и развивающего потенциала истории следует внести определенные коррективы в содержание и технологии преподавания истории в средней школе;
- в школьном курсе истории целесообразно усилить внимание к таким категориям, как «демократия», «нация», «европейское единство», к другим политическим понятиям, раскрывая их содержание исторически, а также существенно расширить работу по гендерной истории (в связи с вопросом о статусе мужчин и женщин в обществе) и по истории повседневности;
- в обучении истории необходимо учесть стремление старшеклассников к изучению источников, документов, музейных экспонатов, наглядных источников, к использованию на уроках современных технических средств;
- для развития навыков общения и взаимодействия, необходимых в процессе социализации, исключительное значение имеют новые, не вполне традиционные для нашей практики формы организации учебной и внеурочной деятельности, такие как разные варианты групповой работы, ролевые игры, драматизация, работа по проектам и другие формы активного, деятельностного изучения истории;
- для более эффективного использования социализирующего потенциала истории во фронтальной, групповой и индивидуальной работе целесообразно учитывать позиции класса и отдельных учащихся, влияющие на качество социализации: оптимизм, прагматизм, альтруизм, индивидуализм, традиционализм и другие.

Анализ результатов анкетирования студентов

(см. приложение 2)

Анкета для студентов была составлена на основе анкеты для школьников и состояла из 23 вопросов, из которых 20 дублировали анкету для старшеклассников. Эти вопросы были направлены на выявление отношения студентов к истории, на понимание ими целей изучения этого предмета, на выяснение их эмоционального восприятия и уровня доверия к различным средствам организации учебного процесса, используемым на уроках истории. Как и в случае с учащимися, анкета позволила судить об интересе студентов к различным видам истории, о понимании ими значения факторов, определяющих ее ход, об оценке ими динамики исторического процесса и об уровне их ожиданий на будущее. Предметом рассмотрения стали также взгляды студентов на проблему бедности и богатства, на развитие наций и демократию, а также на проблемы, волнующие общественность европейских стран. Мы считаем, что эти вопросы, разработанные для старшеклассников, применимы для анкетирования студентов, соответствуют их возрастному уровню, их персональному опыту, связанному с изучением истории в школе и в вузе. При анализе результатов также применима методология, использованная в предыдущем случае. В то же время в анкету дополнительно включены три вопроса (21-23), позволяющие получить представление о том, с какими преобразованиями в плане подготовки студентов к работе в качестве учителей истории они готовы согласиться прежде всего. Всего в анкетировании участвовал 171 студент Костромского государственного университета и Ярославского государственного педагогического университета.

Ответ на первый вопрос «Что история означает для тебя» показывает, что студенты еще более последовательно, чем учащиеся, отвергают представление о том, что история — не более чем школьный предмет. 85 % (у школьников 71 %) не согласны с этим, причем 40 % (весьма высокий показатель) отвергают такой подход полностью. Возможно, здесь уместно вспомнить, что для юношеского возраста (речь идет о студентах) характерно формирование жизненных планов⁹, и не удивительно, что история воспринимается как средство планирования собственной

жизни. Подобная тенденция отмечается и при подсчете варианта ответа – «история – это мертвое и ушедшее»: 90 % студентов (у школьников 78 %) отвергают такое понимание, причем 53 % из них «полностью». Различие показателей между школьниками и студентами в этом отношении не удивляет: все-таки в вуз пришли те, кто имел к истории особый интерес. Кроме того, в процессе обучения в вузе интерес студентов к сфере своей будущей профессиональной деятельности, возможно, укрепился. В то же время меньшее количество студентов, чем школьников, указало на то, что история дает шанс приобрести опыт, исходя из успехов и неудач других людей: соответственно 56 % и 68 %. Как представляется, данные опроса можно объяснить тем, что студенты более неоднозначно оценивают полезность изучения истории; известная часть их сомневается в том, что из истории можно просто «извлечь урок». Любопытным моментом, над которым стоит задуматься преподавателям вузов, является то, что по сравнению со школой с 10 % до 28 % увеличивается число тех, кто определенно не видит в истории источника удовольствия. С 10 % до 4 % сократилось число тех, кто полностью согласен, что изучение истории – это источник удовольствия. Можно полагать, что полученные данные подтверждают необходимость реформирования вузовского исторического образования. Студенты почти не расходятся с учащимися во мнении о том, что история не может рассматриваться как собрание жестокостей и бедствий. Они более определенно заявляют о своей несогласии с тем, что история является набором назидательных примеров (50 % против 39 % у старшеклассников). Подобный вывод представляется логичным: в процессе углубленного изучения истории в вузе у части студентов все же формируется представление о противоречивости мотивов и действий людей, и следовательно, от истории трудно ожидать точного ответа на вопрос, что хорошо и что плохо. Тем не менее, 33 % студентов полагают, что история может помочь разобраться в этом. С точки зрения политической социализации, важно отметить, что 96 % опрошенных видят в истории средство объяснения проблем сегодняшнего дня. Большинство (63 % при 56 % у школьников) воспринимают историю как средство для определения своей жизни в обстановке исторических изменений, то есть как инструмент

социальной ориентации и социальной адаптации.

Ответы на второй вопрос выявляют мнение студентов об утверждении, что главной целью преподавания истории является передача ученикам знаний об основных исторических фактах. С этим согласны 77 % опрошенных, что свидетельствует о преобладании знаниевой парадигмы в обучении. Характерно, однако, что точно такое же количество студентов (77 %) считает, что на посещенных ими уроках ученики «чувствовали» прошлое и принимали во внимание различные точки зрения. Эта цифра выше соответствующего показателя у учащихся (57 %). Такое различие отражает, по нашему мнению, то, что у студентов более определенное представление о многовариантности интерпретаций прошлого, о том, что исторические события оцениваются современниками и историками по-разному. Нам представляется, что умение оценивать исторические события с разных перспектив является важнейшим условием социализации средствами истории. Если сравнивать эти два варианта ответов, получившие больше всего сторонников, то видно, что есть некоторая разница в количестве тех, кто выражает высшую степень уверенности в правильности подобного подхода: 27 % из 77 % убеждены, что надо научить учащихся принимать все точки зрения. У сторонников акцента на знания этот показатель составил 20 %. Твердое большинство (73 %) считают, что надо учить учащихся реконструировать ситуации и мысли людей в то время, когда они жили. Этот показатель несколько выше, чем у школьников (65 %), и отражает важное умение, необходимое для исторической социализации. Столько же студентов, сколько и учеников (50 %), видят цель истории в том, чтобы судить о событиях с точки зрения личных и гражданских прав. 52 % опрошенных полагают, что история используется для объяснения современных ситуаций и тенденций развития.

Сопоставим эти данные с результатами, полученными при обработке шестого вопроса о том, в какой мере эти цели должны быть реализованы. Характерно, что во всех случаях потребность в реализации целей оказывается выше, чем их реальная выраженность в современном преподавании. 95 % опрошенных считают, что надо добиваться того, чтобы ученики принимали во внимание разные точки зрения (причем 45 % с этим согласны

полностью). Как видим, разница с соответствующим показателем во втором вопросе составила 18 %. С тем, что история должна передавать знания о фактах, согласны 90 % (на 12 % больше тех, кто считает, что это делается). 88 % говорят о необходимости реконструирования событий прошлого и мыслей участников этих событий (разница в 15 %). В необходимости судить об исторических событиях с точки зрения гражданских и личных прав уверены 76 % опрошенных, то есть на 26 % больше тех, кто полагает, что это делается в обучении истории. На 17 % больше тех, кто предлагает использовать историю для объяснения современных ситуаций, по сравнению с теми, кто считает, что это уже делается. Сравнение этих данных позволяет видеть, что студенты делают акцент на цели изучения истории, важные в плане социализации. В то же время высокий процент выбора большинства из предложенных вариантов ответа показывает: респонденты не всегда представляют, что вряд ли возможно в равной мере сконцентрироваться на всех целях обучения истории. Более того, с методологической точки зрения, акцент на знания трудно сочетается с реконструированием и эмпатией.

Третий и четвертый вопросы связаны с формами изучения истории на уроке и позволяют видеть, какие из них предпочитают студенты и каким они в наибольшей степени доверяют. Выясняется, что с эмоционально-эстетической перспективы наиболее приемлемы для студентов телевизионные документальные фильмы (73 %); музеи и исторические достопримечательности (73 %); художественные фильмы (60 %); рассказ учителя (58 %); исторические источники и исторические романы (по 51 %). Скорее не вызывают удовольствия рассказы других взрослых (29 % отметили «немного», 21 % «много», 27 % «очень много»); ярко проявилось негативное отношение студентов к учебникам: 68 % указали, что они доставляют «очень мало» или «мало» удовольствия.

Сравним эти данные с результатами анкетирования школьников: неприятие школьных учебников выражено у студентов в гораздо большей степени. Среди других отличий отметим более высокий уровень удовольствия от телевизионных фильмов (у учащихся 58 %); от исторических романов (по сравнению с 34 % у учеников); наоборот, обнаруживается снижение

показателя удовольствия по рассказу учителя (84 % у школьников), по художественным фильмам (69 % у школьников) и, особенно, по учебникам (уровень определенно выраженного неудовольствия у учащихся составлял 48%). Нам представляется, что при ответе на этот вопрос студенты не только выражают свое мнение по проблемам школьного образования, но неизбежно привносят в свои ответы и вузовский опыт. Как видим, чувство неудовольствия от «общения» с учебником укрепилось, как и некоторая потеря радости от рассказа учителя. Определенно беспокоит также то, что и учащиеся, и студенты испытывают в целом мало радости от общения с другими взрослыми, от их рассказов, в частности от рассказов родителей. Данный факт в известной мере отражает проблемы современной семьи. Мы видим в этом проблему и потому, что именно общение в семье может и должно служить важным средством исторической социализации. По данной позиции наш вывод состоит в том, что положение может быть поправлено, если организовывать такие формы работы, при которых ученики сами и целенаправленно будут получать сведения о прошлом от своих близких, соседей, других взрослых, а результаты этой работы будут должным образом представлены в классе. Такого рода деятельность может проходить, например, посредством метода проектов.

Теперь обратимся к показателям доверия студентов различным формам презентации истории на уроке в сопоставлении с показателями доверия у школьников. Самый высокий уровень доверия студентов относится к источникам (93 % по сравнению с 83 % у школьников). С одной стороны, это отражает представление о том, что именно источник является основным средством, открывающим историку прошлое. Однако эта же цифра и настораживает: нельзя забывать о том, что источник может быть откровенно субъективным. Вызывает опасение, что студенты не видят в этом негативного фактора. Говоря об отношении к источнику, обратим внимание на существенное различие между показателем эмоционального удовольствия и показателем доверия. С нашей точки зрения, факт расхождения объясняется тем, что источники не представлены в преподавании достаточно ярко и привлекательно. Слишком часто работа с источником на семинарах представляется студентам скучным делом. Высок

уровень доверия музеям и историческим достопримечательностям (90 % по сравнению с 85 % у школьников). Достаточно высок уровень доверия телевизионным документальным фильмам (69 %) и рассказу учителя (62 %). Студенты явно не доверяют учебникам (уровень определенно выраженного доверия 20 %), историческим романам (14 %), художественным фильмам (12 %), рассказам других взрослых (46 %). По сравнению со школьниками явное снижение уровня доверия отмечается по учебникам (на 10 %) и по художественным фильмам (на 19 %). Интересно, что в первом случае (с учебниками) эта тенденция сочетается с тенденцией, отражающей и падение привлекательности учебников, во втором случае (с кино), наоборот, снижение доверия наблюдается при повышении привлекательности кинофильмов.

При сравнении данных, полученных на основе третьего и четвертого вопросов, отметим явно выраженное в целом негативное отношение студентов к школьным учебникам. Причины этого могли бы стать предметом особого исследования. Бросается в глаза различие в показателях удовольствия и доверия к художественным фильмам и историческим романам. Возникает впечатление, что студенты готовы увлечься ими, хотя и явно не доверяют. Нам кажется, что здесь уровень доверия в известной степени занижен: по сути, в некоторых случаях иные формы презентации (например, рассказ учителя, документальный фильм и даже источник) могут быть не менее субъективны, чем роман. Между тем, произведения художественного творчества, используемые на уроке, могут послужить формированию эмпатии, являющейся, в свою очередь, важным средством и условием для исторической социализации.

Пятый вопрос направлен на выяснение того, что происходит на уроке истории в современной школе: студентам предлагалось обобщить наблюдения, полученные во время педагогической практики. Этот вопрос соответствует пятому вопросу учебной анкеты и только сформулирован так, чтобы студенты учли более «свежие» впечатления от педагогической практики. Выясняется, что основными формами организации учебной деятельности остается рассказ учителя: на то, что данный прием используется учителем «часто» и «очень часто», указали 90 %

студентов (такой же показатель у школьников). Обратим внимание, что вариант «очень часто» отмечен в 46 % случаев, а «часто» в 44 %, что еще более точно подтверждает значение этого вида деятельности на уроке. Другая, не менее популярная форма работы на уроке – работа с учебниками и другими рабочими материалами. Ее также отметили 90% студентов, причем на «часто» указали 48 %, а на «очень часто» – 42 % (у школьников соответствующий показатель составил 78 %).

По мнению студентов, все другие возможные варианты если не отсутствуют, то редко встречаются на уроках. Цифры, которые мы получили по анкетам студентов, не очень отличаются от ученических, за исключением одного варианта: школьники считают, что разные объяснения того, что происходило в прошлом, обсуждаются на уроках «часто» и «очень часто»; это мнение разделяют только 25 % студентов, тогда как 34 % считают, что такие обсуждения происходят «редко» и «очень редко». Трудно дать точное объяснение этого различия: возможно, сказала специфика классов, в которых проводилось обследование; возможно, студенты иначе, чем школьники, на ином уровне критичности воспринимают понятие «другой» интерпретации. Наш опыт знакомства с практикой преподавания истории подсказывает, что данные, полученные из анкет студентов, все же ближе к реальному положению вещей. Студенты более определенно, чем старшеклассники, полагают, что на уроках редко и очень редко оценивают, что плохо, а что хорошо, что правильно, а что неправильно (43 %). 32 % считают, что работа с источниками, в том числе с картинами, документами и картами, происходит редко или очень редко, при 28 % отметивших варианты «часто» и «очень часто». Подчеркнем, что в трех последних рассмотренных вариантах ответов значителен процент тех, кто осторожно указал на «иногда». Студенты явно не согласны с тем, что учащиеся интерпретируют историю сами (71 % и 16 %, отметивших «иногда»); у школьников соответствующие цифры составляли 34 % и 46 %). 74 % студентов полагают, что использование радиопрограмм, видео- и кинофильмов не характерно для методики проведения уроков. 7 % – столько же, сколько и школьников, полагает, что часто применяются ролевые игры, посещение музеев.

Обработка материалов студенческой анкеты показала, что в большинстве случаев на уроках истории преобладают традиционные формы организации учебной работы: прежде всего, рассказ учителя и учебник. Студенты более последовательно, чем учащиеся, опровергают мнение о том, что история «обсуждается» и дебатруется на уроках. Это говорит о недостаточном внимании к формированию навыков критического мышления, необходимого для развития гражданских качеств личности. В процессе преподавания преобладают такие методы, когда ученик выступает на уроке как пассивный участник, воспринимающий знания об истории; недостаточное внимание уделяется формам работы, способствующим активному межличностному общению, то есть формированию навыков, необходимых для социализации школьников.

Седьмой вопрос, связанный с определением интереса студентов к разным периодам истории, не показал существенных отличий от мнений школьников: он обнаружил ту же динамику. Студенты продемонстрировали довольно большой интерес к истории древнего мира – 60 %, из которых 20 % указали на «очень большой» (у старшеклассников 51 %). Интерес к следующим периодам обнаруживает тенденцию к снижению: средние века – 40 %, время с 1500 по 1800 гг. – 35 %, с 1800 по 1945 г. – 52 %. Напротив, интерес к истории последних десятилетий резко возрастает – до 76 %. Отличие данных анкетирования студентов от школьников состоит в том, что у школьников определенно снижение проявилось только по средним векам, а затем прослеживалась тенденция к постепенному возрастанию интереса. Как объясняется такая динамика? Можно предположить, что студенты приходят на первый курс, настроенные на изучение истории с определенной долей энтузиазма, что отразилось на их восприятии курса истории древнего мира. Рутинность преподавания способствует снижению образовательных интересов. Что касается современной истории, то повышение интереса закономерно: с одной стороны, существует представление о том, что изучение новейшей истории наиболее актуально; с другой стороны, могли сыграть роль новизна и свежесть материала, позднее всего изученного студентами. Очевидной является рекомендация актуализировать изучение отдаленных эпох истории, показывать их

значимость, в том числе в контексте социального опыта студентов. Кроме того, учитывая хронологический принцип преподавания истории в наших вузах, можно обратить внимание на опыт многих зарубежных университетов, где не существует строго выраженной хронологической последовательности в преподавании исторических курсов.

Восьмой вопрос, связанный с изучением интересов студентов к разным видам истории, показал, что студенты выразили наибольший интерес к знаменитостям в истории (73 %). 66 % указали на интерес к истории повседневной жизни, 60 % – к приключениям и великим открытиям, 54 % – к дальним иноземным культурам, 53 % – к отдельным темам (машины, церковь, музыка, спорт и т. д.). Слабо выражен интерес к влиянию людей на окружающий мир (41 %), к войнам и диктатуре (38 %), к возникновению наций (25 %), к развитию сельского хозяйства, промышленности и торговли (19 %). Самый низкий показатель интереса обнаружился к вопросам развития демократии (17 %). В большинстве предложенных вариантов многие студенты избирали нейтральный ответ «немного». В одном случае, когда речь шла о развитии сельского хозяйства, промышленности и торговли, больше половины опрошенных студентов (52 %) определено указали на «очень малый» и «малый» интерес.

Сравнение с данными анкетирования школьников показывает некоторые различия. Они обнаруживаются по следующим параметрам: у студентов явно выше, чем у школьников, интерес к истории повседневности, а также несколько выше интерес к дальним иноземным культурам. По другим показателям, наоборот, наблюдается скорее снижение интереса. Это особенно проявилось в вопросах о войнах и диктатуре, о приключениях и открытиях; но симптоматично, что и по таким вариантам ответов, как нации и демократия, низкий интерес выражен у студентов более отчетливо, чем у старшекласников. В анкете школьников нет показателей абсолютно низкого интереса к каким-либо вопросам истории, как это имело место в анкете студентов по экономическим темам – промышленности, торговле и сельскому хозяйству. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты не удовлетворены традиционным подходом к отбору содержания исторических дисциплин, их мало привлекают сюже-

ты по экономической истории, по политической истории, основой которой являются войны, борьба диктатур и демократий. Студенты не увязывают в должной мере изучение исторических дисциплин с актуальными проблемами развития гражданского общества на современном этапе, что является фактором негативного плана для политической социализации. Повышение интереса к истории повседневности также свидетельствует о неудовлетворенности традиционным отбором содержания исторических курсов, в которых эта тема находится на периферии.

Девятый вопрос по определению интереса к разным географическим районам не выявил существенных отличий ответов студентов от ответов школьников. В этом случае также наиболее выражен интерес студентов к истории своей страны (84 %, из которых 38 % отметило «очень большой» интерес). Значительно проявился интерес к истории своей местности (65 %) и истории Европы (65 %). Наибольший показатель интереса, проявляемого и студентами, и школьниками к истории своей страны, является важнейшим моментом, который надо учесть в работе по социальному воспитанию, ведь страна – один из существенных макрофакторов социализации. А.В. Мудрик пишет: «То, как объективные условия страны влияют на социализацию человека, во многом определяется тем, как их используют и учитывают в своей жизни сложившиеся в стране этносы, общество и государство».¹⁰ Высокий интерес к истории своей страны и к местной истории отражает потребность студентов и школьников к изучению родной культуры, традиций своего этноса. Народные пословицы, песни, обряды и другие средства этнопедагогики вполне применимы на уроках истории. Особенность народной педагогики в том, что это педагогика – «ориентированная на личность, персонифицированная, персонализированная педагогика. Она автобиографична, поэтому постоянно апеллирует к воспоминаниям».¹¹ В этой связи заметим, что именно краеведческая работа и проекты по местной истории существенно повышают интерес к изучению истории.

Сравнение ответов на десятый и одиннадцатый вопрос позволяет увидеть, как студенты представляют себе воздействие различных факторов на ход исторического процесса в прошлом и в ближайшей перспективе. Студенты полагают, что влияние

ряда факторов снизится. К числу таких факторов относится техническое изобретательство (с 92 % до 84 % сократился показатель тех, кто считает, что это оказывает «сильное» или «очень сильное» влияние), социальные движения и конфликты (с 86 % до 49 %), короли, королевы и выдающиеся деятели (с 56 % до 31 %), при том что интерес к этой «части» истории велик. Студенты прогнозируют падение значения политических реформ (с 68 % до 45 %), роли религиозных лидеров (с 47 % до 25 %), мыслителей (с 38 % до 21 %), науки и знаний (с 96 % до 76 %, причем здесь особенно велик процент тех, кто придает этому фактору самое важное значение – 54 % и 44 % соответственно), а также политических революций (с 61 % до 18 %). Ряду факторов придастся примерно такое же значение, что и в прошедшие сорок лет: войнам и вооруженным конфликтам (77 % и 76 %); экономическим интересам и конкуренции (78 % и 80 %), причем существенно возрос процент тех, кто убежден в значении этого фактора, выделив вариант «очень сильно» (17 % и 35 % соответственно); массовым миграциям (36 % и 37 %). Низким является показатель признания того, что каждый человек влияет на ход исторического процесса (23 % и 25 %), а это является установкой, негативно влияющей на развитие гражданской и социальной активности. Значение некоторых факторов может возрасти: это относится к экологическим кризисам (45 % и 79 % соответственно); естественным бедствиям (32 % и 50 %). Если исходить из того, что в ответе на данный вопрос выражено отношение опрошенных студентов к современным проблемам общественного развития, то видно, что их взгляд на современность и перспективы не очень оптимистичен: в основе современного общества лежит экономическая конкуренция, проблемы решаются путем силы и оружия, вдобавок возрастает экологическая опасность и частота и воздействие природных бедствий. Студенты не очень ожидают или опасаются политических революций, но и в перспективу политических реформ не слишком верят. Хотя процент тех, кто верит в преобразующую силу науки, остается довольно высоким, снижение числа «оптимистов» в этом отношении на 20 % весьма показательно.

В этом пункте проявилось одно из главных отличий ответов студентов от ответов школьников. У старшеклассников оди-

наково высокий процент опрошенных (85 %) указывал на влияние науки и знаний в прошлом и в перспективе. Другое важное отличие в том, что студенты более уверенно отрицают воздействие каждой личности на ход жизни в дальнейшем. В целом можно сделать вывод, что взгляды студентов и школьников довольно близки, хотя следует признать, что студенты настроены менее оптимистично, чем старшеклассники.

В ответах на двенадцатый вопрос студенты, как и учащиеся, отвергли линейные варианты описания хода исторического развития: 56 % избрали вариант «все повторяется», 17 % – «все идет из крайности в крайность».

Сопоставим ответы, полученные на тринадцатый, четырнадцатый и пятнадцатый вопросы. Тринадцатый вопрос отражает представления студентов о том, какой была жизнь в нашей стране сорок лет назад, четырнадцатый – о том, какой она будет у нас через сорок лет, пятнадцатый – о том, какой она будет через сорок лет в Европе. Жизнь сорок лет назад студенты представляют скорее как мирную, они отрицают наличие в прошлом проблем перенаселения и эксплуатации слабых стран – сильными. Жизнь тогда явно не была ни богатой, ни демократичной, но конфликты по социальным и по национальным вопросам скорее отсутствовали, чем имели место. Большинство студентов склонны думать, что проблема загрязнения окружающей среды уже существовала.

Имея в виду перспективы на следующие сорок лет, студенты предполагают следующие тенденции (при том, что во многих случаях избран нейтральный вариант ответа – «может быть»): больше опрошенных (38 %) думают, что жизнь может быть не мирной, против 28 %, полагающих иначе; студенты не думают, что Россия окажется эксплуатируемой другой страной (91 %), не верят, что жизнь будет богатой и процветающей (57 %); только 22 % с долей уверенности говорят о перспективах демократии в России; еще 35 % допускают такую возможность («может быть»). 74 % студентов думают, что экология будет плохая; 73 %, что будут иметь место конфликты между богатством и бедностью; 71 % предполагает конфликты по национальным вопросам как один из ведущих факторов в перспективе.

Иначе выглядят представления студентов о том, какой че-

рез сорок лет будет жизнь в Европе. Здесь больше студентов допускает, что это будет мирная жизнь – 40 % опрошенных уверены в этом, против – 25 %. Жизнь в Европе будет процветающей и богатой: только 10 % полностью отрицают эту возможность, а 61 % определенно полагает таким образом. 71 % определенно уверен, что жизнь в Европе будет демократичной; 52 % определенно думают, что проблема загрязнения будет существовать, еще 25 % допускают это. 38 % не считают, что Европа будет разрываться конфликтами между бедностью и богатством, 31 % считают такую перспективу вполне вероятной. 31 % опрошенных студентов определенно считают, что конфликты по национальным вопросам в Европе вероятны, тогда как 25 % отрицают это. Итак, студенты, с одной стороны, не идеализируют прошлое нашей страны, с другой стороны, противопоставляют Россию и Европу с точки зрения перспектив их ближайшего развития. Различие в оценках прослеживается как с общих позиций (мирная – немирная), так и с точки зрения перспектив экономического развития (процветание, богатство), политического развития (демократия) и вероятности конфликтов по социальным и национальным вопросам.

При сравнении полученных данных с результатами анкетирования школьников обнаружили достаточно серьезные отличия. Старшеклассники гораздо более, чем студенты, надеются на экономическое процветание и демократические перспективы развития своей страны, они существенно меньше опасаются возможности национальных и социальных конфликтов. Кроме того, определилось и еще одно серьезное различие. Если школьники представляют будущее своей страны очень близко к общеевропейскому контексту, то студенты склонны противопоставлять российскую и европейскую тенденции развития, они более пессимистичны по отношению к своей стране.

Если сравнивать данные анкет студентов по шестнадцатому вопросу об ожиданиях на собственную жизнь через сорок лет с соответствующими результатами анкетирования школьников, то в списке жизненных приоритетов у студентов оказывается то же, что и у школьников: семья (61 % у студентов и 63 % у учащихся), друзья (73 % и 73 %). Однако студенты меньше ориентированы на важную работу (43 % и 51 %), на высокий доход

(33 % и 55 %). Они меньше рассчитывают на политическую свободу (51 % и 60 %), более последовательно отрицают свое возможное участие в политической работе (70 % и 51 %), зато больше рассчитывают на свободное время для реализации своих увлечений (35 % и 22 %). Возникает впечатление, что студенты, если так можно выразиться, более «аполитичны» и менее амбициозны.

Следующие вопросы позволяют судить о взглядах студентов по острым социально-политическим проблемам в их историческом аспекте. О причинах того, почему некоторые люди стали богатыми, студенты судят следующим образом. Больше всего, 72 %, считают, что эти люди преуспели нечестно, используя недостатки экономической системы. К этому добавляются 22 % полагающих, что так «может быть». 59% определенно согласны, что фактором обогащения было то, что эти люди рисковали и внедряли новое. 40 % с большой вероятностью допускают, что богатые усиленно трудились, 31 % – что им повезло, столько же – что они унаследовали богатство. Только 18 % не думают, что они совершали аморальные поступки, а 38 % считают это вероятным и наиболее вероятным. При сравнении с итогами анкетирования школьников видно, что в большой мере их позиции сходятся, но самое главное отличие связано с тем, что студенты гораздо более определенно считают основным источником богатства существующую систему. У школьников соответствующий показатель составлял 57 % и не был лидирующим. Характерно, однако, что в отличие от 50 % школьников 38 % студентов считают вероятным, что богатые, накапливая состояние, совершали аморальные поступки. В сочетании с предыдущим показателем можно предположить, что студенты в меньшей степени склонны оценивать ситуацию с позиции морально-нравственных критериев, и в этом смысле они больше прагматики, чем учащиеся.

Почему важно обратить внимание на это в контексте социального воспитания? По мнению Т. Заславской, «современное российское общество переживает стадию трансформации. Преобразуется вся его институциональная структура: отношения собственности и власти, труда и занятости, социальной мобильности, распределения доходов. Изменяется состав элит, на об-

щественную сцену выходят новые социальные группы, нижние слои общества маргинализируются и опускаются на «социальное дно». Перестраиваются системы групповых интересов, способов поведения, социальных взаимодействий».¹² В таких условиях большая часть сегодняшних школьников оказывается втянутой в процессы социальной мобильности, как горизонтальной, так и вертикальной: «Чем больше дифференцировано общество, тем больше в нем потенциальные возможности для мобильности его членов».¹³ Реальность такова, что уже в школе дети чувствуют: они не равны по своему социальному и имущественному статусу, часть из них стремится к материальному успеху и в дальнейшем достигает его; все большая часть молодежи работает не в государственных и общественных структурах, а на частных лиц. В этих условиях постановка в школьных курсах вопросов экономического и социального неравенства призвана помочь молодым людям в социальной адаптации в таких условиях.

Восемнадцатый вопрос касается взглядов на нации. Только в одном из вариантов ответа твердое большинство (88 %) согласно, что нации – это естественные единства, объединенные общим языком, происхождением, историей и культурой. Другими словами, студенты воспринимают нации как реальность, и представление о том, что наступает наднациональная эпоха, им чуждо. Во всех остальных вариантах велик процент тех, кто затруднился в ответе. Наибольшие расхождения вызвал вариант, что нации имеют право воевать за создание собственного государства. С этим согласны 36 % опрошенных и не согласен 41 %. 43 % полагают, что нации рождаются, растут и умирают. 39 % считают, что нации выражают устремление к общему будущему. 48 % отметили, что требование наций к государственному устройству было главной причиной войн в последние столетия. 37 % не согласны с тем, что нации должны передать часть своего суверенитета наднациональным организациям, тогда как 26 % допускают это. Полученные результаты довольно близки итогам анкетирования школьников, с двумя различиями. Среди учащихся немного выше процент тех, кто допускает передачу части национального суверенитета наднациональным организациям, и тех, кто признает право наций воевать за создание собственного государства.

Когда речь идет о нации, не следует забывать, что нация или этнос является одним из макрофакторов социализации, а менталитет этноса во многом определяет свойственный его представителям способ видеть и воспринимать окружающий мир, а также соответствующим образом действовать.¹⁴ Влияние этноса сильно проявляется во всех аспектах социализации, в том числе в полоролевой социализации, в межличностных отношениях. Что особенно важно: менталитет этноса влияет на межэтнические установки, которые, зарождаясь в детстве, в зрелом возрасте могут превратиться в стереотипы. Поэтому обращение к теме наций в курсе истории важно с точки зрения преодоления подобных стереотипов, следовательно, для выработки правильных установок в межэтническом общении.

Девятнадцатый вопрос позволяет судить о взглядах студентов на демократию. 70 % студентов (60 % учащихся) рассматривают демократию как правление народа, для народа и от имени народа. В отличие от 28 % старшеклассников 57 % студентов считают демократию результатом долгих испытаний и ошибок. 42 % допускают, что это – лучшее наследие классической Греции. 69 % согласны с тем, что демократия становится во время выборов лозунгом для партийных лидеров. 58 % (у школьников 37 %) согласны, что демократия – это управление по закону и защита меньшинств. 43 % считают, что демократия возможна только в богатых странах, хотя 38 % отвергают это мнение. 51 % студентов полагают, что демократия может успешно действовать во время кризисов. 47 % не согласны, что демократия – декларация, скрывающая тот факт, что богатые и сильные всегда выигрывают в истории, но 24 % придерживаются такого мнения. Интересно, что почти одинаково разделились голоса тех, кто считает, что демократия невозможна, пока женщины не равны мужчинам в правах во всех ситуациях (44 % согласны с таким утверждением, 42 % возражают). Совершенно другие цифры мы получили по школьной анкете. Там большинство (56 %) разделяло такую позицию. Возникает вопрос, почему позиции студентов по вопросам женского равноправия смещаются подобным образом, тем более что большинство опрошенных студентов принадлежит к женскому полу. Такой вопрос правомерен еще и потому, что в целом анализ ответов студентов пока-

зывает, что у них более полное и разностороннее представление о демократии, чем у школьников, и «скептицизм», который мы отмечали при обработке анкет старшеклассников, проявился здесь в меньшей степени. Если учесть ответы на поставленный вопрос, то возникает впечатление, что студенты просто не относят проблему женского равноправия непосредственно к теме демократии. Несомненно, что на отношение респондентов к этой проблеме накладывают отпечаток общественные представления: «Качественные характеристики полоролевой структуры общества влияют на стихийную социализацию детей, подростков, юношей, в первую очередь определяя усвоение ими соответствующих представлений о статусном положении того или иного пола, полоролевые ожидания и нормы, формирование набора стереотипов полоролевого поведения»¹⁵. В любом случае работа с анкетами студентов подтверждает вывод: требуется готовить студентов к формированию у учащихся понятий «нация» и «демократия» на уроках истории.

Двадцатый вопрос, касающийся острых общественных проблем, дает представление о позициях студентов. Почти поровну разделились сторонники и противники немедленного закрытия атомных станций (44 % и 39 % соответственно). Среди школьников подавляющее большинство (64 %) высказалось за их закрытие. 50 % (у школьников – 45 %) готовы согласиться с ограничениями в пользовании частным транспортом для защиты окружающей среды, но 38 % возражают против этого. 52 % против инвестиций в Восточную Европу за счет ограничения зарплат и уровня жизни в Западной Европе. 75 % поддерживают принцип полного равенства женщин во всех сферах деятельности. 50 % студентов против использования вооруженных сил европейских стран для действий под эгидой ООН. 41 % согласен с необходимостью ограничить число иммигрантов, тогда как 29 % выступают против. 55 % – против того, чтобы за счет искусственного повышения цен на европейские товары поддерживать низкие цены на товары из стран Третьего мира. 60 % согласны на расширение полномочий полиции для борьбы с преступностью. 43 % считают возможным ограничить прерогативы Европейского союза и передать больше прав национальным государствам. 61 % поддерживает идею введения в Европе единой

валюты (у школьников этот показатель достиг 82 %). Здесь принципиальных отличий в уровне их политического и исторического сознания не выявлено, хотя стало очевидным, что студенты осторожнее и менее категоричны во многих суждениях; они еще меньшие «альтруисты», чем школьники, и большие «прагматики».

Три последних вопроса студенческой анкеты (21-23) прямо направлены на выяснение отношения студентов к процессу подготовки учителей в вузе, на выяснение их мнения о том, какие изменения следует внести в существующую практику работы. Во всех трех случаях студентов не случайно просили иметь в виду опыт, полученный ими во время прохождения педагогической практики. 21 вопрос касается форм организации учебного процесса в вузе. Только в одном случае твердое большинство (73 %) поддерживает идею расширения числа дисциплин по выбору. Такая идея вполне соответствует международному опыту: университетское историческое образование базируется на углубленном изучении отдельных курсов. В других случаях позиции студентов менее определенные: 43 % выступают против расширения объема традиционных основных курсов, тогда как 41 % согласен с необходимостью этого. 42 % придерживаются мнения, что надо увеличить курс методики преподавания истории, но 41 % против этого. Поровну, по 48 %, разделились сторонники и противники увеличения педагогической практики.

22 вопрос связан с изменениями в целях, формах и методах обучения истории в вузе. Ответы студентов показывают, что они определенно разделяют мнение о необходимости серьезных изменений в преподавании. 80 % студентов считают, что следует теснее увязывать преподавание истории с социальным опытом студентов. 79 % полагают, что надо акцентировать внимание на формирование через историю качеств, необходимых в профессиональной и гражданской жизни. 85 % полагают, что студенты должны проявлять самостоятельность посредством собственного анализа исторических событий. 93 % указывают на необходимость воспитания толерантности и умения учитывать иную точку зрения. Столько же студентов указало на потребность в усилении внимания к развитию навыков правильной речи и культуры дискуссии; 76 % согласны, что надо расширить работу с ис-

точниками; 86 % предлагают шире использовать наглядные и вещественные источники; 74 % поддерживают идею проведения на занятиях ролевых игр; 61 % – драматизации; 53 % признают, что надо усилить внимание к школьным учебникам; 87 % подтверждают необходимость более широкого использования форм групповой работы для воспитания культуры общения с другими людьми.

Анкетирование показывает, что студенты весьма позитивно оценивают такую организацию учебного процесса, которая делает востребованным их социальный опыт. Они с энтузиазмом относятся к внедрению в учебный процесс форм занятий, которые способствуют развитию навыков, важных в социальной жизни студентов. В вопросе о целях исторического образования следует отметить, что студенты поддерживают такую их трактовку, которая связана с развитием социально значимых качеств личности (гражданских, толерантности, умения общаться и взаимодействовать с другими людьми). Полученные цифры подтверждают правильность избранного нами направления совершенствования курса методики преподавания истории в свете современного понимания задач школьного исторического образования и подготовки будущих учителей к использованию воспитывающей роли истории.

23 вопрос относится к содержанию исторического образования в вузе. Поясним, что первый вариант ответа («все оставить по-старому») имеет более широкий смысл и касается не только содержания, но и организации учебного процесса. 85 % студентов не согласны с тем, что надо все оставить по-старому. В этом мы видим явное проявление неудовлетворения существующим положением дел в области обучения. Если обратиться к содержанию образования, то первая группа ответов относится к тому историческому материалу, который традиционно более или менее подробно рассматривается в основных исторических курсах. 45 % допускают, что надо усилить внимание к экономическим и социальным отношениям; 54 % согласны, что требуется усилить внимание к выдающимся личностям; 56 % разделяют мнение, что больше внимания надо уделять дипломатии и международным отношениям, зато 63 % определенно не согласны с мнением, что надо усилить внимание к войнам и революциям. Другая

группа ответов предполагает акцентирование внимания на том, что традиционно остается на периферии изучения истории. Здесь получены следующие результаты: 81 % считает, что надо в большей степени учитывать проблемы, волнующие современную молодежь; 76 % поддерживают мнение, что надо уделять больше внимания повседневной жизни простых людей; 87 % отметили потребность в изучении острых социальных проблем современности; 86 % указали на то, что для понимания мотивов людей в прошлом надо уделять больше внимания истории ментальности; 77 % согласны с тем, что требуется усилить внимание к новым направлениям в современной историографии. Обратим внимание на одно важное, с нашей точки зрения, обстоятельство: по второй группе ответов показатель поддержки изменений существенно выше, чем по первой. Это заставляет задуматься о необходимости внесения существенных изменений в содержание, следовательно, в стандарты вузовского исторического образования. Одно исключение: разделились голоса тех, кто считает, что в курсах истории следует уделять больше внимания вопросам равноправия мужчин и женщин (41 %), и тех, кто возражает (35 %). Такой результат заставляет задуматься об актуальности постановки проблем женской и гендерной истории.

Итак, анкетирование студентов подводит к следующим выводам:

- система подготовки учителя истории в вузе требует существенного реформирования, одной из предпосылок этого является неудовлетворенность самих студентов ее нынешним состоянием;
- интересы и позиции студентов таковы, что они могут в целом позитивно воспринять такую направленность изменений в их профессиональной подготовке, которая связана с новым пониманием целей и задач школьного исторического образования, с усилением внимания к развитию умений и навыков, необходимых в социальной жизни школьников;
- реформирование исторического педагогического образования в вузе является ключевым звеном, определяющим преобразования в сфере обучения истории в школе; школа остро нуждается в учителе «нового поколения»;
- в процессе обучения в вузе происходит историческая и поли-

- тическая социализация самих студентов, в ходе которой они овладевают не только теорией, но и практическими умениями и навыками, необходимыми в педагогической профессии;
- отмеченные выше общие черты и отличия в историческом и политическом сознании школьников и студентов, в их оценках существующей методической системы следует учитывать в педагогической работе со студентами;
 - целесообразно расширить в рамках курса методики преподавания истории систему лабораторных и практических занятий, на которых использовать такие формы работы, как проекты, ролевые игры, другие формы групповой работы;
 - в курсах истории, а также методики преподавания целесообразно шире проводить занятия, в содержательном плане связанные с вопросами истории ментальности, повседневности, местной истории; привлекать разнообразные источники, фильмы, художественные произведения, способствующие эмпатии, пониманию и проникновению в чувства и мысли людей других эпох, что является важным фактором социального воспитания студентов и учащихся.

Примечания

1. The State of History Education in Europe. Hamburg: Korber-Stiftung, 1998.
2. Ibid. P. 60-61.
3. Ibid. P. 90.
4. Гурова Р. Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры // Педагогика. 2000. № 10.
5. The State of History Education in Europe. P. 40-43.
6. Ibid. P. 38.
7. Ibid. P.38-39.
8. Ibid. P. 36.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 190.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2000. С. 36.
11. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М., 2000. С. 4.
12. См.: Взаимосвязь социальной работы и социальной политики / Под ред. Ш. Рамона. М., 1997. С. 76.
Мудрик А. В.

Приложение 1. *Данные анкетирования*

Приложение 1. *Данные анкетирования школьников* (числитель – абсолютные числа, знаменатель – показатели в процентах)

1	Что означает для тебя история?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Школьный предмет и не более того	18 / 15	68 / 56	10 / 8	18 / 15	8 / 7
б	Источник удовольствия, дающий пищу моему воображению	6 / 5	18 / 15	39 / 32	47 / 39	12 / 10
в	Шанс научиться чему-либо из неудач и успехов других людей	4 / 3	13 / 11	22 / 18	73 / 60	10 / 8
г	Что-то мертвое и ушедшее, не связанное с моей нынешней жизнью	51 / 42	44 / 36	12 / 10	12 / 10	2 / 2
д	Набор назидательных примеров, объясняющих, что правильно или неправильно, хорошо или плохо	9 / 7	39 / 32	33 / 27	30 / 25	10 / 8
е	Средство узнать об истоках современной жизни и объяснить проблемы сегодняшнего дня	3 / 2	3 / 2	2 / 2	69 / 57	45 / 37
ж	Собрание жестокостей и бедствий	28 / 23	51 / 42	21 / 17	20 / 16	2 / 2
з	Средство определять свою жизнь в обстановке исторических изменений	1 / 1	13 / 11	40 / 33	63 / 52	5 / 4

2	Твое мнение: какое значение имеют в изучении истории следующие цели?	Очень мало	Мало	Немного	Важно	Очень важно
а	Знания о прошлом			13 / 11	61 / 50	47 / 39
б	Понимание настоящего		2 / 2	6 / 5	61 / 50	52 / 43
в	Ориентация для будущего		7 / 6	23 / 19	33 / 28	57 / 48

3	Какие средства изучения истории доставляют тебе удовольствие?	Очень мало	Мало	Немного	Много	Очень много
а	Школьные учебники	13 / 11	42 / 34	59 / 48	8 / 7	
б	Исторические документы и источники	3 / 2	16 / 13	36 / 30	58 / 48	8 / 7
в	Исторические романы	12 / 10	24 / 20	44 / 36	31 / 25	11 / 9
г	Художественные фильмы	6 / 5	5 / 4	26 / 21	60 / 49	25 / 20
д	Телевизионные документальные фильмы	4 / 3	11 / 9	36 / 30	37 / 30	34 / 28
е	Рассказ учителя	2 / 2	3 / 2	5 / 4	62 / 51	50 / 41
ж	Рассказы других взрослых (например, родителей, бабушек, дедушек и т.д.)	1 / 1	11 / 9	37 / 30	42 / 34	31 / 25
з	Музеи и исторические достопримечательности	3 / 2	9 / 7	21 / 17	49 / 40	40 / 33

4	Каким средствам изучения истории ты больше всего доверяешь?	Очень мало	Мало	Немного	Больше	Больше всего
а	Школьные учебники	10 / 8	27 / 22	49 / 40	35 / 29	1 / 1
б	Исторические документы и источники	3 / 2	1 / 1	17 / 14	55 / 45	46 / 38
в	Исторические романы	10 / 8	41 / 34	53 / 43	16 / 13	2 / 2
г	Художественные фильмы	5 / 4	26 / 21	54 / 44	36 / 30	1 / 1
д	Телевизионные документальные фильмы		5 / 4	37 / 30	54 / 44	26 / 21
е	Рассказ учителя	1 / 1	4 / 3	14 / 11	53 / 43	50 / 41
ж	Рассказы других взрослых (например, родителей, бабушек, дедушек и т.д.)	2 / 2	14 / 11	47 / 39	32 / 26	27 / 22
з	Музеи и исторические достопримечательности	1 / 1	3 / 2	14 / 11	53 / 43	51 / 42

5 Что обычно происходит на твоих уроках истории?		Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Мы слушаем рассказ учителя о прошлом		1 / 1	11 / 9	76 / 62	34 / 28
б	Нам говорят, что хорошо или плохо, что правильно или неправильно в истории	8 / 7	27 / 22	55 / 45	28 / 23	4 / 3
в	Мы обсуждаем разные объяснения того, что происходило в прошлом	2 / 2		18 / 15	74 / 61	27 / 22
г	Мы изучаем исторические источники, в том числе документы, картины и карты	5 / 4	9 / 7	30 / 25	58 / 48	20 / 16
д	Мы рассказываем и интерпретируем историю сами	14 / 11	28 / 23	56 / 46	19 / 16	5 / 4
е	Мы слушаем радиопрограммы или записи или смотрим исторические видео- и художественные фильмы	39 / 32	41 / 34	32 / 26	10 / 8	
ж	Мы используем учебники или другие рабочие материалы	5 / 4	5 / 4	17 / 14	74 / 61	21 / 17
з	Мы заняты самой разнообразной деятельностью, в том числе ролевыми играми, проектами по местной истории, посещением музеев и достопримечательностей	61 / 50	29 / 24	23 / 19	6 / 5	3 / 2

6 На чем вы концентрируетесь на ваших уроках истории		Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Мы изучаем основные факты истории		3 / 2	23 / 19	86 / 70	10 / 8
б	Мы судим об исторических событиях с точки зрения человеческих и гражданских прав		5 / 4	56 / 46	52 / 43	9 / 7
в	Принимая во внимание точки зрения, стараемся представить, как чувствовали себя люди в прошлом		6 / 5	46 / 38	59 / 48	11 / 9
г	Мы стараемся понять поведение людей в прошлом, реконструируя ситуации и мысли современников о том, как они жили		11 / 9	32 / 26	61 / 50	18 / 15
д	Мы используем историю для объяснения современных ситуаций и тенденций развития	5 / 4	22 / 18	52 / 43	36 / 30	7 / 6

е	Мы восхищаемся, получая от истории удовольствие	4 / 3	27 / 22	31 / 25	45 / 37	15 / 12
ж	Мы учимся понимать традиции, характеристики, ценности, устремления других наций и обществ	9 / 7	12 / 10	43 / 35	46 / 38	12 / 10
з	Мы учимся понимать значение сохранения исторических реликвий и старых зданий	26 / 21	30 / 25	38 / 31	23 / 19	5 / 4

7	В чем трудности изучения истории	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Много приходится запоминать механически (даты, названия, имена, факты, новые слова и т. п.)		6 / 5	22 / 18	64 / 52	30 / 25
б	Объяснить поступки людей, их мотивы и т. п. (это – поступки взрослых людей, и мне непонятна их жизнь)	16 / 13	28 / 23	55 / 45	21 / 17	2 / 2
в	Высказывать собственную точку зрения, отстаивать ее (особенно если не согласен с учителем, другими учениками, авторами учебника)	17 / 14	33 / 27	37 / 30	30 / 25	5 / 4
г	История - легкий предмет, нужно только слушать учителя и его рассказы	22 / 18	19 / 16	28 / 23	37 / 30	16 / 13

8	Чаще всего на уроках истории	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Я остаюсь равнодушным к тому, что мы изучаем	51 / 42	35 / 29	23 / 19	11 / 9	1 / 1
б	Я удивлен	2 / 2	28 / 23	64 / 53	27 / 22	
в	Многое для меня оказывается неожиданным	4 / 3	19 / 16	52 / 43	41 / 34	5 / 4
г	Мне хочется знать больше того, что мы изучаем (или написано в учебнике)	1 / 1	6 / 5	35 / 29	55 / 45	24 / 20

9	Ты мальчик или девочка?	Мальчик	Девочка
		59 / 48	63 / 52

10	Каков твой интерес к следующим периодам в истории?	Очень маленький	Маленький	Небольшой	Большой	Очень большой
а	Древний мир	6 / 5	12 / 10	42 / 34	40 / 33	22 / 18
б	Средние века (с 500 по 1500)	5 / 4	20 / 16	48 / 39	35 / 29	14 / 11
в	С 1500 по 1800 гг.	3 / 2	13 / 11	44 / 36	45 / 37	17 / 14
г	С 1800 по 1945 гг.	4 / 3	9 / 7	24 / 20	49 / 40	36 / 30
д	После 1945г. по сегодняшний день	6 / 5	3 / 2	12 / 10	32 / 26	68 / 56

11	Насколько тебе интересны следующие виды истории?	Очень мало	Мало	Немного	Много	Очень много
а	Повседневная жизнь простых людей	14 / 11	19/16	44 / 36	39 / 32	6 / 5
б	Короли, королевы и другие знаменитости	3 / 2	13/11	19 / 16	64 / 52	23 / 19
в	Приключения и великие открытия	3 / 2	1/1	24 / 20	59 / 48	35 / 29
г	Войны и диктатура	14 / 11	14/11	23 / 19	51 / 42	20 / 16
д	Дальние иноземные культуры	5 / 4	12/10	50 / 41	33 / 27	22 / 18
е	Возникновение наций	4 / 3	12/10	58 / 48	34 / 28	14 / 11
ж	Развитие демократии	8 / 7	28/23	53 / 43	28 / 23	5 / 4
з	Влияние людей на окружающий мир	4 / 3	16/13	43 / 35	37 / 30	22 / 18
и	Развитие сельского хозяйства, промышленности и торговли	7 / 6	27/22	55 / 45	25 / 20	8 / 7
к	Рассказ об отдельных темах (история машин, церквей, музыки, спорта)	8 / 7	9/7	27 / 22	49 / 40	28 / 23
л	История своей семьи		6/5	42 / 34	51 / 42	23 / 19

12	Каков твой интерес к истории этих районов?	Очень маленький	Маленький	Небольшой	Большой	Очень большой
а	История своей местности	2 / 2	6 / 5	29 / 24	53 / 43	32 / 26
б	История своего региона	1 / 1	5 / 4	42 / 34	55 / 45	19 / 16
в	История своей страны		1 / 1	13 / 11	59 / 48	49 / 40
г	История Европы		10 / 8	35 / 29	60 / 49	17 / 14
д	История неевропейского мира	10 / 8	10 / 8	42 / 34	49 / 40	11 / 9

13	Как ты думаешь, в какой степени следующие факторы повлияли на изменение жизни людей к настоящему времени?	Очень мало	Мало	Немного	Сильно	Очень сильно
а	Технические изобретения и машины		5 / 4	5 / 4	80 / 66	32 / 26
б	Социальные движения и конфликты		3 / 2	17 / 14	85 / 70	17 / 14
в	Короли, королевы и выдающиеся политические деятели		11 / 9	38 / 31	60 / 49	13 / 11
г	Политические реформы		4 / 3	11 / 9	79 / 65	28 / 23
д	Основатели религий и религиозные лидеры	1 / 1	17 / 14	45 / 37	44 / 36	15 / 12
е	Развитие науки и знаний		9 / 7	9 / 7	53 / 43	51 / 42
ж	Войны и вооруженные конфликты	1 / 1	7 / 6	16 / 13	48 / 39	50 / 41
з	Экономические интересы и конкуренция		9 / 7	32 / 26	60 / 50	20 / 17
и	Философы, мыслители и деятели науки		15 / 12	51 / 42	43 / 35	13 / 11
к	Политические революции	1 / 1	5 / 4	30 / 25	70 / 57	16 / 13
л	Взрыв народонаселения		31 / 25	49 / 40	34 / 28	8 / 7
м	Экологические кризисы		7 / 6	28 / 23	37 / 30	33 / 27
н	Стихийные бедствия		13 / 11	17 / 14	56 / 46	30 / 25
о	Массовые миграции		3 / 2	22 / 18	45 / 37	43 / 35
п	Каждый человек		15 / 12	22 / 18	52 / 43	20 / 16

В какой степени следующие факторы повлияют на изменения в жизни людей в следующие 40 лет?		Очень мало	Мало	Немного	Сильно	Очень сильно
14	а Технические изобретения и машины	1 / 1	6 / 5	15 / 12	43 / 35	57 / 47
	б Социальные движения и конфликты	5 / 4	2 / 2	41 / 34	62 / 51	12 / 10
	в Короли, королевы и выдающиеся политические деятели	18 / 15	14 / 11	51 / 42	30 / 25	9 / 7
	г Политические реформы	1 / 1	3 / 2	36 / 30	64 / 52	18 / 15
	д Основатели религий и религиозные лидеры	14 / 11	36 / 30	45 / 37	16 / 13	11 / 9
	е Развитие науки и знаний	2 / 2	3 / 2	13 / 11	48 / 39	56 / 46
	ж Войны и вооруженные конфликты	1 / 1	6 / 5	24 / 20	52 / 43	39 / 32
	з Экономическис интересы и конкуренция		9 / 7	27 / 22	56 / 46	30 / 25
	и Философы, мыслители и деятели науки	6 / 5	15 / 12	64 / 52	23 / 19	14 / 11
	к Политические революции	2 / 2	14 / 11	41 / 34	53 / 43	12 / 10
	л Взрыв народонаселения	9 / 7	18 / 15	54 / 44	28 / 23	13 / 11
	м Экологические кризисы	4 / 3	14 / 11	14 / 11	49 / 40	41 / 34
	н Стихийные бедствия	7 / 6	26 / 21	32 / 26	37 / 30	20 / 16
	о Массовые миграции	3 / 2	30 / 25	33 / 27	40 / 33	16 / 13
	п Каждый человек	11 / 9	32 / 26	31 / 25	31 / 25	17 / 14
15	Что у тебя ассоциируется с изменениями в Восточной Европе с 1985 года?	Очень мало	Мало	Немного	Сильно	Очень сильно
	а Распад СССР	7 / 6	20 / 16	43 / 35	26 / 21	26 / 21
	б Демократизация советского общества	2 / 2	17 / 14	46 / 38	50 / 41	6 / 5
	в Свобода для государств Варшавского договора	5 / 4	34 / 28	54 / 45	24 / 20	4 / 3
	г Победа США в холодной войне	18 / 15	23 / 19	50 / 41	21 / 17	10 / 8
	д Заговор против идей социализма	21 / 17	21 / 17	49 / 40	25 / 20	6 / 5

е	Национальные конфликты и гражданские войны	5 / 4	21 / 17	38 / 31	43 / 35	15 / 12
ж	Создание рыночной экономики в Восточной Европе	8 / 7	10 / 8	37 / 30	51 / 42	16 / 13

16	Насколько важно для тебя следующее:	Очень мало	Мало	Немного	Важно	Очень важно
а	Семья			1 / 1	18 / 15	103 / 84
б	Друзья		1 / 1	2 / 2	48 / 39	71 / 58
в	Хобби и личные интересы			21 / 17	71 / 58	30 / 25
г	Своя страна	2 / 2	8 / 7	17 / 14	58 / 48	37 / 30
д	Своя национальность	8 / 7	6 / 5	21 / 17	52 / 43	35 / 29
е	Деньги и собственное материальное благополучие	2 / 2	1 / 1	15 / 12	68 / 56	36 / 30
ж	Религиозная вера	10 / 8	17 / 14	39 / 32	34 / 28	22 / 18
з	Европейское сотрудничество	6 / 5	19 / 16	45 / 37	41 / 34	11 / 9
и	Демократия	13 / 11	13 / 11	53 / 43	32 / 26	11 / 9
к	Свобода мнения для всех		3 / 2	18 / 15	53 / 43	48 / 39
л	Мир любой ценой	2 / 2	3 / 2	19 / 16	57 / 47	41 / 34
м	Солидарность с бедными в своей стране	1 / 1	8 / 7	31 / 25	57 / 47	25 / 20
н	Благоденствие и социальная безопасность		1 / 1	26 / 21	61 / 50	34 / 28
о	Защита окружающей среды		8 / 7	13 / 11	42 / 34	59 / 48

17	Люди часто представляют историю в виде линии времени. Какая из следующих линий точнее описывает ход исторического развития?	
а	Все становится лучше	10 / 8
б	Ничто в принципе не меняется	14 / 11
в	В целом все ухудшается	8 / 7
г	Все повторяется	44 / 36
д	Все идет из одной крайности в другую	46 / 38

18	Как ты думаешь, какой была жизнь в твоей стране 40 лет назад?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирной	10 / 8	33 / 27	40 / 33	30 / 25	9 / 7
б	Существовала проблема перенаселенная	22 / 18	42 / 34	45 / 37	11 / 9	2 / 2
в	Под влиянием другой страны	52 / 43	45 / 37	21 / 17	4 / 3	
г	Процветающей и богатой	16 / 13	47 / 39	45 / 37	12 / 10	2 / 2
д	Демократичной	30 / 25	32 / 26	39 / 32	19 / 16	2 / 2
е	Существовала проблема загрязнения окружающей среды	12 / 10	46 / 38	47 / 39	15 / 12	2 / 2
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	9 / 7	48 / 39	32 / 26	24 / 20	9 / 7
з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	12 / 10	37 / 30	50 / 41	16 / 13	7 / 6

19	Как ты ожидаешь, какой будет жизнь в твоей стране через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирной	5 / 4	19 / 16	54 / 44	36 / 30	8 / 7
б	Возникнет проблема перенаселения	20 / 16	39 / 32	43 / 35	18 / 15	2 / 2
в	Зависимой от влияния другой страны	49 / 40	42 / 35	24 / 20	4 / 3	2 / 2
г	Процветающей и богатой	8 / 7	22 / 18	63 / 52	26 / 21	3 / 2
д	Демократичной	4 / 3	19 / 16	54 / 44	33 / 27	12 / 10
е	Возникнет проблема загрязнения окружающей среды	11 / 9	3 / 2	24 / 20	54 / 44	30 / 25
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	11 / 9	6 / 5	52 / 43	37 / 30	16 / 13

з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	8 / 7	14 / 11	51 / 42	32 / 26	17 / 14
---	--	-------	---------	---------	---------	---------

20	Как ты ожидаешь, какой будет жизнь в Европе через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирной	6 / 5	26 / 21	50 / 41	22 / 18	18 / 15
б	Возникнет проблема перенаселения	9 / 7	19 / 16	54 / 44	30 / 25	10 / 8
в	Под влиянием другой страны	26 / 21	54 / 44	32 / 26	6 / 5	4 / 3
г	Процветающей и богатой	3 / 2	15 / 12	35 / 29	52 / 43	17 / 14
д	Демократичной	2 / 2	19 / 16	49 / 40	35 / 29	17 / 14
е	Возникнет проблема загрязнения окружающей среды	15 / 12	21 / 17	33 / 27	30 / 25	23 / 19
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	11 / 9	27 / 22	47 / 39	31 / 25	6 / 5
з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	8 / 7	27 / 22	38 / 31	32 / 26	17 / 14

21	Как ты ожидаешь, как сложится твоя собственная жизнь через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	У меня будет важная работа		3 / 2	57 / 47	45 / 37	17 / 14
б	У меня будет счастливая и гармоничная семейная жизнь		3 / 2	42 / 34	48 / 39	29 / 24
в	У меня будут хорошие друзья		1 / 1	32 / 26	51 / 42	38 / 31
г	У меня будет высокий доход		4 / 3	63 / 52	40 / 33	15 / 12
д	У меня будет личная политическая свобода	2 / 2	5 / 4	42 / 34	54 / 44	19 / 16

е	Буду участвовать в политической работе	21 / 17	42 / 34	48 / 39	8 / 7	3 / 2
ж	У меня будет много свободного времени для реализации своих хобби	6 / 5	23 / 19	66 / 54	18 / 15	9 / 7

22	В твоей стране одни люди богатые, другие бедные. Почему одни богаче других?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Им повезло	15 / 12	36 / 30	36 / 30	34 / 28	1 / 1
б	Они усиленно трудились	5 / 4	15 / 12	54 / 44	31 / 25	17 / 14
в	Они унаследовали богатство и деньги	1 / 1	15 / 12	48 / 39	42 / 34	16 / 13
г	Они думали только о себе и были аморальны в выборе средств обогащения	1 / 1	24 / 20	35 / 29	37 / 30	25 / 20
д	Они преуспели вследствие несправедливой экономической системы		5 / 4	47 / 39	44 / 36	26 / 21
е	Они внедряли новое и рисковали	4 / 3	10 / 8	35 / 29	51 / 42	22 / 18

23	Представь, что ты – девушка или молодой человек, живущий в XV веке. Ваш отец приказывает выйти замуж за сына или жениться на дочери богатого фермера из соседней деревни. Ты не любишь или даже совсем не знакома с будущим мужем или женой. Что бы ты сделала, если бы жила тогда? Прими во внимание аргументы.	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Откажусь, потому что это – бесчеловечно, аморально и незаконно принуждать к браку без любви	5 / 4	14 / 11	27 / 22	40 / 33	36 / 30

б	Подчинюсь, потому что благосостояние семьи важнее, чем страстная любовь между мужем и женой	29 / 24	47 / 39	33 / 27	12 / 10	1 / 1
в	Убегу в монастырь, потому что религиозная жизнь лучше, чем жизнь в миру	40 / 33	40 / 33	28 / 23	10 / 8	4 / 3
г	Соглашусь, потому что почти все молодые женятся по решению отца	42 / 34	33 / 27	20 / 16	16 / 13	11 / 9
д	Буду сопротивляться, потому что естественное право каждого жениться по любви	9 / 7	10 / 8	14 / 12	43 / 36	45 / 37
е	Подчинюсь, потому что выступить против воли родителей значит выступить против божественных законов	36 / 30	31 / 25	33 / 27	15 / 12	7 / 6

24	Представь, что воображаемая земля Ньюлэнд принадлежала твоей стране А с 1500 по 1900 год. С 1900 года и по сегодняшний день она принадлежит стране В. Твоя страна А хочет вернуть Ньюлэнд и выдвигает в пользу этого несколько аргументов. Какое значение имеют для тебя эти аргументы?	Очень маленькое	Маленькое	Небольшое	Большое	Очень большое
а	Население Ньюлэнда говорит на нашем языке и разделяет нашу культуру	1 / 1	5 / 4	26 / 21	67 / 55	23 / 19
б	Ньюлэнд был под нашей властью дольше, чем под властью В	4 / 3	19 / 16	61 / 50	32 / 26	6 / 5
в	Наши переселенцы селились в Ньюлэнде с 1500 года, а переселенцы из страны В только после 1900 года	2 / 2	14 / 11	60 / 49	34 / 28	12 / 10

г	Если спросить население Ньюлэнда, то большинство выскажется за то, чтобы жить под нашей властью, а не под властью страны В		5 / 4	25 / 20	61 / 50	31 / 25
д	Страна В захватила Ньюлэнд у нас в 1900 году в ходе войны, а это было несправедливо	7 / 6	12 / 10	34 / 28	50 / 41	19 / 16
е	Вопрос рассматривался на международной мирной конференции, и было рекомендовано, чтобы мы получили Ньюлэнд назад	1 / 1	9 / 7	23 / 19	59 / 48	30 / 25
ж	У нас достаточно военной мощи, чтобы вернуть Ньюлэнд под нашу власть	3 / 2	8 / 7	36 / 30	49 / 40	25 / 21

25	Представь, что в районе, где ты живешь, должны проложить шоссе. В этом есть определенная опасность. Насколько важным является для тебя сохранение следующего:	Очень мало	Мало	Немного	Важно	Очень важно
а	Памятник религии каменного века	11 / 9	5 / 4	29 / 24	48 / 39	29 / 24
б	Средневековая церковь	8 / 7	1 / 1	13 / 11	64 / 53	35 / 29
в	Купеческий дом, которому 300 лет и который находится в хорошем состоянии	4 / 3	15 / 12	43 / 35	40 / 33	20 / 16
г	Старая фабрика, которая еще работает	14 / 11	24 / 20	44 / 36	28 / 23	12 / 10
д	Мемориал, напоминающий о второй мировой войне	2 / 2	7 / 6	19 / 16	59 / 48	35 / 29
е	Жилье знаменитого поэта, умершего сто лет назад	7 / 6	16 / 13	36 / 30	49 / 40	14 / 11
ж	Редкие геологические пласты	14 / 11	10 / 8	42 / 34	29 / 24	27 / 22
з	Место гнездования исчезающей птицы	13 / 11	14 / 12	25 / 21	32 / 26	37 / 31

	Во многих странах обсуждается, должны ли иммигранты (люди, приехавшие из других стран) обладать гражданскими правами, в том числе правом голосовать. По твоему мнению, кто из иммигрантов должен обладать правом участвовать в избрании парламента в твоей стране?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
26						
а	Никто из иммигрантов в моей стране не должен обладать правом голоса	24 / 20	34 / 28	31 / 25	11 / 9	22 / 18
б	Только те из них, кто принял язык, обычаи и культуру моей страны	12 / 10	19 / 16	27 / 22	43 / 35	21 / 17
в	Только те, кто въехал в страну легально и был законопослушен в течение более пяти лет	8 / 7	14 / 11	25 / 20	56 / 46	19 / 16
г	Те из них, кто были жертвами преследований в своей стране	19 / 16	31 / 25	51 / 42	17 / 14	4 / 3
д	Те из них, кто привержен демократии и конституции моей страны	13 / 11	15 / 12	40 / 33	46 / 38	7 / 6
е	Все иммигранты в моей стране должны обладать правом голоса	38 / 31	36 / 30	31 / 25	15 / 12	2 / 2

	Каковы твои взгляды на нации и национальные государства?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
27						
а	Нации в истории, как и все другое, рождаются, растут и умирают		26 / 31	19 / 23	37 / 44	2 / 2
б	Нации – естественные единства, объединенные общим происхождением, языком, историей и		3 / 4	18 / 21	46 / 55	17 / 20

	культурой					
в	Нации выражают устремление к общему будущему, несмотря на культурные различия в прошлом		11 / 13	27 / 32	39 / 46	7 / 8
г	Стремления национальных групп к государственному устройству были главной причиной войн в близкие к нам столетия		4 / 5	37 / 44	31 / 37	12 / 14
д	Нации имеют право воевать за создание собственного государства	1 / 1	23 / 27	24 / 29	19 / 23	17 / 20
е	Национальные государства должны передать значительную часть своего суверенитета наднациональным организациям	1 / 1	9 / 11	44 / 52	15 / 18	15 / 18

28	Твои взгляды по поводу демократии.	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Это правление народа, для народа и от имени народа		8 / 10	26 / 31	42 / 50	8 / 10
б	Это лучшее наследие классической Греции		24 / 29	46 / 55	10 / 12	4 / 5
в	Это результат долгих испытаний и ошибок		24 / 29	37 / 44	20 / 24	3 / 4
г	Это не более чем лозунг для некоторых партийных лидеров во время выборов	4 / 5	25 / 30	18 / 21	27 / 32	10 / 12
д	Это управление по закону и справедливости и защита меньшинств	4 / 5	10 / 12	39 / 46	27 / 32	4 / 5
е	Она возможна только в богатых странах	2 / 2	29 / 35	35 / 42	17 / 20	1 / 1
ж	Это слабая форма правления, непригодная во	8 / 10	32 / 38	34 / 40	9 / 11	1 / 1

	времена кризисов					
3	Это декларация, скрывающая тот факт, что богатые и сильные всегда выигрывают в истории	6 / 7	13 / 15	33 / 39	21 / 25	11 / 13
и	Она не будет настоящей до тех пор, пока мужчины и женщины не будут равны в правах во всех ситуациях		11 / 13	26 / 31	30 / 36	17 / 20

29	Во многих странах следующие проблемы вызывают острые дебаты. В каких случаях ты проголосуешь за, а в каких - против?	Полностью против	Скорее против	Не могу решить	Скорее за	Полностью за
а	Незамедлительное закрытие в Европе атомных станций	3 / 4	17 / 20	10 / 12	43 / 51	11 / 13
б	Ограничение пользования частным транспортом и ограничение скорости, чтобы предотвратить загрязнение окружающей среды и спасти леса	2 / 2	20 / 24	24 / 29	32 / 38	6 / 7
в	Ограничение роста зарплат и уровня жизни в Западной Европе, чтобы инвестировать средства в Восточную Европу	5 / 6	21 / 25	35 / 42	12 / 14	11 / 13
г	Полное равенство для женщин в профессиональной деятельности, быту и общественной жизни	5 / 6	7 / 8	12 / 14	33 / 40	26 / 31
д	Использование вооруженных сил европейских стран для подавления гражданских войн во всем мире под эгидой ООН	16 / 19	14 / 17	23 / 27	23 / 27	8 / 10
е	Ограничение числа иммигрантов	4 / 5	18 / 21	22 / 26	23 / 27	17 / 20
ж	Гарантия более низких цен на товары из стран Третьего мира, и, как следствие, более высокие цены на европейские товары	14 / 17	20 / 24	26 / 31	21 / 25	3 / 4

з	Расширение полномочий полиции для подавления преступности и насилия	3 / 4	4 / 5	22 / 26	39 / 46	16 / 19
и	Ограничение прерогатив Европейского Союза и предоставление больших прав национальным государствам		7 / 8	36 / 43	24 / 29	16 / 19
к	Интеграция и введение в Европе единой валюты	1 / 1	1 / 1	13 / 16	39 / 48	28 / 34

Приложение 2. *Данные анкетирования студентов* (числитель – абсолютные числа, знаменатель – показатели в процентах)

1	Что означает для тебя история?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Школьный предмет и не более того	69 / 40	79 / 46	8 / 5	13 / 8	2 / 1
б	Источник удовольствия, дающий пищу моему воображению	11 / 7	35 / 21	42 / 25	74 / 44	7 / 4
в	Шанс научиться чему-либо на неудачах и успехах других людей	8 / 5	30 / 18	29 / 17	81 / 47	23 / 13
г	Это нечто мертвое и ушедшее, не связанное с моей нынешней жизнью	91 / 53	64 / 37	7 / 4	6 / 4	3 / 2
д	Набор назидательных примеров, объясняющих, что правильно или неправильно, хорошо или плохо	15 / 9	70 / 41	31 / 18	42 / 25	13 / 8
е	Средство узнать об истоках современной жизни и объяснить проблемы сегодняшнего дня	1 / 1	2 / 1	5 / 3	91 / 54	71 / 42
ж	Собрание жестокостей и бедствий	62 / 36	67 / 39	15 / 9	26 / 15	1 / 1

3	Средство определять свою жизнь в обстановке исторических изменений	4 / 2	18 / 11	40 / 24	84 / 49	24 / 14
---	--	-------	---------	---------	---------	---------

2	На каких целях обучения истории Вы концентрируетесь на уроках?	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Я хочу, чтобы мои ученики получили знания о главных исторических фактах	3 / 2	15 / 9	22 / 13	95 / 56	36 / 21
б	Я хочу, чтобы они судили об исторических событиях с точки зрения личных и гражданских прав	5 / 3	19 / 11	62 / 36	56 / 33	29 / 17
в	Я хочу, чтобы ученики чувствовали прошлое и принимали во внимание все точки зрения		5 / 3	34 / 20	86 / 50	46 / 27
г	Я хочу, чтобы ученики понимали мотивы поведения людей в прошлом на основе реконструкции исторических событий и мыслей их участников	4 / 2	13 / 8	29 / 17	90 / 53	35 / 20
д	Я хочу, чтобы ученики использовали историю для объяснения ситуации в сегодняшнем мире и понимали тенденции происходящих изменений	1 / 1	21 / 12	60 / 35	55 / 32	34 / 20

3	Какие средства изучения истории доставляют тебе удовольствие?	Очень мало	Мало	Немного	Много	Очень много
а	Школьные учебники	54 / 32	61 / 36	47 / 27	7 / 4	2 / 1
б	Исторические документы и источники	18 / 11	19 / 11	46 / 27	72 / 42	16 / 9
в	Исторические романы	10 / 6	23 / 13	51 / 30	63 / 37	24 / 14
г	Художественные фильмы	9 / 5	14 / 8	45 / 26	56 / 33	47 / 27
д	Телевизионные документальные фильмы	4 / 2	14 / 8	29 / 17	78 / 46	46 / 27

е	Рассказ учителя	3 / 2	15 / 9	54 / 32	71 / 42	27 / 16
ж	Рассказы других взрослых (например, родителей, бабушек, дедушек и т.д.)	14 / 8	24 / 14	50 / 29	36 / 21	46 / 27
з	Музеи и исторические достопримечательности	17 / 9	10 / 6	30 / 17	64 / 36	59 / 33

4	Каким средствам изучения истории ты больше всего доверяешь?	Очень мало	Мало	Немного	Больше	Больше всего
а	Школьные учебники	43 / 25	55 / 32	39 / 23	28 / 16	6 / 4
б	Исторические документы и источники	1 / 1	4 / 2	6 / 4	81 / 47	79 / 46
в	Исторические романы	26 / 15	49 / 29	73 / 43	22 / 13	1 / 1
г	Художественные фильмы	38 / 22	54 / 32	58 / 34	17 / 10	4 / 2
д	Телевизионные документальные фильмы	3 / 2	8 / 5	42 / 25	103 / 60	15 / 9
е	Рассказ учителя	2 / 1	11 / 6	51 / 30	96 / 56	10 / 6
ж	Рассказы других взрослых (например, родителей, бабушек, дедушек и т.д.)	9 / 5	34 / 20	49 / 29	68 / 40	11 / 6
з	Музеи и исторические достопримечательности	2 / 1	5 / 3	10 / 6	89 / 52	65 / 38

5	Во время практики ты наблюдал уроки истории. Что чаще всего происходило на них?	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Учащиеся слушают рассказ учителя об исторических событиях	1 / 1	3 / 2	14 / 8	75 / 44	78 / 46
б	Учитель сообщает ученикам, что хорошо или плохо, правильно или неправильно в истории	25 / 15	48 / 28	52 / 30	30 / 18	16 / 9
в	Учащиеся обсуждают различные объяснения событий и явлений прошлого	13 / 8	45 / 26	70 / 41	39 / 23	4 / 2

г	Учащиеся изучают исторические источники, в том числе документы, картины и карты	9 / 6	36 / 22	67 / 42	35 / 22	14 / 9
д	Учащиеся рассказывают и интерпретируют историю сами	70 / 41	52 / 30	28 / 16	16 / 9	5 / 3
е	Учащиеся слушают радиопрограммы или смотрят исторические видео- и кинофильмы	88 / 51	40 / 23	31 / 18	9 / 5	3 / 2
ж	Учащиеся используют учебники и другие рабочие материалы	1 / 1	4 / 2	13 / 8	82 / 48	71 / 42
з	Учащиеся заняты самой разнообразной деятельностью, в том числе ролевыми играми, проектами по местной истории, посещением музеев и достопримечательностей	81 / 48	42 / 25	35 / 21	10 / 6	2 / 1

б	По твоему мнению, на чем следует концентрироваться на уроках истории	Очень редко	Редко	Иногда	Часто	Очень часто
а	Я хочу, чтобы мои ученики получили знания о главных исторических фактах		9 / 5	8 / 5	128 / 77	22 / 13
б	Я хочу, чтобы они судили об исторических событиях с точки зрения человеческих и гражданских прав		9 / 5	30 / 18	88 / 53	38 / 23
в	Я хочу, чтобы ученики чувствовали прошлое и принимали во внимание все точки зрения	1 / 1	3 / 2	5 / 3	83 / 50	74 / 45
г	Я хочу, чтобы ученики понимали мотивы поведения людей в прошлом на основе реконструкции исторических событий и мыслей их участников		5 / 3	15 / 9	90 / 54	56 / 34
д	Я хочу, чтобы ученики использовали историю для объяснения ситуации в современном мире и понимали тенденции происходящих изменений		10 / 6	38 / 22	68 / 40	55 / 32
е	Я хочу, чтобы ученики узнали о традициях, чертах, ценностях и устремлениях нашего народа и общества		3 / 2	27 / 16	96 / 56	45 / 26

ж	Я хочу, чтобы ученики ценили сохранение памятников прошлого и старых зданий	5 / 3	9 / 5	24 / 14	55 / 32	78 / 46
з	Я хочу, чтобы они увлеклись и получали от истории удовольствие		7 / 4	38 / 22	47 / 28	79 / 46
и	Я хочу, чтобы они прониклись главными демократическими ценностями		9 / 5	34 / 20	77 / 45	51 / 30

7	Каков твой интерес к следующим периодам в истории?	Очень маленький	Маленький	Небольшой	Большой	Очень большой
а	Древний мир	16 / 9	15 / 9	38 / 22	68 / 40	34 / 20
б	Средние века (с 500 по 1500)	14 / 8	26 / 15	63 / 37	54 / 32	14 / 8
в	С 1500 по 1800 гг.	6 / 4	29 / 17	76 / 44	46 / 27	14 / 8
г	С 1800 по 1945 гг.	4 / 2	19 / 11	58 / 34	57 / 33	33 / 19
д	После 1945г. по сегодняшний день	7 / 4	10 / 6	24 / 14	45 / 26	85 / 50

8	Насколько тебе интересны следующие виды истории?	Очень мало	Мало	Немного	Много	Очень много
а	Повседневная жизнь простых людей	8 / 5	10 / 6	40 / 23	67 / 39	49 / 28
б	Короли, королевы и другие знаменитые люди	3 / 2	6 / 4	37 / 22	76 / 44	49 / 29
в	Приключения и великие открытия	5 / 3	16 / 9	48 / 28	71 / 42	30 / 18
г	Войны и диктатура	18 / 11	47 / 27	40 / 23	40 / 23	26 / 15
д	Дальние иноземные культуры	12 / 7	14 / 8	51 / 30	47 / 27	47 / 27
е	Возникновение наций	19 / 11	51 / 30	58 / 34	28 / 16	15 / 9
ж	Развитие демократии	26 / 15	42 / 25	74 / 43	18 / 11	11 / 6
з	Влияние людей на окружающий мир	19 / 11	27 / 16	54 / 32	52 / 30	19 / 11
и	Развитие сельского хозяйства, промышленности и торговли	37 / 22	51 / 30	51 / 30	24 / 14	8 / 5

к	Рассказ об отдельных темах (история машин, церквей, музыки, спорта)	10 / 6	29 / 17	42 / 25	58 / 34	32 / 19
л	История своей семьи		6 / 5	42 / 34	51 / 42	23 / 19

9	Каков твой интерес к истории этих районов?	Очень маленький	Маленький	Небольшой	Большой	Очень большой
а	История своей местности	12 / 7	16 / 9	31 / 18	77 / 45	34 / 20
б	История своего региона	11 / 6	16 / 9	53 / 31	66 / 39	24 / 14
в	История своей страны	2 / 1	1 / 1	24 / 14	79 / 46	64 / 38
г	История Европы	1 / 1	8 / 5	50 / 29	75 / 44	36 / 21
д	История неевропейского мира	11 / 6	30 / 18	53 / 31	51 / 30	25 / 15

10	Как ты думаешь, в какой степени следующие факторы повлияли на изменение жизни людей к настоящему времени?	Очень мало	Мало	Немного	Сильно	Очень сильно
а	Технические изобретения и машины	1 / 1		13 / 8	87 / 51	70 / 41
б	Социальные движения и конфликты		6 / 4	17 / 10	121 / 71	26 / 15
в	Короли, королевы и выдающиеся политические деятели	2 / 1	12 / 7	62 / 36	73 / 43	22 / 13
г	Политические реформы	2 / 1	6 / 4	46 / 27	91 / 53	26 / 15
д	Основатели религий и религиозные лидеры	3 / 2	21 / 12	67 / 39	56 / 33	24 / 14
е	Развитие науки и знаний			8 / 5	71 / 42	91 / 54
ж	Войны и вооруженные конфликты	2 / 1	4 / 2	33 / 19	82 / 48	50 / 29
з	Экономические интересы и конкуренция		5 / 3	33 / 19	104 / 61	29 / 17
и	Философы, мыслители и деятели науки	3 / 2	23 / 13	81 / 47	49 / 29	15 / 9
к	Политические революции	3 / 2	9 / 5	54 / 32	83 / 49	20 / 12
л	Взрыв народонаселения	2 / 1	24 / 14	66 / 39	72 / 42	7 / 4

м	Экологические кризисы	7 / 4	28 / 16	59 / 35	62 / 36	15 / 9
н	Стихийные бедствия	11 / 6	35 / 20	70 / 41	48 / 28	7 / 4
о	Массовые миграции	4 / 2	41 / 24	63 / 37	52 / 30	11 / 6
п	Каждый человек	41 / 24	47 / 27	44 / 26	25 / 15	14 / 8

11	В какой степени следующие факторы повлияют на изменения в жизни людей в следующие 40 лет?	Очень мало	Мало	Немного	Сильно	Очень сильно
а	Технические изобретения и машины		5 / 3	23 / 14	74 / 44	68 / 40
б	Социальные движения и конфликты	3 / 2	12 / 7	56 / 33	69 / 41	30 / 18
в	Короли, королевы и выдающиеся политические деятели	19 / 11	43 / 25	55 / 32	42 / 25	11 / 6
г	Политические реформы	3 / 2	25 / 15	65 / 38	62 / 36	15 / 9
д	Основатели религий и религиозные лидеры	21 / 12	33 / 19	72 / 42	28 / 16	16 / 9
е	Развитие науки и знаний	1 / 1	4 / 2	35 / 21	55 / 32	75 / 44
ж	Войны и вооруженные конфликты	1 / 1	10 / 6	30 / 18	75 / 44	54 / 32
з	Экономические интересы и конкуренция	3 / 2	3 / 2	28 / 17	76 / 45	59 / 35
и	Философы, мыслители и деятели науки	22 / 13	40 / 24	72 / 42	32 / 19	4 / 2
к	Политические революции	16 / 9	48 / 28	74 / 44	28 / 16	4 / 2
л	Взрыв народонаселения	14 / 8	30 / 18	60 / 35	48 / 28	18 / 11
м	Экологические кризисы	3 / 2	7 / 4	26 / 15	65 / 38	69 / 41
н	Стихийные бедствия	16 / 9	19 / 11	51 / 30	57 / 34	27 / 16
о	Массовые миграции	14 / 8	25 / 15	68 / 40	50 / 29	13 / 8
п	Каждый человек	37 / 22	39 / 23	51 / 30	29 / 17	14 / 8

12 **Люди часто представляют историю в виде линии времени. Какая из**

следующих линий точнее описывает ход исторического развития?		
а	Все становится лучше	25 / 15
б	Ничто, в принципе, не меняется	11 / 6
в	В целом все ухудшается	10 / 6
г	Все повторяется	95 / 56
д	Все идет из одной крайности в другую	29 / 17

13	Как ты думаешь, какой была жизнь в твоей стране 40 лет назад?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирной	20 / 12	45 / 27	31 / 18	41 / 24	32 / 19
б	Существовала проблема перенаселения	27 / 16	107 / 63	27 / 16	7 / 4	1 / 1
в	Находилась под влиянием другой страны	107 / 63	48 / 28	9 / 5	2 / 1	3 / 2
г	Процветающей и богатой	51 / 30	63 / 38	35 / 21	15 / 9	4 / 2
д	Демократичной	105 / 63	44 / 26	15 / 9	3 / 2	
е	Существовала проблема загрязнения окружающей среды	19 / 11	45 / 27	71 / 42	27 / 16	7 / 4
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	31 / 18	59 / 35	51 / 30	20 / 12	7 / 4
з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	28 / 17	70 / 41	46 / 27	19 / 11	6 / 4

14	Как ты ожидаешь, какой будет жизнь в твоей стране через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирной	25 / 15	39 / 23	59 / 35	32 / 19	15 / 9
б	Возникнет проблема перенаселения	49 / 29	87 / 51	25 / 15	7 / 4	2 / 1
в	Зависимой от другой страны	40 / 24	55 / 32	42 / 25	26 / 15	7 / 4
г	Процветающей и богатой	42 / 25	54 / 32	47 / 28	18 / 11	9 / 5

д	Демократичной	23 / 14	51 / 30	59 / 35	32 / 19	5 / 3
е	Возникнет проблема загрязнения окружающей среды	7 / 4	4 / 2	33 / 20	61 / 36	64 / 38
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	4 / 2	12 / 7	30 / 18	56 / 33	68 / 40
з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	6 / 4	11 / 6	32 / 19	72 / 42	49 / 29

15	Как ты ожидаешь, какой будет жизнь в Европе через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Мирная	22 / 13	20 / 12	59 / 35	47 / 27	23 / 13
б	Возникнет проблема перенаселения	14 / 8	58 / 34	51 / 30	40 / 23	8 / 5
в	Зависимой от другой страны	75 / 44	68 / 40	16 / 9	7 / 4	5 / 3
г	Процветающей и богатой	3 / 2	13 / 8	51 / 30	65 / 38	39 / 23
д	Демократичной	5 / 3	13 / 8	31 / 18	75 / 44	47 / 27
е	Возникнет проблема загрязнения окружающей среды	6 / 4	33 / 20	42 / 25	48 / 28	40 / 24
ж	Разрываемой конфликтами между бедностью и богатством	8 / 5	56 / 33	54 / 32	32 / 19	21 / 12
з	Разрываемой конфликтами по национальным вопросам	10 / 6	32 / 19	76 / 44	34 / 20	19 / 11

16	Как ты ожидаешь, как сложится твоя собственная жизнь через 40 лет?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	У меня будет важная работа	3 / 2	16 / 9	78 / 46	43 / 25	30 / 18
б	У меня будет счастливая и гармоничная семейная жизнь	3 / 2	6 / 4	58 / 34	51 / 30	52 / 31
в	У меня будут хорошие друзья	1 / 1	4 / 2	41 / 24	66 / 39	58 / 34
г	У меня будет высокий доход	8 / 5	14 / 8	92 / 54	32 / 19	24 / 14
д	У меня будет личная политическая свобода	7 / 4	27 / 16	49 / 29	54 / 32	33 / 19
е	Буду участвовать в политической работе	48 / 28	72 / 42	39 / 23	3 / 2	8 / 5

ж	У меня будет много свободного времени для реализации своих хобби	16 / 9	36 / 21	59 / 35	42 / 25	17 / 10
---	--	--------	---------	---------	---------	---------

17	В твоей стране одни люди богатые, другие бедные. Почему одни богаче других?	Совсем не похоже	Похоже	Может быть	Вероятно	Наиболее вероятно
а	Им повезло	18 / 11	32 / 19	68 / 40	37 / 22	16 / 9
б	Они усиленно трудились	15 / 9	37 / 22	51 / 30	41 / 24	27 / 16
в	Они унаследовали богатство и деньги	16 / 9	38 / 22	63 / 37	33 / 19	21 / 12
г	Они думали только о себе и использовали аморальные средства, чтобы разбогатеть	8 / 5	23 / 13	75 / 44	51 / 30	14 / 8
д	Они преуспели вследствие несправедливой экономической системы	1 / 1	9 / 5	38 / 22	62 / 36	61 / 36
е	Они внедряли новое и рисковали	8 / 5	17 / 10	45 / 26	65 / 38	36 / 21

18	Каковы твои взгляды на нации и национальные государства?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Нации в истории, как и все другое, рождаются, растут и умирают	4 / 2	37 / 22	57 / 33	63 / 37	10 / 6
б	Нации - естественные единства, объединенные общим происхождением, языком, историей и культурой	1 / 1	6 / 4	13 / 8	93 / 54	58 / 34
в	Нации выражают устремление к общему будущему, несмотря на культурные различия в прошлом	1 / 1	27 / 16	75 / 44	60 / 35	7 / 4

г	Стремления национальных групп к государственному устройству были главной причиной войн в близкие к нам столетия	1 / 1	35 / 20	53 / 31	64 / 37	18 / 11
д	Нации имеют право воевать за создание собственного государства	20 / 12	50 / 29	39 / 23	52 / 30	10 / 6
е	Национальные государства должны передать значительную часть своего суверенитета наднациональным организациям	18 / 11	44 / 26	65 / 38	36 / 21	8 / 5

19	Твои взгляды по поводу демократии.	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Это правление народа, для народа и от имени народа	6 / 4	23 / 14	14 / 8	78 / 46	47 / 28
б	Это лучшее наследие классической Греции	4 / 2	31 / 18	64 / 37	64 / 37	8 / 5
в	Это результат долгих испытаний и ошибок	2 / 1	22 / 13	50 / 30	82 / 49	13 / 8
г	Это не более чем лозунг для некоторых партийных лидеров во время выборов	10 / 6	23 / 14	19 / 11	72 / 42	46 / 27
д	Это управление по закону и справедливости и защита меньшинств	3 / 2	36 / 21	33 / 19	74 / 43	25 / 15
е	Она возможна только в богатых странах	8 / 5	57 / 33	32 / 19	48 / 28	26 / 15
ж	Это слабая форма правления, непригодная во времена кризисов	28 / 16	60 / 35	38 / 22	32 / 19	13 / 8
з	Это декларация, скрывающая тот факт, что богатые и сильные всегда выигрывают в истории	18 / 11	59 / 36	49 / 30	27 / 16	13 / 8
и	Она не будет настоящей до тех пор, пока	20 / 12	51 / 30	23 / 14	55 / 32	21 / 12

мужчины и женщины не будут равны в правах во всех ситуациях

20	Во многих странах следующие проблемы вызывают острые дебаты. В каких случаях ты проголосуешь за, а в каких - против?	Полностью против	Скорее против	Не могу решить	Скорее за	Полностью за
а	Незамедлительное закрытие в Европе атомных станций	14 / 8	53 / 31	29 / 17	51 / 30	24 / 14
б	Ограничение пользования частным транспортом и ограничение скорости, чтобы предотвратить загрязнение окружающей среды и спасти леса	19 / 11	47 / 27	18 / 11	64 / 37	23 / 13
в	Ограничение роста зарплат и уровня жизни в Западной Европе, чтобы инвестировать средства в Восточную Европу	32 / 19	56 / 33	42 / 25	26 / 15	15 / 9
г	Полное равенство для женщин в профессиональной деятельности, быту и общественной жизни	6 / 4	19 / 11	17 / 10	67 / 39	62 / 36
д	Использование вооруженных сил европейских стран для подавления гражданских войн во всем мире под эгидой ООН	36 / 21	50 / 29	34 / 20	35 / 20	16 / 9
е	Ограничение числа иммигрантов	6 / 4	43 / 25	52 / 30	50 / 29	20 / 12
ж	Установление более низких цен на товары из стран Третьего мира, и, как следствие, более высокие цены на европейские товары	31 / 18	63 / 37	51 / 30	22 / 13	4 / 2
з	Расширение полномочий полиции для подавления преступности и насилия	10 / 6	39 / 23	20 / 12	66 / 39	36 / 21
и	Ограничение прерогатив Европейского Союза и	5 / 3	23 / 13	69 / 40	65 / 38	9 / 5

	предоставление больших прав национальным государствам					
к	Интеграция и введение в Европе единой валюты	4 / 2	14 / 8	49 / 29	74 / 44	29 / 17

21	Руководствуясь опытом, полученным во время педагогической практики, выскажи мнение об изменениях в организации подготовки студентов	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Надо расширить объем традиционных основных исторических курсов	17 / 10	57 / 33	27 / 16	56 / 33	14 / 8
б	Надо расширить число исторических дисциплин по выбору	8 / 5	21 / 12	17 / 10	92 / 54	33 / 19
в	Надо увеличить курс методики преподавания предмета	18 / 11	51 / 30	29 / 17	50 / 29	23 / 13
г	Надо увеличить педагогическую практику	25 / 15	39 / 23	25 / 15	50 / 29	31 / 18

22	С какими изменениями в целях, формах и методах обучения истории в вузе ты согласен, чтобы быть лучше готовым к работе в школе (вспомни опыт педагогической практики) и жизни в обществе?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Следует теснее увязывать преподавание с социальным опытом студентов	2 / 1	8 / 5	25 / 15	123 / 72	13 / 8
б	Следует акцентировать внимание на формировании		8 / 5	27 / 16	110 / 64	26 / 15

	качеств, необходимых в профессиональной и гражданской жизни					
в	Следует воспитывать самостоятельность через собственный анализ студентами исторических событий		6 / 4	18 / 11	100 / 58	47 / 27
г	Следует воспитывать толерантность и умение учитывать иную точку зрения		4 / 2	8 / 5	83 / 49	76 / 44
д	Следует усилить внимание к развитию навыков правильной речи и культуры дискуссии		1 / 1	10 / 6	75 / 44	84 / 49
е	Следует расширить работу с источниками	2 / 1	14 / 8	25 / 15	96 / 56	34 / 20
ж	Следует шире использовать не только тексты, но и наглядные и вещественные источники	2 / 1	10 / 7	12 / 9	94 / 67	23 / 16
з	Проводить на занятиях ролевые игры	5 / 3	18 / 11	21 / 12	82 / 48	45 / 26
и	Использовать методы драматизации	5 / 3	22 / 13	39 / 23	76 / 44	29 / 17
к	Усилить внимание к школьным учебникам	14 / 8	41 / 24	26 / 15	76 / 45	13 / 8
л	Шире применять методы групповой работы для воспитания культуры общения с другими людьми	1 / 1	7 / 4	14 / 8	105 / 61	44 / 26

23	Исходя из представления о том, для чего и как надо учить истории в школе, с какими изменениями в содержании преподавания истории в вузе ты готов согласиться?	Полностью не согласен	Не согласен	Не могу решить	Согласен	Полностью согласен
а	Следует все оставить по-старому	45 / 26	101 / 59	20 / 12	2 / 1	2 / 1
б	Следует усилить вниманиес к экономическим и	2 / 1	46 / 27	45 / 26	68 / 40	9 / 5

	социальным отношениям					
в	Следует усилить внимание к роли выдающихся личностей	4 / 2	43 / 25	32 / 19	88 / 52	3 / 2
г	Следует усилить внимание к изучению войн и революций	15 / 9	91 / 54	36 / 21	23 / 14	5 / 3
д	Следует усилить внимание к истории международных отношений и дипломатии	7 / 4	39 / 23	29 / 17	74 / 44	21 / 12
е	Следует в большей степени учитывать проблемы, волнующие современную молодежь	1 / 1	9 / 5	23 / 14	95 / 56	42 / 25
ж	Надо уделять больше внимания повседневной жизни простых людей в истории	3 / 2	14 / 8	23 / 14	92 / 54	38 / 22
з	Надо уделять больше внимания острым социальным проблемам современности	2 / 1	4 / 2	14 / 8	91 / 54	58 / 34
и	Надо уделять больше внимания вопросам равноправия мужчин и женщин	12 / 7	47 / 28	41 / 24	55 / 32	15 / 9
к	Надо уделять больше внимания ментальности людей прошлых эпох, чтобы понимать мотивы действий людей	3 / 2	6 / 4	15 / 9	82 / 48	64 / 38
л	Следует усилить внимание к новым направлениям в современной историографии (социальная история, психоистория, культурная история, гендерная история и др.)	7 / 4	9 / 5	24 / 14	78 / 46	52 / 31

1.4. Проблемы подготовки учителей истории в контексте зарубежного опыта

Изучение зарубежной литературы показывает, что подготовка квалифицированных учителей истории является острой проблемой для ряда западных стран. Так, американский автор Г. Стэнли отмечает, что в США (он приводит данные по штату Джорджия) подавляющее большинство школьных учителей истории вовсе не имеет специальной исторической подготовки: если в среднем около 27 % учителей ведут не «свой» предмет, то в отношении истории эта цифра составляет 60 %.¹ Он вспоминает, что когда после десяти лет работы в университете пришел в школу, то услышал от директора, что история – это самый простой предмет, преподавание которого не требует специальной подготовки: достаточно предоставить учащимся нужный текст. Подавляющее большинство учителей истории совмещают уроки по этому предмету с другими уроками, причем чаще всего с такими, которые с историей связаны мало, например, с физкультурой. Не удивительно, что результаты тестов в области социальных наук очень низки: на них провалилось 22 % учащихся, тогда как на письменном английском только 4 %.² Этот автор указывает на доклад Национальной комиссии «Образование и будущее Америки», в котором педагогическое образование названо единственным важнейшим фактором улучшения качества обучения школьников. Однако вкладывать миллионы долларов в подготовку учителей бессмысленно, если при этом не формируется мастерство в области своей дисциплины: «Вопреки здравому смыслу, гласящему, что только учитель, любящий свой предмет и передающий эту любовь ученикам, побуждает их учиться, лишь немногие возражают против того, что историю преподают те, кто «со стороны». И мы еще удивляемся, что наши ученики не справляются со стандартными тестами, не знают, когда была вторая мировая война, и постоянно относят историю в число своих самых нелюбимых предметов».³

В США проблема подготовки учителей, в том числе истории, в последние годы является предметом общественного внимания. По мнению М. Доуни и Ф. Фишера, в начале XXI века университетское педагогическое образование столкнулось с

тремя главными вызовами: во-первых, современная школа нуждается в таких учителях истории, которые глубоко компетентны в своем предмете; во-вторых, существует острая необходимость в установлении тесного сотрудничества между гуманитарными и педагогическими факультетами, а также между университетом и школой; в-третьих, во многих штатах акцент делается на изменение системы оценивания результатов обучения и работы учителей, что не может не влиять на подготовку студентов.⁴ Другой автор (Д. Шварц) совсем не считает преувеличением, что одной из главных во время президентской кампании 2000 года стала тема кризиса в образовании и в течение первых десяти лет нового века американская школа нуждается в двух с половиной миллионах новых учителей.⁵ Многие авторы видят выход в том, что университетские преподаватели истории должны избавиться от стереотипов мышления и считать подготовку учителей для школы своей важнейшей задачей. Предметом обсуждения на страницах журнала "The History Teacher" был опыт ряда американских университетов в этом направлении. Может быть, в особенно категоричной форме высказался Дж. Шедд, утверждавший, что исторические факультеты обладают лучшими возможностями для осуществления программ подготовки учителей истории, чем педагогические факультеты.⁶

В последние годы система подготовки учителей истории в странах Запада претерпела существенные изменения под влиянием двух главных факторов: инновационных подходов в теории и практике педагогического образования в целом и тех сдвигов, которые произошли в школьном историческом образовании.

Остановимся сначала на том, какие проблемы в сфере педагогического образования выделяются западными исследователями как наиболее актуальные. По мнению британских ученых Э. Эдвардса, П. Гилроя, Д. Хартли, на протяжении последних десяти лет сначала в Англии, а затем в других странах проявились три главных вызова, на которые система не может не реагировать.⁷ Первый вызов идет извне и связан с государственной политикой в области образования. Во всем мире нашли выражение правительственные инициативы, направленные на установление в этой сфере более жесткого диктата и контроля. На Западе существует мнение, что сейчас наблюдается углубление про-

тиворечий между динамичной, гибкой и продуктивной экономической и общественной нестабильностью, растущей незащищенностью личности. Образование не может не реагировать на изменения в системе трудовых, семейных отношений, в обществе в целом.

Однако правительственные меры, направленные на реформирование образовательной системы, часто не находят необходимой рациональной поддержки. Это отчасти объясняется тем, что при определении политики в области образования слишком явно обнаруживаются идеологические мотивы; звучат лозунги «антиучительского-антипреподавательского» характера: в педагогическом образовании политики видят опасную левизну, в статусе тех, кто ведет подготовку учителей, излишнюю свободу, а также говорится о чрезмерной растрате финансовых средств на эти нужды. Общая для западных стран черта состоит в том, что общественность не готова адекватно противостоять предлагаемым и проводимым мерам. Аргументы специалистов воспринимаются чиновниками как излишне теоретические и оторванные от реальной жизни. Проблема, таким образом, состоит в том, что развитие системы педагогического образования обсуждается в двух разных дискурсах: политиков и ученых, что препятствует принятию приемлемых для всех участников решений.

Второй вызов внутреннего характера вытекает из изменения статуса дисциплин, ранее считавшихся фундаментальной основой педагогического образования, а границы между ними вдруг оказались размытыми. Примерно до середины 70-х гг. XX века костяк подготовки учителей составляли педагогическая психология, а также философия, история и социология образования. Хотя эти предметы напрямую были мало связаны с непосредственными потребностями учителей, но воспринимались большинством как необходимая теоретическая платформа для практической деятельности учителя. Позднее подходы изменились. Такая система была подвергнута критике за свою оторванность от практики преподавания.

Э. Эдвардс, П. Гилрой и Д. Хартли полагают, что в педагогическом образовании выделяются два аспекта: первый, относящийся к практике обучения, второй – об институтах образова-

ния. В прежней системе только педагогическая психология имела отношение к тому, *как учить*. Философия, история и социология рассказывали *об образовании*. В процессе реформирования педагогического образования в 80-90-х гг. аспект *как* занял доминирующее место, во всяком случае в Англии, почти вытеснив аспект *об*. Одним из практических следствий таких изменений стал перенос большей части обучения в школы, и практическая работа в школе понимается как главный элемент подготовки учителя. Именно в школе студент овладевает основами своего ремесла, тем самым решается задача, которую прежде не могла разрешить педагогическая психология, обучавшая тому, *как*.

Далее, отмечается и то важное обстоятельство, что четыре названные педагогические дисциплины утратили строгую очерченность форм, присущую им прежде. Действительно, педагогическое образование может легко служить сферой приложения самых разных социальных наук. Неизбежно усиливается «мультидисциплинарный» подход в педагогическом образовании, в философском смысле отражающий особенности культуры современного общества, в котором имеет место тенденция к ослаблению «чистоты» категорий и идентичностей. Культура потребления предполагает предоставление выбора. Учебные дисциплины есть интеллектуальное воплощение этой культуры, и не приходится удивляться, что четкие границы размыты и развиваются новые формы передачи знания *об*. Проблема видится в том, что в некоторых случаях модернизация учебного процесса наталкивается на противодействие академического сообщества. В условиях критики со стороны политиков за «академизм» и отрыв от реальных потребностей многие преподаватели оказываются перед дилеммой: то ли отстаивать важность «своего» курса, то ли признать, что прежние подходы, на которых он основан, устарели.

Третий вызов проистекает из изменившегося отношения к самому характеру знания, что произошло под влиянием постмодернизма, отрицающего традиционную философию, сформировавшуюся в эпоху Просвещения, когда утвердилось представление о том, что в ходе перманентной научной революции человечество способно получить точные знания и использовать их в

целях общественного прогресса. Постмодернисты, наоборот, подчеркивают относительный и контекстный характер знания, для многих из них образование и наука – по сути дисциплинарные технологии, используемые властью.

Э. Эдвардс, П. Гилрой, Д. Хартли считают, что к критике постмодернистов следует прислушаться: во многих странах профессия учителя воспринимается сейчас как малопривлекательная, а обучение рассматривается как вариант социального контроля над детьми через систему заданий, которые они должны выполнить. Новые общественные и экономические условия диктуют новые требования к образовательной системе. Авторы предлагают заменить в отрывке, отражающем современную ситуацию, слово «работа» словом «школа»: «Как все, что может привлекать и быть предметом свободного потребительского выбора, работа должна быть «интересной»: разнообразной, волнующей, дающей возможность для приключения, содержащей определенную (хотя и не чрезмерную) долю риска, создающей возможность для всегда – новых ощущений. Работа, которая монотонна, рутинна, основана на простой повторяемости, не дает возможности для инициативы, не создает вызовов и не позволяет делать самооценку, «скучна».⁸ Так и школа, не выдержавшая такой тест, будет приниматься по необходимости, а не по желанию. На смену «эксплуативному» обучению должно прийти обучение исследовательского характера, ассоциирующееся со сложным поиском, базовым исследованием, инновациями, вариативностью, риском, причем контроль должен стать менее жестким. На этих принципах и должна быть основана профессиональная подготовка учителей. В такой ситуации стремление правительств и политиков стандартизировать и удешевить – это «фальшивая экономия».

Так в педагогическом образовании в странах Запада вместо представления о знании как об объективном видении утверждается новый философский подход, рассматривающий знания в социальном, управляемом правилами контексте. Различные практики обучения носят контекстно-временной и условный характер. Приобретение знания и понимания должно носить коллективный характер и осуществляться путем группового взаимодействия заинтересованных лиц (например, преподавателей,

методистов в школах, студентов-практикантов и т. д.)

Такая интерпретация современных тенденций в педагогическом образовании схожа с характеристиками, данными Д. Бриджесом, выделившим следующие главные особенности современного этапа в развитии высшего образования:

- деконструкция учебных дисциплин, выражающаяся, в частности, в том, что программы все более приобретают модульный характер;
- акцент в кросс-программах на «ключевые» умения;
- обучение через опыт и сдвиг к обучению за пределами академического сообщества;
- «анархический» потенциал обучения, базирующегося на материалах Интернета;
- изменение отношения к учебной дисциплине как академической и организационной основе обучения.

В практическом плане это проявляется в увеличении числа студентов, обучающихся неполное время, в крене к дистанционному обучению, к обучению на базе работы, а не учебного заведения. Однако Д. Бриджес полагает, что учебная дисциплина как форма организации учебного процесса не исчерпала себя и именно через нее осуществляется накопление опыта научного исследования.⁹

Разумеется, предметом обсуждения в зарубежной литературе являются не только организационно-педагогические, но и собственно дидактические аспекты подготовки учителя истории. Их подробное рассмотрение выходит за рамки настоящего раздела, поэтому можно ограничиться указанием на один из наиболее интересных трудов американских специалистов. Весьма любопытны, в частности, результаты исследования Р. Эванса, давшего собственную классификацию учителей истории в зависимости от стратегии и концептуальных подходов к преподаванию: рассказчик, ученый, релятивист-реформатор, философ, эклектик. Стиль преподавания определяется, в том числе, опытом, полученным в процессе профессиональной подготовки.¹⁰

Второй фактор, воздействующий на подготовку учителя истории, связан со взаимодействием университета и школы, с тем, как вуз учитывает инновационные тенденции в школе. Проблема актуальна и для стран Запада. Так, на нее указывает бри-

танский автор Э. Эванс.¹¹ Он выделил проблемы, существующие во взаимодействии между школой и университетом в сфере обучения истории.

Работая в тесной кооперации, школы и университеты смогли бы более эффективно добиваться прогресса в сложном процессе обучения истории. Сейчас время, отведенное на это, используется нерационально. Существует лишнее дублирование. И школы, и университеты стремятся улучшить возможности для обучения, но сомнительно, что они целенаправленно взаимодействуют в едином процессе. В университетах иногда присутствует пренебрежительное отношение к тому, чему научила школа, поэтому потенциал студентов, работающих в течение трех лет для получения степени бакалавра, зачастую недооценивается.

«Горячей» для школы является тема оценивания результатов обучения. Не желая «подливать масла в огонь», этот автор высказывает точку зрения, что и в университетах формальному оцениванию результатов обучения придается чрезмерное значение. Редкую неделю студент не должен получить зачет или оценку, тогда как формы оценивания результатов работы, которые действительно могли бы развивать и стимулировать, исключительно редки.

И в школах, и в университетах следует задуматься о более сбалансированных программах обучения, потому что в Англии во многих случаях за счет достижения глубины изучения отдельных тем теряется общая перспектива истории: «Слишком многие школьники и студенты сознательно жертвуют шириной во имя глубины». В результате многие выпускники школ оказываются неспособными выстроить исторические связи, которые являются центральными, чтобы должным образом разбираться в предмете.

Недостатком исторического образования Э. Эванс считает преобладание «модульных» курсов, которые ведут к «атомизированным» знаниям, неудовлетворительному пониманию исторических связей за их рамками, недостаточной заботе о процессе интеллектуального взросления.

Обучение и в школе, и в университете не может считаться творческим. Конечно, обучение в университетах стало менее консервативным, чем было раньше. Групповая работа, ролевые

игры, критическая рефлексия, самостоятельная работа стали важной частью преподавания в университетах. Даже такая форма обучения, как лекция (во многих случаях справедливо критикуемая) – теперь не просто вещание оракула с кафедры, она включает возможность высказывания для обучаемых, хотя это и выглядит иногда несколько театрально. Проблема состоит в том, что новые технологии преподавания не являются предметом специального рассмотрения, не изучается, какая из них «работает» лучше, отсюда сложности с их распространением в академической аудитории. Кроме того, внедрение новых технологий обучения требует немалых затрат времени, и это отталкивает многих университетских преподавателей, стремящихся сохранить больше времени для научной работы. Здесь Э. Эванс указывает на старый вопрос: является университет преимущественно научным или учебным центром, а идея, что и тому, и другому должно уделяться одинаковое внимание, часто не работает.

Очевидно, что учителя истории и университетские преподаватели должны больше знать друг о друге. Последние, считая занятия наукой важнейшим видом своей деятельности, чаще всего не интересуются тем, что происходит в школах. Речь не идет о существующем антагонизме, но о возрастающем взаимном непонимании. Движение не бывает односторонним, и учителя скорее неохотно посещают лекции преподавателей, на которых рассматриваются новые подходы к изучению отдельных исторических тем.

Представляется, что ряд наблюдений этого автора по поводу Англии выглядит актуально в контексте проблем российского исторического образования. Важно и то, что Э. Эванс фактически заявляет о необходимости соблюдения некоего равновесия между знаниями и умениями: в его словах есть опасение, что акцент на изучении отдельных тем ведет к утрате общеисторического контекста. Против крайностей такого рода выступают и другие авторы: Д. Вульффф подчеркивает, что отсутствие достаточных знаний исторического материала ведет к поверхностному преподаванию истории в школе или к написанию слишком абстрактных исторических трудов. В то же время зарубежные авторы единодушны во мнении, что формирование исторических умений и навыков должно быть центральным пунктом под-

готовки историка, и Вульф, обращаясь к российской ситуации, подчеркивает, что учебный процесс на исторических факультетах, да и государственный образовательный стандарт с их односторонним уклоном на знания в целом не способствуют современным требованиям ориентироваться в потоках информации в области истории, чтобы уметь использовать разнообразные методы исторического познания и применять их в повседневной работе.¹²

Рассмотрим более подробно, какие изменения произошли в школьном историческом образовании за последние годы и как они повлияли на подготовку будущих учителей. В течение последних тридцати лет в системе исторического образования стран Запада произошли существенные изменения. Два автора из Шотландии, П. Хиллис и Я. Мак-Келлар, приводят для иллюстрации прежнего положения слова Томаса Грэндгринда из романа Диккенса «Тяжелые времена»: «Итак, все, чего я хочу, это факты. Учите этих мальчиков и девочек ничему другому, но только фактам. В жизни нужны только факты». Они отмечают: «Этими словами можно описать преподавание истории в наших школах до 1970-х гг. Ничтожно мало, если вообще сколько-нибудь, внимания уделялось развитию таких умений, как оценка различных типов исторических источников и исследование».¹³ С этого времени начался новый этап в развитии исторического образования в школах стран Запада. Акцент на развитие личности, индивидуальных способностей, крен на групповую работу и обсуждение, на усиление связи с реальной жизнью, на развитие способности к социализации – вот характерные черты этого периода.

К настоящему времени в западной школьной дидактике утвердилось мнение, что главным в историческом образовании является формирование гражданских качеств личности, навыков социального поведения, прежде всего навыка критического мышления, совершенно необходимого гражданину в демократическом обществе. Развитие исторического мышления базируется на таких умениях и навыках, которые, появившись на ранних ступенях обучения, сохраняются на протяжении всей взрослой жизни. История развивает способность расследовать, анализиро-

вать аргументы, выдвигать предположения, дискутировать, творчески осмысливать, понимать и оправдывать.

В то же время в новейшей литературе обнаруживается указание на то, что при всей важности выработки исторических умений произошла некоторая недооценка роли исторических знаний. Так, редактор английского журнала «Teaching History» К. Коунсел разделяет мнение, что нужен новый акцент на историческом знании: «Было время, когда мы старались сконцентрироваться только на умениях. Я приветствую возвращение к знаниям. Знание – инструмент выработки мышления».¹⁴ Такой подход близок позициям Г. Стэнли и Э. Эванса, изложенным выше.

В основе модернизации школьной истории лежали факторы различного порядка. Концепция «новой школы» в социальном плане отразила сдвиги, проявившиеся в «бурные шестидесятые». В философско-методологическом плане она явилась ответом на вызов постмодернизма. В психолого-педагогическом аспекте она явилась отражением новых идей, связанных в первую очередь с именами Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.

В странах Запада, как и в России, утверждение новых подходов к преподаванию истории происходило непросто. В Великобритании острые споры о постановке исторического образования развернулись в связи с принятием Закона об образовании 1988 года и последующей разработкой национальных программ по истории (National History Curriculum, далее ННС).¹⁵ В последующем содержательный компонент программы уточнялся каждые пять лет. Содержание программы порождало споры, выходящие за пределы академических и педагогических кругов. В качестве примера можно привести публикацию газеты "Сан", пользующейся довольно скандальной известностью.¹⁶ В мае 1994 года в статье "Славное прошлое Британии изгоняется с уроков" был подвергнут резкой критике проект новой программы по истории за то, что "вместо изучения ФАКТОВ об Азенжуре, пороховом заговоре и наполеоновских войнах дети с 5 до 14 лет должны столкнуться с множеством МНЕНИЙ по таким разделам социальной истории, как "повседневная жизнь", "различия в благосостоянии, образе жизни и культуре" или "общественный протест". Историю будут учить через социологические, этнические и гендерные перспективы... Не будет уроков о националь-

ных героях, подобных Клайву, Уолфу, Веллингтону или Флоренс Наттингейл, а военные события 1914-18 и 1939-45 гг. будут изучаться как часть мировой истории".

Степень остроты дискуссий по проблеме исторического образования была в Англии все же существенно ниже, чем в США. Английский автор Дж. Уолтон, рассуждая о месте социальной истории, писал, что там «близкой к американской по интенсивности кампании против этой потенциально подрывной науки не было». ¹⁷ По его мнению, проблемы социальной истории совершенно недостаточно отражены в школьных программах, в том числе на уровне А (Advanced Level), через который проходят большинство из тех, кто планирует изучать социальную историю в университетах. В программах для этого уровня по-прежнему доминирует политическая и дипломатическая история и имеются отдельные вкрапления по экономической и социальной истории ("все та же неразделимая пара"). Во время дебатов о содержании исторического образования в Англии "многие выражали беспокойство, что строгий контроль сверху приведет к тому, что история сведется к пропаганде вигского взгляда на национальный прогресс и этноцентристских утверждений о важности англо-саксонский имперской цивилизаторской миссии". С другой стороны, идеологи правых подвергли нападкам предложенные программы, полагая, что в них нашел выражение упор на умения, а не на знания, что приведет к потере качества обучения и подрыву национальной исторической культуры. Провозглашалось, что каждый английский ребенок должен знать дату сражения при Трафальгаре, и все британские министры образования последовательно выражали обеспокоенность в отношении тех программ, которые, как им казалось, подрывали оптимистический консенсусный взгляд на национальное прошлое. Общественное обсуждение касалось главным образом вопроса о необходимости и значении механического запоминания соответствующих "фактов", знание которых должно быть признано обязательным. Темы по социальной истории более ориентированы на умения, чем на знания, и "ключевые факты" в социальной истории вряд ли удовлетворяли апологетов высокой политики и имперско-дипломатической истории. ¹⁸

Как представляется, НИС, действующий в Англии, пред-

ставляют собой компромисс, в рамках которого учитель имеет возможность проявить самостоятельность. В нынешних программах акцент делается все же не на факты, а на умения, которые должен приобрести ученик.

Очень острые споры по вопросу о целях и содержании исторического образования развернулись в США в связи с обсуждением стандартов по истории, выработанных Национальным Центром по истории к осени 1994 года. Хотя общенациональные стандарты не могли быть более чем рекомендацией, их появление вызвало настоящую ярость у правых. Правая пресса заявила, что предложенные стандарты утверждают нетрадиционные взгляды на американское прошлое и подрывают преподавание истории западной цивилизации, поскольку ее значение преуменьшается по сравнению с историей других регионов мира. В конечном счете, стандарты были тогда отвергнуты американским Сенатом. В то же время кампания критики новых стандартов вызвала ответные возражения, особенно в академических кругах. При этом содержание споров вышло за рамки собственно стандартов и касалось вопросов преподавания истории в школах в целом.

Американский историк П.А. Стернс считает, что в представлениях правых история должна иметь облагороженный вид, она должна быть составлена из деяний великих личностей: "По крайней мере, в классной комнате история должна быть наполнена духом согласия; она должна представлять результат целенаправленной и успешной деятельности героев, и даже сопоставление с мнением других групп является отвлекающим и унижительным".¹⁹ С его точки зрения, показательными являются новые стандарты по истории в штате Виргиния, составленные при внимательной опеке консерваторов. В них упор сделан на греческую демократию, на славу Возрождения, на американское конституционное развитие и президентов, а вопросы социальной истории и необходимость развития аналитических способностей детей остались совершенно в стороне. Правые отвергают любой анализ, основанный на чем-то отличном от превознесения национальных героев и подчеркивания разумных мотивов, которыми они руководствовались. Тогда лидер республиканцев сенатор Р. Доул высказывался в том духе, что главная цель препода-

давания истории лежит в утверждении, что США – величайшая страна в мире. "Многие американцы (причем не только закостенелые консерваторы), – пишет Стернс, – думают, что история, по крайней мере, та, которой учат, должна иметь подспудное значение, воодушевляя уверенность в наших основополагающих институтах и в перспективах на будущее".²⁰ Консерваторы также не слишком любят всемирную историю, особенно если она в чем-то отходит от предназначенного ей основного фокуса – прославлять величие западных ценностей.

По мнению Г.Б. Нэша, нападки правых на национальные стандарты по истории – это не беспрецедентный случай, а последняя из атак, направленных на то, чтобы сокрушить историю, которая выходит за рамки традиционных описаний беззубой версии консенсусного прошлого. Нэш полагал, что стандарты подверглись яростной критике правых не потому, что отходят от традиционной политической перспективы к социальной истории (это не так), а потому, что в них ставятся следующие требования: учащиеся должны "различать исторические факты и исторические интерпретации", "подвергать сомнению аргументы относительно исторической неизбежности", "сравнивать различные исторические описания", "подходить к историческим интерпретациям как к пробным", "оценивать основные дебаты в среде историков". Стандарты призывают учащихся рассматривать исторические эпохи, движения и трансформации с различных перспектив.²¹ Нэш справедливо отмечает, что подобный подход требует задавать вопросы, при этом происходит постоянная ревизия исторических представлений. Другой автор, Р. Розенцвейг, пишет, что консервативная версия "политической правильности", или то, что некоторые называют "патриотической правильностью", служит для прикрытия атак на историю, которая критична к установленным святыням".²²

Как видим, вопрос о цели и задачах школьного исторического образования является крайне острым и далеко не только академическим, но и политическим не только у нас. Как в России, так и в западных странах присутствуют обе тенденции: одна, направленная на то, чтобы теснее связать обучение истории с развитием личности и навыков самостоятельного творческого критического мышления, с формированием качеств, позволяю-

щих любому гражданину делать выбор в демократическом обществе; и другая, при которой на первый план выдвигаются патристические ценности, «государственнические» традиции или национальная исключительность.

В новейшей зарубежной дидактике в качестве действенного приема актуализации истории рассматривается устная история, открывающая большие возможности для социализации учащихся и воспитания у них гражданских качеств и критического мышления. Это один из вариантов включения школьников в активную социальную жизнь их «коммуны», района, где они проживают. Американские авторы Л. Хадсон и Е. Сантора выделяют четыре фактора, способствующие тому, что учителя и школьники становятся партнерами в ходе исторического исследования в рамках устной истории, когда они собирают и записывают воспоминания: «во-первых, формируется собственное ощущение истории и ее смысла; во-вторых, возникает интерес и любопытство к партнерам по совместной деятельности как актерам в игре исторических событий; в-третьих, школьники сами проявляют склонность участвовать в коллективной устной истории, и наконец, в-четвертых, большинство учеников с энтузиазмом участвует в первоначальном планировании и реализации учебных модулей устной истории».²³ Устная история – один из примеров того, как история может приобретать настоящий социальный и воспитательный смысл.

Еще один аспект школьного исторического образования, обсуждаемый сегодня на Западе, касается методологии, и он связан с влиянием постмодернизма. Игнорировать влияние постмодернизма на обучение истории сегодня невозможно, и об этом пишет американский автор Ш. Уилтон.²⁴ Она утверждает, что современные школьники отличаются от прежнего поколения, конформистски настроенного на ценности среднего класса. У сегодняшних школьников преобладает циничное отношение к знаниям, уверенность в том, что каждый обладает правом на собственное мнение, и это субъективное мнение так же ценно, как теории и уроки, преподносимые учителем. Современный учащийся отрицает веру, основанную на рационализме и науке, у него нет ощущения соучастия в единой культуре; из фрагментарных образов он создает собственную социальную реальность.

Такие изменения в обществе накладываются на изменения, имевшие место в историографии. Ш. Уилтон ссылается на известного историка П. Берка, выделившего следующие главные черты, присущие “новой исторической науке”:

- историческое исследование более не ограничено политическими вопросами: перед историками открыта вся сфера человеческой деятельности;
- описание подъемов и падений империй и институтов власти сменил социальный и культурный анализ специфики времени и места;
- большая часть исследований сфокусирована сейчас не на биографиях великих, а на народной культуре, на вере и ритуалах простых людей;
- новые источники позволили услышать голоса и понять менталитет тех, кто прежде не имел письменной истории;
- историки более не ищут окончательных объяснений, а стремятся синтезировать и интерпретировать разные точки зрения;
- объективность и научная детерминированность более непримемлемы для тех историков, которые признают, что и они зависят от культуры, пола, класса, к которым принадлежат, как и те, о которых они пишут.²⁵

Чтобы спасти историю в школе, сохранить интерес к ней, пришлось, пишет Ш. Уилтон, предпринять практические действия: “Гуд бай, римские императоры, борьба за инвестицию, Столетняя война с ее четырьмя этапами, перечисление великих битв и договоров.”²⁶ По каждому хронологическому этапу ведется работа по народной культуре, истории женщин, протестным движениям, классам и “менталитету” прошлых веков. По каждой теме привлекается первичный источник, отрывок из литературы, визуальный нетрадиционный источник (карта, видеоклип, карикатура, картина и т. д.). Кроме этого, учащиеся должны найти подходящий источник в библиотеке или через Интернет самостоятельно.

Как видим, в новейшей литературе по-прежнему обсуждается вопрос о содержании исторического образования. В какой степени и каким образом в школьных курсах должна быть отражена «новая культурная история», «новая социальная история», гендерная история и другие новейшие направления в историче-

ских исследованиях? Так, американские учителя К. Дэлтон и Э. Ротундо делятся своим опытом преподавания гендерной истории для старшеклассников.²⁷ Очень интересным является их указание, что обращение к темам по гендерной истории дает прекрасную возможность для внедрения в учебный процесс методов активного обучения, например, проектов, в том числе в микрорайоне школы.

Можно видеть, что по сравнению со школами западных стран история повседневности (при всей неопределенности этого понятия) пока занимает на наших уроках истории только малое место; на них по-прежнему господствует политическая, дипломатическая и военная история. Между тем, на социализирующее значение истории повседневности указывает К. Каунсел: в центре изучения истории должен находиться человек; это мотивирует учащихся, вводит их в понимание реальных человеческих проблем, имеющих резонанс сегодня.²⁸

Итак, развивающая парадигма в обучении истории еще не стала в российской школе ведущей. Представляется, что в потенциале это создает серьезные проблемы при вхождении России в единое образовательное пространство. С этой точки зрения изучение опыта реформ в системе исторического образования в США и странах Западной Европы исключительно актуально для определения перспектив развития исторического образования в нашей стране. Конечно, можно признавать, что «традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном плане, что без их учета не представляется возможным построить современную и вместе с тем национально ориентированную систему исторического образования».²⁹ Следует, однако, четко определиться, о каких именно национальных традициях в преподавании истории идет речь и что именно и по каким причинам неприемлемо в современном западном опыте. И все же представляется, что основная дискуссия должна проходить не по линии противопоставления национальных моделей, а по линии определения «правильного» баланса между традицией и новыми подходами. В этом русле проблема является актуальной для любой страны.

Обращаясь непосредственно к вопросу о подготовке учителя истории, заметим, что говорить о единой западной или об-

щеевропейской модели не приходится, потому что различия между странами велики как в структуре, так и в содержании обучения. Остановимся более подробно на подготовке учителей в Германии и в Англии потому, что опыт этих стран более знаком нам, так как неоднократно обсуждался на семинарах и конференциях, проводившихся в ЯГПУ. Кроме того, немецкая система заслуживает особого внимания: по некоторым позициям она ближе системе, сложившейся в нашей стране, чем та структура, которая сформировалась в некоторых других странах. Далее, для университетов Германии актуальной, как и для нас, является проблема перехода на уровни «бакалавра» и «магистра», что неоднозначно воспринимается рядом немецких специалистов.

Опыт подготовки учителей истории в Германии, в частности в университете г. Билефельда, подробно рассматривался на одном из семинаров, проводившихся по программе «Александр Герцен» DAAD в ЯГПУ. Материалы семинара опубликованы.³⁰ В сборник материалов конференции «Учитель истории в начале XXI века» включены тексты Й. Рольфеса «Подготовка учителей истории (опыт ФРГ)» и Й. Альтенберенда «Стажировка как часть подготовки учителя истории в ФРГ».³¹ С докладом о подготовке учителей истории в Баварии выступил на этой конференции М. Саксе.

В настоящее время подготовка учителей осуществляется в Германии в университетах, причем такая система сложилась примерно 20 лет назад. Тогда педагогические институты были присоединены к университетам. Новый порядок должен был способствовать притоку более подготовленных учителей для школ, так как студентами университетов могли быть только выпускники гимназий, а не народных школ. Особенностью Германии является то, что в разных землях страны отдельные элементы подготовки учителя различаются. Например, везде будущий учитель должен избрать для изучения в университете курсы по меньшей мере по двум специальным предметам и дидактике. Однако в Баварии набор предметов обязателен: к истории добавляются немецкий (или английский) язык или география. В Билефельде (земля Северный Рейн-Вестфалия) студенты сами определяют, по каким предметам обучаются.

По словам М. Саксе, в Европе существуют две модели ор-

ганизации педагогического образования, «одновременная» и «последовательная». В первом случае предметная подготовка и обучение педагогической теории и дидактике ведется с самого начала параллельно. Во втором – сначала осуществляется подготовка по предмету, а затем педагогическая подготовка. Он также выделяет две главных фазы подготовки в Германии: университетскую и двухгодичную послеуниверситетскую, организуемую и контролируруемую министерством образования данной земли (референдарият). На университетской фазе подготовка учителей проходит в рамках «одновременной» модели. По мнению Й. Ролфеса, Й. Альтенберенда и др., должной связи между двумя фазами, как правило, наладить не удается – это рассматривается как слабое звено системы.

Университетская подготовка будущего учителя состоит из двух компонентов. Первый – изучение двух-трех предметов, которые выпускник будет преподавать в школе. Право преподавать получают выпускники-историки, изъявившие желание получить право стать учителями. Будущие учителя истории должны изучить в университете еще один предмет на выбор. Существуют предписания относительно разделов и областей истории, которые должны быть охвачены в процессе обучения: А) исторические эпохи: древний мир, средние века, новое время, новейшая история; Б) области исторической науки: региональная, социальная, экономическая, культурная история; В) основы исторической науки: историческая теория, историография, вспомогательные исторические дисциплины; Г) дидактика истории: теории восприятия и передачи исторических знаний, дидактический анализ научно-исторических предметов. В рамках таких предписаний конкретную программу подготовки разрабатывает каждый университет.

Второй компонент подготовки учителей – изучение педагогических наук. Они составляют около 25 % учебной программы. Основные области здесь следующие: воспитание и образование (педагогика, философия); развитие и обучение (психология); общественные предпосылки воспитания (социология, педагогика); учреждения и формы организации (педагогика, социология, право); преподавание и общая дидактика.

Во время обучения в университете студентов ориентируют

на изучение опыта школ и учителей, они посещают и обсуждают уроки на занятиях по педагогике и дидактике, а также разрабатывают свои уроки, которые обсуждаются на занятиях по педагогике. В конце обучения сдается государственный экзамен по учебным предметам и педагогическим наукам – и письменно, и устно. До этого должна быть написана одна домашняя письменная работа.

Третий компонент педагогического образования – двухлетняя педагогическая стажировка, или рефендариат. Ее частями являются посещение уроков, проведение пробных уроков и самостоятельное преподавание (до 16 уроков в неделю на завершающих этапах стажировки). Формой организации являются государственные учебные семинары, в рамках которых проходит обсуждение теоретических и практических вопросов учебной деятельности стажеров в школе. В конце сдается второй государственный экзамен, состоящей из домашней письменной работы, двух пробных уроков, устного экзамена.

В качестве британского примера возьмем программу School of Education университета г. Эксетера (сейчас по рейтингу педагогических факультетов занимает второе место в стране).³² Она используется в качестве основы для работы с выпускниками, уже получившими степень в области истории, и желающими получить право преподавать в школе. Курс обучения рассчитан на один учебный год (три семестра). Отметим, что некоторые студенты сочетают обучение по специальности «история» со специальностью «гражданское образование». Последняя специальность введена в качестве обязательной в школе национальным стандартом с 2002 года.

Задача теоретического обучения, которое студенты проходят в первом семестре, состоит в том, чтобы дать им знания, необходимые для эффективной работы в школах и колледжах. Соответствующий курс направлен на профессиональное развитие, что включает:

- установление взаимосвязи между академическим содержанием предмета и трансляцией этого знания в учебное знание в школе;
- обучение предмету (планирование урока, его эволюция, предметность и прогресс), дифференциация, оценка, педаго-

- гика, набор технологий и подходов, их оценка, воспроизведение, эволюция, система экзаменов (GCSE, 'A', 'AS' levels);
- действия учителя в классе: порядок, дисциплина, ведение урока, программа обучения;
 - развитие профессионализма студентов в области информационных технологий;
 - более широкие вопросы: стратегия преподавания на разных уровнях обучения, межпредметные связи, учет гендерных, классовых моментов, обучение детей со специальными образовательными нуждами и т. д.;
 - профессиональные обязанности учителя, вытекающие из соответствующих разделов законодательства;
 - школа как сообщество, роль студента в нем.

В течение второго и третьего семестров студенты работают в школе, при этом один день в неделю определен как семинарский, когда обсуждаются вопросы, проистекающие из практического опыта студента. Некоторые аспекты обсуждаются еженедельно, например, отношения «учитель-ученик» в классе.

Практика в школе рассматривается как ключевой момент в формировании профессиональных качеств учителя истории. При этом во внимание принимается следующее:

- стандарты оценки профессионализма учителя;
- рефлексивная практика, позволяющая оценить, что студенты делают, чему научились и как могут применять это в аналогичных обстоятельствах;
- учитель как практик должен обладать следующими умениями: ежедневного наблюдения и сбора информации, организации и анализа деятельности. Это достигается путем ведения детального личного дневника учебных эпизодов, уроков и их результатов, тщательной оценки учебных планов и ресурсов, обсуждением уроков и их частей с руководителями. Ключевое значение имеют конспекты-аннотации, в которых внимание фокусируется на таких элементах, как начало урока, организация и руководство групповой работой, связь между разделами урока, работа с трудными школьниками. В своих записях студенты фокусируются на таких аспектах преподавания предмета, как чтение документа, учебная экскурсия, сочинение и драматизация на уроке;

- выработке профессиональных качеств способствует самоанализ своей деятельности как учителя, а также анализ практической деятельности других студентов. Лучшие идеи и находки студентов собираются в книгу учебных материалов.

Результаты работы студентов отражены в личном портфолио, которое включает в себя различные материалы, свидетельствующие о прогрессе студента в учебной деятельности в школе.

На конференции «Учитель истории в начале XXI века» рассматривался и норвежский опыт подготовки учителей истории, с сообщением о котором выступил Х. Скрам. В этой стране педагогическое образование дают, во-первых, педагогические колледжи, обучение в них продолжается четыре года. Здесь изучаются специальные предметы и педагогика, а выпускники, как правило, работают в начальной (1-7 классы) и средней (8-10 классы) школе. Во-вторых, педагогическое образование можно получить в университете, если имеется университетский диплом бакалавра или магистра. В таком случае обучение продолжается один год и включает педагогику и дидактику одного или двух предметов. Выпускники, как правило, работают в средней или «высшей средней» школе (1-3 классы, обучение на этом этапе необязательное).

Годичный университетский курс предусматривает 12 недель теоретических занятий, и такое же время отводится на практику в школе, причем оба эти элемента идут параллельно. В преподавании дидактики истории акцент делается на то, что история должна преподаваться в школе не как «набор фактов», а как средство развития мышления, что пригодится в изучении других предметов и в повседневной жизни. Акцент делается на подготовку к проблемному обучению, которое понимается как решение школьниками проблемы (вопроса, задания), требующее не просто воспроизведения ответа или материала из учебника, но сбора дополнительной информации, ее анализа и выстраивания собственного ответа. Интересным представляется задание Х. Скрама, отражающее стремление увязать преподавание дидактики с общепедагогическими проблемами: «Подготовьте три плана урока по одной теме. Сделайте первый таким, каким бы его сделал Пиаже, второй, как Дьюи, третий, как Выготский». Наконец, частью курса дидактики является «проигрывание» на

занятиях школьных уроков и другие ролевые игры. Как и в Англии, в университете Осло придается исключительное значение формированию компетенций будущих учителей истории в области компьютерных технологий.

Оценка результатов практики осуществляется школьным куратором и куратором из университета. В случае если уроки вызывают «озабоченность», последний посещает их неоднократно. В оценивании также принимает участие директор школы. Если работа студента в школе представляется неудовлетворительной, для окончательного решения создается специальная комиссия. Главным средством оценивания достижений студентов в области теоретических курсов является изучение его или ее портфолио, которое составляется по обоим предметам специализации и включает четыре задания, в том числе на стыке дидактики и общей педагогики. Студенты выступают с десятиминутным проблемным сообщением, причем предусмотрено, что при этом обязательно используется Интернет, проектор или другие мультимедийные средства. Затем в течение 35 минут происходит обсуждение сделанной презентации и представленного портфолио, в котором принимают участие студент и его преподаватели дидактики и педагогики. В таком случае, как видим, форма экзамена приобретает максимально практический характер. За год обучения студент должен набрать 60 баллов, 30 из которых дает педагогика, а по 15 – дидактика каждого из двух предметов.³³

Как видим, при различиях между разными странами прослеживаются и общие черты, особенно если сопоставить их с российской моделью. Отметим следующие наиболее отличимые от российской варианта подготовки учителей истории признаки:

- прослеживается более четкое, чем у нас, разделение по целям (подготовка ученого-историка и учителя истории);
- несомненно большее значение придается практическим аспектам подготовки: время, отводимое на педагогическую практику в различных ее формах, гораздо объемнее;
- структура преподавания исторических дисциплин предполагает более полное ознакомление с различными разделами истории (экономическая, социальная, культурная и т.д.);

- существует разница по формам занятий – в меньшей степени, чем в России, система является лекционной.

Примечания

1. Stanley G. K. No Respect, No Respect at All: Some Thoughts on Teaching History // OAH Magazine of History. Fall 2000. P. 74.
2. Ibid. P. 75.
3. Ibidem.
4. Downey M., Fisher Fr. Responding to the Winds of Change in History Education // The History Teacher. 2000. Vol. 34. N 1. P. 21-22.
5. Schwartz D. Using History Departments to Train Secondary Social Studies Teachers: A Challenge for the Profession in the 21 st Century // Ibid. P. 35.
6. Shedd J. Why and How Should History Departments Train Secondary Social Studies Teachers // Ibid. P. 29-30
7. Edwards A., Gilroy P., Hartley D. Rethinking Teacher Education. Collaborative Responses to Uncertainty. L.,2002.
8. Ibid. P. 126.
9. См.: Bridges D. Back to the Future: the higher education curriculum in the 21 st century // Cambridge Journal of Education. 2000.Vol. 30. N 1.
10. Teaching and Learning in History / Ed. by G. Leinhardt, I. L. Beck, C. Stainton. Chapter 6. Hillsdale. 1994.
11. Evans E. University History and School History // Amendment to: Teaching History. 2003. March. Issue 110.
12. Вульф Д. Указ. соч. / Учитель истории в начале XXI века: содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях модернизации педагогического образования. Тезисы докладов на международной научной конференции. Ярославль. 2004. С. 5.
13. Hillis P., McKellar I. Recent Developments in the Teaching of History in Scottish Schools // The History Teacher. 1997. Vol. 30. N 2. P. 197.
14. Counsell C. Fulfilling History's Potential: nurturing tradition and renewal in a subject community // Amendment to: Teaching History. 2003. March. Issue 110.
15. Соколов А. Б. Перестройка школьного исторического образования в Англии // Вопросы истории. 1990. № 11.
16. Sun. May 5, 1994.
17. Walton J. K. The Lion and the Newt: A British View of American Conservatives' Fear of Social History // Journal of Social History. 1995. Vol. 29. Supplement. P. 73.

18. Ibid. P. 75-76.
19. Stearns P. N. Uncivil War: Current American Controversies and Social History // JSH. 1995. Vol. 29. Supplement. P. 8.
20. Ibid. P. 9.
21. Nash G. B. Op. cit. // Ibid. P. 47.
22. Rosenzweig R. The Best of the Times, the Worst of the Times // Ibid. P. 100.
23. Hudson L., Santora E. Oral History: An Inclusive Highway to the Past // The History Teacher. 2003. February. V. 36. N 2
24. Wilton Sh. Class Struggles: Teaching History in Postmodern Age // The History Teacher. 1999. Vol. 33. № 1.
25. Ibid. P. 28-29.
26. Ibidem.
27. Dalton K, Rotundo A. Teaching Gender History to Secondary School Students // The Journal of American History. 2000. March.
28. Counsell C. Fulfilling History's Potential: Nurturing Tradition and Renewal in a Subject Community // Amendment to: Teaching History. 2003. March. Issue. 110.
29. Вяземский Е. Е. Реформирование школьного исторического образования в 90-е гг.: достижения, проблемы, перспективы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2000. № 3. С. 61.
30. Ярославский педагогический вестник. 2002. № 2 (31).
31. Учитель истории в начале XXI века: содержание и технологии подготовки и повышения квалификации в условиях модернизации педагогического образования. Ярославль., 2004.
32. Более подробно см.: www.ex.uk.historyresource.
33. Программу по истории для школ Норвегии см.: <http://www.ls.no/dav/AB96A045B4.PDF> (на норвежском); <http://www.ls.no/eway/?pid=207> (на английском); см. программу подготовки учителей для бакалавров или магистров (годовой курс): [http://odin.dep.no/filarkiv/175796/2Ramme-plan 2003 PRU.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/175796/2Ramme-plan%202003%20PRU.pdf) (на норвежском)

II. СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

2.1. Дидактические принципы определения содержания высшего педагогического образования и возможности их реализации в подготовке учителей истории

В «Концепции модернизации образования на период до 2010 года»¹ подчеркивается мысль о том, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, иметь развитое чувство ответственности за судьбу страны. Проблему формирования сознания нового человека, субъекта правового, демократического общества, обладающего устойчивой гражданской позицией, культурой социальных отношений и потребностью в общественно значимой деятельности, в образовательных учреждениях в первую очередь должны решать учителя истории.

В такой ситуации социально эффективным можно считать такой педагогический университет, который своей деятельностью последовательно выражает и поддерживает объективные прогрессивные тенденции общественного развития; четко осознает сущность прогрессивных социальных ожиданий общества, связанных с подготовкой историко-педагогических кадров и отбором содержания их профессионального образования.

Дидактические принципы отбора содержания высшего педагогического образования, а также способы их реализации в процессе подготовки учителей истории зависят в первую очередь от того, что вкладывается в само понятие «содержание образования».

В современной педагогике традиционно рассматриваются два основных подхода понимания сущности рассматриваемой дефиниции.

Один из них, знаниево-ориентированный, основан на реализации преимущественно образовательных функций высшего учебного заведения. При этом содержание образования понимается как «совокупность систематизированных знаний, умений и

навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутых в ходе учебно-воспитательной работы».²

При таком подходе в центре внимания находятся знания как духовное богатство человечества, накопленное в процессе поисков и исторического опыта. Они способствуют социализации индивида, являясь жизнеобеспечивающей системой, но при этом становятся абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации и регламентации научного ядра знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего студента и другим негативным последствиям.

В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации общего и профессионального образования все более утверждается личностно-ориентированный подход.

В образовании личностно – ориентированного типа, по мнению Б.М. Бим-Бада, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, А.В. Петровского, М.Н. Скаткина и др., представление о содержании образования меняется. В зоне первичного внимания находится деятельность самого обучаемого, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Образование в этом случае – не столько передача студенту знаний, сколько образовывание, проявление его в самом себе, формирование себя.³

Ключевыми терминами в этом случае являются «образ» и «среда». Студент изменяется и развивается в направлении определенного образа; внешнее содержание образования в этом случае воспринимается им как среда для внутренних образовательных изменений. Личностные новообразования студента получают функцию внутреннего содержания образования, складывающегося в направлении планируемого образа человека. Традиционное содержание образования оказывается не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, получающей функцию среды.

Итак, при личностно-ориентированном подходе к определению сущности содержания образования абсолютной ценностью являются не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных,

культурных и жизненных потребностей студента, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и обеспечение возможности самореализации в культурно-образовательном пространстве.⁴

Дидактические функции одного и того же учебного материала в знаниево-ориентированном и личностно-ориентированном обучении оказываются разными: в первом случае содержание передается студентам для усвоения, во втором – для создания собственного содержания образования.

Вышеприведенные толкования содержания образования различаются по многим параметрам, но наиболее яркие различия между ними обнаруживаются в ответе на вопрос: «Относится ли к содержанию образования сам образовательный процесс или нет?» Если не относится, то содержание образования является отчужденным от студентов материалом, который «передается» им с помощью «преподавателя». В этом случае говорят, что образование можно «дать» или «получить».

Если же образовательный процесс входит в содержание образования, то возникает комплекс других вопросов: «Что такое деятельностное содержание образования? Каково должно быть соотношение деятельностных и информационных компонентов содержания образования? В чем сходство и отличие проектируемого содержания образования и реально образуемого в ходе учебного процесса содержания образования каждого студента? Каков набор деятельностей, входящих в состав деятельностного содержания образования? Кто или что являются источниками и носителями этих деятельностей?»

Количество вопросов, возникающих при анализе взаимосвязей деятельности и содержания образования, может быть продолжено на всех уровнях дидактической системы, начиная от смысла и целей обучения и завершая системой самосознания и самооценки его результатов.

Деятельностное содержание образования имеет следующие источники:

- Общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.

- Общеобразовательные способы деятельности, отличающиеся от научных своей направленностью не на научные достижения, а на образовательные приращения студента.
- Рефлексивно проявленные и зафиксированные учеником способы его образовательной деятельности.⁵

Первый источник деятельностного содержания образования применяется:

- как необходимый компонент репродуктивного усвоения учениками (дети разучивают базовые способы и техники деятельности по учебному предмету);
- как культурно-исторический аналог уже усвоенных студентами способов деятельности (поскольку в содержание наук входят не только добытые знания, но и методы их добывания, в содержании образования также присутствуют обе составляющие).

Второй источник представляет собой набор способов и видов деятельности, а также образовательных технологий, соотносящихся со спецификой образовательных целей и задач на каждом этапе обучения будущих учителей в соотношении с динамикой их возрастного и индивидуального развития.

Третий источник деятельностного содержания образования представляет собой осознанные и усвоенные студентами способы их образовательной и учебно-профессиональной деятельности. Получая и оформляя свои познавательные результаты, сопоставляя их с культурно-историческими аналогами, а также с результатами однокурсников и требованиями профессии, студент выполняет множество логических, образных, интуитивных и иных действий, которые в совокупности представляют собой технологию его обучения. Выявленные с помощью рефлексии способы деятельности студента составляют полноценную часть содержания его образования.⁶

Например, метод гипотез или метод чувственной эмпатии, применяемые студентами-историками во время обучения, выступают не только инструментом познания, но и осознанным его результатом, включенным в содержание профессионального личностно-ориентированного образования.

Выбор того или иного подхода относительно сущности содержания профессиональной подготовки учителей истории

для средних общеобразовательных и других типов школ обусловлен характером господствующих в обществе устремлений, поэтому мы без колебаний выбираем последние – личностно-ориентированный и деятельностный подходы как последовательное воплощение гуманистической парадигмы.

Основанием для отбора содержания высшего педагогического образования служат принципы, определяющие подходы к его конструированию, и критерии, выступающие в качестве инструментария определения конкретного наполнения содержания учебного материала в учебных дисциплинах.

В Законе РФ «Об образовании» (1992, 1996) (статья 14) определены общие требования к содержанию образования в государственных образовательных учреждениях:

1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества.⁷

Подчеркнем, что, согласно данному Закону, содержание образования на уровне конкретного образовательного учреждения, в частности педагогического университета, определяется планами и программами, разрабатываемыми, принимаемыми и реализуемыми этим образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием (в первую очередь Министерство образования и науки РФ) обеспечивают разработку государственных образовательных стандартов и им соответствующие примерные образовательные программы.

Опираясь на личностно-ориентированный и деятельност-

ный подходы к пониманию сущности содержания образования, следуя букве закона, мы позволили себе предложить собственную систему принципов отбора и конструирования содержания высшего историко-педагогического образования, не вступая в полемику с другими специалистами в области дидактики высшей школы.

На наш взгляд, все принципы отбора содержания историко-педагогического образования можно разделить на три паритетные, взаимосвязанные и взаимообусловленные группы:

1. выражающие интересы общества:

- фундаментализация и стандартизация профессионального педагогического образования, адекватная мировому уровню;
- отражение национальной культуры и региональных особенностей,
- социально-культурная направленность педагогического образования,
- гуманизация и гуманитаризация высшего педагогического образования;

2. отражающие функции и содержание профессионально-педагогической деятельности учителя истории:

- принцип интегративности учебных дисциплин, учебного процесса и педагогической практики, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности,
- принцип соответствия и преемственности государственных образовательных стандартов общего исторического и профессионально-педагогического исторического образования,
- принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения;
- воспитывающий характер профессионально-педагогического образования, соответствие основных компонентов содержания высшего историко-педагогического образования структуре профессиональной культуры учителя;

3. выражающие потребности и интересы студента:

- принцип личностной значимости содержания образования для студента,
- принцип развития общих задатков и способностей личности будущего учителя истории,

- принцип самоопределения в познании и вариативности содержания высшего историко-педагогического образования.

Рассмотрим содержание и способы реализации указанных принципов.

Фундаментализация высшего образования – системное и всеохватывающее обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками.⁸

Фундаментализация предполагает усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки молодого человека к современной жизнедеятельности в целом и к эффективной профессиональной деятельности в частности. Особое значение придается здесь глубокому и системному освоению студентами научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана образовательной системы педагогического университета, однако на первое место необходимо поставить качественное усвоение психологии, педагогики и истории как основного специального предмета.

Фундаментализация профессионально-педагогического образования предполагает не только углубление теоретических основ изучаемых в вузе дисциплин, но и вооружение студентов надпредметными, то есть методологическими, знаниями, формирование их методологической культуры, что позволит будущему учителю истории осознанно заниматься самообразованием, реализовывать свободу выбора как содержания, так и технологии учебно-воспитательного процесса.

Например, в условиях многообразия инновационных программ особо ценится способность педагога самостоятельно выбирать оптимальную, создавать собственную, авторскую программу с учетом состояния конкретной школы и уровня развития учащихся. Это одна из важных составляющих профессиональной компетентности учителя истории, позволяющей ему быть конкурентоспособным на рынке труда.

Формирование культуры умственного труда, столь необходимой современному педагогу-исследователю, должно осуществляться преподавателями всех учебных дисциплин, начиная с первого курса, путем вовлечение студентов в разнообразные виды учебно-познавательной, учебно-профессиональной и иссле-

довательской деятельности, организацию самообразования и самосовершенствования. От особенностей осуществления этого процесса будет во многом зависеть успех учебной и профессиональной адаптации студента, качество педагогической подготовки в целом. Поэтому в процесс фундаментализации должны быть вовлечены практически все дисциплины, изучаемые студентами исторического факультета на протяжении учебы в вузе.⁹

Одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация, вызванная двумя обстоятельствами.

Прежде всего, – необходимостью создания в стране единого педагогического пространства, благодаря которому будут обеспечены единый уровень общего и профессионального образования, получаемого молодыми людьми в разных типах государственных образовательных учреждений, а также преемственность между разными образовательными программами.

Стандартизация служит для конкретизации целей и результатов профессионально-педагогической деятельности. Наиболее универсальной ее формулой может быть афоризм: к творчеству через порядок.

Стандартизация высшего педагогического образования не убивает творческое начало, не сводится к жесткому регламентированию. Она выступает как средство организации деятельности, позволяющее разложить системные качества объекта на составляющее его элементы, конкретизировать свойства этих элементов в их взаимосвязях, своевременно учесть динамику детерминирующих факторов, организовать поиск пути к желаемому результату, ввести в качестве обязательной процедуру сопоставления целей и результатов, способствовать коррекции как целей и результатов, так и процесса, лежащего между ними. В конечном счете, стандартизация направлена на достижение должного уровня, качества и эффективности в любой деятельности.¹⁰

Содержание личностно-ориентированного образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую студентами, и вариативную – создаваемую каждым студентом в ходе обучения.

По мнению А. В. Хуторского, к инвариантной части относятся такие компоненты содержания образования, как первичная

среда, необходимая для образовательной деятельности (например, вопросы и проблемы по теме, предпосылки последующей деятельности, необходимая информация); набор фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем; культурно-исторические аналоги решения образовательных проблем, связанных с выделенными фундаментальными образовательными объектами, образовательный стандарт.¹¹

Кроме тематического компонента в инвариантное содержание образования могут быть включены виды и способы образовательной деятельности. На рефлексивных этапах обучения они выступают в качестве особого содержания, которое осваивается студентами. «Содержанием образования оказывается вся рефлексивная организация ситуации, вне которой и помимо которой не может быть выделено содержание обучения и образования», – подчеркивает А.М. Алексеев¹².

Вариативная часть содержания образования создается студентами на основе их субъективного познания фундаментальных образовательных объектов, а также в ходе реализации лично значимых целей, программ, проблем и видов деятельности.

В личностный компонент содержания образования могут быть включены образовательные продукты студентов-историков, разделяемые на методологические (цели, способы деятельности, программы занятий, рефлексивные результаты), когнитивные (идеи, версии, гипотезы, проблемы, эксперименты, исследования), креативные (проекты, сочинения, трактаты, конструкции, картины, поделки), а также практико-ориентированные (методические материалы к организации учебно-воспитательного процесса в школе).

Государственные образовательные стандарты по всем учебным дисциплинам служат ориентирами для оценки результатов обучения. Однако, на наш взгляд, необходимо внести уточнение. В лично-ориентированном обучении, опирающемся на понятие индивидуальной образовательной траектории, подход к оценке учебных результатов иной.

Образовательный продукт студента оценивается по степени его отличия от заданного: чем большего научно и культурно значимого отличия от известного продукта удастся ему добиться

ся, тем выше оценка результативности его образования. Приоритетным является конструирование студентом личностных образовательных продуктов, которые вместе с набором освоенных и осознанных им способов деятельности составляют личностный компонент содержания образования и лежат в основе формирования индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности.¹³

Задача преподавателя педагогического университета заключается в том, чтобы студент смог осмыслить свой начальный уровень знаний и получить представления о фундаментальных образовательных объектах и их конечных уровнях.

Стандартизация содержания высшего педагогического образования обусловлена и задачей вхождения России в систему мировой культуры и всемирного рынка труда, что требует учета тенденций развития содержания профессионально-педагогического образования в международной практике.

Мировое образовательное пространство – это совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни современного мира.

Новейшим этапом интернационализации стала глобализация: формируется всемирное хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, интенсифицируются культурные связи. Растущая взаимосвязь стран и народов, расширение контактов между людьми разных национальностей, рас и конфессий создает благоприятные условия для формирования общих ценностей, для плодотворного использования лучшего мирового опыта. В связи с этим в содержание высшего историко-педагогического образования (кроме непосредственно истории мировых цивилизаций) обязательно должны быть включены такие учебные предметы, как иностранные языки, психология и педагогика межнационального общения, мировая художественная культура, социальная философия, сравнительная педагогика и другие.¹⁴

Студентов исторического факультета педагогического

университета необходимо знакомить с современными информационными технологиями, осуществлять методическую подготовку на таком уровне, чтобы выпускники отечественного педагогического университета стали востребованными и конкурентоспособными на мировом рынке труда.

Следовательно, в процессе разработки новых образовательных стандартов высшего историко-педагогического образования как норм образованности и профессиональной подготовленности, отражающих общественный идеал, а также учебных планов и учебных программ необходимо учитывать (но не копировать бездумно) практику ведущих стран мира, сохраняя свои лучшие традиции.

Отражение национальной культуры и региональных особенностей, в связи с этим, является третьим не менее значимым принципом отбора содержания высшего педагогического образования.

Национально-региональная система профессионального образования должна учитывать национальные традиции, особенности, менталитет народа, идеи развития национальной культуры, опыт народной педагогики в воспитании заботливого отношения к людям, природе родного края.

Задача каждого преподавателя вуза – попытаться органически связать федеральный компонент содержания образования с особенностями региона, его исторической, социально-культурной спецификой, не только формируя национальное самосознание будущего школьного учителя истории, но и показывая образец технологии интеграции общегосударственного и регионального на уроках истории.

Изучение народной педагогической культуры позволяет выявить актуальный ее компонент, который может использоваться в современной учебно-воспитательной практике.

Например, этнокультурный компонент, органически встроенный в содержание историко-педагогического образования, позволит соотнести процесс обучения с этнопсихическими особенностями учащихся школ, в которые выпускники педагогического университета придут на работу.¹⁵

Важнейшим принципом отбора содержания, непосредственно связанным с предыдущим, является принцип социально-

культурной направленности историко-педагогического образования.

В современном обществе институт образования становится важнейшим фактором культурного и социального изменения. Вторую половину XX века не случайно называют эпохой культурной, образовательной революции по той причине, что система образования становится ключевым фактором общественного прогресса.

Важными фигурами, осуществляющими формирование культурного человека нового российского общества, должны стать преподаватели истории. А это предполагает такое изменение содержания историко-педагогического образования, которое бы способствовало изменению образа мышления студентов на основе их понимания целостности мира и роли человека в его сохранении.

Преподаватели педагогических университетов должны подготовить учителей истории к оказанию квалифицированной помощи школьнику для того, чтобы он наиболее безболезненно вошел в сложный мир социума через культуру. Я. Корчак отмечал, что «ребенок в этом мире – иностранец; он не знает названия городов, направления улиц; ему необходим гид, который вежливо ответит на все его вопросы; уважайте его незнание»¹⁶.

Новое педагогическое мышление предполагает преодоление представлений о содержании педагогического образования как части исключительно научного знания. Содержание педагогического образования должно способствовать формированию профессиональной культуры и включать блоки научно-исторического, психолого-педагогического знания, истории образования, этнопедагогики, инноватики.

Источником этого содержания служит педагогическая культура, в которую кроме перечисленных блоков входят обыденное сознание и основанная на здравом смысле повседневная учебно-воспитательная практика вне институционализированных структур профессионального образования.¹⁷

Ведущим принципом формирования содержания высшего педагогического образования, во многом обобщающим и объясняющим перечисленные выше, является принцип гуманизации и гуманитаризации высшего педагогического образования.

Гуманитарная ориентация педагогического образования обусловлена контекстом профессиональной деятельности в системе «человек – человек», задана классическими трудами педагогов-гуманистов и является сущностной характеристикой современного педагогического мышления. Педагогическая деятельность гуманна по своей природе, следовательно, не могут быть иными образование и мышление, направленные на подготовку к ней.

Под гуманизацией образования понимается процесс создания условий для самореализации, самоопределения личности студента в пространстве современной культуры, создания в вузе гуманитарной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, формированию ноосферного мышления, ценностных ориентаций и нравственных качеств с последующей их актуализацией в профессиональной и общественной деятельности.¹⁸

Гуманитарный, то есть общекультурный, общезначимый характер образования означает, что оно отвечает признакам универсальности и фундаментальности. Чтобы гуманитаризация профессиональной подготовки не стала формальностью, необходимо все компоненты общего и профессионального образования ориентировать на постижение будущими специалистами многогранных проявлений социоприродной сущности человека, на их приобщение к культуре как живому воплощению мира ценностей, к гуманистическому стилю общения и взаимодействия. Иными словами, образовательная среда вуза должна строиться на принципах нового педагогического мышления, отражающих гуманитарную природу образования.¹⁹

Изучение истории как базового учебного предмета в системе подготовки учителей истории традиционно исходит из тезиса: поскольку человек – творец истории, «автор и актер собственной драмы», следовательно, и историческое образование, связанное с овладением закономерностями общественно-исторического развития, с осмыслением будущими педагогами собственной роли в историческом процессе, – априори, изначально является гуманитарным.

На практике же все гораздо сложнее, и кризис исторического образования – тому подтверждение.

Поиски истоков этого кризиса только в состоянии самой науки едва ли продуктивны. Ведь они исходят из заведомо спорной посылки, будто содержание исторической науки и содержание исторического образования изоморфны друг другу и отношение это просто до зеркальности. Конечно, единство методологической базы, политической оценки, засилье социологизированных подходов – родимые пятна и науки, и образования. Вместе с тем существует и двойной стандарт концептуального мышления как наследие образовательной политики в области исторического знания. Рядом с научной (при всех ее изъянах и достижениях) концепцией исторического процесса стоит «дидактическая». Она, удобно схематизированная, поучающая, взыскующая к горячему патриотизму и классовому чутью, «исполняла обязанности» онтологической картины прошлого для наших студентов-историков.

Исходя из этого, казалось естественным и обязательным строить исторические курсы только линейно хронологически; опережающим темпом изучать историю Отечества, не оставляя времени для выявления ее истинного места во всемирном историческом процессе; изучать деятельность личности исключительно как функцию масс; подходить к краеведческому материалу с методологическим вооружением, годным только для макросоциальных процессов, что неизбежно порождало нескончаемое «набивание» схем предметно неосмысленными фактами.

Следствием такого подхода является «антиисторизм» мышления будущего педагога, весьма ограниченное историческое самосознание как ощущение причастности к истории своего народа, собственной субъективности в историческом процессе.

Мы полагаем, что трансляция профессионального исторического знания должна осуществляться в двух внутренне связанных планах:

- знание источника в его реально исторических взаимосвязях как фрагменте эпохи, исторического памятника (проводник, канал этой ипостаси знания – методология понимания);
- знание источника как объекта интерпретации, научно-исторической реконструкции (канал освоения – методология объяснения).

Этой структуре исторического знания должны соответствовать две пересекающиеся сферы специального исторического образования:

- сфера гуманитарной культуры, интегральным показателем овладения которой будет уровень восприятия студентом инокультурного текста, уровень понимания логики деятельности исторического человека через его поведенческий текст;
- сфера исторической образованности, интегральным показателем которой будет научно-теоретический уровень интерпретации фактов, добытых из источника, зависящий и от внеисточникового знания (историография, методология науки).

Сформированный подход к историческому образованию вписывается в русло ее временной трактовки образования как процесса созидания творческой личности с учителем-наставником, научным руководителем.

Деятельностная (гуманитарная) интерпретация содержания исторического образования превращает его в средство преодоления отчуждения преподавателя и студента, в средство удовлетворения их коммуникативных потребностей по поводу социального прошлого, в средство проживания этого прошлого через призму собственной истории.²⁰

В этой логике педагогика рассматривается как одно из направлений гуманитарного, антропологического, философского знания.

Этот подход конкретизируется за счет:

- использования системы средств, предусматривающих единство процессуально содержательных и мотивационно-ценностных сторон подготовки (совершенствование структуры, содержания, организации, методов и средств обучения, формирования педагогического сознания учителя (Я-концепция), стиль нового педагогического мышления, творческий подход к использованию педагогической технологии, обучение педагогической технике, педагогическому общению);
- взаимосвязи теоретического и практического обучения, взаимодействия учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной деятельности студентов, в процессе которой формируется система общепедагогических знаний, умений, навыков;

- соблюдения ряда педагогических условий (учет индивидуальных особенностей интересов студентов, систематический анализ качества их общепедагогической подготовки на различных этапах обучения, корректировка содержания и методов обучения на основе полученных данных, стимулирование самоконтроля, самоанализа студентов).

Наконец, и это уже имеет прямое отношение к гуманитаризации образовательной среды, необходимо разработать квалификационные требования к педагогам университета, критерии оценки качества педагогического образования. Этот документ должен действовать внутри вуза и служить нормативной основой для заключения контрактов преподавателей с администрацией университета, осуществления оценки квалификации и профессионального роста профессорско-преподавательского корпуса, подбора и расстановки педагогических кадров, представления к присвоению ученых степеней и званий.

Гуманитаризация практики педагогического образования предполагает ряд направлений. За ними стоят гуманитаризация технологии профессионального образования, преодоление барьеров понимания в профессиональной подготовке, анализ действующих и введение новых детерминант учебной деятельности, гуманитаризация производственной и учебной практик будущего педагога-историка.²¹

Одной из наиболее ярко выраженных тенденций развития образования является преодоление однообразия, монотонности общеобразовательной школы путем открытия так называемых альтернативных (вариативных) школ, лицеев, гимназий, колледжей. С учетом этой тенденции педагогические университеты предлагают гуманитарно ориентированные спецкурсы: «Педагогика индивидуальности» (О.С. Гребенюк, Калининград); «Приемы эмоционального педагогического взаимодействия» (С.Н. Батракова, Ярославль); «Личностный подход в образовании» (В.В. Сериков, Волгоград) и др. По этой же причине университеты должны стремиться к тому, чтобы в качестве базовых школ для производственной практики определялись лицеи, гимназии, колледжи.

Таким образом, отказ педагогического университета от унифицированной педагогической подготовки выпускников

историков, преодоление отчуждения, «робинзонады» в педагогическом процессе, педагогизация всего процесса обучения, целенаправленное формирование стиля нового педагогического мышления – суть составляющие педагогического образования конкурентоспособного выпускника.

Рассмотрение второй группы принципов отбора и конструирования историко-педагогического образования, отражающей функции и содержание профессионально-педагогической деятельности учителя истории, мы начнем с принципа интегративности учебных дисциплин, учебного процесса и педагогической практики, учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности.

Основным недостатком содержания высшего педагогического образования является формальная разобщенность родственных дисциплин, неоправданные различия в понятийно-терминологическом аппарате, слабое использование межпредметных связей в учебном процессе. Все это препятствует формированию целостной системы знаний у студентов, стихийно возлагает на них синтез транслируемой учебной информации, препятствует формированию профессионально-педагогического мышления.

В отечественной и зарубежной научной литературе все чаще выносятся на обсуждение вопросы обновления содержания высшего педагогического образования посредством создания интегрированного пространства обучения в вузе, позволяющего, с учетом профессионального самоопределения студентов, создать вектор информационной направленности, оптимизирующий процесс получения профессии.

Интеграция (лат. «восстановление, восполнение») – понятие теории систем, означающее состояние связности отдельных дифференцированных частей в целое, укрепление их корреляционных связей, также процесс, ведущий к этому состоянию. Это общий и многогранный процесс единения и развития знания, установление между частями логических взаимоотношений, связей, целостности, единой структуры, охватывающей все компоненты в диалектическом процессе развития и становления системы.

В обновлении высшего педагогического образования важ-

на интеграция профессионально-педагогических знаний будущего учителя. Существует противоречие между общедидактической (предметной) и психолого-педагогической подготовкой, которое не разрешено ни в новых государственных стандартах высшего педагогического образования, ни в реальном учебно-воспитательном процессе педвузов. Пока нет должной координации содержания специальных и психолого-педагогических дисциплин на уровне согласования учебных программ.

Исследованию генезиса интегративных процессов посвящен целый ряд работ отечественных ученых. М.И. Берулавой и А.Я. Данилюком, независимо друг от друга, были определены три основных исторических этапа становления интеграции в отечественном образовании: 20-е годы XX века (проблемно-комплексное обучение), 50-70 годы (межпредметные связи) и 80-90 годы (собственно интеграция).

В настоящее время рассматриваемая идея нашла воплощение в целом ряде интегративно-педагогических концепций (Е.О. Галицких, А.Я. Данилюка, Н.К. Чапаева, И.П. Раченко).

Три основных направления интеграции в науке (межнаучный синтез, методологический синтез, социально-проблемный синтез) создали теоретико-методологические предпосылки интеграции в историко-педагогическом образовании.

1. *Межпредметная интеграция* гуманитарных, психолого-педагогических и методических учебных дисциплин должна осуществляться в педагогическом университете на основании ведущих системообразующих понятий и идеи становления человека в профессии. Основанием межпредметной интеграции является теория М.М. Бахтина о взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры, границы между которыми не абсолютны.

Смысл межпредметной интеграции – ориентация преподавания в высшей школе на реализацию стратегической цели: формирование у студентов интегрального стиля педагогического мышления для ориентировки в образовательном пространстве и успешного решения профессиональных комплексных задач.

Для достижения этой цели каждая учебная дисциплина должна выполнять интегративную целевую задачу и обеспечивать реальный вклад в формирование готовности выпускника

университета к педагогической деятельности как профессиональной.

Доказано, что итогом интеграции идей новой парадигмы образования является представление студентов о целостном результате своего профессионально-личностного становления в университете – формирование образа своей профессии как гуманистической миссии, призвания.

Прогнозируемым результатом межпредметной интеграции общекультурных, психолого-педагогических и специальных знаний и способов деятельности является целостное осознание, понимание и переживание будущим педагогом-историком смысла педагогической деятельности и методологическая готовность к ее осуществлению, то есть умение видеть ее системность, определять ее ценности, выбирать подходы, занимать педагогическую позицию.

2. *Внутрипредметная интеграция* продолжает межпредметную и опирается на нее. Внутрипредметная интеграция основывается на понимании учебной дисциплины как дифференцированной и интегрированной системы. Установление смысловых, содержательных, структурных и технологических связей между разделами и темами учебной дисциплины дает возможность организовать ее изучение как открытой новым связям системы. Внутрипредметная интеграция учебной дисциплины реализуется через блочно-модульное построение ее содержания на основе интеграции теории и практики.

Комплекс профессиональных знаний, реализующих интегративный подход в предметной дидактике, методологически формирует интегративное профессиональное мышление учителя. Интеграция теории и практики требует понимания и исполнения, усвоения и освоения, принятия и исследования. Интеграция носит продуктивно-творческий характер, «механизм» (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский) которой исходит из приоритетности, первичности целого по отношению к своим частям, его принципиальной несводимости к последним.

3. *Внутриличностная интеграция* основана на идее интегративной природы человека и принципе целостности профессионального и личностного становления. Направление внутриличностной интеграции отражает «латентность педагогической

интеграции» (Н.К. Чапаев), которая выражается в отсутствии прямых причинно-следственных связей между внешне выраженными интегративными средствами (операциями, приемами, действиями) и интегративным результатом.²²

Результат внутриличностной интеграции достигается в процессе интеграции профессионального знания в сознание. Готовность личности к саморазвитию в самой педагогической деятельности опирается на способность субъекта к рефлексии и креативности. В процессе внутриличностной интеграции происходит «синтезирующая рефлексия», в результате которой профессиональный опыт и знания теряют независимость существования от сознания студента. Он сам оценивает свои возможности и достижения в осуществлении профессионально-личностного становления.

Результат внутриличностной интеграции – внутреннее упорядочение значимого опыта, знаний и переживаний в сознании будущего педагога. Он оформляется в индивидуальный стиль педагогической деятельности – качественно новый, сформированный образованием процесс познавательной деятельности студента, характеризующийся целостностью и целесообразностью, личностно-индивидуальным характером отражения действительности и вариативностью решения профессиональных проблем. Такой молодой специалист отличается от других способностью к всестороннему анализу педагогического явления в его целостности и многообразии; вариативным поиском решения профессиональных задач, резонансным переключением; конструктивной критичностью; творческим состоянием сознания; ассоциативностью; достижением интеграции объяснения, понимания, переживания и опыта при приближении мышления к объекту. Поэтому без интеграции учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности будущего учителя невозможно развитие его творческих, креативных способностей. Вузовская практика подтверждает необходимость целевой подготовки будущего специалиста к научной организации собственного труда как значимого элемента профессиональной подготовки молодого человека, способствующей профессионализации, социальной адаптации, его саморазвитию и самореализации. Отсутствие же навыков культуры организации трудовой

деятельности студента вуза приводит к потере свободы творчества как в учебно-научной работе, так и в социальном взаимодействии, к утрате интереса не только к профессиональной, но и к любым другим видам человеческой деятельности.

Говоря о необходимости усиления связи между учебной и научной работой студентов, необходимо подчеркнуть, что это объединение должно ориентироваться на области научно-предметной, предметно-методической и психолого-педагогической подготовки.

Необходима интеграция теоретического обучения с педагогической практикой, а также интеграция педвуза и школы. Педагогическая практика студентов исторического факультета педагогического университета должна быть как активной, так и пассивной. Речь в данном случае идет о том, какую задачу профессиональной подготовки она решает.

Пассивная практика должна предполагать организацию наблюдения за педагогическими явлениями в рамках изучаемых дисциплин, выполнение лабораторных исследований в условиях базовых школ, действующих при факультете.

Активная же практика должна предусматривать работу студента в качестве учителя-стажера, организующего учебно-воспитательный процесс под руководством методистов и школьных учителей. Разумное сочетание активной и пассивной практики, взаимодействие преподавателей вузов и школьных учителей позволят, на наш взгляд, оптимизировать процесс методической подготовки учителей-историков.

Принцип соответствия и преемственности государственных образовательных стандартов общего исторического и профессионально-педагогического исторического образования – требование, вытекающее из актуальных проблем современной высшей педагогической школы.

Согласно действующему Закону РФ «Об образовании»,²³ в основу построения государственной системы образования положен принцип преемственности, который предполагает последовательную, линейную или концентрическую связь образовательных стандартов по всем учебным дисциплинам на всех этапах обучения. Следовательно, при отборе содержания образования по каждому учебному предмету учебного плана исторического

факультета педагогического университета следует учитывать тот минимум знаний, умений и навыков, который был получен студентами на ступени общего образования. При нарушении этого положения у студентов могут возникнуть проблемы в усвоении программы вузовской подготовки и, как следствие, появятся трудности в учебной и учебно-профессиональной адаптации, снизится познавательная мотивация, нарушится логика усвоения материала. Указанные проблемы отнюдь не улучшают профессиональную подготовку специалистов.

Изучая историю и методику ее преподавания, студенты должны быть ознакомлены со стандартами исторического общего образования, чтобы уметь правильно отбирать и конструировать содержание собственных учебных занятий на педагогической практике, видеть место конкретного урока в системе уроков по теме, уметь устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Эти предложения являются частью требований модернизации общего образования.²⁴

Принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения предполагает создание на каждом факультете педагогического университета, и исторического в частности, особой образовательной, профессионально ориентированной среды, под которой традиционно понимают естественное или искусственно создаваемое социокультурное окружение студента, включающее различные виды средств и содержания образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность в процессе профессиональной подготовки.

Образовательное содержание учебного предмета в рассматриваемом подходе не передается студентам напрямую, а выращивается у них в ходе учебной и учебно-профессиональной деятельности: при изучении образовательных объектов, коллективной коммуникации, сопоставлении полученных результатов с культурно-историческими аналогами, в ходе педагогической практики и т. д.

Таким образом, принцип единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения предполагает включение в содержание образования деятельностных компонентов – целеполагания, планирования, образовательных технологий, преобразующего начала субъектов обучения. Этот прин-

цип выражается в необходимости включения в учебные программы не только изучаемого материала, но и видов деятельности студентов-историков, составляющих основу профессионально-педагогической деятельности: исследований, дискуссий, конструирования и т. п.

Содержание педагогического образования, основанное на личностно-ориентированном и деятельностном подходах, должно способствовать формированию педагогической культуры будущего учителя истории, которая представляет собой синтез педагогических убеждений и мастерства, педагогической этики и профессионально-педагогических качеств, стиля учебно-воспитательной работы и отношения учителя к своему делу и самому себе. Таким образом, процесс обучения в педагогическом университете приобретет воспитывающий характер, что является одним из принципов отбора и конструирования содержания историко-педагогического образования.

Из сказанного выше следует необходимость рассмотрения таких принципов отбора и конструирования историко-педагогического образования, которые выражают потребности и интересы студента:

- принцип личностной значимости содержания образования для студента,
- принцип развития общих задатков и способностей личности будущего учителя истории,
- принцип самоопределения в познании и вариативности содержания высшего историко-педагогического образования.

Из выводов, которые были сделаны нами ранее, следует, что содержание образования должно иметь личностный смысл, обеспечивать саморазвитие и самовоспитание студента.

С точки зрения личностно-ориентированного обучения никакая внешне предлагаемая студенту информация не может быть воспринята, если у него нет соответствующей мотивации и личностно значимых образовательных процессов. Невостребованная информация будет складываться в пассивном отсеке образовательного багажа, находясь в отделе кратковременной, оперативной памяти, и своей развивающей и воспитывающей роли не сыграет.

Личностный смысл – индивидуализированное, осознаваемое

мое отражение действительного отношения личности к объектам его деятельности.

Чтобы организовать мотивированное проявление и развитие личностных образовательных смыслов студента, необходимо в содержании образования отразить, прежде всего, следующие ключевые образовательные объекты и отношения между ними: фундаментальные объекты окружающего мира; личностный опыт студента по отношению к этим объектам; фундаментальные достижения человечества по отношению к этим объектам, практическую значимость приобретаемых знаний и умений.²⁵

Процесс поиска и обретения образовательных смыслов студента по отношению к данным объектам, соответственно, предполагает:

- Личностное творчество студента по отношению к фундаментальным объектам окружающего мира, распределенным в соответствии с образовательными областями (образовательная продукция студента как личностное содержание его образования).
- Самосознание личного опыта, знаний и ценностных отношений студента, обнаружившихся в процессе познания фундаментальных объектов и общекультурных знаний о них (рефлексивно «снятые» результаты познания и творчества).
- Проявление позиции и соответствующей деятельности в отношении фундаментальных достижений человечества, связанных с этими объектами (отношение к предварительно отчужденным общекультурным знаниям и социальному опыту).²⁶

Современное высшее педагогическое образование приобретает смысл и значение лишь через призму самооценности жизни, взятой вне всякой связи с утилитарно понимаемой пользой. Оно связано со становлением личности, и в этом его высшая ценность. Внешние связи выступают средством и условием переживания событийной канвы жизни и обретают личностную значимость. Следовательно, если источник профессионального самосовершенствования находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса следует искать внутри личности – в виде мотивов личностного и профессионального самосовер-

шенствования человека.

При такой организации учебного процесса мастерство преподавателя вуза заключается в том, чтобы общественно значимое (предусмотренное государственным образовательным стандартом) преобразовать в лично значимое, в целенаправленном побуждении будущих учителей к активной работе над собой, в выработке у них соответствующих мотивационных установок на самовоспитание и самообразование, в создании для этого соответствующих условий.²⁷

Личностная значимость в первую очередь должна распространяться на самостоятельную познавательную и исследовательскую деятельность, на которую сориентированы основные формы и методы обучения в педагогическом вузе.

Традиционно самостоятельная работа как вид учебной деятельности рассматривается в качестве целенаправленной, активной, свободной деятельности студентов, самостоятельно ими организуемой в силу индивидуальных внутренних познавательных мотивов в наиболее удобное, рациональное с их точки зрения время, самоконтролируемой и рефлекслируемой.

Мы должны предоставить студенту возможность выбирать траекторию изучения дисциплин, формировать индивидуальный стиль учебной и учебно-профессиональной деятельности, нести ответственность перед собой за уровень профессиональной подготовленности.

Яркий представитель европейского экзистенциализма Ж.-П. Сартр именно свободу выбора назвал основанием человеческой активности и средством воспитания ответственности. Однако «свобода отнюдь не непредсказуемость поступков и желаний, – читаем мы в «Бытии и Ничто».- Она в поисках самого себя, собственной идентичности, а тем самым и в выборе своего предметного мира, который вместе с тем выглядит как открытие»²⁸.

В содержание каждого учебного предмета и спецкурса должны быть включены задания для самостоятельной познавательной деятельности в аудитории и вне ее репродуктивного, частично-поискового и проблемного, исследовательского характера.

Репродуктивные задания могут быть направлены на само-

стоятельное изучение и последующее воспроизведение теоретических вопросов.

Задания частично-поискового, проблемного характера призваны будить мысль, подталкивать к собственным выводам. Здесь предлагается обсудить наиболее острые проблемы современной науки и школьной практики. Студент имеет право выдвигать разнообразные гипотезы и доказывать их.

Задания третьего уровня носят практический, творческий, исследовательский характер: попытку разобраться в конкретной педагогической ситуации, смоделировать её на основе педагогической цели, провести микроисследование, рефлексию собственного опыта и другие.

По каждой теме учебного предмета может быть представлено разное количество учебных заданий, не тождественных по степени сложности и объёму. Студент имеет право выбрать любое из них, такого уровня сложности, которое посилено и значимо в данный момент. Рекомендации преподавателя во время консультаций по выполнению помогут выбрать наиболее рациональный способ деятельности и оформления работы.

Объем выполняемой работы также может варьироваться в зависимости от интереса к изучаемому материалу. В отдельных случаях студент может самостоятельно поставить познавательную цель, сформулировать учебную задачу и выбрать свой способ её выполнения.

Мы полагаем, что подобное конструирование содержания высшего историко-педагогического образования позволит одновременно реализовать и традиционный принцип доступности, так как предоставляет студенту возможность свободы выбора такого варианта усвоения курсов (в рамках существующих стандартов), который соответствует его уровню подготовленности, личным потребностям и интересам.²⁸

Итак, мы рассмотрели классификацию принципов отбора и конструирования высшего историко-педагогического образования, которые представляют собой целостную систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов; они в своей совокупности призваны повысить качество подготовки учителей истории в соответствии с требованиями

общества и новым социальным заказом, а также основными направлениями модернизации общего образования в России.

Примечания

1. Концепции модернизации образования на период до 2010 года. М., 2002.
2. Педагогика / Под ред. Сластенина. М., 2002.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. М., 1996.
4. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17.
5. Хуторской А. В. Практикум по современной дидактике. СПб, 2004.
6. Хуторской А. В. Основы современной дидактики. СПб, 2003.
7. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
8. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой, Ростов н/Д., 2002.
9. Сапожникова Т.Н. Формирование культуры умственного труда как фактор допрофессиональной педагогической подготовки лицеев: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2001.
10. Структура содержания непрерывного образования и учебные планы общеобразовательной школы. Временный государственный образовательный стандарт. М., 1993.
11. Хуторской А. В. Основы современной дидактики. СПб., 2003.
12. Алексеев Н. И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.
13. Березин Ю. Н. Теоретические основы формирования содержания гуманитарного образования в школе в системе профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис... докт. пед. наук. М., 1998.
14. Там же.
15. Багишаев З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. 2003. № 9.
16. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении. М., 1999.
17. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999.
18. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11-17.
19. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2.
20. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированной образовательной концепции). М., 1997.
21. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование // Но-

- вые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып. 1 / Ред.-сост. Н. Б. Крылова. М., 1995.
22. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете: Автореф. дис... докт. пед. наук. СПб., 2002.
 23. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 1996.
 24. Концепция содержания общего среднего образования: Рекомендации по формированию нового содержания. М., 1993.
 25. Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. 2002. №3.
 26. Хуторской А. В. Основы современной дидактики. СПб., 2003.
 27. Там же.
 28. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов при изучении курса «Теория обучения» / Под. ред. Т.Н. Сапожниковой. Ярославль, 2003.
 29. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.
 30. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.

2. 2. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителя на историческом факультете

Деятельностный подход является одним из основных в разработке и реализации современных образовательных технологий высшей школы.

Задачи нашей статьи состоят в том, чтобы раскрыть возможности его использования в подготовке учителей истории на занятиях по педагогике в вузе.

Значимость постановки студента, изучающего педагогические дисциплины, в позицию субъекта учебной деятельности чрезвычайно велика как минимум по трем причинам:

- на таких учебных занятиях формируются мотивация будущих учителей истории на их профессиональную деятельность, а также весь спектр профессионально важных качеств, составляющих педагогическую культуру.
- предлагается образец того, как должен быть организован учебный процесс в школе (многие технологии и формы работы, используемые профессорско-преподавательским сос-

тавом на занятиях по педагогике в вузе, могут впоследствии быть перенесены в школьную практику).

- активная позиция студента в процессе решения педагогических задач разного типа способствует формированию индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности будущего учителя истории.

Можно говорить об активных формах и технологиях организации познавательной деятельности студентов как на лекциях и на практических занятиях по педагогике, так и в процессе самостоятельной работы и организации контроля.

Лекция исторически сложилась как способ передачи готовых знаний студентам через монологическую форму общения с ними преподавателя, лектора. Однако под влиянием изменяющегося, развивающегося содержания профессионально-педагогического исторического образования изменяется и форма лекционного преподавания.

По мнению А.А. Вербицкого, наиболее распространенным видом лекции по педагогике должна стать проблемная лекция.

«На проблемных лекциях процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. С их помощью обеспечивается достижение трех основных целей: усвоения студентами теоретических знаний, развития мышления, формирования познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста»,¹ — пишет ученый.

За немногим исключением в каждую лекцию по педагогике можно внести элементы проблемного обучения, не говоря уже о практических занятиях.

Традиционным приемом, используемым преподавателем, является создание проблемной ситуации. При этом используются высказывание одного из известных педагогов, ситуации из практики обучения и воспитания (в том числе и из студенческой практики), прошлый опыт школьной жизни сегодняшних студентов.

Коллективный поиск ответа на поставленный преподавателем вопрос нередко превращается в дискуссию. Кроме реализации своей дидактической функции, такая форма работы, отвечая особенностям психики молодого человека, создает благо-

приятные условия для его самовыражения и самоутверждения в среде сверстников.

На лекциях по педагогике дискуссия организуется чаще всего фрагментарно; в ходе ее обычно лишь обозначаются проблемы и называются возможные пути их решения, с учетом того, что обсуждение может продолжиться на практических занятиях или стихийно после лекции. Нередко она переходит в диспут, когда сталкиваются противоположные точки зрения (так, в ходе дискуссии о воспитательных возможностях коллектива может возникнуть диспут по вопросу: всегда ли коллектив является средством развития личности?).

В практике преподавания педагогики на исторических факультетах педагогических вузов в последнее время все большую популярность приобретает «лекция вдвоем». Здесь моделируются реальные ситуации обсуждения теоретических и практических вопросов либо двумя преподавателями (преподавателем и ассистентом), либо преподавателем и специально подготовленным студентом, например, представителями двух различных научных школ, теоретиком и практиком, сторонником и противником того или иного способа решения профессионально-педагогической задачи и т. д.

При этом, по мнению М.В. Булановой-Топорковой, необходимо, чтобы диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы, а также втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения, демонстрировать отклик на происходящее².

Такая лекция имеет достаточно много преимуществ:

- актуализируются имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания диалога и участия в нем;
- создается проблемная ситуация, разворачиваются системы доказательств и т. д.;
- наличие двух источников заставляет сравнивать разные точки зрения, делать выбор, присоединяться к той или иной из них, вырабатывать свою;
- вырабатывается наглядное представление о культуре дискуссии, способах ведения диалога совместного поиска и принятия решений;

- выявляется профессионализм педагога, раскрывая ярче и глубже его личность.

Одним из вариантов использования деятельностного подхода в процессе преподавания педагогики студентам-историкам в педагогическом вузе является лекция с заранее запланированными ошибками, которая призвана активизировать внимание слушателей; развивать их мыслительную деятельность; формировать умения выступать в роли экспертов, рецензентов и т. д.

В процессе подготовки к такой лекции преподаватель педагогики может заложить определенное количество неточностей, ошибок содержательного, методического, поведенческого характера. Подбираются обычно типичные ошибки, например, об абсолютно положительном влиянии коллектива на формирование личности, о непродуктивности авторитарного или либерального стиля педагогического общения, о необязательности домашних заданий для школьников и т. п.

Такая лекция одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции, помогая диагностировать трудности усвоения предыдущего материала.

Формой использования деятельностного подхода в процессе изучения педагогических дисциплин является и лекция – пресс-конференция.

Назвав тему лекции, преподаватель просит студентов задавать ему письменно вопросы по указанной теме. В течение двух-трех минут студенты формулируют наиболее интересующие их вопросы и передают преподавателю, который в течение трех-пяти минут сортирует вопросы по их содержанию и начинает лекцию.

Лекция излагается не как ответы на вопросы, а как связный текст, в процессе изложения которого формулируются ответы. В конце лекции преподаватель проводит анализ ответов как отражение интересов и знаний учащихся.

Активизирует познавательную деятельность студентов усиление практической направленности занятий.

На лекциях по педагогике это могут быть примеры из практики обучения и воспитания, в том числе из студенческой практики, рассказ о целостном педагогическом опыте (создания авторских воспитательных систем, деятельности педагогов-

новаторов и др.), изложение студентам методических рекомендаций по эффективному использованию того или иного педагогического средства и др.

Практическая направленность лекций по философии и истории образования усиливается при изучении истории какого-то вопроса в аспекте его актуальности сегодня.

На семинарских и практических занятиях можно активизировать работу студентов в ходе решения различных педагогических ситуаций, в том числе и тех, которые разыгрываются самими обучающимися.

Один из способов этого – совместное проведение занятия преподавателями, ведущими курсы педагогики и педагогической психологии. На практических занятиях, безусловно, следует использовать тот опыт, который студенты приобрели во время педагогических практик. Это оказывается особенно действенным, если практикой в студенческой группе руководит преподаватель, ведущий занятия по педагогике.

Увеличение доли самостоятельности студентов на занятии и при подготовке к нему также активизирует их познавательную деятельность. Целесообразно предлагать творческие задания, предоставлять студентам возможность выбора одного из вариантов задания и т.д.

Особое место занимают задания, которые требуют большого времени для подготовки, работы в архивах, библиотеке, проведения определенной работы в образовательном учреждении (наблюдения, например). Они могут носить исследовательский характер, и при их организации преподавателю следует осуществлять индивидуальный подход. Результаты выполненных заданий могут послужить материалом для лекций или практических занятий, и тогда студент включается в их проведение.

Привлечение студентов к проведению отдельных фрагментов занятий вообще целесообразно, ибо предоставляет будущему учителю возможность изнутри прочувствовать педагогический труд.

Если на младших курсах студенты участвуют лишь в проведении фрагментов отдельных занятий, то на старших курсах возможно чтение ими лекций, в том числе и для студентов младших курсов.

Особое место в системе средств, активизирующих познавательную деятельность студентов, занимают различные формы групповой работы. Заметим, что эта форма деятельности, кроме дидактических задач, решает и задачи воспитательные, ибо способствует формированию таких качеств, как ответственность, коллективизм и др.

На семинарских и практических занятиях по педагогическим дисциплинам групповая работа чаще всего реализуется через метод так называемого брейншторминга (мозговой атаки, мозгового штурма)³.

На первом курсе при изучении технологии организаторской деятельности следует ознакомить студентов с основными правилами брейншторминга: группа должна быть по количеству от 5 до 9 человек; сидят участники «на кругу»; работа ограничивается во времени; запрещается критика высказываемых идей; поощряется комбинирование идей; предпочитается их количество, а не качество.

В группе целесообразно распределить роли: «заведующего свободой» (отслеживает регламент, не допускает критики), «впередсмотрящего» (отслеживает движение к цели, не допускает отхода в сторону); «двигателя прогресса» (следит за тем, чтобы была возможность выступить с предложениями каждому).

Очевидно, что отработать методику брейншторминга возможно только в непосредственной практической деятельности, поэтому следует провести со студентами несколько тренировочных упражнений, используя различные виды мозгового штурма: обычный брейншторминг, «мозговая атака 66» Д.Филипса, «двойное кольцо Сократа», «кросс-экспертиза» и др.

Брейншторминг может использоваться на практических занятиях и семинарах по педагогике как самостоятельный метод для выполнения различного рода заданий, а также как один из элементов различного рода деловых игр.

В ходе практических и семинарских занятий можно использовать различные деловые игры: продуктивные, по методу номинальных групп, причем заметим, что включаться в учебный процесс они могут уже с первого курса при изучении «Введения в педагогическую профессию».

В процессе обучения студентов-историков педагогике

преподаватель предусматривает организацию внеучебной творческой деятельности: приглашение интересных людей, дидактические игры, драматизация, «издание» рукописных сборников и др. Целесообразно также проведение в ряде случаев занятий в нетрадиционных формах (занятие-исследование, конференция, «аукцион идей», панорама творческих проектов, интегративное занятие и др.)

Таким образом, использование деятельностного подхода в процессе преподавания педагогики формирует активную, профессионально ориентированную личностную позицию обучающихся, способствует формированию профессионального мышления, индивидуального стиля педагогической деятельности.

Преподаватели кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К.Д. Ушинского под руководством С.Л. Паладьева разработали методические рекомендации по активизации познавательной деятельности студентов при изучении педагогических курсов, включенных государственным образовательным стандартом в учебный план педагогического образования⁴. Рассмотрим некоторые из них.

Курс «Введение в педагогическую профессию» – первый среди педагогических курсов педагогического вуза.

Важно, чтобы этот раздел вызвал интерес у студентов к обучению, позволил им в какой-то степени убедиться в правильности выбора педагогической профессии. Для этого очень важны эмоциональные средства воздействия, апеллирование преподавателя к собственному опыту педагогической работы, встречи с мастерами педагогического труда и т.д.

Не менее важным является обращение к собственному жизненному опыту студентов: их взгляд на педагогическую профессию в целом, школу, которую окончили, представления о своем профессиональном будущем. Целесообразно провести своеобразное исследование по изучению личности первокурсника: определить интересы, мотивы, возможности, для чего использовать наблюдение, беседы, анкетирование, тестирование и другие методы. Все это необходимо, чтобы помочь первокурснику адаптироваться в учебном заведении и выбрать те сферы деятельности, в которых он сможет найти себя, самоутвердиться как студент. От преподавателя курса «Введение в педагогиче-

скую профессию» в успешности решения этих задач зависит многое.

Первую встречу можно провести по-разному: организовать дискуссию об учительской профессии, пригласить интересных педагогов с рассказом о том, как они пришли «в учителя», и т. д. Возможно приглашение на лекцию опытных или молодых педагогов, руководителей образовательных учреждений, где они расскажут о том, как становились педагогами, как преодолевали возникающие трудности, о радостях и сложностях учительской профессии. Одной из форм подобных встреч могут стать так называемые ток-шоу, в которых, кстати, могут участвовать студенты-старшекурсники. Ток-шоу представляют собой экспресс-конференции, во время которых приглашенные очень коротко отвечают на вопросы участников встречи.

Отдельные лекции можно организовать непосредственно в стенах образовательного учреждения и во время занятия познакомиться с педагогами и детьми, которые работают и учатся в нем.

Оживят лекцию использование материалов из художественной литературы об учителе, просмотр фрагмента видеофильма (документального или художественного), после чего возможна дискуссия студентов по услышанному или увиденному ими. И, как мы уже отмечали, активизирует работу на лекции апеллирование преподавателя к собственному педагогическому опыту работы с детьми, его рассказ об этом опыте, постановка на основе этого рассказа проблемных ситуаций и организация деятельности студентов по их разрешению.

Своеобразие содержания курса «Введение в педагогическую профессию» позволяет организовывать и практические занятия по нему в нестандартных формах, использовать на них активные методы обучения.

Так, на первом занятии, тема которого «Современный учитель – каков он?», может быть организована дискуссия, поводом для которой становятся высказывания об учителе и учительской профессии известных людей, писателей, ученых и др.

К этому занятию студентам может быть дано задание написать сочинение-размышление на тему «Мой Учитель». Некоторые работы студентов-первокурсников целесообразно сохра-

нить, чтобы на пятом курсе, во время спецсеминара, вернуться к ним; это не просто любопытно всем: и студентам, и преподавателю, но и полезно с точки зрения оценки своей деятельности в процессе обучения в вузе.

На первом же занятии можно организовать работу по подготовке рукописи «Книги об Учителе», которую студенты будут создавать в течение всего семестра (каждый напишет в нее хотя бы одну статью). Избирается главный редактор, определяется состав редколлегии, распределяются обязанности в ней. Уже к следующему занятию студенты начинают вносить предложения по содержанию книги; постепенно оформляется ее макет.

Логичным продолжением первого практического занятия может быть занятие на тему «Учитель и ученик: проблемы взаимодействия». На нем можно использовать задания тренингового характера. Например, для того, чтобы студентам легче было сформулировать основные характеристики различных стилей педагогической деятельности, они выполняют такое задание.

Ситуация: классному руководителю 7-го класса надо организовать в своем классе работу по подготовке к школьному фестивалю искусств; изобразить первую встречу классного руководителя с детьми по этому поводу, причем показать, как бы это сделал педагог-авторитар, педагог-либерал и педагог-демократ. Выбираются три студента, которые исполняют роли классных руководителей; на некоторое время они выходят из аудитории, а затем по одному заходят, чтобы выполнить свою роль.

На этом же занятии можно организовать дискуссию о том, что такое сотрудничество педагога и детей, при каких условиях оно возможно, решить несколько педагогических задач по этой проблеме.

Разговор о личности учителя продолжается на практическом занятии, посвященном великим педагогам прошлого. Это занятие целесообразно провести в форме ролевой игры «Педсовет Великих», на котором можно «организовать» импровизированную встречу известных педагогов, создавших оригинальные педагогические системы в теории и на практике (например, Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко и др.).

Очевидно, что к такой встрече студенты должны серьезно подготовиться; они должны знать основные идеи педагогов, в определенной степени быть знакомыми с их произведениями. Роли распределяются заранее. Выбирается также тема, по которой будет организована дискуссия; она, видимо, должна носить общий характер, например: «Какого человека мы должны воспитать?» Ролевая игра интересна и тем, что позволяет лучше узнать личность педагога (при условии хорошего исполнения студентом роли, позволяющей показать индивидуальность своего «героя»).

Одной из форм активизации познавательной деятельности студентов при изучении курса «Введение в педагогическую профессию» может быть деловая игра. Ее целесообразно использовать на практическом занятии по теме «Проектирование концепции гуманистической школы». Проект может быть проиллюстрирован рисунком школы, схемами и т.д. На защиту можно пригласить других преподавателей, студентов-старшекурсников, которые образуют своеобразную экспертную комиссию.

В другом варианте деловая игра может пройти по методу номинальных групп и представлять собой формулировку основных идей гуманистической школы.⁵ Заметим, что метод номинальных групп целесообразно использовать в организации внеучебной работы со студентами при решении, например, проблем, как интереснее организовать досуговую деятельность на факультете или в группе, при разработке программы проведения какого-то дела и т.д.

Курс «Педагогические теории, системы, технологии» — самый большой по объему и, очевидно, самый сложный по содержанию. Прежде всего, именно он дает студентам знания, которые потребуются им в практической педагогической деятельности: знакомит будущих учителей истории с технологиями обучения и воспитания детей, формирует у них педагогическое мастерство.

Курс включает в себя четыре раздела: «Теоретические основы педагогики», «Теория и технологии обучения», «Теория и технологии воспитания», «Основы педагогического мастерства».

В связи с тем, что изучаемые вопросы не только сложны

для студентов, но и мало знакомы им, возникают сложности активизации их деятельности в ходе лекционных занятий. Однако на практических занятиях это возможно. Их целесообразно начать с рассмотрения сущности целевого подхода в педагогике. На этом занятии студенты должны усвоить требования к педагогической цели, сформировать умения ее формулировать, научиться анализировать и проектировать педагогические явления с позиций целевого подхода. Для этого можно использовать описания педагогических ситуаций, в процессе анализа которых выявляются причины успешности или неуспешности реализации педагогической цели.

В качестве примеров для проектирования педагогического процесса целесообразно взять типичные ситуации: создание в школе музея ее истории, организация предметной недели, подготовка праздника «За честь школы» и др. Работу можно организовать по группам (брейншторминг) или в парах. На первых порах нужно провести обсуждение по этапам (формулировка цели, определение средств ее реализации, разработка технологий реализации цели и т.д.), а затем предложить студентам самостоятельно выполнить задание, причем проблему для его выполнения они могут предложить сами.

Следующее практическое занятие стоит посвятить обсуждению проблемы цели воспитания в педагогике. Для этого можно использовать дискуссию на тему «Кто такой всесторонне гармонично развитый человек?», включить в занятие элементы деловой игры (моделирование личности выпускника современной школы) по методу «мозговой атаки». В связи с тем, что в ходе работы студенты иногда могут высказывать достаточно вольные предложения (из-за отсутствия или слишком малого педагогического опыта), целесообразно пригласить на занятие независимых экспертов из числа работников школ (их руководителей, учителей).

Во время практического занятия «Системный подход в педагогике» следует отработать основной тезаурус по теме. Все оставшееся время можно посвятить выполнению практических заданий – анализу конкретных педагогических систем. Работу можно организовать как по группам, так и индивидуально. В качестве объекта для анализа могут быть описания системы ра-

боты школы, деятельности классного руководителя, конкретного урока и др.

Вначале студентам надо предложить алгоритм выполнения работы. Он может быть таким:

1. Принять анализируемый объект за систему.
2. Декомпонировать систему, выделить элементы, ее составляющие (морфологический анализ).
3. Вычленить системообразующие связи между элементами (структурный анализ).
4. Охарактеризовать функции (назначение) системы и отдельных ее элементов (функциональный анализ).
5. Проанализировать связи системы с внешней средой.
6. Определить признаки, характеризующие целостность системы.
7. Сравнить исходные и конечные составляющие системы (генетический анализ).

Последнее практическое занятие по теме целесообразно посвятить изучению педагогических систем, обычно разделяемых на две группы: системы, направленные на создание необходимых условий для реализации педагогических целей («системы поддержки»), и педагогические системы, в рамках функционирования которых взаимодействуют педагоги, учащиеся и родители.⁶

Вначале можно организовать дискуссию с целью определения основных понятий темы: педагогическая система, образовательная система, воспитательная система, система воспитательной работы, компоненты воспитательной системы, системообразующие виды деятельности и др. После дискуссии целесообразно познакомить студентов с конкретными воспитательными системами (чаще всего – авторскими), что можно сделать по сообщениям (4-5 минут), которые готовятся заранее. И, наконец, в последней части занятия можно предложить студентам сформулировать (лучше – в письменной форме) основные положения концепции воспитательных систем.

Курс «История образования», если можно так сказать, – наиболее консервативный в аспекте использования активных форм обучения студентов.

Основное содержание курса предлагается студентам на

лекциях. В ходе их необходимо формировать у обучающихся мотивацию на овладение материалом, что впоследствии в значительной степени облегчит их самостоятельную работу при подготовке к практическим занятиям.

Наиболее продуктивными, естественно, оказываются те лекции, на которых преподаватель создает проблемные ситуации, а затем либо сам в ходе изложения материала разрешает их, либо привлекает к этому студентов. В последнем случае в лекцию включаются элементы дискуссии, в процессе которой можно выявить факторы, повлиявшие на формирование мировоззрения того или иного педагога, установить причинно-следственные связи, проследить развитие какой-то педагогической идеи (всестороннего развития личности, природосообразности, коллективного воспитания и др.). Последнее наиболее важно, так как прежде всего именно изучение эволюции педагогических взглядов формирует педагогическую позицию студента.

В связи с тем, что для чтения «сквозных лекций» отводится мало времени, целесообразно при изучении педагогики того или иного периода, концепции того или иного ученого проследить генезис идеи: увидеть, когда и кем она впервые была высказана, как развивалась, чем стала теперь. Для этого студентам можно завести специальную тетрадь, выделить в ней страницы для фиксации информации о развитии той или иной идеи и делать эти записи по ходу лекции.

Важнейшим способом активизации мыслительной деятельности студентов является установление межпредметных связей; при изучении данного курса это, прежде всего, связи с историей, философией, педагогикой. Апеллирование к историческим фактам, философским и педагогическим понятиям требует постоянного обращения к студентам, что, естественно, заставляет преподавателя включать в лекции элементы беседы. Особое значение при рассмотрении историко-педагогических явлений (системы образования в какой-то стране в конкретный исторический период, системы деятельности конкретного учебного заведения, системы взглядов ученого-педагога) следует придавать использованию системного подхода, с которым студенты знакомы при изучении теоретических основ педагогики и который использовали при анализе педагогических явле-

ний в курсе педагогики.

Другим средством активизации деятельности студентов на лекции может стать составление ими своеобразного словаря по курсу, в который они могут включать новые понятия, информацию о деятельности и педагогических взглядах видных представителей педагогической мысли. Ведение словаря позволяет из множества фактов выбрать главные, определяющие понимание развития педагогической мысли. Очевидно, что «оформление» словаря невозможно во время лекции, но запись в него ключевых понятий, фамилий педагогов уже в ходе ее стимулирует студентов к тому, чтобы обратиться к тексту лекции, учебному пособию после окончания занятий, позволит лучше подготовиться к практическому занятию и к экзамену.

Вполне реально привлечение самих студентов-историков к подготовке и проведению лекционных занятий по истории педагогики. Так, они могут рассказать об уникальных учебных заведениях того или иного периода развития образования (Царско-сельском лицее Пушкинской поры, Ярославском Демидовском лицее, «Доме сирот» Я. Корчака и др.), подобрать цитаты из книг великих педагогов для иллюстрирования их идей, познакомить своих однокурсников с историей развития образования Ярославского региона в тот или иной период (естественно, предварительно изучив материал по архивным или литературным источникам).

Возможно также привлечение к чтению лекций студентов-старшекурсников и выпускников педвуза прошлых лет, готовивших в свое время курсовые и дипломные работы по истории образования.

Заметим, что активизирует деятельность студентов на лекции текущий контроль, реализующий функцию первичного закрепления материала и проводимый, как правило, в конце занятия в виде программированного опроса. Он обычно включает в себя 4-6 вопросов и не требует специальной подготовки: достаточно внимательно слушать лекцию, чтобы правильно выполнить задания преподавателя. Проверить и оценить свою работу студенты могут сами. Главное условие эффективности этого метода – систематичность его использования.⁷

Практические занятия, естественно, потенциально обла-

дают большими, чем лекции, возможностями для постановки студентов в субъектную позицию. В то же время опыт свидетельствует, что в реальности при изучении истории педагогики эти возможности зачастую слабо используются и занятия нередко сводятся к диалогу педагога со студентами, когда последние дают ответы на заранее поставленные вопросы. Конечно же, это несправедливо, ибо богатый содержательный материал позволяет использовать многообразие форм и методов совместной работы преподавателя и студентов.

Приведем ряд методических примеров использования деятельностного подхода на занятиях по истории педагогики.

Так, занятие по теме «Педагогическая система Я.А. Коменского» можно провести в форме импровизированной научной конференции, посвященной наследию великого педагога. К занятию студенты читают дополнительную литературу, конспектируют избранные главы из книги Я.А. Коменского «Великая дидактика»; этот материал они также могут использовать при подготовке докладов к конференции.

Работа организуется по группам; в каждой из них по 7-8 человек. В течение 30 минут каждая группа готовит доклад на одну из избранных ею тем. Доклад должен быть рассчитан на 10 минут. Могут быть докладчик и содокладчики. Могут быть предложены такие темы: «Учитель и ученый Я. А. Коменский», «Природосообразность как основополагающая идея педагогики Я.А. Коменского», «Сущность педагогической системы Я.А. Коменского» и др.

После выступления следуют вопросы преподавателя и студентов, обсуждение доклада. В заключение занятия можно предложить каждому студенту написать тезисы в «Сборник материалов конференции», отведя на это 10-12 минут. Темой для тезисов может быть тема «Я.А. Коменский и современная школа и педагогика».

Проверить знания каждого студента на каждом занятии — тоже способ активизации их познавательной деятельности. Этому способствует вводный контроль; он занимает немного времени и реально может быть использован в разных формах на каждом занятии. Лучше, конечно, чтобы он не носил репродуктивного характера. Так, на занятии по теме «Педагогическая теория

Ж.-Ж. Руссо» можно предложить студентам написать от его имени «Письмо потомкам». Обычно студенты пытаются использовать стиль великого философа и педагога, но это не отвлекает их от того, чтобы, вжившись в образ, изложить в «Письме» основные его идеи. Знакомство преподавателя с «Письмами» позволяет оценить знания студентов по теме.

Нередко возникает проблема: как проверить знание студентами первоисточников. Нетрадиционный подход позволяет успешно решать эту задачу, при этом позволяет мотивировать студентов на прочтение и конспектирование первоисточников. Так, при изучении педагогической теории Ж.-Ж. Руссо можно предложить студентам задание: используя материалы книги «Эмиль, или О воспитании», разработать методические рекомендации по воспитанию детей разного возраста. Работая с текстом книги, с конспектами отдельных ее глав, студенты в течение 15-20 минут выполняют задание (разрабатывают рекомендации для воспитания детей одной из возрастных групп), затем результаты работы коллективно обсуждаются.

При изучении темы «Педагогическая система И.Г. Песталоцци» студенты в ходе занятия конструируют педагогическую систему великого педагога. Для этого, кроме знаний о Песталоцци, они должны хорошо помнить материал о педагогических системах, системном подходе и системном анализе. В процессе дискуссии студенты формулируют цель воспитания (как ее понимал Песталоцци), основные принципы его системы (особое внимание уделяется принципу природосообразности, тому, в чем отличие в его понимании у Песталоцци от Я.А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо), характеризуют отдельные элементы системы: нравственное, трудовое, физическое, умственное воспитание.

Особо рассматривается умственное воспитание; его можно изучить как систему более низкого порядка, подчеркнув стройность педагогической теории И.Г. Песталоцци. Рассмотрение педагогической системы может сопровождаться разработкой схем, заполнением таблиц и т. д. Приобретенный студентами опыт по анализу педагогической системы используется ими при рассмотрении педагогических систем других педагогов.

На некоторых практических занятиях можно использовать такую форму работы, как ролевая игра. Студенты, как правило,

охотно включаются в нее, непринужденно участвуют в ней, а роли, которые они исполняют, реально отражают разыгрываемую ситуацию. При изучении темы «Педагогика России и Франции XVIII века» можно провести ролевую игру «Заседание Академии наук». В начале занятия студенты объединяются в две группы: одна из них готовит заседание Российской Академии наук, вторая – Академии наук Франции. Тема импровизированных заседаний – «Развитие образования в стране». На заседаниях присутствуют видные ученые того времени – российские: И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович, Н.И. Новиков и др., французские – К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо и др. Каждый из них высказывает свои взгляды на образование, между ними возникают споры. Так, зная разные точки зрения на понимание воспитания Гельвецием и Дидро, студенты разыгрывают спор между ними.

На заседании Российской Академии наук может быть заслушан доклад о реформах в образовании, которые провел в начале века Петр Первый. Обсуждение доклада позволит показать, как эти реформы повлияли на развитие страны в целом, образования в ней в последующие десятилетия, что стало с просвещением в России в эпоху царствования Екатерины Великой. Таким образом, ролевая игра не только формирует интерес студентов к изучению предмета, но и позволяет углубить их знания по теме, создавая целостную картину развития образования в двух странах на протяжении столетия.

Познавательную деятельность студентов на практических занятиях активизирует использование коллективных форм. Работа в группах при педагогически целесообразной ее организации обогащает знания обучающихся, а ее сочетание с индивидуальной деятельностью дает еще больший эффект.

Покажем это на примере занятия по теме «Педагогические взгляды русских демократов середины XIX века». На нем мы используем методику так называемой кросс-экспертизы.

В начале занятия студенты работают индивидуально и в течение 12-15 минут формулируют основные педагогические идеи отдельных представителей демократического движения России середины XIX века: В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Чернышевского и Н.А. Добролюбова, Н.И. Пирогова. Это можно сделать по плану: основные черты мировоззрения демократа;

понимание им цели и принципов воспитания; взгляды на содержание и организацию воспитательного процесса. По сути, каждый студент формулирует педагогическое кредо одного из представителей демократического движения.

Затем студенты объединяются в четыре группы; в каждой из них оказываются те, кто "работал" с идеями одного из демократов. В течение 10 минут они обсуждают то, что продумал каждый индивидуально, и вырабатывают единую позицию. Затем группа выбирает своего представителя, который докладывает (в течение 5-7 минут) наработанные ею идеи другим группам; в них они обсуждаются, и концепция, таким образом, обогащается новыми идеями. Так каждый студент принимает участие в экспертизе педагогического кредо каждого демократа. Затем представитель возвращается в свою группу, знакомит ее с высказанными замечаниями и предложениями; идет доработка доклада, с которым в его окончательном варианте могут познакомиться преподаватель и все студенты.

При изучении темы «Педагогическая система К.Д. Ушинского» можно организовать обсуждение одного из вопросов по схеме «нападение – защита». У студентов нередко возникает вопрос, что сделал нового К.Д. Ушинский в дидактике; поскольку почти все, о чем он говорит, было известно со времен Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега. Этот вопрос может задать студентам сам преподаватель, в определенной степени провоцируя их на дискуссию.

Все студенты разделяются на три группы. Одна из них «нападает» на идеи К.Д. Ушинского, утверждая, что в определенной степени они плагиат, другие – «защищают» эти идеи, выискивая в них явную новизну.

В связи с тем, что в ходе дискуссии есть опасность «сойти на ступень ненаучных рассуждений», целесообразно из числа наиболее подготовленных студентов создать аналитическую группу, которая возьмет на себя функции контроля за дискуссией и анализа ее результатов.

При изучении педагогического наследия одного из педагогов прошлого может быть использован такой метод работы, как «издание» рукописного сборника, например на занятии по теме «Педагогическая деятельность и взгляды Л.Н. Толстого».

Логика работы может быть такой. Вначале определяется содержание журнала. Каждый студент вносит предложения по его тематике, формулируя названия возможных статей. Каждая идея обсуждается, принимается коллективное решение по содержанию журнала, а затем все студенты выбирают тему, которую они будут разрабатывать. Возможно написание статьи вдвоем или втроем. Вот некоторые названия статей: «Зачем Л.Н. Толстому была нужна педагогика?», «Один день Яснополянской школы», «Яснополянская школа как педагогическая лаборатория», «Идеи Л.Н. Толстого и современная школа» и др.

Затем студенты продумывают содержание своих статей и составляют их тезисы, которые обсуждаются в группе. Обогащенные идеями тезисы дорабатываются дома, и к следующему занятию студенты приносят готовые статьи. Для оформления журнала создается редакционная коллегия, в которой есть должности главного редактора, корректора, художника и др. Редакция окончательно оформляет журнал; он впоследствии нередко используется студентами при подготовке к экзамену.

На занятии по этой теме могут использоваться элементы драматизации. По материалам статьи Л.Н. Толстого «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы»,⁸ его учебных книг студенты пишут сценарий «Урок в Яснополянской школе», распределяют роли, репетируют, а на занятии показывают небольшой спектакль.

Он служит материалом для дискуссии по теме, и эта дискуссия оказывается более плодотворной, потому что студенты вжились в роли учителя или учеников Яснополянской школы.

Дискуссия остается, пожалуй, основным методом работы на практических занятиях по истории образования.

При изучении темы «Педагогическая система А.С. Макаренки» она иногда переходит в диспут: настолько сложно, а подчас и противоречиво наследие этого педагога.

Дискуссия может начаться с разговора о феномене А.С. Макаренки. Перед студентами его портрет, фотографии, отражающие жизнь колонии им. А.М. Горького и коммуны им. Ф.Э. Дзержинского. К занятию они прочитали «Педагогическую поэму» и «Флаги на башнях», законспектировали отдельные разделы его теоретических работ.

Вопрос может быть поставлен так: каким вам представляется этот человек? Рисуете словесный портрет педагога. «Что повлияло на формирование характера этого человека? С чем связана противоречивость восприятия его современниками и сегодняшним поколением?» – эти и другие вопросы могут вызвать оживленную дискуссию, которая от разговора о личности естественно перейдет к обсуждению педагогических идей А.С. Макаренко.

После формулировки основных идей его педагогической системы можно составить «Словарь педагогических терминов А.С. Макаренко». В него войдут и те, которые педагог ввел в науку (система перспективных линий, метод параллельного действия и др.), и те, которые он детально разработал в своей теории (коллектив, этапы развития коллектива, традиции и др.). Эта работа позволит студентам не только закрепить материал, но и связать его с тем, который был изучен ранее (тема «Коллектив и личность как педагогическая проблема»). Кстати, «Словарями» студентов-старшекурсников могут пользоваться студенты младших курсов.

Повышению эффективности практических занятий по курсу способствует активизация самостоятельной работы студентов при подготовке к ним. На примере одного из практических занятий покажем, как это можно сделать.

Одна из самых сложных тем курса – «Развитие отечественной школы и педагогики в советский период (1917-1991 гг.)». Это связано, прежде всего, с тем, что очень большой по объему материал требует обобщения, установления причинно-следственных связей, определения основных тенденций развития советской школы; кроме того, велик фактический материал: даты, документы, фамилии педагогов-практиков и ученых и др.

Одной из форм организации самостоятельной познавательной деятельности студентов может стать «Панорама творческих проектов». Заранее создаются группы студентов, каждая из которых выбирает для изучения один из периодов развития советской школы (обычно выделяют семь таких периодов: 1917-1920 гг.; 20-е гг.; 30-е гг.; 1941-1945 гг.; 40-50-е гг.; 60-е – начало 80-х гг.; 80-е – начало 90-х гг.).

В течение 2-3 недель студенты подбирают и изучают ма-

териалы, характеризующие развитие школы в тот или иной период: документы, школьные и вузовские учебники того времени, историко-педагогические исследования и др. Затем определяется форма защиты своего проекта. Она может быть как строго научной (доклад), так и художественно оформленной (мини-спектакль из жизни школы периода Великой Отечественной войны, заседание педагогического совета школы 30-х гг., празднование 50-летнего юбилея Советской власти в школе 60-х гг. и др.).

К защите может быть подготовлена выставка книг, школьных учебников, трудов педагогов того или иного периода и др. Художественно оформляя свое выступление, студенты знакомятся с поэзией, музыкальным творчеством «своего времени», и это, конечно, поможет более выразительно его представить.

На занятие можно пригласить учителей школ, преподавателей вуза, которые могли бы рассказать о своей педагогической работе в то время, о котором идет речь в представлении студентов.

Мы полагаем, что привели достаточное количество примеров, доказывающих, что в практике подготовки квалифицированных учителей истории необходимо использовать такие модифицированные методы и технологии обучения педагогике, которые основаны на деятельностном подходе и продиктованы особенностями государственного образовательного стандарта историко-педагогической подготовки, а также возрастными учебно-познавательными возможностями обучаемых.

Примечания

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. М., 2002.
3. Митрофанова К.Г. Учительское ученичество. М., 1990.
4. Паладьев С.Л. Формы и методы активизации познавательной деятельности студентов педагогического вуза при изучении дисциплин педагогического цикла. Ярославль, 1999.
5. Скотт Синка Д. Управление производительностью. М., 1989.
6. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в опи-

1. саниях их авторов и исследователей) / Под ред. Н.Л. Селивановой. М., 1998.
2. История образования в тестах / Авт.-сост. В.Б. Успенский. Ярославль, 1998.
3. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / Под ред. Ш.И. Ганелина. М., 1974.

2.3. Педагогическая практика студентов как средство формирования профессиональной культуры учителя истории

Происходящее на современном этапе переосмысление государственной политики в области высшего педагогического образования делает актуальным вопрос о формировании профессиональной культуры учителя истории. В самом общем виде она представляет собой «систему общечеловеческих идей, профессионально ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности».¹

Структурно профессиональная культура учителя истории выглядит как система взаимосвязанных компонентов. Первый из них – когнитивный – составляет совокупность знаний по общетеоретическим и психолого-педагогическим дисциплинам, а также дисциплинам предметного блока. На их основе осуществляется процесс обучения учащихся средней школы по истории и обществоведческим дисциплинам; стимулируется развитие внеурочной деятельности учащихся с учетом психолого-педагогических требований, предъявляемых к образованию и обучению; эти знания лежат в основе анализа собственной деятельности учителя истории с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.² Второй компонент – оценочный – определяющий мотивы педагогической деятельности. Он нацеливает учителя на развитие творческого стиля педагогической деятельности, поиск путей самосовершенствования. Современный учитель должен быть способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной политики переоценивать накопленный опыт преподавания истории, приобретать новые знания, используя современные информационные технологии.³ Третий

компонент – поведенческий, включающий определение целей педагогической деятельности и их практическую реализацию, поиск оптимальных способов деятельности, приобретение умений и навыков организаторской и управленческой деятельности.

Одной из основных составляющих формирования профессиональной культуры учителя истории в педагогическом университете является педагогическая практика. Она призвана углубить и закрепить теоретические знания, получаемые студентами по общепрофессиональным дисциплинам и дисциплинам предметной подготовки.

Педагогическая практика студентов 4 и 5 курсов исторического факультета ориентирована на закрепление и углубление знаний по таким дисциплинам учебного плана, как «Педагогика», «Теория и методика обучения истории, обществознанию». Программа педагогической практики студентов 4-5 курсов призвана реализовать задачу подготовки учителя истории, педагога, владеющего современными педагогическими технологиями, способного создать условия для проявления и развития индивидуальности школьника, удовлетворения и развития его потребностей. На практике студенты осваивают способы педагогического труда, сочетая при этом выполнение различных профессиональных ролей: учителя истории, классного руководителя и члена педагогического коллектива.

Ведущей идеей педагогической практики на историческом факультете является развитие творческих способностей будущих учителей истории, становление индивидуального стиля педагогической деятельности.⁴ Содержание педагогической практики предполагает грамотное использование разработанных в современной методике преподавания истории технологий обучения, методов и методических приемов на всех этапах формирования исторических знаний – изучения нового материала, его закрепления и применения в разнообразных учебных ситуациях. В этой связи программа практики на 4 и 5 курсах предусматривает использование студентами различных форм организации учебного процесса по истории и обществоведческим дисциплинам: уроки различных типов, лабораторные занятия, семинары, ролевые и деловые игры, лекции.

Формирование профессиональных качеств учителя исто-

рии происходит не только в процессе общения с учениками на уроке, но и с учителями. Поэтому во время практики студенты должны принять активное участие в работе методического объединения учителей истории школы или района (тема выступления согласуется с руководителем методического объединения).

В то же время педагогическая практика на историческом факультете направлена на подготовку учителя истории, готового к личностной самореализации, способного к творчески-результативной профессиональной деятельности. В связи с этим предусматривается вариативность содержания и форм деятельности, заданий для студентов с учетом уровня их профессиональной направленности, индивидуальных особенностей, а также индивидуального стиля работы учителя истории, у которого студенты проходят практику.

Для успешного профессионального обучения в период педагогической практики важным, на наш взгляд, является вывод психологов о том, что эффективность деятельности человека зависит от силы мотивации, которая стимулирует и поддерживает его активность на определенном уровне.⁵

С целью определения мотивации к педагогической практике студентам 5 курса исторического факультета был предложен ряд вопросов. Анкетирование проводилось в первом семестре 2003-2004 учебного года после первой педагогической практики. В анкетировании приняли участие 66 студентов V курса исторического факультета ЯГПУ. При ответе на вопросы они не были регламентированы никакими условностями. Это дало возможность им свободно высказывать свои личные суждения и делать оценочные выводы.

Будущим учителям истории предлагалось определить важность педагогической практики для формирования профессиональной культуры, высказать своё мнение о значимости педагогической практики для каждого из студентов. Кроме этого, пятикурсникам, уже прошедшим одну педагогическую практику, было предложено высказать мнение о том, что позволяло им уверенно работать на уроке истории, почему они неуверенно чувствовали себя в школе, стремились ли они работать творчески на уроках истории и почему.

При анализе ответов студентов мы исходили из того, что

мотивы могут характеризоваться в количественном отношении (сильный – слабый) и в качественном (мотивы внутренние и внешние). В данном случае речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности имеет значение деятельность сама по себе, например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учения, то говорят о внутренней мотивации. Если же значение имеют другие потребности (социального престижа, получение высокой оценки), то имеют в виду внешние мотивы деятельности.

Исходя из анализа данных анкетирования, можно сделать вывод о доминировании внутренних мотивов. Так, 95,5% студентов отмечают важность прохождения педагогической практики. Среди факторов, обусловивших столь высокий процент положительных ответов, следует выделить следующие мотивы деятельности. На первый план выдвигается стремление личности к самореализации именно в данном виде учебной деятельности, которую студенты напрямую связывают с возможностью оценить собственную пригодность к профессии учителя. Так, например, студенты отмечают, что «педагогическая практика – это возможность ощутить себя в роли учителя и организатора», она «дает понять, станет ли профессия учителя действительно моей»; либо педагогическая практика это «подготовка к моей будущей работе», «важный элемент в процессе овладения профессией учителя». К числу необходимых умений в профессии учителя студенты относят умение диалогового взаимодействия (30 человек, или 45,4%, определяют данные умения как «умение общаться», «коммуникабельность»), определенную сумму знаний по методике преподавания истории (45 человек, 68%) и знание истории (66 человек, 100%). Количественная оценка указанных мотивов может быть охарактеризована как довольно сильная, поскольку показатели степени выраженности мотивов достигли уровня примерно 50%. Это свидетельствует о творческом подходе студентов к педагогической деятельности, стремлении использовать новые педагогические технологии, обеспечивающие выявление и развитие творческих способностей учащихся.

Анализ анкет позволил выявить те факторы, которые, по мнению студентов, придают им уверенность в работе на уроке истории.

1. Знания, умения, навыки, приобретенные на занятиях по методике преподавания истории	45 человек (68%)
2. Знание фактического материала (история)	43 человека (65%)
3. Личные качества (умение общаться)	30 человек (45,4%)
4. Помощь со стороны учителя и методиста	19 человек (28,8%)
5. Наличие методических пособий и разработок	4 человека (6%)
6. Тщательная подготовка к урокам	2 человека (3%)
7. Внешкольный, внеуниверситетский опыт (лагерь, стажировка)	4 человека (6%)
8. Отсутствие учителя на уроке	1 человек (1,5%)
9. Ориентация на получение хорошей оценки	10 человек (15%)

Среди факторов, способствующих формированию у студентов уверенности в осуществлении данного вида учебной деятельности, лидирующие позиции занимает теоретическая подготовленность по профессиональным дисциплинам (45 человек, или 68%), при этом только 6% (4 человека) студентов рассматривают наличие готовых методических разработок в качестве необходимого материала для организационного оформления своих конспектов. Следовательно, можно говорить о том, что у подавляющего большинства студентов исторического факультета наблюдается тенденция к творческой организации работы во время педагогической практики. В качестве дополнительного фактора, обеспечивающего уверенность студентов, отмечается помощь со стороны учителя-предметника и вузовского методиста (19 человек, или 28,8%). Необходимость подобной поддержки студенты связывают с недостаточным педагогическим опытом (18 человек, или 27,2%) и возникновением на этой почве психологического барьера при общении с классом. Это выражается в непреодолимом волнении перед незнакомой аудиторией (3 человека, 4,5%), а также в субъективном ощущении недостаточности времени, отводимого учебным планом на прохождение педагогической практики (1 человек, или 1,5%). Возможно, что подобные оценки восприятия ситуации прохождения педагогической практики детерминированы тем, что каждый человек характерным для него образом воспринимает одну и ту же ситуацию в зависимости от того, в каком состоянии он находится.

От 4,5% до 7,6% студентов в своей деятельности в ходе

прохождения педагогической практики руководствуются внешними мотивами. Среди них следует отметить необходимость следования требованиям учебного плана (7,6%), требованиям учителя или методиста (4,5%) или желание получить высокую оценку за педагогическую практику (4,5%).

По мнению психологов, в своей деятельности люди руководствуются двумя разными мотивами, функционально связанными с профессиональной деятельностью, – мотивом достижения успеха и мотивом избежания неудач. Поведение людей, мотивированных на достижение успеха и на избежания неудачи, различается следующим образом. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно нацелено на успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такой деятельности, активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избежание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены этой цели. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой, особенно такой, которая чревата возможностью неудачи, у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания.⁶

Среди ответов студентов пятого курса можно выделить только 6% ответов, в которых явно проявляется преобладание мотивации избежания неудач. Для них педагогическая практика – это критическое время и огромное количество препятствий, которые надо преодолеть.

94% опрошенных студентов мотивированы на достижение успеха. Педагогическая практика, по мнению этих студентов, способствует накоплению педагогического опыта, это время мобилизации всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на решении всех задач практики.

Важными стимулами для творческой работы во время

практики они считают:

1. Желание заинтересовать учащихся	35 чел.	53 %
2. Ориентация на достижение высокой результативности урока	26 чел.	39,3 %
3. Личная заинтересованность в творческой самореализации	19 чел.	28,7 %
4. Приобретение опыта, необходимого в дальнейшей профессиональной деятельности	5 чел.	7,6 %
5. Следование требованиям учителя	3 чел.	4,5 %
6. Получение хорошей оценки	3 чел.	4,5%

Чаще всего студенты, обладающие мотивацией достижения успеха, склонны приписывать свой успех имеющимся у них способностям (45,4% выделяют личные качества как фактор уверенности в работе), а не случайному стечению обстоятельств, например «отсутствию учителя на уроке» (1,5%).

В то же время в ответах студентов, мотивированных на достижение успеха во время педагогической практики, отмечены причины неуверенности во время урока. Среди них выделяют следующие:

1. Боязнь негативного отношения со стороны:		
- методиста	11 чел.	16,6%
- учеников	13 чел.	19,6%
- учителя	6 чел.	9%
2. Боязнь получить плохую оценку, допустить ошибку при работе в незнакомой аудитории	5 чел.	7,58%
3. Нехватка педагогического опыта, выражающаяся в опасении студентов, что они не смогут заинтересовать учащихся	18 чел.	27,2%
4. Недостаточно глубокое знание фактического материала по истории	13 чел.	19,6 %
5. Психологический барьер, представляющий собой непреодолимое волнение на уроке	3 чел.	4,5 %
6. Отсутствие учительского призвания	2 чел.	3 %
7. Недостаточность времени, выделенного учебным планом на прохождение педагогической практики	1 чел.	1,5 %

Высокий процент (27,9 %) студентов, не сумевших дать

ответ на данный вопрос, свидетельствует о недостаточно развитом умении осуществлять рефлекссию собственной деятельности с целью ее переосмысления и формирования индивидуального стиля преподавания истории.

Важную роль в понимании того, как человек будет выполнять ту или иную деятельность, особенно в том случае, когда рядом с ним кто-то еще занимается тем же самым делом, кроме мотива достижения играет тревожность. Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.⁷

Среди опрошенных студентов пятого курса 6%, имеющих мотивацию избегания неудачи, могут быть причислены к высоко тревожным. Это связано, в частности, с тем фактором, что высоко тревожные люди хуже, чем низко тревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени.

По мнению ряда студентов, созданию творческой атмосферы на уроке может препятствовать методист, который «всё контролирует и ждёт ошибки». Студенты выделяют также такие факторы, как «недостаточность времени, отведенного учебным планом на прохождение педагогической практики», и «нехватка времени для адаптирования в школе». В этих условиях у людей высоко тревожного типа объективно появляется ощущение некомпетентности, беспокойства. Ситуационную тревожность студенты связывают с «наличием незнакомой аудитории» и «боязнью допустить ошибку», опасением того, что «дети могут задать вопрос, на который я не смогу дать точный ответ». Вследствие этого у опрошенных возникает множество не имеющих отношения к учебному процессу мыслей, которые мешают им сосредоточить внимание и блокируют извлечение нужной информации из долговременной памяти. Так, студенты подчеркивают, что из-за переживаемого ими волнения на уроке они боятся того, что «не смогут ответить на вопросы учеников», потеряют логику изложения материала. В этой ситуации сама необходимость прохождения педагогической практики порождает излишнюю эмоциональную напряженность. Вероятность, что не удастся сразу ответить на вопрос учащегося, переживается учителем-

практикантом как угроза собственному «Я». В связи с этим требуется включение в программу занятий по методике преподавания истории и обществознания специальных тренингов, посещения уроков опытных учителей во время, отведенное для лабораторных работ студентов по курсу «Теория и методика обучения истории, обществознанию».

Несмотря на имеющиеся проблемы, большинство студентов рассматривает педагогическую практику как важный этап в формировании профессиональной культуры учителя истории.

Для студентов исторического факультета педагогическая практика – это:

1. Проверка сил, самореализация	30 чел.	(45,4 %)
2. Оценка собственной профессиональной пригодности	24 чел.	(36,3 %)
3. Приобретение нового опыта и знаний	15 чел.	(22,7 %)
4. Плановое учебное мероприятие	5 чел.	(7,6 %)
5. Время для написания диплома	5 чел.	(7,6 %)
6. Возможность отдохнуть	5 чел.	(7,6 %)
7. «Пытки», «муки»	4 чел.	(6 %)

Общая характеристика мотивов, влияющих на эффективность прохождения студентами исторического факультета педагогической практики, представлена в табл. 1.

Таблица 1

Источники внутренней мотивации деятельности	Источники внешней мотивации
1. Желание заинтересовать учащихся	1. Требования учебной программы
2. Стремление к самореализации	2. Требования учителя и методиста
3. Ориентация на повышение эффективности обучения	3. Ориентация на получение хорошей оценки
4. Оценка собственной проф. пригодности	
5. Личная заинтересованность	
6. Приобретение новых знаний и опыта	

Для понимания роли педагогической практики в подготовке учителя истории в вузе важным, на наш взгляд, является то,

как студенты, еще не проходившие практику, представляют свой опыт работы в качестве учителей истории, оценивают собственные потенциальные возможности для организации учебной деятельности школьников на уроках истории.

Для изучения данного вопроса во втором семестре 2003-2004 учебного года проводилось анкетирование студентов 4 курса, которое проходило в два этапа. В анкетировании приняло участие 72 человека. Студентам были предложены два варианта анкет, имеющих стандартизованную форму. Первый вариант использовался во время установочной конференции в университете. Данная анкета позволяла выявить представления студентов об организации процесса обучения истории в основной школе, о их педагогической деятельности в роли учителя истории во время первой педагогической практики. Результаты анализа ответов представлены в табл. 2, 4, 6, 8, 10.

На втором этапе при подведении итогов педагогической практики, отвечая на вопросы второго варианта анкеты, студенты осуществили рефлексию собственных личностно-профессиональных способностей учителя истории. Результаты ответов представлены в табл. 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13.

Таблица 2

Что вы ожидаете увидеть на уроке истории в школе сегодня	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Уверен, что да
1. Учащиеся слушают рассказ учителя	14/19,4 %	40/55,6%	18/25%
2. Учащиеся обсуждают разные объяснения прошлого	26/36,1%	31/43%	15/20,9%
3. Учащиеся отвечают, пересказывая школьные учебники	21/29,2%	30/41,7%	21/29,1%
4. Учащиеся рассказывают и интерпретируют историю сами	36/50%	27/37,5%	9/12,5%
5. Учащиеся заняты разнообразной деятельностью (ролевыми играми, проектами, посещением музеев)	29/40,3%	31/43%	12/16,7%

Данные, приведенные в табл. 2, получены по результатам анкетирования, проведенного на 4 курсе до первой педагогической практики. Показатели наглядно свидетельствуют о первоначальном представлении студентов о деятельности учителя по

организации обучения истории в средней школе, которое основано на их жизненном личном впечатлении. К сожалению, оно соответствует глубоко укоренившимся традициям преподавания истории, когда главное место на уроке занимает рассказ учителя, а основное внимание уделяется выводам, которые имеются в учебниках или формулируются педагогом. По представлениям студентов, лишь в некоторых случаях учителя на современном уроке предлагают ученикам составить собственный рассказ об исторических событиях на основе разнообразных источников, и крайне редко в школе используются различные технологии, направленные на организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

По окончании практики студентам был задан аналогичный вопрос, ответы на который систематизированы в табл. 3.

Таблица 3

Что вы увидели на уроках истории во время педагогической практики	Нет	Да
1. Учащиеся слушают рассказ учителя	10/13,9%	62/86,1%
2. Учащиеся обсуждают разные объяснения прошлого	35/48,6%	37/51,4%
3. Учащиеся отвечают, пересказывая школьные учебники	21/29,2%	51/70,8%
4. Учащиеся рассказывают и интерпретируют историю сами	44/61,1 %	28/38,9%
5. Учащиеся заняты разнообразной деятельностью (ролевыми играми, проектами, посещением музеев)	30/41,7%	42/58,3%

Наблюдения, проведенные студентами во время подпрактики, подтвердили мнение о том, что в большинстве школ сохраняется классическая модель взаимодействия учителя и учащихся на уроке истории: учитель является главным источником знаний для учащихся (вопросы 1,3). Однако видны и позитивные тенденции, что положительно сказывается на формировании у студентов тех умений и навыков, которые необходимы современному учителю истории. При подготовке к урокам студенты должны исходить из того, что более 40% учителей, у которых студенты проходят практику, предлагают учащимся разнообразные исторические ситуации для анализа, составления собствен-

ного мнения, суждения, используют современные технологии.

Обобщенное представление студентов о том, на работу с какими историческими источниками должен обращать особое внимание современный учитель, представлено в табл. 4.

Таблица 4

Как вы думаете, часто ли работают школьники на уроках истории:	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Уверен, что да
1. со школьным учебником	7/9,7%	22/30,6%	43/59,7%
2. с картой	17/23,6%	29/40,3%	26/36,1%
3. с источником-текстом	30/41,5%	31/43%	11/15,2%
4. с источником-изображением	18/25%	40/55,6%	14/19,4%
5. с вещественным источником	56/77,8%	9/12,5%	7/9,7%
6. с дополнительной исторической литературой	45/62,5 %	18/25 %	9/12,5%
7. с текстами художественных произведений	41/56,9%	25/34,8%	6/8,3%
8. с аудио- и видеоматериалами	38/52,8%	24/33,3%	10/13,9%

Табл. 5 отражает реальную ситуацию, сложившуюся в ходе прохождения студентами практики.

Таблица 5

С чем чаще работали ученики на уроках истории	Нет	Да
1. со школьным учебником	14/19,4%	58/80,6%
2. с картой	16/22,2%	56/77,8%
3. с источником-текстом	31/44%	41/56,9%
4. с источником-изображением	29/40,3%	43/59,7%
5. с вещественным источником	61/84,8%	11/15,2%
6. с дополнительной исторической литературой.	39/54,2%	33/45,8%
7. с текстами художественных произведений	45/62,5%	27/37,5%
8. с аудио- и видеоматериалами	56/77,8%	16/22,2%

Сравнительный анализ позволяет заключить, что на сегодняшний день и учителя школ, и студенты-практиканты ориентируются на использование традиционных источников знаний, таких как школьный учебник, историческая карта, исторические документы, источники-изображения. Несомненно, что современные учебники предлагают ученикам проанализировать раз-

личные суждения по отдельным историческим проблемам и сформулировать собственные выводы, поэтому естественно то, что они остаются одним из основных источников знаний для учащихся.

С другой стороны, необходимость формирования у школьников критического мышления, столь важного для современного человека, обуславливает значимость использования на современном уроке вещественных источников, текстов художественных произведений, различной исторической дополнительной литературы, аудио- и видеоматериалов. Именно использование разнообразных источников позволяет ученикам интерпретировать события и конструировать новые знания самостоятельно и непредвзято.

Такая постановка вопроса требует перехода к новым формам организации учебной деятельности учащихся, иной расстановке акцентов в ходе преподавания. Согласно данным табл. № 6, большинство студентов планировало использовать в качестве базовой модели во время практики традиционный комбинированный урок, дополненный элементами работы с историческими источниками и дополнительной литературой. Кроме того, более 70 % студентов стремились реализовать на практике теоретические знания о технологиях активного обучения, полученные ими в ходе занятий по курсу «Теория и методика обучения истории и обществоведению».

Таблица 6

Как я представляю свои уроки истории во время практики:	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Уверен, что да
1. Я буду проводить обычный комбинированный урок	11/15,3%	47/65,3%	14/19,4%
2. Я сконцентрируюсь на материале из учебника	37/51,4%	27/37,5%	8/11,1%
3. Я буду делать акцент на работе с историческими источниками	18/25%	43/59,8%	11/15,2%
4. Я буду использовать технологии активного обучения (ролевые игры, проекты, дискуссии и др.)	18/25%	34/47,2%	20/27,8%

5. Я буду широко использовать дополнительную литературу	15/20,8%	43/59,8%	14/19,4%
---	----------	----------	----------

В условиях практической деятельности большинство из этих намерений было реализовано.

Таблица 7

Какие уроки истории вы проводили во время практики:	Нет	Да
1. Обычный комбинированный урок	7/9,7%	65/90,2%
2. Концентрация внимания на материале из учебника	27/37,5%	45/62,5%
3. Акцент был сделан на работе с историческими источниками	43/59,7%	29/40,2%
4. Использовались технологии активного обучения (ролевые игры, проекты, дискуссии и др.)	39/54,1%	33/45,8%
5. Широко использовалась дополнительная литература	27/37,5%	45/62,5%

Обращает на себя внимание тот факт, что определенные затруднения вызвала у студентов организация работы с историческими источниками и, как следствие этого, возникшая необходимость чаще обращаться к тексту учебника, чем предполагалось ими до практики. Одной из основных причин, в силу которых сложилась подобная ситуация, по мнению студентов, является «подавление творческой инициативы студента и предпочтение учителем традиционных форм работы». Это суждение было высказано студентами на итоговой конференции по педагогической практике.

Как и студентам 5 курса, первокурсникам было предложено оценить важность педагогической практики в формировании профессиональной культуры учителя истории. Данные, приведенные в табл. 8, свидетельствуют о том, что подавляющее большинство студентов 4 курса видят пользу практики не только в возможности применить имеющиеся у них знания по истории, педагогике и методике преподавания, но и в развитии навыков эффективного межличностного общения в различных референтных группах. На первом же месте продолжает оставаться стремление уточнить представление о характере своей будущей профессиональной деятельности, поскольку предыдущий опыт прохождения практики в

детских летних оздоровительных лагерях в качестве вожатых, но был непосредственно связан с преподаванием истории.

Таблица 8

В чем вы видите пользу предстоящей практики:	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Уверен, что да
1. Смогу воплотить знания и умения, полученные в период обучения	5/6,9%	22/30,5%	45/62,5%
2. Уточнить представление о характере своей будущей профессиональной деятельности	6/8,3%	19/26,3%	47/65,2%
3. Смогу развить свои навыки межличностного общения	0	26/36,1%	46/63,8%

Результаты, приведенные в табл. 9, свидетельствуют о том, что ожидания студентов подтвердились практически полностью.

Таблица 9

В чем вы увидели пользу прошедшей практики:	Нет	Да
1. Возможность воплотить знания и умения, полученные в период обучения	8/11,1%	64/88,8%
2. Уточнить представление о характере своей будущей профессиональной деятельности	10/13,9%	62/86,1%
3. Развить свои навыки межличностного общения	9/12,5%	63/87,5%

Оценивая предполагаемые сложности, с которыми они могли столкнуться во время педагогической практики, студенты особо выделяли необходимость применять на практике знания и умения организации процесса изучения истории в средней школе. В меньшей степени студенты опасались неудач во взаимодействии с учителем и учащимися во время уроков, а также не испытывали страха оказаться некомпетентными в содержании преподаваемой дисциплины. Кроме этого, большинство студентов были уверены в том, что они не будут испытывать сложностей в оценке результатов работы учащихся.

Таблица 10

С какими сложностями вы ожидаете столкнуться во время практики	Скорее нет, чем да	Скорее да, чем нет	Уверен, что да
1. Найти контакт с учащимися	36/50%	21/29,1%	15/20,8%

2. Во взаимодействии с учителем	48/66,6%	15/20,8%	9/12,5%
3. Трудно представить себя в центре внимания класса	43/59,7%	16/22,2%	13/18%
4. В недостатке собственной подготовки в области педагогики и методики	37/51,3%	29/40,2%	6/8,3%
5. В недостатке собственной подготовки в области истории	41/56,9%	13/18%	18/25%
6. В сложности связать свои теоретические знания в области педагогики и методики с практической деятельностью	25/34,7%	38/52,7%	9/12,5%
7. В оценке результатов работы учащихся	30/41,6%	25/34,7%	17/23,6%

Педагогическая практика показала, что студенты 4 курса достаточно объективно оценили свои возможности и свой потенциал и смогли, приложив ряд усилий, справиться с большинством прогнозируемых проблем. Однако стоит отметить, что одним из самых сложных аспектов деятельности учителя для практикантов оказалась оценка результатов работы учащихся во время урока (58%). Данный показатель выше первоначального на 12%.

Таблица 11

С какими сложностями вы столкнулись во время практики	Нет	Да
1. Найти контакт с учащимися	55/76,3%	17/23,6%
2. Во взаимодействии с учителем	58/80,5%	14/19,4%
3. Трудно представить себя в центре внимания класса	56/77,7%	16/22,2%
4. В недостатке собственной подготовки в области педагогики и методики	46/63,8%	26/36,1%
5. В недостатке собственной подготовки в области истории	53/73,6%	19/26,3%
6. В сложности связать свои теоретические знания в области педагогики и методики с практической деятельностью	33/45,8%	39/54,1%

7. В оценке результатов работы учащихся

3751,3%

35/48,6%

По мнению студентов, высказанному на итоговой конференции по педагогической практике, они имеют достаточный объем знаний по педагогике, психологии и методике преподавания истории для подготовки и проведения уроков. Об этом же свидетельствует и тот факт, что во время практики студенты использовали разнообразные методы обучения: от объяснительно-иллюстративного до исследовательского (табл. 12).

Таблица 12

Во время педпрактики удалось применить различные методы обучения	Нет	Да
1. Объяснительно-иллюстративный	10/13,8%	62/86,1%
2. Репродуктивный	14/19,4%	58/80,5%
3. Частично-поисковый	21/29,1%	51/70,8%
4. Исследовательский	45/62,5%	27/37,5%
5. Проблемного изложения	49/68%	23/31,9%

Не вызывали затруднений такие аспекты работы учителя истории, как тематическое планирование и формирование исторических понятий, однако особого внимания требовали такие вопросы, как отбор и конструирование содержания материала для отдельного урока и реализация внутрипредметных и межпредметных связей (табл. 13).

Таблица 13

Наибольшую сложность во время педагогической практики вызвало	Нет	Да
1. Конструирование содержания исторического материала для отдельного урока	24/33,3%	48/66,7%
2. Тематическое планирование	57/79,2%	15/20,8%
3. Формирование исторических понятий	50/69,4%	22/30,5%
4. Реализация внутрипредметных и межпредметных связей	19/26,3%	53/73,6%
5. Использование наглядности:		
- изобразительной	44/61,1%	28/38,8%
- условно-графической	43/59,7%	29/40,2%
- предметной	34/47,2%	38/52,7%

Многолетний опыт организации педагогической практики на историческом факультете показывает эффективность многих положений ее программы. Однако проведенные исследования позволяют сделать вывод о необходимости изменений существующей модели организации педагогической практики. В первую очередь речь идет о формировании и развитии рефлексивного мышления в курсе «Теория и методика обучения истории, обществознанию» и его применении во время педагогической практики. Именно рефлексия способствует лучшему пониманию студентами задач и последствий их деятельности в процессе преподавания, позволяя создать необходимое мотивационное поле и реальную возможность для приобретения новых знаний и овладения новыми обучающими технологиями.⁸

Изменения требует и структура подготовки будущего учителя истории. Традиционно до первой практики на 4 курсе у студентов сохраняется опыт участия в уроке только в качестве ученика. Поэтому при изучении теоретических основ преподавания истории им бывает трудно определить эффективность тех методов, о которых говорит преподаватель на лекции. Придя в школу, будущие учителя чаще используют те приемы работы учителя и учащихся, которые им знакомы со школьной скамьи.

Учебный план подготовки учителя истории позволяет внести изменения в существующую практику организации учебного процесса в вузе. Так, уже на 1 курсе есть возможность в курсе «Введение в профессию» (дисциплина психолого-педагогического блока) сформировать представление об организации обучения истории в средней школе, используя при этом посещение студентами уроков передовых учителей с их обязательным последующим анализом.

Изменениям должна быть подвергнута и практика проведения лабораторных занятий по курсу «Теория и методика обучения истории, обществознанию». Они должны проводиться, как правило, в школе и решать следующие задачи:

- знакомить студентов с разными функциональными аспектами деятельности учителя истории;
- ввести студентов в мир реальной школы, облегчив тем самым период адаптации студентов во время педагогической практики;

- сформировать у студентов рефлексивное мышление, проводя анализ каждого посещенного урока;
- дать студентам возможность применить имеющиеся у них знания по истории и методике преподавания (то есть студент может принять активное участие в уроке, оказать помощь учителю в его проведении).

Все эти изменения позволят сделать подготовку студентов более ориентированной на формирование профессиональной культуры учителя истории.

Приложение 1

Программа педагогической практики студентов исторического факультета⁹

Учебным планом исторического факультета предусмотрены два вида педагогических практик: учебная и производственная. Учебную педагогическую практику проходят студенты 4 курса в восьмом семестре в школах города Ярославля и области. Данный вид практики предполагает деятельность студентов в качестве учителя истории в основной школе (5-9 классы). Производственная практика проводится для студентов 5 курса в девятом семестре и предусматривает деятельность студентов в качестве учителя истории, обществознания в старших классах средней школы (10-11), а также выполнение функций классного руководителя.

Продолжительность каждой из практик 8 недель, из которых 2 недели отводятся на выполнение программы педагогической практики по дополнительным специальностям: «Иностранный язык», «Психология», «Информатика».

Ведущей идеей обеих практик является развитие творческих способностей будущих учителей истории, становление индивидуального стиля педагогической деятельности.

Организатором педагогической практики является факультетский руководитель, который определяет базы практик, распределяет студентов по школам, назначает методистов по истории и обществознанию из числа преподавателей кафедры методики преподавания истории и обществоведческих дисциплин ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и учителей истории, имеющих выс-

шую квалификацию. Он также проводит установочную и итоговую конференции, определяет итоговую оценку по педпрактике на основе представленной документации.

Цели педагогической практики:

1. Актуализация теоретических знаний студентов в процессе их деятельности с целью формирования навыков самостоятельной работы в качестве учителя истории, обществознания и классного руководителя.
2. Формирование интереса студентов к профессиональной деятельности учителя истории.
3. Знакомство с современным состоянием учебно-воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе, расширение знаний студентов о работе учителя общественных дисциплин, направленной на развитие исторического и критического мышления.
4. Изучение массового и передового опыта работы учителей истории и обществознания в конкретной школе, организации изучения истории и обществознания в основной и средней школе.
5. Формирование профессионально-педагогических умений учителя истории, навыков проектирования и планирования с целью подготовки различных типов уроков и других форм учебной и внеучебной деятельности школьников по истории и обществознанию.
6. Развитие умений и навыков анализа и рефлексии учебной деятельности.

Во время педагогических практик формируются следующие умения и навыки педагогической деятельности:

7. Анализ нормативных документов и проектирование на его основе процесса обучения истории и обществознания (4,5 курсы).
8. Конструирование уроков истории различных типов (4 курс); разработка лекции, семинара, лабораторного занятия, конференции (5 курс).
9. Использование разнообразных источников (письменных, наглядных, вещественных) для организации самостоятельной познавательной деятельности школьников (4,5 курс).
10. Организация индивидуальной, парной и групповой работы

школьников на занятиях (4,5 курсы).

11. Организация проверки результативности обучения истории и обществознанию в соответствии с уровнем познавательных возможностей учащихся (4,5 курсы).
12. Применение инновационных технологий или их элементов (обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, технология дебатов и др.), деловых и ролевых игр для формирования исторических знаний, развития исторического и критического мышления учащихся основной и полной средней школы (4,5 курсы).
13. Отбор необходимых средств обучения для организации процесса обучения истории и обществознанию (4,5 курсы).
14. Организация внеклассной работы по истории и обществознанию (4,5 курсы).

План прохождения педпрактики:

1 неделя

- проведение установочной конференции в университете, на которой определяются цели и задачи педагогической практики, сроки ее проведения; студенты знакомятся с планом педагогической практики и программой деятельности практиканта в качестве учителя истории и обществознания; определяется перечень документов по итогам педпрактики и сроки предоставления их факультетскому руководителю;
- проведение конференции в каждой конкретной школе: встреча с администрацией, учителями истории и обществознания, классными руководителями;
- знакомство с системой изучения блока общественных дисциплин в данной школе, с нормативными документами, дидактическим оснащением кабинета истории;
- посещение уроков по всем предметам в том классе, где студент будет проходить практику;
- изучение учащихся (уровень их обучаемости, сформированности знаний, умений и навыков, развития познавательных интересов, творческой активности и т. д.);
- посещение уроков учителей истории;
- изучение учебных программ и учебно-методического комплекса по истории с целью подготовки к проведению уроков истории;

- согласование тематики и времени проведения уроков по истории с учителями и методистами, составление тематического плана и конспектов уроков.

2-6 недели

- проведение уроков и внеклассных мероприятий: на 4 курсе студенты проводят 8 уроков по истории, на 5 курсе – 8 уроков по истории и два по обществознанию;
- посещение и анализ уроков своих коллег, проходящих практику в данной школе (4, 5 курсы);
- проведение одного внеклассного мероприятия по истории (4, 5 курсы);
- помощь учителям в оформлении кабинетов, изготовление дидактических материалов и наглядных пособий(4, 5 курсы);
- проведение индивидуальных дополнительных или групповых занятий для учащихся (4, 5 курсы);
- выступление на методическом объединении учителей истории школы или района (5 курс);
- активная исследовательская работа с целью написания курсовой работы и выпускной квалификационной работы по методике преподавания истории (проведение констатирующего эксперимента, анкетирование, наблюдение, социологический опрос и т. д.);
- подведение итогов педпрактики по истории в каждой школе совместно с учителем и методистом;
- обобщение и оформление материалов практики;
- подготовка отчетной документации по педпрактике.

Отчетная документация по истории:

1. Характеристика и оценка студента-практиканта по всем направлениям деятельности с обязательной подписью всех руководителей практики(4, 5 курсы).

2. Тематическая папка по истории:

- сведения о школе, учителе истории, классе (4, 5 курсы);
- тематическое планирование(4, 5 курсы);
- конспекты различных типов уроков по истории (комбинированный, изучения нового материала, урок повторения или обобщения материала) с обязательной оценкой учителя и методиста(4 курс);
- дидактические материалы, применяемые на уроках (4 курс);

- план-конспект лабораторного занятия по истории (5 курс);
- технологическая карта урока по обществознанию (5 курс);
- конспект внеклассного мероприятия по истории (4, 5 курсы).

3. Краткое описание особенностей в работе учителя истории и обществознания (4, 5 курсы).

Результаты педагогической практики студентов как 4, так и 5 курсов подводятся на итоговой конференции в университете. Студенты, проходящие практику в конкретной школе, готовят отчет, содержащий общую характеристику деятельности студентов во время практики, наиболее яркие примеры их собственной профессиональной деятельности, выявленные во время практики трудности студентов по организации учебного процесса в школе, описание опыта работы учителя истории и обществознания.

На итоговую конференцию по итогам производственной практики (5 курс) приглашаются студенты младших курсов с целью формирования педагогической направленности процесса обучения на более ранних этапах обучения. Конференция проходит в два этапа. Первый этап – пресс-конференция с участием студентов 2 курса, где пятикурсники, отвечая на вопросы аудитории, выступают в качестве экспертов. Вторая часть конференции проводится по секциям в соответствии с дополнительными специальностями (иностранный язык, психология, информатика). На секциях обсуждаются вопросы обучения как истории, так и информатике, иностранному языку, а также рассматриваются особенности работы школьного психолога. Студенты 5 курса представляют второкурсникам (будущим практикантам) ситуации, фрагменты, в которых демонстрируются проблемы современной школы и варианты их разрешения.

Примечания

1. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под общ. ред. акад. РАО В.Л. Матросова. М.: Прометей, 1999. С. 13.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 История. М., 2000. С. 19.
3. Там же.

4. Концепция и программа педагогической практики студентов Ярославского педагогического университета. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1996. С. 102.
5. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: СПб.: Изд-во С. Петерб. ун-та, 2001; Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.
6. Немов Р. С. Психология: В 3 кн. Кн. 1: Общие основы психологии. М., 2001. С. 487-488.
7. Там же. С. 491.
8. Цит. по: Инновации в подготовке учителя. № 66 / Под общ. ред. И.А. Бочкаревой, Е.Н. Соловьевой. М., 2002. С. 35.
9. Здесь приведена программа педагогической практики по истории без учета дополнительных специальной «Иностранный язык», «Психология», «Информатика».

2.4. Новации в исторических исследованиях и их отражение в основных курсах истории и курсах по выбору

Мировая историческая наука во второй половине XX столетия пережила глубокую внутреннюю трансформацию – теоретико-методологическую, концептуальную, содержательную, структурную. В России эти процессы происходили в последние полтора десятилетия, иными словами, в значительно сокращенный период, с достаточно большими противоречиями и даже деформацией. В эти годы российское сообщество историков получило, наконец, свободный доступ ко всем достижениям мировой историографии – «новой исторической науки» и методологии исследований. Стоит отметить, что для большей части историков «свободный доступ» достаточно жестко регулировался знанием иностранных языков и возможностью получения зарубежных грантов для поездок в университетские библиотеки. Переводы на русский язык (не всегда, к сожалению, качественные) лучших текстов европейских и американских историков все еще носят эпизодический и весьма случайный характер. В жизнь университетских научных библиотек изменения входят крайне медленно, и преподаватели по-прежнему не могут прочесть свежие номера таких журналов, как «История и теория» (“History and Theory”) или «Прошлое и настоящее» (“Past and Present”).

Книжный фонд пополняется также нерегулярно. Появившийся доступ к сети Интернет позволяет историкам отчасти решить проблему ознакомления с новинками историографии, но далеко не в полной мере. Наряду с этими чертами нового культурного контекста истории в России следует упомянуть наследие советского прошлого не только в системе исторического образования, но и в умах историков, сохраняющееся в разных имплицитных формах и часто проявляющееся при освоении новаций. В то же время академические круги, ссылаясь на то, что «история приобрела стратегическое значение для современной гуманитарной образовательной среды», призывают к расширению интеграции и координации исследований по истории и скорейшему их использованию в преподавании¹.

Ключевая проблема интеграции науки и образования формулируется следующим образом: как перевести инновации историографической практики в образовательный процесс, как приобщить студентов и более широкую публику к современным достижениям исторической науки?²

Поиски ответа на этот, несомненно, главный вопрос, волнующий современных российских историков, приводит к постановке целого ряда новых проблем. Совершила ли современная историческая наука движение в сторону прогресса? Как выглядит динамика науки в свете современных представлений? Если ученый работает в рамках традиций, если он запрограммирован на следование четким правилам, как возникает новое? Ответ на эти вопросы надо искать, прежде всего, в многообразии традиций, в особенностях их взаимодействия. Однако предварительно полезно уточнить, что именно обычно понимают под новациями в развитии науки, каков их характер, какие можно выделить типы новаций и как они связаны друг с другом.

Известный нидерландский историк Й. Хёйзинга, определяя «лудификацию» – «превращение в игру» или игровое содержание современной науки, подчеркивал, что «ее [науки] правила не являются раз и навсегда незыблемыми, как правила игры. Ибо она постоянно ищет прочного контакта с реальностью и значимости для повседневной реальности. Она непрерывно изобличается опытом во лжи и затем сама себя изменяет»³. Следовательно, наука должна быть постоянно открыта для новшеств.

Под новациями в научных исследованиях обычно понимают следующие видоизменения:

- создание новых теорий и возникновение новых научных дисциплин и областей знания;
- открытие нового объекта познания и определение его границ;
- построение новой классификации или периодизации;
- постановка новых проблем;
- разработка новых методов исследования;
- введение новых понятий и терминов⁴.

Следует обратить внимание на специфику исторического знания, отличающую его даже от других гуманитарных дисциплин. Историков слишком многое разделяет в методологии, методах и интерпретации прошлого, а объединяют лишь самые общие нормы науки: договоренности о предмете, терминологии, критерии оценки научных результатов, периодические издания, образование, ассоциации. Тем не менее, среди историков нет консенсуса по вопросу, какие проблемы являются важными или решающими для развития науки, для новаций отчасти потому, что «сами историки находятся внутри своего предмета настолько глубоко, как никакие представители ... негуманитарных дисциплин»⁵. Вследствие этого «история достигала прогресса в XX веке, — по мнению известного английского историка Э. Хобсбаума, — двигаясь неуклюжими зигзагами»⁶. Заметим, что данное наблюдение Э. Хобсбаума об извилистом пути развития науки было сформулировано в конце 1970-х годов, то есть задолго до известных «лингвистических», «визуальных» и других поворотов истории.

Свои сомнения, связанные с определением прогресса в истории и характера новаций, высказывал и другой именитый историк, Р. Дж. Коллингвуд: «Прогресс в науке состоял бы в замене одной теории другой, причем последняя одновременно объясняла бы все, что объясняла первая, и наряду с этим объясняла бы типы или классы событий, «феноменов», которые должна была бы, но не смогла объяснить первая»⁷. Ясно, что в истории нет до сих пор подобной достаточно обоснованной тотальной теории. Одно из достижений историографии XX века — отход от позитивизма и признание *относительного* характера исторических знаний. Собственно, на этом фундаменте и развивалась вся

новая историческая наука.

В связи с этим историки и методисты дают довольно широкое понимание термина «новация» в исторической науке и преподавании. В исследовательском проекте британских историков «История 2000» под новацией подразумевалось «поощрение дискуссий о преподавании и изучении истории с целью распространения знаний о положительном опыте и новых инициативах в этой области»⁸.

Новации в истории не должны быть конъюнктурными, когда историческую науку политики используют для частого цитирования. В этом случае всегда найдутся исследователи, которые в поисках временной славы будут снабжать своего политического хозяина подходящей историей прошлого. В то же время интерес общества к истории, по мнению известного британского историка Р.У. Дэвиса, желание извлечь из прошлого уроки позволяет историкам создавать «сырую историю», предназначенную для широкого читателя⁹. Западные историки не раз отмечали, что характер перемен в преподавании истории в России в 1990-х годах носил временами неглубокий характер. Так, например, фон Хаген вспоминал о встрече весной 1993 г. с представителем российского Министерства образования, отвечающим за вопросы гуманитарного направления, который объяснил, что из будущих учебников по истории «уберут все крайности в изложении нашей истории и будет уделено внимание более гармоничному описанию российского прошлого». Классовой борьбе, войнам и революциям, особенно первой половины XX века (советский период), отведут меньше места, чем изучению вопросов «цивилизации» XIX века, под которыми в Министерстве образования понимали российскую культуру и религию. Целью смещения акцента на XIX век было, по мнению министерства, интегрирование российской истории в более широкий исторический процесс и уменьшение роли ранее превозносившегося в учебниках уникального российского опыта. «Вместо того, чтобы пытаться преодолеть болезненные явления сталинизма (отклонения от российской и мировой истории), понять его источники и последствия, они предпочитают «более гармоничный взгляд на прошлое», – заключил М. фон Хаген¹⁰.

Стремление исследовать культуру и общество «изнутри»;

включить в историческое исследование анализ человеческого сознания стало общей чертой современного исторического мышления. Новые подходы позволили иначе оценить многие хорошо известные источники и по-новому взглянуть на старые сюжеты. Если попытаться суммировать главные тенденции современной исторической науки, то получается следующая общая картина новаций¹¹. Социальная история остается по-прежнему привлекательной для многих историков благодаря тому, что обращает их внимание на изучение структур и процессов, переживающих медленные изменения. В центре внимания большинства кафедр исторических факультетов университетов в Европе и Северной Америке социальный мир в прошлом: история социальных слоев, классов, обществ. На основе достижений социальной истории произошел «аналитический переворот», сущность которого заключалась в том, что раньше историки говорили на языке источников, смело вставляя большие фрагменты источников в свои интерпретации. Сейчас историки больше обращают внимание на теорию. К тому же благодаря успехам социальной истории появились большие базы данных, например, по истории семьи, социальной мобильности, которые нельзя интерпретировать старыми методами. В 1980-1990 гг. больших успехов достигла история культуры, или «новая культурная история», изучающая не подъемы и спады культурного развития того или иного времени, а историю восприятия опыта человеком, часто рядовым жителем/обывателем. История ментальностей становится все более популярной дисциплиной не только в Европе и Америке, но с 1990-х годов и в России. В этот же период развивается микроистория, гендерная история. С конца 1980-х годов историки «совершают» один за другим повороты на пути развития методологических подходов: «лингвистический», «визуальный», «коммуникативный» и другие. Все это приносит, в свою очередь, перемены в интерпретацию. Толкование источников становится все тоньше и основано на герменевтике, установлении диалога с источником и его автором, сочувственном рассказе. Появляется представление о «конструктивистском переломе», подтверждающее глубокие перемены в историографии. Дело в том, что исследователи обращают внимание на понятия, которыми пользуются историки, и на то, как эти термины накла-

дывают отпечаток на ту историю, которую они изучают.

На историческом факультете Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского сложилась творческая атмосфера поддержки разных исследовательских и дидактических проектов. С 1994 года успешно развивались международные контакты профессоров и преподавателей факультета в рамках программ «История» (TEMPUS/TASIS) и «А. Герцен» (DAAD). Наши исследования учебных планов, рабочих программ, научных публикаций, методических пособий, а также интервью с преподавателями позволили выявить следующую картину внедрения новаций в преподавание общих исторических курсов и курсов по выбору.

Современному информационному, аналитическому, теоретическому и методическому состоянию исторической науки должна соответствовать новая практика обучения истории: новые принципы отбора, структуризации и изложения материала, широкое применение сравнительно-исторического (компаративистского) подхода, дающего целостное представление об истории человечества и стимулирующего развитие аналитических способностей студентов.

В связи с этим преподаватели исторического факультета ЯГПУ выразили мнение о том, что задача обновления содержания и структуры лекционных курсов, учебников, учебных пособий, учебных программ является основной в их профессиональной деятельности. Особенно это касается синтезирующих курсов, которые требуют достаточно высокого уровня обобщения. Отбор конкретно-исторического материала должен опираться на опыт современной исторической науки. Современный лекционный курс невозможен без серьезного внимания к антропологическим аспектам истории и к индивидуальным судьбам. Он также должен опираться на современный концептуальный аппарат и методологический инструментарий исторической науки, с учетом накопленного опыта полидисциплинарных и компаративных исследований. Лекционные курсы предстоит окончательно освободить от однозначных суждений и оценок, последовательно представлять и сопоставлять разные интерпретации с их аргументацией и взаимной критикой, демонстрировать различия в постановках вопроса, возможности разных подходов и альтерна-

тивных решений. Рассмотрение различных истолкований отдельных событий и процессов составляет критически важную в мировоззренческом и познавательном отношении задачу курсов истории, в том числе курсов истории России, входящих в общеобразовательные дидактические компоненты учебных планов по неисторическим специальностям.

Государственный образовательный стандарт для высшей школы, который был введен в 1993 г. и скорректирован в 1999–2000 гг., определил набор обязательных дисциплин, дисциплин по выбору студента и факультативных курсов и установил самые общие требования к содержанию высшего образования и к уровню подготовленности выпускников. Причем характерно, что в «минимум подготовленности» не были включены содержательные результаты фундаментальных сдвигов, произошедших в исторической науке второй половины XX века. Иными словами, новации исторической науки в государственные образовательные стандарты по истории по тем или иным причинам не попали.

Базовые курсы отечественной и всеобщей истории сохраняют приоритетные позиции в учебных планах, однако в условиях перегруженности студентов все более очевидной становится невозможность последовательного изложения всего необъятного и разнородного массива накопленных исторической наукой знаний, объем которых во второй половине XX века очень быстро увеличивался. Структура и содержание этих курсов требуют радикального пересмотра, необходимо придать им проблемный характер, вывести страноведческий материал на уровень специальных курсов, сохранив при этом присущую российской университетской традиции фундаментальность профессионального исторического образования. Следует навести мосты между «своим» и «чужим» прошлым: расширяя региональную составляющую в преподавании истории России, включить в учебные программы курсы, ориентированные на изучение других регионов, и курсы компаративной направленности, создать соответствующие учебные пособия. Региональная составляющая становится одним из приоритетных направлений научной работы преподавателей исторических факультетов (в свете их достижений отнюдь не случайным выглядит высокий интерес, прояв-

ляемый за рубежом к историческим исследованиям в российских регионах). При этом особого стимулирования заслуживает как углубленная разработка общих вопросов истории России на местных материалах, так и развитие компаративных регионоведческих исследований. Эта задача внутридисциплинарной интеграции представляется, пожалуй, самой сложной, требующей конструктивного взаимодействия и настойчивых усилий единомышленников – не только специалистов по отечественной и всеобщей истории самой высокой квалификации, но также лиц, ответственных за управление образованием.

Большую трансформацию с точки зрения внедрения нововведений претерпели лекционные курсы по новой истории. Доцент Н.В. Новикова рассказала о том, как изменилась проблематика курса новой истории XIX века. Смещаются акценты с изучения борьбы классов и штудирования социалистических движений и партий в гипертрофированной форме. В лекционных курсах уделяется больше внимания историографическим сюжетам. По оценке Н.В. Новиковой, есть ключевые события в истории, и невозможно рассказывать о них в лекции, не показывая, как изменялось к ним отношение в истории. Тем не менее, сюжеты по истории социалистических движений также присутствуют в общем курсе. Н.В.Новикова считает, что необходимо давать студентам больше фактов, которые позволяют поставить новые вопросы. В лекциях, по мнению Н.В. Новиковой, надо показывать комплексный характер событий и процессов. Например, она выделяет «большой XIX век» как совершенно особый период истории и пытается показать признаки «западноевропейской цивилизации»: техногенность, особое индивидуалистическое направление философии, развитие гражданского общества, общие черты и национальные варианты идеологии жителей Европы¹².

Одним из важных нововведений в преподавании отечественной и зарубежной истории на историческом факультете ЯГПУ стало внедрение в общие лекционные курсы достижений «новой историографии». Например, в курсах новой и новейшей истории по кафедре всеобщей истории прослеживается некоторая преемственность в использовании элементов гендерной истории, внимание к индивидуальному опыту, биографическим

подходам. На лекциях и семинарах постоянно обращается внимание студентов на изменения в положении женщин в политике, в общественной жизни в XVII-XX веках. Этот материал «вкрапывается» в страноведческие темы по всем западноевропейским странам и США. Если речь идет о США – говорится о соответствующей поправке к конституции, давшей женщинам избирательные права, о первой женщине-губернаторе Мэри Ролстон и т. д. В теме по истории Италии приводится пример: Муссолини требовал официально при знакомстве с каждой женщиной, чтобы она называла ему как лидеру государства и партии имя и фамилию, как это было принято раньше, в тот период, когда шла «битва за рождаемость», и т. п.¹³

Профессор Л.М. Архипова перестроила свои курсы истории России конца XIX – начала XX веков на основе приоритетного отношения к формированию духовности. Это – первоочередная задача на сегодняшний день. В связи с этим меняется методология. Для Л.М. Архиповой в центре внимания человек и социальные группы в социальной, гражданской истории. «Я не могу сказать, что это цивилизационный или формационный подход. Скорее всего, ни тот, ни другой, потому что даже при изучении экономической истории, где формационный подход, казалось, замечательно систематизировал материал, наблюдается отступление, потому что экономическую историю рассматривают с точки зрения ее удовлетворения интересов разных социальных групп, нахождения компромисса», – комментировала Л.М. Архипова, говоря об главных изменениях в своих курсах¹⁴. Поэтому у лектора нет заданной оценки в обсуждаемых вопросах. Например, она рассматривает темы внешней, внутренней политики, не обрушиваясь с критикой на правительство России, а старается понять его логику, донести эту логику и мотивы действий членов правительства до слушателей. Больше уделяется внимания элементам историографии. Это приводит к смене форм и конкретных тем при изложении учебного материала. Л.М. Архипова предпочитает «более короткие лекции с ответами на проблему» и старается больше обращать внимание на механизм изучения историографического тем, нежели просто обозначить разные подходы¹⁵. Все элементы новаций, о которых упомянула Л.М. Архипова, иллюстрируют новые тенденции в

преподавании: стремление понять отдаленную во времени культуру и общество «изнутри» и включить в историческое исследование анализ человеческого сознания/ментальности.

Профессиональное сообщество историков в последние годы не раз выражало сожаление по поводу того, что «в ряде университетов из-за отсутствия кадров практически не ведутся научные исследования по многим направлениям всеобщей истории, особенно по истории стран Азии и Африки»¹⁶. Важность этой проблемы обусловлена, в частности, геополитической ситуацией России. Согласно Госстандарту, преимущественное внимание в курсе всеобщей истории традиционно уделяется истории европейских стран, а не истории стран Азии и Африки, где живет подавляющее большинство человечества. Тем не менее, в учебном плане исторического факультета ЯГПУ курсы истории стран Азии и Африки занимают полноценное место и читаются профессиональными историками. Внедрение новаций в эти курсы обеспечивается достаточно активными научными исследованиями как профессора А.С. Ходнева, так и его аспирантов. В качестве примера можно привести курс профессора А.С. Ходнева «Ислам: введение в изучение социальной истории XIX–XX веков», основанный на демонстрации разных методологических подходов зарубежных и российских историков к проблеме и пользующийся на протяжении последних двух лет достаточно высокой популярностью у студентов¹⁷.

Как уже говорилось, многие университетские библиотеки испытывают трудности с комплектованием фондов новой научной и учебной литературой. Нужен, видимо, какой-то новый механизм, который бы компенсировал разрушение прежней централизованной системы снабжения университетских библиотек. Огромная потребность существует в учебных пособиях, учебных программах, лекционных курсах, хрестоматиях. Особенно это касается дисциплин так называемого познавательного-рефлексивного блока – прежде всего по методологии и истории исторической науки. Например, по историографии вообще нет ни одного пособия, которое покрывало бы курс в целом. А ведь кафедры, как правило, не располагают специалистами, способными читать эти курсы на уровне современных требований. Часто для тех преподавателей, которые читают курсы по методологии и исто-

рии исторической науки, это – всего лишь обязательная нагрузка, а для подготовки такого курса нужен особый склад ума и обширный исследовательский опыт. Многие специалисты обоснованно подчеркивают значение практических занятий по методологии истории, на которые следовало бы, по их мнению, отводить от трети до половины учебного времени, уделяя особое внимание исследовательской лаборатории историка, пониманию того, как и какими методами происходит приращение исторического знания. С сожалением приходится констатировать, что в программах курсов по истории недостаточно освещены вопросы исторической теории и истории историографии, а также фундаментальные проблемы современной исторической науки. В новых условиях, когда произошло существенное расширение и обогащение теоретических и методологических подходов в изучении прошлого, этот новый теоретический багаж и методологический инструментарий должен быть отражен и в учебной литературе, и в программах, и в стандартах. При отсутствии же в вузовских библиотеках необходимой литературы подготовка такого курса превращается практически в невыполнимую задачу¹⁸.

На историческом факультете ЯГПУ имени К.Д. Ушинского внесены большие новшества в курс историографии истории нового и новейшего времени стран Европы и Америки. Профессор А.Б. Соколов считает, что изменения, внесенные в курс историографии, должны отразить пересмотр традиционных подходов и оценок, а также «движение» историографии, то есть появление новых тенденций, школ¹⁹ и т. п. Основные изменения состоят в том, чтобы отразить главные тенденции в историографии, преодолеть стереотипы, свойственные отечественной, особенно советской историографии, сделать попытку преподавать историографию на более «широкой» платформе, чтобы избежать стереотипов, один из которых – представление о том, что история наука, развивающаяся по восходящей линии в рамках общей научной эволюции, усилить «контекстный» подход. В курсе историографии делается акцент на семинарских занятиях, что позволяет студентам знакомиться с историческими источниками, в том числе новейшими. А.Б. Соколов использует методику контрольных работ для более углубленного изучения студентами

наследия отдельных представителей зарубежной историографии. Стремясь «увязать» курс историографии с практическими потребностями студентов, А.Б. Соколов обращает особое внимание на проблемы методов и методик исследования в теме «Предмет и задачи историографии»²⁰. В то же время в дискуссиях о новациях в преподавании на исторических факультетах раздается критика в адрес разделенного курса историографии: на историографию всеобщей и историографию отечественной истории. Это разделение (а в некоторых университетах, как известно, оно еще более дробное) имеет следствием отсутствие у студентов целостного образа исторического знания, теряется общая нить развития исторической науки. Проблемно-тематическая историография, при всей ее практической пользе, не может заменить собой систематический курс истории исторического знания со всеми его составляющими: социокультурной, антропологической, теоретической, эпистемологической, методологической, мировоззренческой, науковедческой²¹. Встает вопрос и о курсе компаративной историографии как о более адекватном способе изучения истории исторической мысли и исторического сознания в век мультикультурализма, как о способе преодоления европоцентризма. Еще один важный момент состоит в том, что материал историографических курсов создает богатое поле возможностей для фиксации и трансляции профессиональных конвенций, норм и ценностей, для усвоения будущими историками коллегиальной этики.

Беседы с преподавателями исторического факультета ЯГПУ показали, что имеется некоторый консенсус относительно форм учебного процесса: оптимальное соотношение лекционных и семинарских занятий видится как 2:1 на младших курсах и 1:1 – на старших. Вместе с тем эффективность семинарских занятий и практикумов зависит от обеспеченности учебной и научной литературой. Например, по мнению профессора С.А. Бабуркина, по курсам новейшей истории за пределами действий преподавателей остается полноценное использование тех возможностей, которые объективно открываются, но субъективно не всегда используются. Открытие новых источников, новых документов – это объективная реальность, но они редко используются в работе. Речь идет об источниках, которые не доходят до учебного

процесса. Практически нет хрестоматий с новыми документами. При всем тенденциозном подходе к составлению прежних хрестоматий, начиная с 1970-х годов у нас нет нового издания²².

Новации в истории последних лет существенно изменили тематику, содержание и методику преподавания курсов по выбору, предлагаемых студентам на историческом факультете ЯГПУ. Во-первых, нововведением в практике работы исторического факультета ЯГПУ стали так называемые пропедевтические курсы. Они проводятся квалифицированными преподавателями всех кафедр по специальным программам и призваны ввести студентов в творческую лабораторию историка-исследователя, помочь освоить современные методы прочтения и анализа источников, постановки вопросов. Во-вторых, заслуживают упоминания следующие курсы по выбору, ярко отражающие тенденцию исторических новаций: «Введение в историю и теорию феминизма» (автор Н.В. Новикова), «Европейская женщина в XIX веке: способы конструирования гендерной идентичности» (автор Н.В. Новикова), «Механизмы политической коммуникации в истории» (автор Ю.Е. Барлова) «История политической карикатуры» (автор Ю.Е. Барлова), «Англия и Индия в XIX веке: проблемы колониальной политики и межкультурного синтеза» (автор А.С. Ходнев) «Ислам: введение в социальную историю XIX-XX веков» (автор А.С. Ходнев) «История женщин в Германии» (автор А.М. Ермаков). В-третьих, в курсах по выбору, которые носят традиционные названия, содержание наполнено современными достижениями исторической науки, социологии, политологии и других гуманитарных наук.

В ходе исследования преподаватели высказывали мнение о необходимости увеличения количества часов, выделяемых в государственном образовательном стандарте на курсы по выбору. Говорилось также как о неиспользованных до конца возможностях применения в преподавании истории информационных технологий и мультимедийной техники²³. При этом подчеркивалось, что компьютер для историка – лишь средство достижения более важной цели: «децентрализации процесса обучения» и перехода к настоящей проектно-исследовательской деятельности студентов²⁴.

Таким образом, опыт исторического факультета ЯГПУ

подтверждает не раз высказывавшуюся историками мысль о «непрямом», «зигзагообразном» развитии истории как науки. Хорошо, что большинство новшеств соответствует глобальным изменениям в истории и подтверждает мысль о том, что российские историки стали частью мировой науки. Вместе с тем, для того, чтобы активизировать процесс внедрения нововведений в учебный процесс, необходимо приложить еще очень много усилий со стороны деканата факультета, кафедр и всех преподавателей. Решению этих задач могло бы помочь создание центра, специализирующегося на обобщении передового опыта решения методологических проблем как исторической науки, так и обобщении отечественного и мирового опыта применения в исторических исследованиях теорий и методов смежных гуманитарных дисциплин по известному методу «bench marking».

Примечания

1. Рекомендации Всероссийского научно-методического совещания «Проблемы методологии исследований, инновационные подходы и координация научно-образовательной деятельности в преподавании истории в высшей школе». Институт всеобщей истории РАН. Москва 29-31 января 2003 года. М., 2003.
2. Репина Л.П. Историческое образование и историческая наука в региональных университетах России // <http://mion.isu.ru/display_analyticsitemid=000150070975/>
3. Хёйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. М.: Прогресс, 1992. С. 229.
4. Новации и их механизмы // <<http://orel.rsl.ru/nettext/russian/stepin/05.html>>
5. Hobsbawm E. Has History Made Progress? // On History. N.Y.: The New Press, 1997. P. 67.
6. Ibidem. P. 69.
7. Коллингвуд Р.Дж. Автобиография // Коллингвуд Р.Дж. Идея истории. Автобиография. М.: Наука, 1908. С. 317.
8. Newsletter 1: Introducing History 2000. November 1996 <<http://users.bathspa.ac.uk/history2000/newslett1.htm>>
9. Дэвис Р.У. Советская история в эру Ельцина// Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. М.: ИВИ РАН, 1999. С. 60.
10. Хаген М. фон. Сталинизм и политика в постсоветской истории //

Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. М.: ИВИ РАН, 1999. С. 12.

11. Здесь можно, на наш взгляд, использовать, несколько перефразировав, известный термин из арсенала новой культурной истории – «ментальная карта новаций в истории XX». Существует целый ряд понятий, служащих лингвистическими сигналами нововведений для историков. Например, «социальная история», «новая социальная истории», «новая экономическая история», «новая политическая история», «лингвистический поворот», «визуальный поворот» и т. п.
12. Новикова Н.В. Интервью 14 апреля 2004 года.
13. Ермаков А.М. Интервью 8 мая 2004 года; Новикова Н.В. Интервью 14 апреля 2004 года.
14. Архипова Л.М. Интервью 25 мая 2004 года.
15. Там же.
16. Рекомендации Всероссийского научно-методического совещания... Институт всеобщей истории РАН. Москва, 29-31 января 2003 года. М., 2003.; Репина Л.П. Историческое образование и историческая наука...// http://mion.isu.ru/display_analyticsitemid=000150070975/
17. См.: Ходнев А.С. Ислам: введение в изучение социальной истории XIX-XX веков: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004.
18. Репина Л.П. Указ. соч. <http://mion.isu.ru/display_analyticsitemid=000150070975>
19. См. подробнее: Соколов А.Б. Введение в современную западную историографию: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2002.
20. Соколов А.Б. Интервью 21 июня 2004 года.
21. Репина Л.П. Указ. соч. <http://mion.isu.ru/display_analyticsitemid=000150070975>
22. Бабуркин С.А. Интервью 8 мая 2004 года.
23. Там же.
24. Архипова Л.М. Интервью 25 мая 2004 года.

III. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ЕЕ ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

3.1. Формирование навыков критического мышления при работе студентов с историческими источниками

Критика противна нормальному устройству человеческого ума; спонтанная склонность человека состоит в том, чтобы верить тому, что ему говорят. Вполне естественно принимать на веру всякое утверждение, особенно письменное; с тем большей легкостью, если оно выражено цифрами; и с еще большей легкостью, если оно исходит от официальных властей, т. е. если оно, как говорится, аутентично. Следовательно, применять критику значит избрать образ мыслей, противоречащий спонтанному мышлению, занять интеллектуальную позицию, которая противоестественна. ... Этого нельзя достичь без усилий.

III. Сеньобос

1. Дидактические основы

Трудности формирования критического мышления и пути их преодоления

Справедливость приведенного наблюдения известного классика критического метода в исторических исследованиях подтверждается опытом обучения современных студентов ремеслу историка. Противоестественность критического восприятия источников отражается, по меньшей мере, в трех проблемах, с которыми сталкивается преподаватель, – отсутствие у студентов вкуса к источниковедческой работе, отсутствие опыта научной рефлексии, отсутствие источниковедческой культуры.

Первое из этих препятствий обусловлено как раз сложностью самого процесса критики источников, преодоление которой связано прежде всего с созданием у студентов положительной мотивации. Психолого-педагогические установки на успешность, приемы организации обучения от простого к сложному, точная формулировка познавательной задачи, сообщение смысла работы, ориентация на самостоятельность – реализация этих хорошо известных дидактических принципов стимулирует познавательную активность. Другим средством преодоления инерции служит социализация источниковедческого знания. Как правило, студенты рассматривают критику источников в качестве сферы исключительно профессиональных навыков, а не как социальное или личностно значимое знание. Отсутствие прагматического подхода порождает незаинтересованность в приобретении навыков критического анализа источников и приводит к тому, что предпочтение отдается готовому знанию и компилятивному, репродуктивному методам.

Вместе с тем результаты анкетирования студентов позволили обнаружить наличие в их подсознательной мотивации связи между использованием источников и глубиной конкретно-исторического знания¹. Большинство опрошенных указали на необходимость увеличить долю практических занятий с историческими документами в тех курсах, которые, с одной стороны, посвящены мало известным темам, дискуссионным проблемам, а с другой, не заканчиваются экзаменом. Очевидно, что так проявилась неуверенность студентов в собственных силах при попытках самостоятельной реконструкции исторических фактов. Не случайно почти все опрошенные указали на свое желание использовать конкретно-исторические источники в собственной педагогической практике. Следовательно, развитию положительной мотивации у студентов в процессе формирования у них критического мышления служит перевод неосознанного признания огромной роли источниковедения в развитии исторических знаний в глубокое осознание ими единства результатов источниковедческого анализа с целями и особенностями исторического знания, с его историографическими аспектами.

Отсутствие у студентов опыта научной рефлексии выражается в их неумении дистанцироваться, отстраниться от автор-

ской позиции и прямой информации источников, в некритическом восприятии текстов, в неспособности описать собственные мыслительные операции и цели предпринимаемых усилий. Причин для этого немало – низкий уровень общей культуры, неразвитая способность к сопереживанию, недостаточные представления о проблемной историографии, слабая актуализация конкретно-исторических знаний в процессе работы с источниками.

Преодолению этих препятствий служит прежде всего рефлексивный тренинг. Вопросы самоконтроля (какому характеру соответствуют задания – аналитическому, репродуктивному, поисковому, творческому; что делаю – пересказываю или нахожу причины, каким может быть путь решения проблемы, какова моя роль в коллективном поиске ответов и т. п.) должны звучать постоянно на всех этапах работы с источником. Развитию главной, по мнению М. Блока, способности историка к сопереживанию способствует известный, но практически ушедший из исследовательской практики прием драматизации событий, постановка таких творческих заданий, которые мобилизуют эмоционально-оценочный, личностный потенциал познающего. Как известно, достижение равновесия между когнитивным и эмоциональным уровнями обучения является одним из главных дидактических принципов наряду с созданием условий для выражения чувств. Наконец, предлагаемый для изучения источник должен быть включен в историографический сюжет, а студентам предложено определить его роль в системе аргументов.

Наблюдаемое у студентов отсутствие источниковедческой культуры объясняется тем, что у них не сложилось правильного понимания гносеологической природы исторического источника. Введение курса методологии истории в систему преподаваемых на факультете дисциплин или специальное рассмотрение теоретических вопросов источниковедения призваны преодолеть это существенное препятствие на пути формирования критического мышления. Знание фундаментальных понятий о сложности и специфике исторического познания, дуалистической сущности источника, о соотношении разных логических приемов и взаимосвязи познавательных процедур понимания и объяснения – все это составляет необходимую базу источниковедческого анализа. Таким же обязательным является знание о последова-

тельности этапов источниковедческой критики, которое приобретает в ходе практики на пропедевтических курсах и в курсе источниковедения. Неумение студентов соотносить известные методы критики источников с основными направлениями исторических исследований также указывают на необходимость знакомства их с научным аппаратом социально-экономической истории, новой культурной истории, истории повседневности и т. п.

В целом проведенный анализ трудностей, с которыми сталкивается преподаватель, формируя критическое мышление у студентов при работе с историческими источниками, позволил увидеть, что они касаются *психолого-педагогических, дидактических специально-научных сторон процесса обучения, а также охватывают категории знания и развития*. В дальнейшем в центре нашего внимания будут находиться методические вопросы, связанные с передачей специально-научных знаний, к которым следует отнести, как уже отмечалось, основы и гносеологические аспекты источниковедения, проблемную историографию, общие представления о соответствии приемов и методов источниковедческого анализа научному аппарату отдельных направлений исторического исследования.

Характеристика знаний, необходимых для формирования критического мышления

Первый вопрос, который возникает перед преподавателем, – это *определение критериев отбора того минимума знаний*, без которого невозможен успех в формировании критического мышления у студентов при работе с источниками. На наш взгляд, общими для всех названных видов специально-научного знания являются следующие критерии отбора материала:

- принцип исчерпаемости, полноты, конкретности;
- принцип адаптированности к определенной социально-возрастной категории студентов (дневного/ заочного обучения, старших/младших курсов), то есть нахождение своей меры для отбора необходимых понятий и терминов;
- принцип соответствия задачам источниковедческой практики.

Кроме того, нужно учитывать специальные критерии от-

бора минимума материала для каждого вида знания. Так, включаемые в работу с источниками историографические сюжеты должны продемонстрировать тесную взаимосвязь между составными частями научного аппарата исследования – объектом, предметом, целью и задачами, характером источниковой базы, методом познания и техникой обработки исторических источников². Они должны убеждать в том, что от степени соответствия источниковой базы и методов критического анализа зависит качество новой исторической информации, степень ее приближения к объективности³. Рассмотрение историографических фактов должно привести студентов к осознанию ценности, значения изучаемого источника в решении дискуссионных проблем.

Отбирая минимум знаний в области теоретического источниковедения, полезно показать на конкретных примерах, насколько изменяются гносеологические аспекты исследования в зависимости от разных оценок природы исторического источника⁴. Обобщением таких случаев может стать "Схема исторического исследования", которую студенты должны увидеть и проанализировать. Соблюдение этих условий предъявления теоретического знания – конкретности, наглядности, индукции, анализа – способствует его надежному усвоению, без которого трудно представить осознанную критику источников.

Именно гносеологические проблемы истории заставляют обратить внимание на обязательное наличие в источнике скрытой информации, на разбор контекста, подтекста, а в результате актуализируется задача внутренней и внешней критики источника, повышения его информативной отдачи.

Отбор материала по основам источниковедения осуществляется, исходя из цели создания у студентов представления о технике обработки источников разных видов в соответствии с различными прикладными методами исследования, а также о способах и приемах внешней критики (палеографии, дипломатики, хронологии). Иными словами, нужны не "свободно парящие модули новых знаний", а знания, ориентированные на области их применения, "те, которые позволили бы решать профессиональные и повседневные проблемы"⁵.

Вопрос о критериях отбора содержания касается и документального материала, используемого на занятиях в качестве

раздаточного. В новой технологии школьного исторического образования он получил название ДМК – документально-методический комплекс. Его авторы – Ю.Л. Троицкий и К.Б. Умбрашко – попытались ответить на вопрос о том, какие источники привлекать для конкретно-исторического анализа: "ДМК строится таким образом, чтобы подчеркнуть те противоречия, которые становятся исходным моментом познания:

- противоречия самого материала (текста);
- противоречия понимания материала (историографические противоречия);
- противоречия, проистекающие из разнотипности источников"⁶.

Возможно, для школьной методики приведенный критерий подбора источников – наличие в них многих противоречий, – является целесообразным, хотя приведенный посыл об исходном моменте познания не является аксиомой. При формировании критического мышления студентов в процессе работы с источниками возникает, как правило, две ситуации. Когда анализ источника осуществляется с целью глубокого изучения учебной темы общего исторического курса ("школьная" ситуация), анализ, как правило, ограничивается прямой информацией источника. Это не исключает возможности использования методики проблемно-ориентированного обучения.

Однако более эффективно формирование критического мышления осуществляется в ходе "источниковедческой ситуации", потому что "критический метод один ... единственно собственно исторический метод"⁷. Вступив в диалог с источником, студент, будучи в роли любознательного исследователя, перед которым есть непознанное, проверяет свои интеллектуальные способности, стремится получить наиболее адекватную информацию, самостоятельно решить конкретно-историческую задачу. Следовательно, для второй ситуации противоречивость не будет исходным пунктом познавательного процесса. Исторический источник, понимаемый как отражение чужой одушевленности, – это настолько самостоятельный "субъект", что стремление понять его является едва ли не одним из имманентных свойств человека.

Опыт пропедевтических курсов по выбору свидетельству-

ет, что обязательными условиями эффективного подбора источников можно признать рамки, ограничивающие их физический объем (не более 30 страниц обычного текста на подготовку к одному занятию); принадлежность их к разным видам, а иногда и разным эпохам, странам, причем источники могут быть как объединены общей темой (проблемой) спецсеминара, так и нет, могут выделяться и не выделяться из общего комплекса документов своей исключительной смысловой "многослойностью".

Документально-методические комплексы для студентов исторического факультета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского представлены в виде ридеров, изданных типографским способом или в электронной версии⁸. В них источники распределены по отдельным темам и снабжены вопросами и заданиями. Авторы ридеров предусмотрели, как отобранные источники будут перенесены из своего исторического контекста в исследовательскую ситуацию, то есть непосредственно методику работы с источниками. Ее осмысление начинается с решения вопроса о том, *когда целесообразно знакомить студентов-историков с основами источниковедческой критики, с оптимально подобранным комплексом специальных знаний.*

В 70-80-е гг. XX в. преподаватели исторических факультетов ведущих университетов нашей страны, известные источниковеды, обмениваясь своим опытом, не пришли к единому мнению по этому вопросу. Предлагалось вводить предмет источниковедения в объеме не менее 70 лекционных часов на четвертом и даже пятом курсах, когда студенты уже будут владеть необходимыми знаниями по истории и историографии. Проблема предпосылочного знания привлекала внимание и зарубежных коллег. Антуан Про логично заметил: "Внутренняя критика всегда осуществляется путем поиска сходства, так как если нам ничего не известно ни об изучаемом периоде, ни о данном типе документов, критика попросту становится невозможной. Из этого видно, что критика источников не может быть абсолютным началом: нужно уже быть историком, чтобы заниматься критикой документа"⁹. Студенты третьего курса, отвечая на вопрос анкеты о своих трудностях работы с источниками, поднимают ту же проблему: "...для работы с источниками нужно, чтобы была определенная база знаний по данной теме, эпохе. Иногда источник

трудно проанализировать, так как имеющейся у меня базы знаний не всегда для этого достаточно"¹⁰.

Преподаватели исторического факультета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского используют для решения этой дидактической проблемы разноуровневую систему обучения. Она охватывает I-V курсы (продолжается в аспирантуре) и последовательно ведет студентов от изучения вспомогательных исторических дисциплин как необходимого условия внешней критики источника, через пропедевтические курсы по выбору и специализацию (курсовые работы), затем – через предмет "Основы источниковедения" к написанию дипломных работ (и к методологическим семинарам аспирантов).

Целью пропедевтических курсов по выбору в объеме 36 часов в четвертом семестре является практическое знакомство студентов с документами разного вида и разных исторических эпох по всеобщей и отечественной истории, приобретение начальных навыков внешней и внутренней критики источников. Преподаватель выступает на этом этапе в роли проводника, который знает дорогу, но шаги по ней каждый обучающийся делает сам. В группу входят 10-14 студентов. Преподаватель задает вопросы, разбирает ответы студентов, дает свой комментарий, побуждает задавать вопросы по истории источника. Задача студентов заключается в том, чтобы после предварительного (до занятия) прочтения документов обсудить содержание источника – какой период охватывают документы, какой вид источников они представляют, в чем их особенности, когда, кто и для кого их составлял, какой могла быть идеология содержания, какие вопросы можно поставить к источнику, на каком языке написан текст.

Основными приемами работы на этом этапе являются воспроизведение информации, нахождение в тексте ответов на вопросы, оценка значения каждого источника, то есть его информативных возможностей. Наряду с репродуктивными и поисковыми заданиями используются творческие – студентам предлагается дать свою версию изучаемого по источнику исторического события, мотивации человеческих поступков, соотнести ее с известными историографическими оценками, о которых они узнают от преподавателя.

Обучаясь работе с текстом, студенты проходят путь от простых операций (отобрать главное и второстепенное, обобщить сведения, сравнить информацию разных источников) до более аналитических (отразить в табличной или схематичной форме данные источника, указать на прямую информацию и косвенную, включить источник в исторический контекст и найти по справочным изданиям дополнительную информацию об авторе). Соответственно в пропедевтических курсах наряду с формами коллективной работы используется подготовка рефератов на основе одного источника, сообщение и разбор рецензий на рефераты.

В результате студенты III курса еще до знакомства с "Основами источниковедения" уже имеют представление о структуре источниковедческого анализа – необходимости при обращении к источнику задаваться вопросами о его датировке, авторстве, истории текста, искренности автора, степени достоверности сообщаемой информации. Другим полезным следствием продолжительной и систематической работы с источниками является осознание студентами наличия гносеологических проблем исторической науки. Так через практику достигается актуализация теоретического источниковедения, формируется потребность в расширении знаний о природе исторического источника, методах его критики и повышения информативной отдачи, особенностях исторического исследования.

Усилиями многих преподавателей пропедевтических курсов создается благоприятная образовательная ситуация для изучения "Основ источниковедения" в шестом и седьмом семестрах (по 20 часов лекционных и 10 практических занятий в каждой группе соответственно по отечественной и всеобщей истории).

Одновременно на основе ридеров проводятся пропедевтические курсы по проблемной историографии. "Вопросы для обсуждения", предложенные к каждому историографическому источнику, определяют направление анализа и включают три группы аспектов:

- репродуктивные – на выявление содержания концепции автора;

- источниковедческие – на изучение научного аппарата авторской концепции, ее источниковой базы и методов исследования, стиливых особенностей текста;
- аналитические – на определение новизны, оригинальности, теоретических основ, стройности рассмотренной концепции¹¹.

Ридеры составлены таким образом, чтобы на занятиях можно было использовать разные организационные формы работы студентов:

- коллективную – "семинар на основе текстового материала" (домашнее и аудиторное чтение текстов с их обсуждением);
- групповую – работа в "малых группах" по отдельным заданиям;
- индивидуальную – "семинар рефератов" (подготовка сообщений по отдельным источникам).

Эффективность применения ридеров в пропедевтических курсах заключается в возможности быстрого и естественного перехода от одних форм занятий к другим; от приемов формирования новых навыков критического анализа источников к приемам закрепления ранее приобретенных навыков; от одних тем курса к другим с целью более глубокого усвоения исторического материала и для наблюдения за связями между некоторыми группами историографических фактов.

Проведенное контрольное анкетирование студентов показало, что все участники семинара усвоили основные этапы и приемы работы с историографическими источниками, оценили пропедевтический спецсеминар как необходимое условие профессиональной подготовки. Достигнутый положительный результат стал возможен прежде всего благодаря рационально отобранному объему знаний, необходимых для источниковедческой критики. Однако, как известно, дидактика высшей школы – это искусство соотносить учение с обучением. Она "переносит избранное содержание из его контекста во власть задач, которые обучающиеся должны воспринять, переработать и осилить. Это происходит не только в целях преумножения индивидуального знания, но и в целях развития личности"¹². Какие возможности для реализации этой стороны образования предоставляет нам

накопленный в российской и зарубежной педагогической практике опыт организации работы с историческими источниками?

Методы и приемы работы по развитию критического мышления

В 20-е гг. XX в. Дж. Дьюи определил основные принципы развивающегося критического мышления следующим образом.

- Нужно владеть многозначностью, то есть уметь передавать содержание понятий и теорий с помощью слов, рисунков и математических выражений.
- Необходимо уметь точно передать любую концепцию своими словами или символами.
- Уметь сжимать и обобщать информацию. Эффективное обобщение подобно картинке, которая может быть описана с помощью 10000 слов. Обучающийся должен уметь создавать свои собственные экономные структуры, концептуальные карты и схемы.
- Уметь мыслить абстрактно, отвлекаясь от конкретного.
- Находить главные, ведущие принципы любого явления¹³.

Формирование этих умений достигается посредством использования определенной системы занятий. Еще в конце XIX – начале XX в. талантливые российские педагоги, стремясь приблизить познавательную деятельность гимназистов к исследовательским методам исторической науки, разработали *лабораторный метод проведения занятий, метод документации, метод драматизации, метод реферирования*¹⁴.

Новые возможности для реализации принципов критического мышления, указанных Дж. Дьюи, предоставляет *проектно-исследовательский метод, интегрирующий междисциплинарный, проблемный, источниковедческий подходы и преимущества электронных средств обучения*. Исходным пунктом образовательной ситуации в этом случае является постановка перед студентами основополагающих, то есть мировоззренческих и проблемных, то есть специально-исторических, вопросов по изучаемой теме. Поиск соответствующих ответов стимулируется погружением в историографический контекст темы (знакомство с историографическими источниками), обращением к

информационным ресурсам Интернета и учебно-методическому пакету преподавателя (анализ конкретно-исторических источников). Студенты с самого начала деятельности должны быть сориентированы на публичную презентацию результатов своего исследования в компьютерной программе Power-point, что заметно ускоряет их переход от конкретных фактов источника к обобщениям, от слов к символам и схемам, от наблюдений к понятиям и концепциям¹⁵. Сочетание работы индивидуальной и в малых группах не только усиливает положительную мотивацию, но и заставляет студентов рефлексировать по поводу общих и личных задач, планирования своей деятельности, способов решения проблемного и основополагающего вопросов.

Любой из названных методов организации работы с источниками предполагает анализ студентами комплекса данных с целью получения обоснования, выводов, толкования, оценок. Успешное выполнение заданий свидетельствует о том, что полученные знания и умения соответствуют *требованиям научно-го источниковедческого анализа*. Они затрагивают области содержания и метода.

Знания и умения, касающиеся содержания, отражаются в размышлениях, суждениях, обосновании проблемы и предусматривают следующий уровень¹⁶.

1. Привлечение приобретенных знаний и полученных результатов при обосновании самостоятельного суждения.
2. Понимание значения и границ информационной ценности источника.
3. Осознание норм, обычаев, целей и теорий и умение задать вопрос об их предпосылках.
4. Актуализация источниковой информации с помощью самостоятельной постановки вопросов.
5. Разработка предложений, рассмотрение гипотез, выявление альтернатив и проверка их с точки зрения возможностей реализации при определенных условиях.

Знания и умения, касающиеся методов, выражаются в оценке методов и должны соответствовать следующему уровню.

1. Рассмотрение возможных методических шагов для решения задачи (например, проверить, как можно верифицировать или

фальсифицировать гипотезу, содержащуюся в источнике, с помощью исторического материала).

2. Обоснование предложенного пути решения (например, рабочих шагов при интерпретации определенного источника).
3. Проверка методов:
 - с точки зрения их вклада в раскрытие положения дел (например, генерализации на основе исторических деталей);
 - с точки зрения имманентных оценок и критериев выбора (например, насколько определенная историографическая версия соответствует информации источника).
4. Перепроверка форм изображения с точки зрения их информационной ценности (например, кривой для изображения хода исторического развития).

Во всех названных методах организации работы с источниками – лабораторном, документации, реферирования, драматизации, проектно-исследовательском, – *развитию научной рефлексии способствует постановка преподавателем конкретных аналитических заданий*. К их числу относятся следующие.

- Критически проверить, обосновать, определить точку зрения автора, сформулировать антитезисы. Выполняя подобные задания, необходимо определить тезис, или ключевые моменты текста, или существенную информацию, вытекающую из источника, прежде чем перейти к критической проверке или определению точки зрения автора. Для большинства заданий этого типа материалов недостаточно, эти задания требуют знания. Критическая проверка или обоснование требуют привлечения достаточного числа аргументов. При формулировании антитезисов также сначала должна быть однозначно определена позиция, излагаемая в предложенном материале. Если в задании требуется определить время возникновения текста источника или политическую точку зрения его автора, то это предполагает обоснование своего вывода соответствующими цитатами из предложенных источников.
- Истолковать, высказать свое мнение, дать оценку и т. п. Эти задания являются довольно сложными, так как требуют убедительно построенной, самостоятельно сформулированной аргументации. При этом существует опасность односторон-

них суждений, что заставляет иметь в виду возможные противоположные позиции по отношению к высказанному мнению. Выполнение заданий этого типа обращает студентов к привлечению доводов из взаимосвязи тех условий, которыми были вызваны оцениваемый тезис или соответствующее событие. Иногда в формулировке задания указываются также дополнительные предпосылки толкования или оценки, вводятся определенные рамочные условия для ответа, что расширяет процесс познания темы (источника, проблемы).

- Привести аргументы автора источника в пользу основной своей идеи, сгруппировав их по принципу удаленности от конкретных фактов (интерпретация, логические обобщения, ссылки на теорию, концептуальные выводы). Преобразовать текст источника (историографического) в "майндмэп", то есть в логическую схему рассуждений, в "карту размышлений". Выполнение таких заданий стимулирует логическое и абстрактное мышление студентов, поскольку заставляет их распределить все идеи автора на центральные и второстепенные, противоречащие и согласующиеся друг с другом, оригинальные и уже известные и т. д. с указанием взаимосвязей между ними. В результате такой критической "анатомии" текста выявляется логика автора и даже его мотивация в отдельных суждениях и всей системе аргументов.
- Оценить, в каком из направлений конкретно-исторических исследований данный источник может быть использован. При выполнении такого рода заданий максимально достигается связь между историографическими знаниями студентов и их творческими способностями в повышении информативной отдачи источников.

Безусловно, приведенные аналитические задания не исчерпывают всего многообразия методических средств работы с источниками. Они лишь призваны продемонстрировать преимущества конструктивистской дидактики, отдельные приемы, позволяющие сформировать у студентов способность к критическому восприятию информации. Систематическое использование таких заданий приводит к **автоматизированным умениям**, что является обязательным условием развития научной рефлексии. Известно, что для автоматизированного умения в созна-

нии обучающегося должны как можно быстрее образоваться рациональные блоки. При работе с источниками роль таких блоков выполняют схемы анализа текстов.

Одна из наиболее известных и признанных схем включает такие этапы работы, как ответы на вопросы об исторических условиях возникновения источника, авторстве и обстоятельствах создания источника, истории текста документа, истории его публикации, интерпретации источника, анализа его содержания¹⁷. Вместе с тем при обращении к разным видам источников и использовании соответствующих им методов обработки информации *преобразуются и этапы критики*.

Так, практическое занятие по "Основам источниковедения", посвященное знакомству студентов со статистическими источниками и приемами измерения количественных признаков изучаемых объектов, базируется на выполнении следующего задания. Студентам предлагается преобразовать данные статистической матрицы в систематическую информацию по теме (сформулированной индивидуально для каждого) и представить ее в виде правильно оформленного макета таблицы с указанием принятой шкалы измерения. Несмотря на то, что задание выполняется условно, без расчета показателей, студентам следует:

- Задать серию репродуктивных вопросов по документу с целью наиболее полного и последовательного считывания его информации.
- Задать серию аналитических вопросов на выявление взаимосвязи между объектами и признаками матрицы.
- Выявить исследовательскую проблему в предложенной теме.
- Определить пути ее решения на основе данных источника.
- Составить и правильно оформить макеты самостоятельно построенных таблиц с указанием единиц измерения и использованных шкал.

При выполнении этого трудоемкого задания студенты применяют на практике знания о способах сжатия информации статистических источников: отборе наиболее значимых признаков из матрицы, получении усредненных данных, получении относительных, долевых показателей; группировке объектов на основе их ранжирования по какому-либо признаку или в зависимости от критериев, отвечающих целям исследования.

В данном случае такой этап источниковедческой критики, как анализ содержания источника, вполне может предшествовать выявлению сведений об авторе и обстоятельствах создания источника. Этап интерпретации студентами статистических сведений или диаграмм следует предварять рекомендациями:

- сравнить начало и конечную точку процесса;
- указать на вид представления данных (номинальные числа, данные в процентах, или индексы; год, послуживший отправной точкой для сравнения, и год, к которому относится информация) и на возможное влияние, которое оказывает форма представления на получение информации;
- описать развитие (линейный рост/снижение, непрерывный или прерывистый процесс, движение показателей вверх или вниз, тенденции);
- установить моменты, которые обращают на себя особое внимание (высшие точки, низшие точки, фазы быстрого или медленного развития);
- при сравнениях установить значительные отклонения, а также опережение или отставание;
- перепроверить возможность экстраполяции;
- перепроверить, какова значимость данных в связи с указанной проблемой;
- задать вопрос, каким путем были получены данные, сделать вывод о возможности их использования;
- указать, насколько информативен материал и какие в нем имеются пробелы;
- задать вопрос о том, откуда взяты данные, проверить, имеются ли ограничения информации, связанные с происхождением данных.

Именно самостоятельно обнаруженные в статистических материалах несовершенства способов сбора или обработки первичных данных заставляют студентов, во-первых, обратиться к дополнительным знаниям об истории источника, а, во-вторых, навсегда преодолеть магию цифр. Наконец, они вполне осознанно соглашаются с тем, что "как для народов, находящихся под угрозой голода, первейшим качеством пищи является ее количество, так для историка, изучающего социальный факт, связанное с этим фактом количество является одним из его качеств"¹⁸.

Тренировка навыков анализа эпистолярных источников также может быть отмечена своеобразием этапов критики. При этом здесь, как и в случае со статистическими материалами, задача выявления скрытой информации источника актуализируется в процессе постановки исследовательской проблемы. Документы личного происхождения отличаются особой смысловой многослойностью, что позволяет обратить внимание студентов на неоднозначность восприятия информации, углубить их теоретические знания о двойственной природе источников.

Это происходит естественным образом, если поставить общую для группы задачу извлечь максимум информации об авторе из его текста. После обмена студентами полученными впечатлениями с соответствующей аргументацией в виде ссылок на документ, прямого цитирования им предлагается рассказать о том, как они собирали информацию. Обнаружив, что одни пользовались постановкой вопросов к тексту, другие составлением плана или тезисов, краткого конспекта, они оценивают эти приемы как низкоэффективные и задаются вопросом о том, какой должна быть схема анализа письма. Получив ее от преподавателя в виде таблицы с графами "прямая информация об авторе", "прямая информация от автора", "косвенная информация об авторе", студенты вновь прочитывают тот же текст, наполняя таблицу выписками из него.

Новый обмен мнениями об авторе убеждает в важности рациональной организации сбора источниковой информации. Появляется возможность определить форму письма (исповедь, деловое, апелляция, жалоба, сообщение, др.). Сравнение с более поздним письмом того же автора позволяет вновь обратиться к схеме сбора информации, добиться усиления рефлексии, сопереживания, что сопровождается наблюдением за изменениями в его мироощущении, судьбе. Только на этом этапе анализа естественно возникший интерес заставляет студентов обратиться к выяснению вопросов об истории происхождения источника. Дальнейшее погружение в контекст потребует уже обращения к количественным методам обработки информации – психолингвистическому анализу, с приемами которого студенты знакомятся в лекционном курсе "Основы источниковедения"¹⁹.

В ином порядке выстраивается работа с периодической

печатью. Она опирается на классическую последовательность этапов источниковедческой критики, сомнение же в объективности информации периодической печати, как начало рефлексии, появляется при овладении методами обработки текстов. В их арсенале особую роль играет контент-анализ, способный актуализировать скрытую информацию о том, "кто и что говорит, кому говорит, как и с каким эффектом"²⁰. Развитию логики, абстрактного мышления способствует и необходимость оформлять процесс и результаты обработки информации посредством контент-анализа в виде многочисленных таблиц.

Рефлексивность мышления тренируется достаточно интенсивно в процессе работы студентов с историографическими источниками, анализ которых вызывает у них еще большие трудности по сравнению с интерпретацией документов. Для адаптации материала в этом случае лучше не предъявлять готовые схемы анализа авторских текстов, а подвести студентов к самостоятельному формированию этих шаблонов. После проведения примерно 60% занятий в рамках пропедевтического курса по проблемной историографии целесообразно организовать деятельностно ориентированный семинар по следующим заданиям, каждое из которых выполняется в малой группе.

1. Разработать и предложить для обсуждения "Схему анализа историографического источника".
2. Разработать и предложить для обсуждения "Схему историографического обзора исследовательской литературы по теме".
3. Разработать и предложить для обсуждения "Схему анализа развития конкретно-исторической проблемы в исследовательской литературе".

В результате предшествовавшей систематической работы по текстам с "Вопросами для обсуждения" студенты подготовлены к решению задачи классификации имеющихся навыков и умений историографического анализа. Закреплению этих "компетенций" посвящены последующие занятия пропедевтического курса.

Все рассмотренные выше образовательные ситуации свидетельствуют об **обязательности соблюдения основных учебно-психологических правил** при создании условий для формирования критического мышления у студентов.

1. Выполнение упражнений (также упражнения в передаче изученного) незаменимо.
2. Вербализация способствует обучению (включая ментальный тренинг/тренинг мышления).
3. Уровень притязаний (сложность) должен находиться на средней границе к исходному уровню.
4. Когнитивный и эмоциональный уровни должны удерживаться в равновесии.

Вместо заключения хотелось бы вновь привести слова Ш. Сеньобоса. "Привычка критиковать позволила мне произвести сортировку тех традиционных историй, которые преподаватели передают друг другу из поколения в поколение, и отметить различные анекдоты и легенды. Я сумел обновить характерный набор достоверных фактов, которые должны питать собою преподавание истории"²¹.

Примечания

1. В тексте приводятся ссылки на анкету, проведенную на историческом факультете ЯГПУ среди студентов 3 и 4 курсов в конце 2002-2003 учебного года. В опросе приняли участие 138 студентов (более 90% обучавшихся на этих курсах).
2. См.: Филюшкин А.И. Методологические инновации в современной российской науке // *Actio Nova* 2000. М., 2000. С. 7-50. Хвостова К.В., Финн В.К. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997. С. 30.
3. См.: Хвостова К.В., Финн В.К. Проблемы исторического познания... С. 23, 160-161.
4. См.: Там же. С. 33-34.
5. Веблер В. Руководство для самостоятельной учебы с использованием проблемного метода на основе конструктивистских теорий обучения (проект по состоянию на 02.03.00) // *Материалы семинара доктора Веблера по дидактике высшей школы. Билефельд-Ярославль, 2001. Оттиск рукописи. С. 8.*
6. См.: Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории // *Преподавание истории в школе. 1996. № 2. С. 31-32.*
7. Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 69.
8. См.: Архипова Л.М. История России конца XIX-начала XX в.: взгляд зарубежных историков: Практикум. Ярославль, 2003; Ермаков А. М. Германский национал-социализм. Практикум: Ярославль,

- 2001; Его же. Женщины в Германии в первой половине XX века: Практикум. Ярославль, 2003.; Ходнев А.С. Ислам: введение в изучение социальной истории XIX-XX веков: Уч. пос. Ярославль, 2004; Сайт Ярославского госуд. пед. ун-та. [http:// www.history.uspu.yar.ru](http://www.history.uspu.yar.ru).
9. Про А. Двенадцать уроков ... С. 62.
 10. Ответ И. Никифоровой, студентки 131 гр. исторического факультета ЯГПУ.
 11. См.: Архипова Л.М. История России ... С. 11-12, 21-22, 62-63.
 12. Веблер В. Хорошее учение состоит в следующем // Материалы семинара...С. 10.
 13. См.: Трухин И. Джон Дьюи и сегодняшняя педагогика// Private school Athens, Kiev, Ukraine, 1999-2003. <http://www.mailto:athens.kiev.ua>.
 14. Подробнее см.: Студеникин М.Т. Активные методы обучения истории в русской школе начала XX века // Преподавание истории в школе. 1994. № 2. С. 41-44.
 15. См.: Intel "Обучение для будущего" (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М., 2003.
 16. Данные о требованиях к умениям и по первым двум группам аналитических заданий получены от немецких коллег в ходе международного семинара по проблемам дидактики высшей школы, проходившего в ЯГПУ в 2001.
 17. См.: Медушевская О.М. Источниковедение: теория, история и метод. М., 1996. С. 47-56.
 18. Про А. Двенадцать уроков по истории... С. 211.
 19. Подробнее см.: Архипова Л.М. Из опыта использования студентами психолингвистического анализа в конкретно-исторических исследованиях// Вопросы отечественной и зарубежной истории. Ярославль, 2003. С. 139-145.
 20. Подробнее см.: Миронов Б.Н. История в цифрах: (Математика в исторических исследованиях). Л., 1991. С. 8-29.
 21. Цит. по: Про А. Двенадцать уроков по истории... С. 58.

3.2. Подготовка студентов к работе с историческими источниками на уроке

Одна из главных черт современного урока истории заключается в изменении характера работы с историческими источниками. На традиционном уроке работа с источником имеет второстепенный характер. Главное значение придается авторскому

тексту из школьного учебника и рассказу самого учителя. В таком случае, как правило, используется источник, представленный в учебнике, и он служит, в основном, для иллюстрации текста параграфа. Поэтому часто задача, сформулированная учителем, сводится к пересказу документа.

На подобный подход, к сожалению, ориентируют и многие учебники так называемого «нового поколения». Укажем, к примеру, на два учебника по истории нового времени для 7-го класса: учебник С.Н. Бурина и учебник Л.Н. Жаровой и И.А. Мишиной. Оба включают разделы по Французской революции XVIII века. В учебнике Бурина авторский текст (с иллюстрациями, вопросами и заданиями) изложен в четырех параграфах на 38 страницах, а приводимые отрывки из шести документов занимают всего три страницы. К этим отрывкам даются четыре вопроса (почему автор вообще употребляет термин «задание» и здесь, и после каждого из параграфов, остается неясным). Ни один из вопросов к источникам не носит, с нашей точки зрения, развивающего характера, не дает школьникам алгоритма их критического анализа. Вопросы или прямо рассчитаны на воспроизведение текста («Что можно сказать о положении французских крестьян по выдержкам из книги А. Юнга?»), или направленность на репродукцию материала закамуфлирована его псевдоаналитическим характером («Какие пункты Декларации прав человека и гражданина представляются вам особенно важными?», «Прокомментируйте два последних документа. Что стояло за каждым из них, что можно сказать об их «коллективном авторе», Конвенте?»). В чем критерий «важности»? Неудачно выглядит словосочетание «что стояло», да и указание на коллективное авторство чаще всего только запутывает, препятствует пониманию действительных намерений создателей того или иного документа официального характера. Приводимые в учебнике иллюстрации, преимущественно портреты исторических лиц, даются именно как иллюстрации, их потенциал как источников вовсе не учитывается.

Авторский текст по Французской революции и ее причинам в учебнике Жаровой и Мишиной включает три параграфа на 29 страницах; на трех страницах приведены документы и вопросы к ним. С методической точки зрения вопросы к документам в

большей степени побуждают к анализу, чем это было в предыдущем случае. Так, к одному документу, письму Д. И. Фонвизина Н. И. Панину, даны четыре вопроса, что способствует более детальному прочтению источника, однако все они больше относятся к уровню воспроизведения текста, чем к пониманию контекста его происхождения и субъективности, а именно это и является обязательным компонентом формирования критического мышления на основе исторических документов. В данном случае, как и во многих других, источник воспроизводится как некая аксиома, как средоточие точного исторического знания. Интереснее выглядит представление трех других документов, высказываний участников революции, когда школьникам предлагается определить, кто был автором каждого из них. В то же время видно, что и здесь лишь ничтожная часть исторического материала дается учащимся через источник. Этот учебник также не имеет целью научить школьников самостоятельно добывать знания; они преподносятся «в готовом виде». Как и в учебнике Бурина, имеющиеся в тексте картинки – лишь иллюстрации. Правда, в учебнике Жаровой и Мишиной действительно есть «задания», хотя бы косвенно «подталкивающие» к применению технологий активного обучения. Так, школьникам предлагается использовать дополнительную литературу и провести дискуссию между сторонниками короля и сторонниками республики, между жирондистами и якобинцами. Очевидно, что такое задание больше подходит для учителя: трудно ожидать от учащихся седьмого класса, что они смогут подобрать необходимые источники и должным образом интерпретировать их, однако с помощью учителя им посильно справиться с таким заданием.

Справедливости ради стоит заметить, что критики в смысле организации работы с источником заслуживают не только отмеченные здесь учебники для школы. Имея в виду продолжающую безраздельно господствовать знаниевую парадигму в обучении истории, характер существующих стандартов, этому вряд ли приходится удивляться. На русском языке единственное известное мне исключение составляют три пробных учебника, подготовленных в рамках программы «Уроки Клио»: М. Бойцова и И. Хромовой «Послевоенное десятилетие 1945-1955»; Ю. Кушнаревой и Т. Черниковой «Иллюзии и разочаро-

вания. Мир и СССР в 60-е годы», Е. Саплиной, В. Сорокиной, И. Уколовой «Трудные пути к демократии». Их общая черта в том, что авторский текст не довлеет над учеником, стремящимся приобрести свое понимание истории через самостоятельную работу с источниками, которые и преобладают на страницах учебников. Представленные в них источники гораздо более разнообразны и многоплановы, чем в обычных учебниках, а система вопросов и заданий в основном способствует критическому анализу документов. Удельный вес источников-иллюстраций не многим меньше, чем источников-текстов, что создает также определенный эмоциональный фон и способствует эмпатии. Это первые у нас учебники «западного типа». К сожалению, пока они вряд ли применимы в обычном смысле: действующие стандарты и программы дают возможность использовать их как своего рода хрестоматии.

Итак, источник продолжает оставаться «слабым местом» в современном российском учебнике истории, следовательно, и работа с источником на уроке не приобрела пока должного значения. Поскольку за рубежом характерной чертой современного преподавания является именно выдвижение источника на первый план, здесь наблюдается разрыв между зарубежной и отечественной дидактикой истории. На Западе методисты и учителя исходят из того, что только работа с источником гарантирует: школьнику не будет «навязано» определенное мнение как единственно правильное.

В современной зарубежной дидактике указывается, что необходимо принять во внимание следующее: *во-первых*, для успешной работы с источником ученик должен обладать определенной суммой сведений по рассматриваемой теме. Для обозначения этого в немецкой дидактике используется термин «фоновые знания», набор которых не должен быть чрезмерным, а минимально необходимым. Немецкий методист К. Бергман указывал, что ученики должны знать, как было организовано общество на определенном этапе, как распределялись богатства, кто обладал властью, а кто не имел политических прав. Фоновые знания позволяют объяснить характер деятельности людей, причины успехов и неудач людей, вовлеченных в исторические события. Фоновые знания могут быть представлены по-разному:

немецкая дидактика не исключает путь, когда они представлены учителем заранее, однако их нежелательно сообщать в повествовательной форме (рассказ учителя), так как это само по себе имеет характер толкования. Поэтому даты, факты, имена, информация можно дать в виде отдельных положений, содержащихся в таблицах, справках и т. д. К. Бергман рекомендует и другой вариант: лучше представить ученикам такие свидетельства, которые заставят их самих решить, какие фоновые знания нужны, чтобы «расшифровать» их.¹ Английский методист Дж. Никол для обозначения данной идеи использует термин *context frame* (окружающий контекст), без чего источник недоступен учащимся: «Ученик должен иметь определенные знания, может быть, даже примитивные, об общей предыстории вопроса: понятия, слова, фразы, термины, социальная структура, географическая информация, краткая хронология. Контекст проясняет причины ситуации, ее саму, задействованные в ней личности и группы и их значение. Он также включает концептуальные представления. Без фоновых знаний у ученика не может быть исторического понимания».²

Во-вторых, в зарубежной методике важнейшим требованием в работе с источником является требование «мультиперспективности». Современники прошлого, оставившие свидетельства о нем, придерживались разных взглядов, имели разные намерения, а потому давали различные суждения. Кроме того, историю, как правило, писали в первую очередь победители, а задачей исторической науки всегда было, по словам К. Бергмана, «причесать историю против шерсти». В распоряжении историков и учителей есть свидетельства о рабах в Древнем Риме, но нет свидетельств самих рабов. Мультиперспективное преподавание предполагает, чтобы учащимся была предоставлена возможность сопоставить источники, написанные с разных позиций, даже противоречащие друг другу. Если трудно предоставить источник, позволяющий «сбалансировать» имеющийся, написанный явно односторонне, следует хотя бы поставить вопрос в другой перспективе. Известный пример: как будет выглядеть сказка о Красной Шапочке в устах Волка? На уроках истории другая перспектива может появиться, если ученики ставят себя в положение «другого» (раба, крепостного и т. д.) и от

первого лица составляют письмо, листовку, дневник. Щекотливость такого приема состоит в том, что ученики пишут, исходя из условий своего времени, из своих ментальных ценностей. К. Бергман подчеркивает, что большое значение для мультиперспективного преподавания имеют ролевые игры и драматизация, особенно когда изображаются исторические обстоятельства от лица затронутых ими людей.³ Наконец, реализации требования мультиперспективности способствует широкое использование различных видов источников: письменных, графических, визуальных, акустических, вещественных.

Формирование у студентов умения анализировать исторические источники осуществляется в течение всего процесса обучения. Чаще всего это происходит во время изучения основных учебных дисциплин, особенно на семинарских занятиях, которые, как правило, строятся прежде всего на обсуждении источников. Далее, определенное значение имеет курс источниковедения, позволяющий студентам получить необходимые теоретические знания. Кроме того, умение анализировать исторический источник формируется и применяется в научно-исследовательской студенческой работе, в частности, при написании курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Тем не менее, опыт показывает, что часть студентов, даже выпускников, не обладает соответствующими умениями и навыками, затрудняется в постановке проблемных вопросов к источнику, ограничивается его пересказом. Таким образом, обозначилось противоречие между потребностями современной школы, нуждающейся в таком учителе истории, который умеет использовать исторический источник на уроке в интересах развития своих учащихся, прежде всего для их социального и гражданского воспитания, и сложившимися формами работы по подготовке студентов в этом направлении, которой не хватает системности и преемственности. К этому можно добавить, что по результатам проведенного исследования более половины школьников и студентов получают удовольствие от работы с историческими источниками. Именно к источникам испытывают доверие более 80 % школьников и более 90 % студентов. 76 % студентов указали на целесообразность расширения работы с источниками в процессе обучения на историческом факультете, а 83 % – на не-

обходимость расширить работу с изобразительными и вещественными источниками (см. подробнее раздел 1.3 этой книги).

Одним из направлений реформирования подготовки студентов на историческом факультете явилось введение на втором курсе дневного и заочного отделений пропедевтического спецсеминара, цель которого – выработка умения студентов анализировать исторические источники. В основе настоящего раздела – изложение опыта работы в этом направлении. Семинар носит практический характер: мы исходим из того, что формирование умения анализировать источник происходит в соответствующей деятельности. В работе с источниками выделяются два ключевых умения: умение формулировать вопросы к нему и умение представить его учащимся в адекватной форме. Первое носит общеисторический характер и является одним из общепрофессиональных умений исследователя-историка. Второе имеет близкое отношение к вопросам методики преподавания истории в школе. Необходимо научить студентов представлять источник своим ученикам в той форме, которая соответствует их возрастным и иным особенностям, другими словами, необходимо акцентировать внимание на педагогических условиях и дидактических приемах работы с источником. Важнейшим педагогическим требованием является доступность, основанная на собственном социальном опыте ученика. Дж. Никол считает, что ребенку доступен любой оригинальный источник, если он представлен должным образом.⁴ Будущий учитель должен в равной мере обладать каждым из этих умений. Такая постановка задач нашего спецсеминара отражает требование контекстного обучения, когда студенты ставятся в ситуацию своей будущей профессиональной деятельности.

В результате учебной деятельности в ходе пропедевтического спецсеминара студенты овладевают определенным алгоритмом работы с историческими источниками. В центре внимания два вида источников: письменные источники (тексты) и наглядные источники (изображения).

При работе с письменными источниками используется следующая схема их анализа. В ее основе определенная последовательность действий, которую рекомендуется, в основном, использовать и в работе со школьниками. *Первый этап* подра-

зумекает знакомство с источником, беглый просмотр, в ходе которого анализируется самая общая информация: когда и кем написан текст, к какому типу он относится (официальный документ, дневник, письмо и т. д.), в полном ли виде он имеется в нашем распоряжении. Студенты должны осознать, что имеет значение, то ли перед нами полный текст, то ли отрывок. Если это отрывок (а в практике преподавания как раз с ними обычно имеют дело), то следует уточнить, кто его выделил и чем этот человек руководствовался. Нельзя игнорировать, перед нами оригинальный текст или перевод, потому что перевод всегда несет оттенок субъективного восприятия переводчика. В том, что все эти моменты не формальны, студенты могут убедиться на примере конкретных источников. Так, обращаясь к документу по Бабьему Яру, легко увидеть, сколь осторожным требуется быть с официальными документами, и понять, что обращение к первичному источнику существенно влияет на понимание позиций и намерений задействованных в ситуации лиц (приложение 1).

Студенты обращают внимание на то, что не всегда авторство документа или время его создания очевидны. Для подтверждения этого положения я предлагаю студентам собственную публикацию «Английский дипломат о политике и дворе Екатерины II»⁵, по материалам вводной статьи студенты могут судить о некоторых проблемах, с которыми сталкивается публикатор источника, и путях их разрешения. В практике школьного преподавания проблема атрибуции источника, как правило, не ставится.

На втором этапе происходит более глубокое ознакомление с содержанием текста. Частью такой работы может быть повторное прочтение источника. Действенный прием – выделение в тексте разделов и частей. На уроках в школе можно предложить школьникам озаглавить их. Необходимо показать студентам, как важно обратить внимание учащихся на все «указатели», имеющиеся в тексте: имена, даты, названия – на все, что поможет им понять содержание документа. Важно помнить, что в любой момент учитель должен соучаствовать, ответить на вопросы школьников, поощрять их успехи. В тексте не должно оставаться ничего непонятного, в нем помогут разобраться ог-

лавление, указатели имен, таблицы. В принципе это напоминает работу историка-исследователя, с той разницей, что на уроке помочь и разъяснить непонятную информацию может учитель, историк для точного понимания текста обратится к другим источникам, а также разным справочникам.

И все же два первых этапа являются скорее предварительными. Критический анализ как таковой начинается *на третьем этапе*, возможно, самом ответственном. Студенты должны уяснить, что содержание документа, провозглашенные в нем декларации далеко не всегда совпадают с действительными намерениями авторов, что просто следовать за источником, принимая на веру то, что в нем утверждается, нельзя. Необходимо посмотреть «за» исторический источник. Способом для этого является постановка вопросов. Знаменитый английский историк и философ Р. Коллингвуд писал: «Каждый шаг в ходе рассуждений зависит от постановки соответствующего вопроса. Вопрос – это гремучая смесь в пистоне патрона, движущая сила каждого взрыва».⁶ Учитель задает вопросы по источнику, заслушиваются и обсуждаются ответы учеников. Однако важно, чтобы сами студенты или школьники приобретали умение задавать вопросы к источнику. На этом этапе работы с источником проверяется, насколько он субъективен и можно ли ему доверять. Студенты обращают внимание на то, был ли автор текста непосредственным свидетелем описываемых им событий или он «пересказывает» то, чего не видел сам. Разумеется, даже если автор участвовал в описываемых событиях, это не означает, что его информация абсолютно достоверна. Все тексты в той или иной мере субъективны. Любой автор видит события с собственной точки зрения. К тому же разные люди часто по-разному объясняют одни и те же факты. Субъективность собственного подхода может напрямую не осознаваться автором, но часто источники пишутся со вполне определенной целью. Иногда автор стремится оградить, защитить себя, свою семью, близких, иногда текст направлен на пропаганду определенной идеи. Как выявить субъективность источника? Для этого важно ответить на следующие вопросы: Какое место занимал автор в описываемых событиях? Были ли у него особые намерения при написании текста? Если да, то какие? Можно ли считать автора хорошим наблюдателем?

Как глубоко он понимает то, что видит? Есть ли у него особые симпатии или антипатии? Как они находят свое отражение в тексте? Каким языком ведется рассказ? Так, субъективность часто проявляется через анализ используемых прилагательных. Конечно, важно сравнить данный источник с другими (мультиперспективность). Это даст ответ на вопрос, является ли автор выразителем определенных идей, или его мнение является особым, исключительным. Если имеются другие источники, описывающие это событие, трактуют ли они его так же или иначе. Если иначе, то в чем заключается разница и как ее можно объяснить? Эти моменты и позволяют судить, насколько данному конкретному источнику можно доверять.

Даже если источник откровенно субъективен и лжив, само его существование может сказать историку о многом. Часто источник больше говорит не о самом событии, которое в нем описывается, а о людях, которые его составили. И здесь наступает *четвертый этап* работы с источником – использование его для изучения ментальности людей. Источник позволяет судить о ценностях, которые были присущи автору, и той группе, к которой он принадлежал, позволяет судить о культурных ценностях, существовавших в обществе на определенном этапе его развития.

В ходе спецсеминара рассмотренный алгоритм используется в работе с источниками разных типов. Один из примеров – обращение к известному постановлению ВКП(б) «О журналах «Звезда» и «Ленинград» от 14 августа 1946 г. Анализируются два отрывка из постановления, опубликованные в учебнике М. Бойцова и И. Хромовой «Послевоенное десятилетие». Этот пример важен, так как официальный, коллективный документ часто воспринимается как нечто более «объективное», чем источник личного происхождения. В первом отрывке содержатся крайне негативные оценки творчества М. Зощенко, во втором – А. Ахматовой (приложение 2). Студенты придерживаются следующей логики рассмотрения текстов. Когда и в каких исторических обстоятельствах появилось постановление? С кем связано его происхождение (роль Жданова)? Какие обвинения в адрес Зощенко (Ахматовой) нашли отражение в тексте? Какие определения в их адрес встречаются в тексте? С какими истоками уя-

зывается в документе их творчество? Что дает это постановление для понимания собственно творчества Зощенко и Ахматовой? В какой мере предъявляемые им обвинения можно считать справедливыми или несправедливыми? Почему они стали объектами критики и травли? Каковы были намерения инициаторов постановления? Какие результаты они хотели получить? Каковы были их намерения? Что форма, стиль и язык документа говорят о ментальности и культуре его создателей, о господствовавших или насаждаемых в обществе ценностях? Таким образом студенты убеждаются, что смысл критики Зощенко и Ахматовой в постановлении ВКП(б) можно видеть в контексте определенной политической и идеологической линии, которая насаждается в советском обществе после войны. Содержащиеся в документе положения ценны для историка, но не тем, что содержат идеи относительно творчества этих конкретных деятелей культуры, а прежде всего, тем, что являются неким посланием, которым власть заявляла обществу о себе и своей новой политике.

Работа с данным документом дополняется анализом отрывка из постановления ВКП(б) «О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению» от 26 августа 1946 года (опубликовано там же, приложение 3), что позволяет более полно судить об усилении идеологического диктата.

При работе с документами важно обратить внимание студентов на приемы, которые можно использовать в работе со школьниками для активизации их внимания на наиболее характерных деталях, для понимания позиций разных сторон, участвовавших в историческом событии. Так, можно использовать отрывки из речи У. Черчилля в г. Фултоне 5 марта 1946 года, интервью Сталину по ее поводу (см. приложение 4). Студентам может быть предложено работать над ними в группах, представив себя в роли корреспондентов советской, американской и британской газет. В результате обсуждения каждая группа, действующая от имени определенной газеты, предлагает и обосновывает свой вариант названия статьи, посвященной этому событию. Такое задание способствует более точному пониманию позиций всех участников события и в то же время придает обсуждению эмоциональную окраску.

Мы считаем необходимым напомнить студентам, что од-

ним из важных источников, которые могут с успехом применяться в школе, являются произведения художественной литературы. В качестве примера на занятиях используется отрывок из книги Дж. Свифта «Путешествие Гулливера» (глава IV, в которой речь ведется о встрече Гулливера с государственным секретарем Лилипутии, рассказавшем главному герою книги об устройстве своей страны). Работа проводится в рамках схемы, описанной выше. Студенты рассматривают исторический контекст — роман написан в 1726 году, вспоминают известные им данные о писателе. Затем идет работа по тексту: необходимо выяснить, какие главные особенности жизни своей страны выделяет собеседник Гулливера. Главное внимание акцентируется на трех позициях: борьба высококаблучников и низкокаблучников при дворе; войны с государством Блефуску; противоборство остроконечников и тупоконечников. Далее студенты отвечают на вопрос, какие аналогии с историей Англии времен Свифта прослеживаются в тексте (партии вигов и тори, войны с Францией, религиозные разногласия и якобиты). Наконец, речь идет об отношении автора к затронутым им проблемам, о том, чем объяснить оттенки его восприятия современных острых вопросов.

Большая часть спецсеминара отводится работе с изобразительными источниками. Как и в случае с письменными источниками, она строится на основе определенной схемы и с учетом возможностей ее применения в школьном преподавании. Как и в предыдущем случае, различаются два уровня анализа источника: первый, предполагающий описание иллюстрации, и второй, направленный на его интерпретацию, на выяснение «послания», которое содержит изображение. При описании изобразительного источника внимание следует обратить сначала на людей: кто они, сколько их, как фигуры людей соотносятся на изображении. Рассматривая изображения, участники семинара выделяют особенности композиции, анализируют, какими средствами автор добился привлечения внимания зрителей на определенные объекты, при этом внимание обращается на преобладание тех или иных форм и линий, на цветовые и световые эффекты, на то, преобладают ли застывшие формы, как достигается ощущение движения.

Теперь следует выяснить, кто люди на изображении, каков

сюжет произведения, что происходит на картине. Следует обратить особое внимание на символику изображения, причем надо принять во внимание не только символы как таковые (например, ясно, что корона всегда символ власти), но и выражения лиц, движения персонажей, их жесты, использование цветов и т. д. Имеет значение, кто выполнил изображение и с какой целью, было ли изображение кем-то заказано художнику. Необходимо понять, каковы были намерения художника, какие чувства он хотел пробудить у зрителей. Какими средствами он добивается этого? Если имеется подпись или название, то необходимо понять, насколько соотносятся текст и изображение. Какой информацией и какими возможностями обладал создатель изображения? Какая система ценностей нашла выражение в этом произведении? В чем проявилась субъективность автора и насколько осознана она им самим?

На занятиях работа организуется с разными видами изображений, и целесообразно начать с портрета. Для анализа в качестве исторического источника привлекается портрет английской королевы Елизаветы I кисти Дж. Говера, выполненный около 1588 года (т. н. портрет с Армадой, приложение 5.) Участники семинара обсуждают задания в группах. На первом этапе работы предлагается обратить внимание на лицо королевы и ответить на вопрос, какие ассоциации оно вызывает («послание» художника). Каждая группа может назвать не более 5 слов, прилагательных или существительных, отражающих их восприятие этого элемента картины. Например, могут фигурировать такие слова, как властность, спокойствие, уверенность, обаяние, сила и т. д. Все слова записываются на доске. В помощь участникам дается рисунок с изображением разных эмоций на лицах людей. Участникам предлагается самим изобразить на лице те или иные чувства (элемент драматизации). Из всех слов на доске оставляем, допустим, пять чаще всего встречавшихся. Такая же работа проводится в ходе второго и третьего этапов: одежда и поза. Студенты понимают, что выражение лица, жест, положение рук – все является частью знаковой системы, передающей информацию от одного человека к другому. Язык, письменная и устная речь, следовательно, совсем не единственные источники информации. После тщательного изучения фигуры на четвертом этапе

студенты акцентируют внимание на фоне портрета, замечая наиболее важные детали: корону, глобус, на котором лежит рука Елизаветы, морскую символику, а главное, на изображение испанской Великой Армады, данное в разных временных плоскостях (Армада угрожает, Армада рассеяна). И на этом этапе на доску выносятся соответствующий ассоциативный ряд. После столь детального разбора портрета в записи на доске оставляется только несколько (5-7) самых часто употребленных высказываний. Затем ставится основной вопрос: к какому началу, маскулинному или фемининному, могут быть отнесены эти слова по гендерному признаку. Данное упражнение мы проводили много раз в разных аудиториях, но главный результат был всегда один: все безошибочно и без колебаний относили подавляющее большинство названных понятий к мужскому началу. Получается парадоксальная, на первый взгляд, ситуация: перед нами портрет женщины, но он порождает мужской ассоциативный ряд. На самом деле все логично, и студенты приходят к пониманию, что через гендер власть озвучивает себя. Не случайно сама Елизавета когда-то сказала: «У меня тело женщины, но сердце и желудок короля». Возникает понимание, что тело – не есть абсолют, оно может восприниматься как тело физическое и тело политическое, и на данном портрете изображение королевы имеет политический смысл. «Послание» художника современникам и потомкам заставляло его применять атрибуты, соответствующие категории «мужественность», исходя из господствовавшей тогда системы представлений. Как видим, работа с портретом как источником – это тщательный и кропотливый анализ, который можно осуществить в доступной и занимательной для школьников форме, имеющий мало общего с использованием его как иллюстрации для подтверждения авторского текста.

Работа с этим жанром продолжается на основе портрета А. ван Дейка, на котором английский король Карл I Стюарт изображен с семьей (приложение 6): он держит за руку королеву Генриетту-Марию, рядом принц Чарльз, качающийся на игрушечной лошадке, ангел в небесах – словом, семейная идиллия. Не расписывая в деталях, как изучается этот групповой портрет (в общих чертах логика рассмотрения та же, что и в предыдущем случае), отметим, здесь ключевым для обсуждения становится

вопрос: «Как к этому изображению королевской семьи могли отнестись фанатики-пуритане и почему?» По существу, речь идет об интерпретации источника, и неудивительно, что это вызывает споры и противоположные мнения. Невозможно дать точный ответ, но представляется, что решающим соображением должно стать то, что королева была католичкой. Важно и другое: этот портрет столь отличается от портрета Елизаветы, что дан толчок для дискуссии об изменении природы власти и ее восприятия при первых Стюартах, следовательно, к обсуждению, хотя бы в одном из аспектов, причин Английской революции.

От работы с портретом мы переходим к работе с исторической картиной. Очень показательным примером служит знаменитое полотно Ж.Л. Давида «Клятва депутатов в зале для игры в мяч», на котором изображен один из известных эпизодов начинавшейся революции (приложение 7.) Это полотно хорошо знакомо: репродукции картины часто публикуются, в том числе в школьных учебниках. Давид стал свидетелем и активным участником революции, что психологически настраивает зрителей на доверие. Сама картина была написана в 1791 году. Студенты обращают внимание на композиционные особенности произведения. Привлекают внимание фигуры людей, в том числе: депутат, зачитывающий клятву, три фигуры на переднем плане. Их символический смысл (единение сословий) обычно легко осознается участниками семинара. Особое значение придается жесту куляции. Студентам нетрудно предположить, что позы и жесты депутатов отражают такие чувства, как воодушевление, единение, порыв и т. д. Далеко не всегда внимание обращают на фигуру депутата Мартина д'О, справа внизу полотна. Он сидит, скрестив руки на груди, явно не соглашаясь с происходящим. Не остаются за пределами внимания люди, с балкона и через окна выражающие поддержку депутатам. Ветер, свет, молния, ударающая в королевскую часовню, то есть силы естественной природы, тоже служат замыслу художника. После тщательного изучения произведения студенты отвечают на, казалось бы, очень простой вопрос: можно ли представить, что в какой-то момент заседания все выглядело именно так, как на картине? Практически всегда участники семинара отдают отчет в искусственности

изображения, в том, что его нельзя воспринимать как фотографическую копию заседания. Картина полна символов, она является выражением идеологии определенного этапа революции, компонентом которой было единство нации; это произведение правильнее считать образцом революционной пропаганды, а не свидетельством современника, которому следует беспрекословно доверять.

Отдельное занятие в ходе работы спецсеминара отводится фотографии как историческому источнику. Основная мысль, которую должны усвоить студенты, заключается в том, что фотография, как любой источник, требует критического к себе отношения. Фотография, как и картина, является выражением определенного взгляда на историческое событие. Многое зависит от взгляда фотографа. Для подтверждения этой идеи можно взять одну фотографию (на ней изображены купающиеся люди, а на первом плане – крест на могиле солдат, см.: учебник М. Бойцова и И. Хромовой, приложение 8), предложить студентам озаглавить ее. Секрет в том, что от одной группы скрыта верхняя часть фотографии, а от другой – нижняя. Таким образом, полнота изображения может полностью менять впечатление от изображения.

Нельзя забывать о том, что фотографии могут фальсифицироваться с политическими целями. Советская история знает тому немало примеров. Наглядными являются примеры, взятые из одного из новейших немецких учебников истории (приложение 9).⁷ Студентам предлагается обнаружить отличия между фотографиями левого и правого рядов. Те, которые в левом ряду, – настоящие, в правом – ретушированные. (Нюанс в том, что на верхней фотографии изображение штурма Зимнего дворца было сделано на празднике в ознаменование трехлетней годовщины революции). После того, как отличия отмечены, ставится вопрос о том, с какими целями предпринималась такая фальсификация источников.

Видимо, неправильно пройти мимо следующего аспекта, касающегося использования фотографий как исторического источника. То, как фотографии размещены в книге историка, помогает понять замысел исследователя, его идею. Две фотографии, помещенные рядом в книге американского историка С.

Шамы, несут, казалось, совершенно разные идеи: вице-король Индии лорд Керзон с женой над телом убитого на охоте тигра, и истощенная, умирающая от голода индийская семья (приложение 10). Что это, несовпадение? Вряд ли, дизайн книги всегда тщательно прорабатывается. Студентам предстоит решить, каков мог быть авторский замысел, какой концепции автор скорее всего придерживается в оценках британского владычества в Индии.

При работе с изобразительными источниками следует формировать методические умения студентов, целесообразно продемонстрировать им приемы, которые делают такой источник доступнее для понимания. Описания некоторых можно найти в книге Дж. Никола.⁸ Например, картину можно показать очень бегло, усилив интерес к тому, что на ней нарисовано. Побудить к исследованию можно, поставив конкретный вопрос: например, сколько мужчин или женщин изображено. Можно предложить представить, что происходит за рамками картины. Конечно, важно учесть, о школьниках какого возраста идет речь.

Еще один вид наглядности, который важно использовать на уроке, – изображения исторических мест, что открывает путь к так называемой ландшафтной истории. Ландшафтная история изучает, как изменяется пейзаж, вид местности под влиянием естественных факторов, но прежде всего, под влиянием человека. Ландшафтная история близко примыкает к новой культурной истории, позволяет видеть, какую эволюцию претерпевает ментальность людей, их отношение к природе, возможности человека воздействовать на нее.⁹ Обращение к таким сюжетам в школе может стать действенным средством социального воспитания и экологического образования учащихся. Сравнение двух фотографий, сделанных в одном месте, но с определенным временным промежутком, всегда вызывает интерес, особенно если речь идет о локальной истории, о хорошо знакомом месте. На спецсеминарском занятии работа проводилась по исторической гравюре середины XIX века, на которой изображен вид на Богоявленскую площадь со стороны моста через Которосль (приложение 11) – каждый ярославец хорошо представляет, с какого места сделано изображение. Следовательно, имеется возможность опереться на собственный опыт и память. Сначала внимательно

анализируются все детали изображения, затем студенты определяют, что изменилось за прошедшие десятилетия. Наконец, речь идет о причинах изменений, а главное о том, что можно сказать и жизни и занятиях ярославцев (лишь одна деталь: торговые лодки у стен Спасо-Преображенского монастыря).

Еще один вид графических источников, который не следует игнорировать, – это карты. Можно выделить несколько подходов в работе с картами: во-первых, история карт, связанная с изучением конкретных карт, времени и обстоятельств их создания; во-вторых, близкий к культурной истории подход «карты в истории», когда определяется, какие знания карты сохраняли и какую власть они давали, в-третьих, «история в картах», ориентированная на то, что карты – хранилище информации о прошлом (при этом не имеет первостепенного значения, когда именно они составлены); в-четвертых, историческая картография помогает составлять исторические карты на основе современных знаний о прошлом, в-пятых, история картографии изучает изменение научных, художественных и технологических основ изготовления карт.¹⁰ В работе проректорского семинара важнее всего напомнить студентам, что карта является источником наших знаний о прошлом. Историческая карта, используемая на уроке, может способствовать и развитию критического мышления при изучении исторических событий. Важно найти пути актуализации работы с картой, привлечь собственный опыт ученика. Не случайно для младших школьников Дж. Никол рекомендует начинать с того, чтобы составить план дороги между школой и домом, карту экскурсии или прогулки возле школы. Во время педагогической практики студенты с успехом применили наши рекомендации в работе по теме «Экономическое развитие России в ХУП веке». Именно карта стала главным источником для учащихся, в роли русских (вариант: иноземных) купцов прокладывавших свой торговый путь и определявших, как они построят свой бизнес. Карта подсказала, где и с кем торговать, как сделать затраты низкими и по возможности избежать опасностей.

Непосредственно на семинаре работа с картой строится следующим образом. Она имеет черты проектной деятельности и связана с темой Великой Французской революции конца ХУШ

века. Студенты в группах получают задание: они выступают как разработчики туристического маршрута по французской столице по местам, связанным с этой революцией. В их распоряжении подробная карта Парижа, позволяющая проложить такой маршрут. Конечно же, для успешного выполнения задания требуется изучить учебную литературу по истории революции, использовать предоставленную им дополнительную литературу, в частности, некоторые справочные издания и иллюстрации. В дальнейшем каждая группа обосновывает свои предложения. Задание имеет еще один исключительно важный аспект. Оно помогает решить, насколько важной остается революция для современных французов. Следовательно, карта является источником для понимания отношения потомков к ценностям революции, к тому наследию, которая она оставила в истории этой страны.

Таким образом организованная работа со студентами и учителями вызывает у них интерес и понимание того, как следует использовать исторические источники на уроке. Варианты заданий, формы работы, используемые приемы можно разнообразить до бесконечности, представленная в этом разделе программа может быть дополнена и изменена в зависимости от интересов преподавателей и студентов. Некоторые из преподавателей исторического факультета, разделяя общие принципы, проводят пропедевтический курс по источникам на основе одной, близкой им темы. Опрос студентов и их анкетирование показали, что они стремятся применить сформированные умения в работе с источником во время педагогической практики. Анализ работы с учителями и их опрос показали, что такая программа с пользой для их практической деятельности может быть реализована на курсах повышения квалификации.

Отдельно рассмотрим работу с исторической литературой, которая тоже является источником исторических знаний. В своей работе учитель постоянно сталкивается с необходимостью использовать дополнительную историческую литературу, иногда рекомендовать ее школьникам для прочтения. Нередко учитель принимает «на веру» суждения историков, не подвергая концепцию автора должному критическому анализу. Между тем к трудам исследователей, их книгам или статьям следует подойти критически. Умения историографического характера, связанные

с анализом исторической литературы, формируются при изучении курса историографии, в частности в работе над произведениями выдающихся историков. Подготовка такого рода осуществляется также при изучении главных исторических курсов, при подготовке докладов, курсовых и выпускных квалификационных работ. Студент нуждается в умении критически подойти к использованной им литературе уже на ранних стадиях обучения. С этой целью часть пропедевтического семинара направлена на выработку такого умения.

При работе со вторичным источником, каковым и является книга или статья исследователя, требуется обратить внимание студентов на следующие моменты. *Во-первых*, следует учесть время и условия создания этого труда. Социальный контекст всегда в большой мере определяет взгляды и концепцию автора. Один из аспектов этого: в какой степени автор был свободен в определении задач своего исследования, в высказывании собственной точки зрения? *Во-вторых*, какой методологии придерживается исследователь. Каков его взгляд на природу исторического развития, на историю как область знания и науки, на задачи, которые она призвана решать? Является ли автор приверженцем объективистских подходов, то есть признает ли он, что история – наука, которая может установить историческую истину на основе познания закономерностей истории, или он исходит из того, что точно описать прошлое невозможно, а любая история есть не более чем версия, интерпретация. *В-третьих*, работая с книгой историка, следует обратить внимание на то, какие материалы он использовал для построения своей концепции. Насколько полно использованы источники по данной теме, сумел ли автор привлечь новые источники, насколько оригинален и самостоятелен подход к их интерпретации? *В-четвертых*, внимание привлекается к самой теме, к проблеме, сформулированной автором. Почему историка привлекла данная тема, какие задачи он стремился решить, занимаясь ею? Здесь важно учесть сам жанр работы. Что перед нами: научное исследование или популярная работа, написанная, как говорят, для широкого читателя? Может быть, эта книга относится к числу учебных изданий? Упоминает ли автор в своей книге взгляды и интерпретации фактов, отличные от его собственных? Ответ на все эти во-

просы помогает понять намерения автора книги и оценить степень его субъективности. Если субъективность и односторонность в подходах бросается в глаза, то, как правило, следует проявить известную осторожность в использовании такой литературы в учебном процессе в школе.

Учитывая профессиональную направленность обучения, мы следующим образом отработывали эти идеи на семинаре, посвященном Великой Французской революции XVIII века. В основе работы на семинаре – три учебника для школы, в которых эта тема нашла свое отражение: учебник по новой истории, часть I, под редакцией А.В. Ефимова, главное пособие для изучения этой эпохи на уроках истории в советской школе, и два учебника, названные выше (С.Н. Бурина, Л.Н. Жаровой и И.А. Мишиной). Сначала рассматриваются общие вопросы: время, общественный и исторический контекст, в котором учебники появились; методология, которая нашла отражение в них. Здесь студенты обращают внимание на то, как авторы книг объясняют ход исторического процесса, какие факторы рассматривают в качестве важнейших. При анализе содержания обращается внимание на характер изложения материала. Методика П. В. Горы помогает различать в тексте факты и суждения авторов, их сочетание позволяет в большой мере судить о направленности преподавания. Студенты сравнивают учебники по разным позициям, например, какие исторические герои в них названы, сколько имен приведено, какие характеристики даны деятелям Французской революции. Большое значение придается работе с датами: какие даты обозначены в тексте, какие предназначены для запоминания, какие события революции рассматриваются как ключевые, какие оценки им даются? Насколько обоснованным представляется выбор событий, дат, имен? В какой степени в этих учебниках представлены разные подходы к изучаемым вопросам? Отталкиваясь от анализа особенностей собственно учебного текста, участники семинара рассматривали учебники с методической точки зрения, причем один из аспектов касался представленных в них источников. Внимание обращалось на использование иллюстративного материала: сколько иллюстраций дано, какого рода эти иллюстрации, на каких героев или события они акцентированы, насколько оправданным с содержательной и

методической сторон является выбор их. В какой мере авторы способствовали тому, что иллюстрации использовались как источники? Значение также придается характеру включенных в учебники вопросов и заданий. Такой тщательный и критический анализ учебников позволяет в известной мере судить об эволюции исторической и методической мысли в нашей стране; другими словами, учебник рассматривается как исторический источник. Надо полагать, что такой подход поможет студентам в дальнейшей работе, когда у них (хотелось бы надеяться!) будет возможность выбора в условиях вариативности школьных учебников.

Сами студенты полагают, что такой подход вполне продуктивен и способствует формированию умения работать с историческими текстами. Так, студент Иван О. отметил, что «анализ учебника способствует формированию критического настроения, необходимого при анализе историографии, облегчает восприятие более сложных текстов и задач». Студентка Наталья Б. написала, что «подготовку учителя важно начать с методики и школьного учебника... В данном случае легче вычленишь факты из интерпретации автора. Затем, обратившись к источникам и сочинениям историков, учитель может узнать новую информацию и дополнить содержание учебника».

Опыт проведенной работы позволяет сделать следующие выводы:

- подготовка студентов к использованию исторических источников в учебном процессе в школе является злободневной задачей, вытекающей из нового понимания задач исторического образования;
- такая подготовка может быть успешной, если она осуществляется на основе деятельностного подхода, соответствующие умения студентов формируются в их практической работе с источником;
- работа с историческим источником, как правило, вызывает интерес студентов, если она предполагает отход от простого пересказа текстов, опирается на их собственный социальный опыт и направлена на выработку навыков критического мышления;

- работа с источником включает значительный методический компонент, что связано с задачами подготовки студентов как будущих учителей: они должны видеть, как представить источник в доступной для учащихся форме, но на необходимом уровне сложности, ибо только такой подход («зона ближайшего развития», по Л. С. Выгодскому) является продуктивным;
- эффективным средством формирования умения студентов критически анализировать исторический источник является пропедевтический семинар, который проводится в четвертом семестре и является важным фактором подготовки студентов к работе с источниками в разного рода видах учебной и исследовательской деятельности.

Приложения:

Приложение 1

*Чернышев
Франц Иванович
В.И. Чернышев
14/11*

ТОВАРИЩУ МОЛОДЦЕВУ В.М.

Направляю Вам проект обобщения Чрезвычайной Государственной Комиссии о разрушениях и зверствах немецко-фашистских захватчиков в городе Киеве.

Проект согласован с т. Александровым Г.Ф.

Прошу Вас дать согласие на опубликование его в печати.

Фр. И.

Чернышев И. ШЕРЯКИН.

С.И. Гитлеровский
Гитлеровские бандиты проваляли *с. Гитлеровский* ~~малоизвестное~~ *зверское* ~~неизвестное~~ *свердловское* ~~испытание~~ *испытание*. Они ~~вместе~~ *вместе* обличили, в котором ~~были~~ *были* ~~свердловские~~ *свердловские* ~~пленные~~ *пленные* 29 сентября 1941 года на угол Мемельского и Добрянского улиц, ~~там~~ *там* в ~~одной~~ *одной* ~~дому~~ *дому* ~~нашли~~ *нашли* в ~~целом~~ *целом* ~~здании~~ *здании* Собранных ~~еще~~ *еще* ~~реш~~ *реш* ~~пальцы~~ *пальцы* ~~ножовки~~ *ножовки* и ~~Бабыну~~ *Бабыну* ~~Иру~~ *Иру*, отобрали у них все ценности, а затем расстреляли.

Приложение 2

Из постановления ВКП(б) от 14 августа 1946 г. (О журналах «Звезда» и «Ленинград»)

...Грубой ошибкой «Звезды» является предоставление литературной трибуны писателю Зощенко, произведения которого чужды советской литературе. Редакции «Звезды» известно, что Зощенко давно специализировался на писании пустых бессодержательных и пошлых вещей, на проповеди гнилой безыдейности, пошлости и аполитичности, рассчитанных на то, чтобы дезориентировать нашу молодежь и отравить ее сознание. Последний из опубликованных рассказов Зощенко «Приключения обезьяны» («Звезда» № 5-6 за 1946 г.) представляет пошлый пасквиль на советский быт и на советских людей. Зощенко изображает советские порядки и советских людей в уродливо карикатурной форме, клеветнически представляя советских людей примитивными, малокультурными, глупыми, с обывательскими вкусами и нравами. Злостно хулиганское изображение Зощенко нашей действительности сопровождается антисоветскими выпадами...

...Предоставление страниц «Звезды» таким пошлякам и подонкам литературы, как Зощенко, тем более недопустимо, что редакции «Звезды» хорошо известна физиономия Зощенко и недостойное поведение его во время войны, когда Зощенко, ничем не помогая советскому народу в его борьбе против немецких захватчиков, написал такую омерзительную вещь, как «Перед восходом солнца», оценка которой, как и оценка всего литературного «творчества» Зощенко, была дана на страницах журнала «Большевик»...

Приложение 3

Из постановления ВКП(б) от 14 августа 1946 г. (О журналах «Звезда» и «Ленинград»)

...Журнал «Звезда» всячески популяризирует также произведения писательницы Ахматовой, литературная и общественно-политическая физиономия которой давным-давно известна советской общественности. Ахматова является типичной представительницей чуждой нашему народу пустой безыдейной поэзии. Ее стихотворения, пропитанные духом пессимизма и упадочни-

чества, выражающие вкусы старой салонной поэзии, застывшей на позициях буржуазно-аристократического эстетства и декадентства, — «искусства для искусства», не желающей идти в ногу со своим народом, наносят вред делу воспитания нашей молодежи и не могут быть терпимы в советской литературе...

Приложение 4

Из речи У. Черчилля в Вестминстерском колледже в г. Фултон (штат Миссури) 5 марта 1946 г.

...Тень пала на те поля, которые еще совсем недавно были освещены победой союзников. Никто не знает, что Советская Россия и ее коммунистическая международная организация намереваются сделать в ближайшем будущем, или каковы границы, если таковые существуют, их экспансионистских тенденций... От Штеттина на Балтике до Триеста на Адриатике поперек континента опустился «железный занавес». За этой чертой лежат все столицы старых государств Центральной и Восточной Европы... Все эти знаменитые города и люди, живущие вокруг них, лежат в советской сфере и все они подчинены весьма высокой и все возрастающей степени контроля из Москвы... За исключением Британского содружества наций и США, где коммунизм находится в зачаточном состоянии, компартии, или пятые колонны, представляют собой возрастающую угрозу и опасность для христианской цивилизации...

...Я не верю, что Советская Россия желает войны. Но то, чего они желают — это плодов войны и неограниченного расширения их власти и их доктрин. Я убежден, что нет ничего, перед чем они бы преклонялись более, чем перед силой, и нет ничего, что бы они уважали меньше, чем военную слабость. По этой причине наша старая доктрина равновесия сил является несостоятельной.

Мы не можем позволить себе полагаться на незначительный перевес в силах, создавая тем самым соблазн для пробы сил...

Из интервью И. Сталина корреспонденту «Правды» по поводу речи У. Черчилля в Фултоне

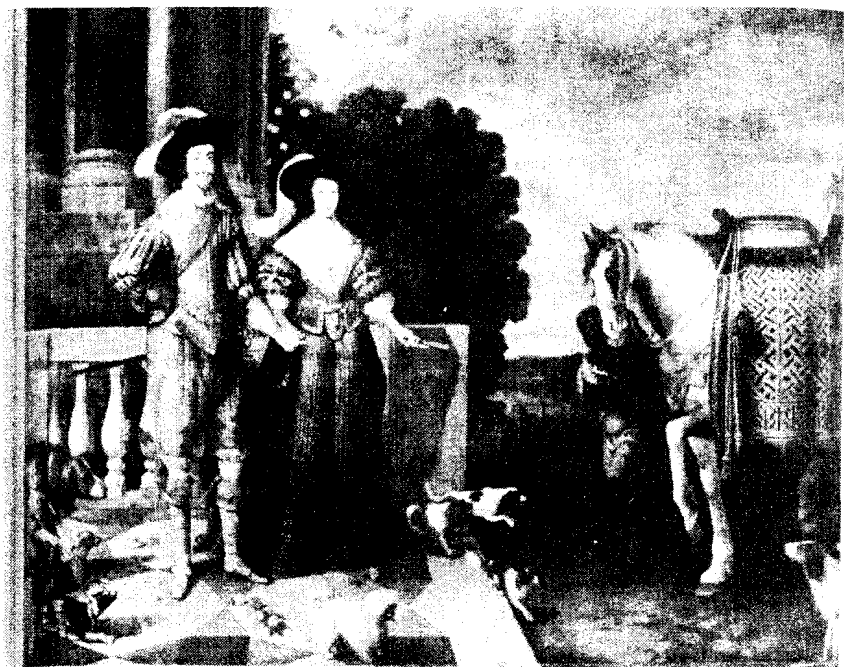
Нельзя забывать следующие обстоятельства. Немцы произвели вторжение в СССР через Финляндию, Польшу, Румы-

нию, Болгарию, Венгрию. Немцы могли произвести вторжение через эти страны потому, что в этих странах существовали тогда правительства, враждебные Советскому Союзу. В результате немецкого вторжения Советский Союз безвозвратно потерял в боях с немцами, а также благодаря немецкой оккупации и угону советских людей на немецкую каторгу – около семи миллионов человек... Возможно, что кое-где склонны предать забвению эти колоссальные жертвы советского народа, обеспечившие освобождение Европы от гитлеровского ига. Но Советский Союз не может забыть о них. Спрашивается, что же может быть удивительного в том, что Советский Союз, желая обезопасить себя на будущее время, старается добиться того, чтобы в этих странах существовали правительства, лояльно относящиеся к Советскому Союзу? Как можно, не сойдя с ума, квалифицировать эти мирные стремления Советского Союза как экспансионистские тенденции нашего государства?

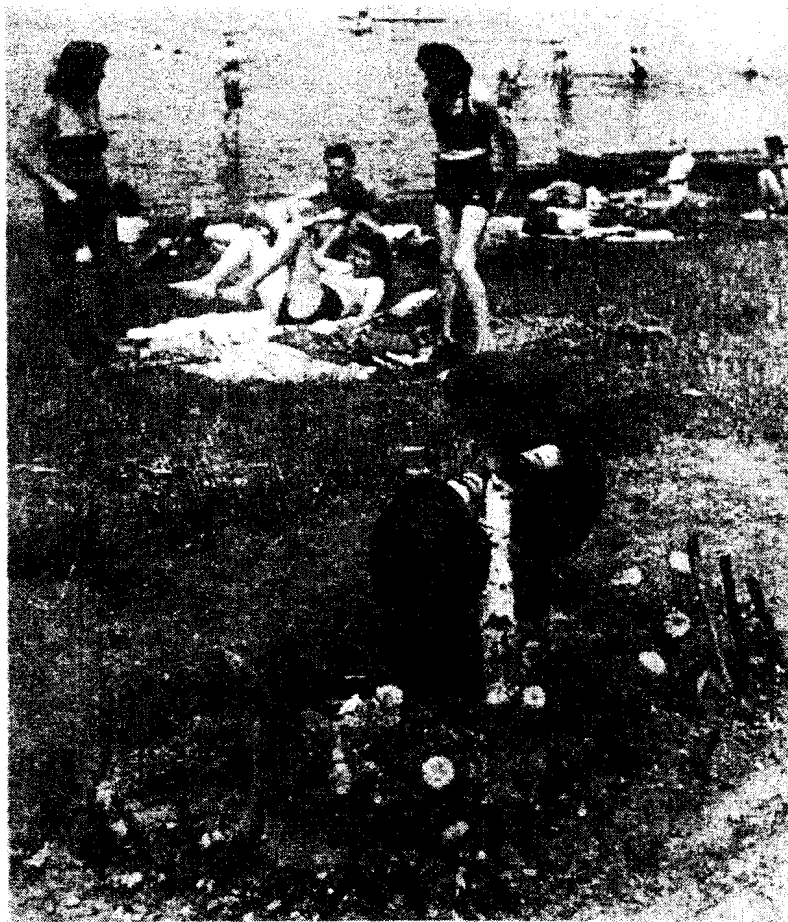
Приложение 5



Приложение 6







Приложение 9

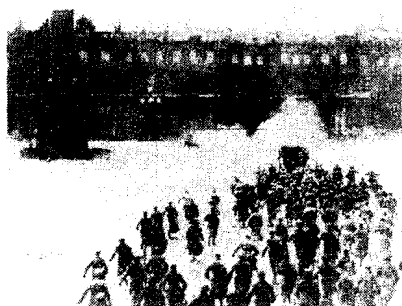


Bild 1a



Bild 1b



Bild 2a

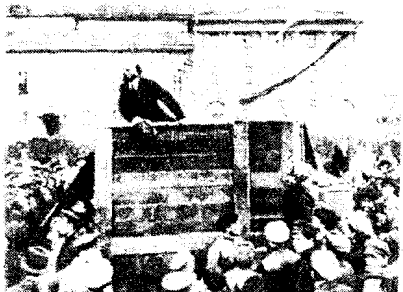


Bild 2b



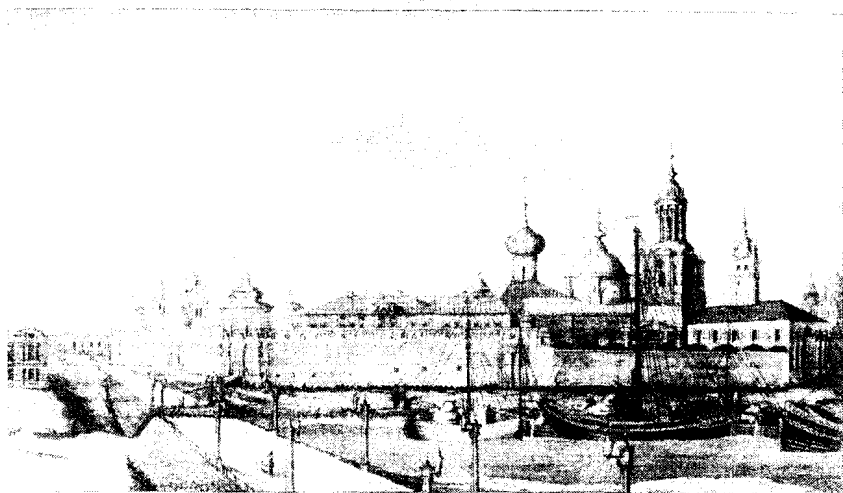
Bild 3a



Bild 3b

Приложение 10





Вид с западной стороны Кремля и Ярославского Дамы с Никольского Ямца 1700-х годов Ярославль

Примечания

1. Бергман К. «Мультиперспективность» в преподавании истории // Ярославский педагогический вестник. 2001. № 2. С. 115.
2. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Ярославль, 2001. С. 13.
3. Бергман К. Там же. С. 117.
4. Никол Дж. Там же. С. 117.
5. Вопросы истории. 1999. № 4-5.
6. Мир человека: Хрестоматия / Сост. Малышевский А. Ф. М., 1995. С. 404.
7. Kursbuch Geschichte. Redaktion: W. Jäger, S. Keitz. Berlin, 2001.
8. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Ярославль. 2001. С. 154-158.
9. См. подробнее о ландшафтной истории: Соколов А. Б. Введение в современную западную историографию. Ярославль, 2002.
10. См.: Там же. С. 63.

3. 3. Подготовка студентов к работе с вещественными источниками на уроках истории и в школьных музеях

Современная дидактика придает историческим источникам исключительно важное значение, ставит работу с ними во главу угла. В то же время практика показывает, что на уроке используются главным образом письменные источники, реже в качестве источника учителями привлекается наглядность и совсем редко организуется работа с предметами – вещественными источниками. Отчасти это объясняется тем, что в ходе подготовки будущих учителей недостаточное внимание уделяется выработке умения организовать и провести соответствующую часть урока. И в вузе, как правило, главное значение придается источникам-текстам. В то же время для школьников часто организуются экскурсии в краеведческие музеи, в которых представлены предметы быта. Во многих школах успешно действуют школьные исторические музеи, созданные не только благодаря подвижничеству учителей, но и при непосредственном практическом участии самих школьников. Материалы и экспонаты школьных музеев используются не только во внеклассной деятельности, но и на самих уроках. Опыт показывает, что использование экспонатов музеев в классе вызывает интерес у учащихся, создает положительный эмоциональный фон на уроке. К сожалению, чаще всего, посещая различные музеи, учащиеся остаются в роли пассивных наблюдателей и слушателей. Достижения современной музейной педагогики, направленные на развитие активности школьников и их творческих способностей, совершенно недостаточно известны студентам, будущим учителям истории.

Чтобы будущие педагоги использовали вещественные источники для развития своих учеников, они должны приобрести соответствующие умения в процессе своей профессиональной подготовки. Наш опыт работы в этом направлении сформирован при проведении дисциплин по выбору (спецкурс и спецсеминар) для студентов исторического факультета и в ходе занятий со студентами института педагогики и психологии ЯГПУ. Такого рода занятия проводились также с учителями истории, в частности, на базе музея школы № 43 г. Ярославля.

Прежде всего, необходимо сформировать у студентов понимание, для чего важно использовать вещественные источники в работе с детьми, какая педагогическая цель при этом преследуется. Мы исходим из того, что привлечение вещественных источников помогает успешнее решать задачи социального воспитания школьников, позволяет им в более доступной форме усваивать социальный опыт прежних поколений, проявлять активность и взаимодействовать, причем, как правило, дети в таком случае воспринимают историю, не только слушая учителя и разглядывая картинки, но непосредственно, осязая предмет и так определяя его характерные черты и полезность.

Как и в случае с другими источниками, работа с предметами может способствовать формированию критического гражданского мышления школьников. Данный тезис требует пояснения, поскольку, на первый взгляд, это не так очевидно, как в случае с письменными и изобразительными источниками. Для его обоснования обратимся к трудам знаменитых историков XX века М. Блока и Р. Коллингвуда. В «Апологии истории» Блока и «Идее истории» Коллингвуда затрагивается один и тот же пример: как историк использует находки, найденные во время археологической экспедиции, но при этом их позиции существенно различаются. Более того, создается впечатление, что Блок полемизирует с Коллингвудом. У Коллингвуда мы читаем, что аналогия между геологом и археологом неверна: «Для археолога все эти вещи – не камни, глина и металл, а строительный материал, керамика и монеты, это остатки здания, домашней утвари, средства обмена. Все они принадлежат ушедшему времени, которое они раскрывают перед ним. Он сможет использовать их как исторические свидетельства только тогда, когда поймет назначение каждой вещи. В противном случае для него, как для археолога, данные объекты бесполезны»¹. Отметим, что ключевое слово здесь – «назначение», понять которое возможно только через «реконструирование» мышления людей прошлого, ибо ответ на вопрос о назначении обнаруженного предмета может быть дан только в контексте культурных ценностей изучаемой эпохи.

У Блока логика рассуждения иная: «В стенах сирийских крепостей, сооруженных за несколько тысячелетий до Рождест-

ва Христова, нынешние археологи нашли совершенно нетронутые сосуды, наполненные скелетами детей. Трудно предположить, что эти кости оказались здесь случайно; очевидно, мы имеем дело со следами человеческих жертвоприношений, совершенных во время строительства или как-то с ним связанных. О верованиях, нашедших себе отражение в подобных ритуалах, придется, конечно, разузнавать... Что же до самого факта жертвоприношения, тут напротив, наше положение совсем иное. Конечно, мы этот факт, строго говоря, не устанавливаем непосредственным восприятием; равно как геолог факт существования аммонита, окаменелости которого он находит; равно как физик – движение молекул, воздействие которого он обнаруживает в броуновском движении. Но весьма простое рассуждение, исключающее возможность иного толкования, позволяет нам перейти от бесспорно установленного объекта к факту, доказательством которого служит этот объект. Такой ход примитивного истолкования в целом весьма близок инстинктивным умственным операциям, без которых никакое ощущение не может стать восприятием; в этом случае между объектом и нами нет ничего, что бы требовало посредничества другого наблюдателя². Ключевое положение Блока – положение о том, что «материальные свидетельства обладают привилегией непосредственной доступности».

Приведенные отрывки показывают, что подход Р. Коллингвуда, предполагающий траекторию от наблюдения предмета к рассуждению по поводу его полезности и интерпретации его свойств, а не к установлению точного факта, в историко-методологическом плане в большей степени связан с решением задачи формирования критического и творческого мышления.

В психолого-педагогическом плане теоретической основой для обоснования важности использования вещественных источников для развития личности школьников, их социального воспитания являются труды ряда выдающихся ученых. Прежде всего можно сослаться на известного американского мыслителя и педагога Дж. Дьюи. Иногда его взгляды трактовали так, будто он недооценивал значение умственного образования и хотел, чтобы школа превратилась в институт по подготовке детей к практическим занятиям, к ремеслу. На самом деле он разработал

новую философию образования, суть которой в воспитании интереса к знанию как средству разрешения жизненных проблемных ситуаций; каждая школьная дисциплина должна изучаться так, чтобы учащиеся воспринимали социальный опыт практически. Показателен пример Дьюи об усвоении детьми основ шитья: «Ничто так резко не поражает среднего интеллигентного посетителя школы, как вид мальчиков и девочек 10, 12, 13 лет, занятых шитьем и тканьем. Если мы посмотрим на эти занятия с точки зрения подготовки мальчиков к тому, чтобы они научились пришивать пуговицы или вязать дорожки, то это будет узкая утилитарная точка зрения, основание, которое вряд ли может оправдать то выдающееся значение, которое придают подобного рода занятиям в школе. Но если мы посмотрим на это дело с другой стороны, то найдем, что подобная работа дает ребенку точку отправления, откуда он может добраться до источника, чтобы проследить затем прогресс человечества в истории, знакомясь при этом также с употребляемыми материалами с применением механических принципов. В связи с этими занятиями вкратце повторяется историческое развитие человека». ³ Далее он рассказывал, как дети, начиная с работы с сырьем (лен, шерсть, хлопчатник), могут практически проследить «эволюционный процесс» их переработки в ткань. Где, как не в музее, можно с наибольшим эффектом организовать такого рода деятельность? Не удивительно, что идеи Дьюи пытались широко использовать в новаторской советской музейной педагогике 20-х гг. XX в. Совершенно очевидно, что американский опыт воодушевлял, например, такого сторонника создания школьных музеев, как А. У. Зеленко. ⁴ В вопросах преподавания истории Дьюи считал, что перемена должна состоять в «переходе от формы рассказа и биографии, от обсуждения вопросов, которые поднимаются в школе, к самостоятельной постановке вопросов. Положения, относительно которых возможно различие мнений; спорные места, где опыт, размышление и т. д. могут быть применены с успехом для дела, всегда поднимались в истории». ⁵ Нельзя не видеть, что это положение звучит актуально и современно; речь идет, фактически, о том, что сегодня и принято называть формированием критического мышления.

Уместно отметить, что в концепции Дж. Дьюи предметам

отводится особое место. В его классической работе «Психология и педагогика мышления» рассмотрены игра, работа и родственные формы деятельности. В игре маленьких детей нет соответствия между вещью и тем, что ею представляется (ребенок может играть с поезд из стульев). По мере развития ребенка идеи, вызываемые вещами, приобретают известное соответствие реальным вещам: случайное участие в накрывании настоящего стола удовлетворяет больше, чем прежнее утверждение, что плоский камень – стол, а листья – блюда. Такая игра, по Дьюи, представляет переходный этап к работе. Наконец, утверждал он, «настанет время, когда дети должны расширить и делать свое знакомство с существующими вещами, – должны с достаточной определенностью осознать цели и последствия, чтобы те могли направлять их поступки, и должны приобрести специальное умение выбирать и организовывать средства для достижения этих целей. Если оба фактора не введены в более ранний период игры, то они должны быть введены позднее – грубо и произвольно, с явным ущербом как для ранней, так и для более поздней ступени».⁶ Такой подход является обоснованием важности использования вещественных источников в работе со школьниками, причем особенно на ранних ступенях обучения.

На важность использования предметов для развития мышления детей указывали известные психологи. Классик психологии XX столетия, швейцарский ученый Ж. Пиаже, показавший, что творческим является такое мышление, которое предполагает, что на один вопрос может быть дано много правильных и равноправных ответов, подчеркивал, что «изучение одной только словесно выраженной мысли с помощью вопросов к ребенку при отсутствии конкретных предметов, манипулируя с которыми, тот бы мог выразить свой ответ, может дать весьма несовершенную картину познавательной структуры и развития».⁷ Известные советские психологи П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин соглашались с Пиаже, «когда основой развития познавательной деятельности он считает внешнее предметное действие и рассматривает его как конструктивный элемент мышления».⁸

Учение Пиаже было востребовано образовательной практикой, особенно когда в конце 60-х гг. XX в. возникла концепция «новой школы», одним из главных принципов построения

которой было «обучение от жизни, а не от книги». В нее логично вписывалась идея широкого использования потенциала музеев. Книга П. Ребетеца «Как посещать музей», изданная Советом Европы, носила рекомендательный характер.⁹ В литературе по музейной педагогике утвердился подход, который провозглашал, что знакомство с музейными экспонатами несет не только эстетическое, но и социальное значение. М. Харрисон так разъясняет это положение: если дети рассматривают прекрасную греческую вазу, то они могут быть под впечатлением от ее формы, окраски, возраста; если обсуждается вопрос, как она изготовлена и как ее использовали, если предлагается сравнить ее с бутылочками и кувшинами, имеющимися у детей дома, то развивается их мировосприятие и критическое отношение к предметам, которые они покупают и используют.¹⁰ Так происходит формирование социального опыта.

К 90-м гг. общепризнанной стала идея использования музеев и их экспонатов в учебной и воспитательной деятельности. Английский автор Дж. Барвелл подчеркивает, что работа с экспонатами способствует развитию у школьников умений социального характера. Он пишет: «Наличие предмета и правильно заданные вопросы развивают наблюдательность и умение оценивать, когда суждение основывается на сформулированных и защищаемых аргументах. Узнаете ли вы это? Как это можно описать? Кто это использовал? Для чего? Так музеи и то, что они предлагают, дают понять, что прошлое ценно для нас».¹¹

Исходя из такого понимания задач музейной педагогики, современные музеи все более широко применяют разного рода программы, которые призваны поощрить активность юных посетителей, «оживить» прошлое путем вовлечения детей в интерпретацию. По существу, речь идет об использовании ролевых игр, позволяющих детям удовлетворить свое естественное любопытство и «потрогать, почувствовать, поддержать предметы, посмотреть, как они работают».¹² Музеи как школы социальной жизни существуют в США, Германии, Дании и других странах. Датское издание иллюстрирует жизнь маленькой общины, в которой всё, как в железном веке. Группа детей вместе с наставниками осваивает социальный опыт предков путем собственноруч-

ного выполнения всех трудовых операций.¹³ Понятно, что в ролевой игре чаще используются не настоящие предметы, а современные копии, однако это обстоятельство не следует считать слишком важным: уже на стадии подготовки используются реальные предметы и исторические источники. Кроме того, «интерпретация» напрямую соседствует с настоящим. В английском Гладстонбери, где расположены живописные руины одного из древнейших монастырей, разрушенного при Генрихе VIII в эпоху Реформации, в сохранившемся здании монастырской кухни вас встретит одетый в монашеское одеяние человек, и посетителям охотно объяснят и покажут, как функционировала эта часть монастырского хозяйства.

Важную роль в развитии современной музейной педагогики сыграли взгляды видного американского психолога Р. Арнхейма, создателя концепции «визуального мышления». Он, в частности, подчеркивал неправомерность противопоставления чувственного и рационального знания: «Сходство между языком и образом демонстрируется прежде всего тем, что так называемые абстрактные термины все еще содержат чувственные практические качества деятельности, из которой они вытекают. Эти слова являются напоминанием о тесной связи между чувственным опытом и теоретическим рассуждением».¹⁴ Он также указывал на необходимость критического отношения к предметам искусства. Как фотография не есть просто слепок с реальности, а отражение взгляда фотографа на мир, так это относится и к другим предметам, созданным рукой человека: «Если мы можем согласиться с тем, что посмертная маска адекватно передает черты лица человека, то у нас есть основания сомневаться в том, как его тело изображено в скульптуре».¹⁵ Хотя существуют разные мнения относительно того, возможно ли «научить» визуальному мышлению, некоторые новые формы работы со школьниками в художественном музее базируются именно на этих идеях.¹⁶

Рассмотрение тенденций, которые обнаруживаются в развитии зарубежной музейной педагогики, дает студентам возможность точнее определить задачи, которые они могут решить, используя на уроках вещественные источники, реализуя потенциал музеев путем укрепления сотрудничества с ними, создавая

и развивая музеи в тех школах, где они будут работать. Это тем более актуально, что принципы взаимодействия музея и школы фактически теоретически не разработаны в отечественной литературе и не применяются на практике. Некоторые положения, содержащиеся в новейших публикациях, могут трактоваться неоднозначно. Так, концепция «педагогического суверенитета» музея в известном смысле ведет, по нашему мнению неправомерно, к абсолютизации специфики задач воспитательной работы со школьниками в музее. Вряд ли можно согласиться с мнением, что суть «педагогического суверенитета» музея в том, что «позиции школы и музея должны быть четко разведены. Следует подчеркнуть, что музейная педагогика возможна только в условиях музейной среды».¹⁷ А.Г. Бойко обнаруживает во взаимодействии школьных и музейных педагогов «герменевтические сложности». Он пишет: «Почему экскурсовод не «держит» дисциплину и мне пришлось за него делать замечания ребятам?», «отчего так мало внимания на музейном уроке было уделено моим лучшим ученикам, а чьи-то односложные, малопонятные ответы поощрялись?», «разве допустим столь свободный стиль общения? Он осложнит мою работу с детьми», – сетует классный руководитель после занятия своих питомцев в музее. Ему вторит, не скрывая чувств, музейный работник: «откуда столько назойливости и безапелляционности в суждениях и действиях учителя, приведшего класс в музей?», «зачем своими неуместными напоминаниями о том, что пройдено на уроке, он мешал нашему общению с экспонатами?», «одно его присутствие, не говоря о репликах и замечаниях, сковывает детей!»¹⁸ Можно судить, кто более привлекательно выглядит в таком описании. А.Г. Бойко считает, что «эти горькие суждения типичны», но на деле воспроизводит стереотип «недалекого» учителя и «продвинутого» музейного работника. Нелишне заметить, что для многих музейных специалистов характерен взгляд «свысока» на школьные музеи. И в нашей стране в последние годы был разработан и реализовывался ряд музейно-педагогических программ, однако нельзя не видеть, что отмеченные стереотипы препятствуют связям между школой и музеем. Что, однако, кажется справедливым, так это мысль о том, что и в подготовку учителей истории требуется внести определенные коррективы, отражающие важ-

ность такого рода взаимодействия.

Рассматривая теоретические основы работы с вещественными источниками на уроке истории и во внеурочной работе, студенты обнаруживают, что работа с предметами органично вписывается в требования деятельностного подхода, который занимает ведущее место в современной дидактике. Очевидно, что работа с предметом позволяет школьнику проявить свою активность на уроке, реализовать потребность в физическом движении (потрогать, повертеть в руках, осязать, передать и т. д.), усиливает познавательный интерес, позволяет в практической плоскости представить определенные исторические понятия, которые в других случаях воспринимаются абстрактно и в отрыве от жизни. Это способствует социализации учащихся. Поскольку соответствующие методические приемы отрабатываются на практических занятиях, сам процесс подготовки студентов приобретает деятельностный характер.

В ходе занятий студенты осознают, что важно привлечь внимание школьников к предмету. Для этого хороши различные средства, однако они должны использоваться с учетом возрастных особенностей учащихся, а также уровня их подготовленности или особых интересов. Акцентировать внимание можно разными способами, в том числе через предоставление возможности потрогать предмет, через устное описание предмета, через творческий рисунок. Наконец, на основе предмета школьники могут выполнять письменные домашние задания, например, составить рассказ. Немаловажным является и то, как представлен предмет детям, «надо продумать, как представить предмет детям, потому что, — как замечает Дж. Никол, — это скажет любой бизнесмен, упаковка важнее всего. Я приношу в школу предметы, завернутые в несколько слоев упаковки, крепко связанные и скрепленные сургучом — потому что, чем больше затрудняется доступ к предмету, тем больше он облекается ореолом таинственности... Другой способ, пригодный в отношении маленьких предметов, прятать их в кармане или руке настолько долго, чтобы заставить детей волноваться, чтобы они захотели увидеть странную вещь».¹⁹ Другими словами, речь идет о том, чтобы создать у детей познавательный интерес, положительный настрой на работу с вещественным источником. Сошлемся на мне-

ние Дж. Никола и в связи с несогласием с упоминавшейся выше идеей «музейного суверенитета». Он вспоминает, что для него самого первым музеем была мамина шкатулка, заполненная «никчемными сокровищами», и замечает, что для урока хорош любой предмет, не обязательно самый удивительный: старая монета, старая школьная чернильница, пуговица. Кроме того, в Англии большинство музеев имеют свои службы проката для школ, предоставляя для уроков предметы очень хорошего качества и снабдив их подробными пояснениями.²⁰

Для развития навыка работы с предметами уже в начальной школе могут быть использованы игры. Несколько лет назад мне довелось наблюдать, как в рамках проекта «История в начальной школе», проводившегося тогда в школах Ярославской области, Дж. Никол проводил урок-детектив во втором классе школы № 68. Смысл этой игры (как и некоторых других игр, имеющих такую же направленность) изложен в его пособии: заполните чемодан различными предметами. Скажите, что он оставлен в бюро находок. Задача учеников – реконструировать жизнь людей, которые его потеряли. В чем можно быть уверенным, а что может оказаться правдой?²¹ В доступной школьникам младших классов форме вырабатывается умение, имеющее критическое значение для работы с источниками любого типа: правильно задавать к ним вопросы.

На моих занятиях были использованы различные экспонаты из музея школы № 43 г. Ярославля: каменный топор, фрагменты глиняной керамики, монета времен царствования Александра II, денежные облигации конца XIX века, старые утюги и прялки, расчетный чек 1918 г. и другие предметы. При том, что эти вещественные источники очень различны, схема работы одинакова во всех случаях. Сначала внимание обращается на физические характеристики предмета: его размеры, вес, цвет, материал, из которого он изготовлен; исследуется форма предмета – все это позволяет говорить о технологии и времени его изготовления. Иногда в строении предмета обнаруживаются разные части, о чем можно говорить с уверенностью или предположительно. Следует также обратить внимание на эстетическую сторону, насколько привлекательным выглядит предмет, в чем это находит проявление. Ответив на все вопросы, связанные с внешней фор-

мой предмета, участники семинара формулируют вопросы и свои предположения относительно его назначения. Таким образом дизайн вещи рассматривается в связи с ее практической ценностью. При обсуждении этого вопроса целесообразно выделить два аспекта. Во-первых, когда речь идет о полезности вещи, то важно понять, в чем состояла полезность для современников, то есть для тех, кто ею пользовался. Во-вторых, можно ставить вопросы о ее полезности и ценности для нас, и часто оказывается, что ракурсы с течением времени смещаются. Например, старая монета была полезна нашим предкам, потому что она имела определенную покупательную способность, теперь же, если она не изготовлена из драгоценного металла, то ценна более тем, что дает возможность судить о жизни людей в прошлом. Работа с предметом позволяет видеть, как люди адаптировались к социальным обстоятельствам, как они отвечали на вызов внешней среды. Другими словами, обсуждение таких вопросов имеет определенное социализирующее значение.

Итак, работа с вещественными источниками позволяет школьникам, с одной стороны, судить о занятиях, особенностях быта, традициях наших предков; иногда они могут дать ключ к пониманию социальных, гендерных отношений. С другой стороны, предмет старины, как и любой другой источник, позволяет обратиться к ментальности людей, понять, как они мыслили, что ценили, что считали самым важным для себя и своих близких.

Важной частью работы по подготовке студентов к использованию в своей преподавательской деятельности вещественных источников является ознакомление их с организацией и деятельностью школьных музеев. Такого рода подготовка носит как теоретический, так и практический характер. В частности, студенты изучают соответствующую литературу, они знакомятся с нормативными документами, с публикациями по педагогике, позволяющими судить о задачах и принципах деятельности школьных исторических музеев. Представляется особенно важным рассмотрение школьного музейного дела в историческом контексте. Студенты обращают внимание на то, что уже во второй пол. XIX в. была создана стройная система педагогических, школьных и детских музеев.²² Временем расцвета школьной музейной педагогики считаются 1920-е гг. Ее развитие связано с

такими подвижниками, как Н. Батрам и А. Зеленко. Интересно, что А.У. Зеленко обращался к американскому опыту в этом направлении.²³ Уже тогда он подчеркивал, что «школа и ее музей должны содействовать такой активности детей, которая вела бы к запросам, исследованиям, экспериментам, трудовым достижениям, исканиям в книгах, дебатам в школьном коллективе и к расширению участия школы в жизни окружающей среды».²⁴ Совершенно не случайно, что те же годы были и годами расцвета краеведения, и в таком контексте важна мысль этого автора о «превращении краеведения в краеделание», что подразумевает «возможно более активное местное строительство; надо внедрить не только мысль о поднятии культуры быта, но и улучшении природных условий – работы по облесению, древонасаждению, разведению пород полезных диких птиц, украшению садами, введению новых пород деревьев и цветов и т.д. до конца».²⁵ Очевидно, что эти идеи актуальны сегодня в контексте социализации школьников и их социального воспитания. Зеленко призывал отвести истории большое место в школьных музеях, обращая внимание на динамику обычаев, праздники, перемены семейного состояния, на способы и обряды еды, то есть предлагалось сделать акцент на том, что сейчас называют «социальной историей». В духе времени выделялся и специальный раздел, чтобы отразить «достижения социалистической революции».

После известных постановлений начала 30-х гг. направленность преподавания истории и использования музеев для школьной работы изменилась. Это не случайно совпало и с начавшимися гонениями на краеведов. Лозунг связи школы с жизнью теперь интерпретировался иначе. Если раньше главное внимание придавалось усвоению учащимися социального опыта в самых разнообразных сферах жизни, то позднее акцент явно сместился на военно-патриотические моменты в воспитании. Постановления ЦК КПСС 1964 и 1982 гг. определяли, что главное в деятельности музеев в плане воспитания – это их идейно-политическая работа. Работа школьных музеев, следовательно, рассматривалась как часть большой пропагандистской работы по формированию у школьников коммунистического мировоззрения. У студентов вызывает большой интерес обсуждение вопроса, в какой мере можно считать, что такие черты говорят об

известном движении назад в постановке школьного музейного дела. Публикации последних лет свидетельствуют, что учителя-практики, организаторы и кураторы школьных музеев испытывают известные затруднения в плане определения новой направленности их работы в условиях отхода от «пропагандистской парадигмы».

На занятиях со студентами рассматривается вопрос о школьных музеях и об отношении к ним в зарубежной педагогике. Можно обратить внимание на то, что в разных странах отношение к школьным коллекциям различно. В ФРГ преобладает скорее скептическое отношение; по мнению немецких специалистов, разросшаяся коллекция наглядных материалов вряд ли правильно назвать музеем. Однако существует и другой подход. Создание «школьных коллекций» положительно оценивается в упомянутой выше книге П. Ребетеца, подчеркивающего социально значимый характер такой деятельности: «Так пробуждается чувство прошлого, и это ведет к тому, что дети принимают участие в жизни общества».²⁵ Весьма положительное отношение к школьным музеям обнаруживается в британской педагогической литературе. Ряд авторов отмечает, что совершенствование музейной системы, рост значения музейной педагогики не снижают значения школьных музейных коллекций, которые могут с успехом использоваться для развития детей. Дж. Уэст подчеркивает педагогический смысл такой работы: «Наиболее опытные учителя хорошо знают, как использовать богатства школьных музеев в качестве основополагающих пунктов урока. Речь не идет об их формальном исследовании и идентификации, эти провоцирующие реликты побуждают к другой деятельности. Дети любят трогать их, пытаться использовать, выполнять роль первоначальных владельцев. С дидактической точки зрения, надо сказать им, что это за предмет, прежде чем предложить испробовать его возможности, однако здесь есть простор для неформальной творческой активности. Дети любят тайны, и, имея дело с некоторыми предметами, мы можем озадачить их вопросом: «Что это?»²⁶

Кроме теоретического, есть и практический аспект подготовки студентов к работе в этом направлении. Весьма положительный эффект имеет проведение занятий со студентами на ба-

зе школьных музеев, посещение и ознакомление с их деятельностью. Такого рода занятия проводились в школе № 43 г. Ярославля, а также в музее школы № 36, несомненно, одном из лучших в городе. Кроме того, занятия со студентами проводились в музее истории Ярославского педагогического университета, имеющем общие черты со школьными музеями. В практической педагогической деятельности студентам могут быть рекомендованы следующие формы использования музейных средств с целью формирования социального опыта учащихся:

- систематическое привлечение материалов школьного музея на уроке, что ведет к развитию творческого воображения, формированию навыков самостоятельного критического мышления, к обогащению социального и гражданского опыта школьников;
- работа с активом школьного музея из числа наиболее заинтересованных учеников, в ходе которой успешно развивается навык социального общения школьников, формируются социально значимые качества личности;
- работа школьников с аудиторией, посетителями школьного музея.

Примечания

1. Мир человека: Хрестоматия / Сост. Малышевский А. Ф. М., 1995. С. 405.
2. Блок М. Апология истории. М., 1986. С. 32.
3. Дьюи Дж. Школа и общество. М., 1925. С. 23.
4. Зеленко А. Детские музеи в Северной Америке. М., 1925; его же. Американские сельские клубы молодежи и метод проектов (По личным наблюдениям). М., 1926; его же. Школьный музей. М., 1927.
5. Дьюи Дж. Указ. соч. С. 115-116.
6. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. Берлин, 1922. С. 144-145.
7. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967. С. 19.
8. Гальперин П.Я., Эльконин Д. Б. Ж. Пиаже. К анализу теории о развитии детского мышления // Там же. С. 596-597.
9. Rebetez P. How to Visit a Museum. Strasburg, 1970.

10. Harrison M. Learning Out of School. L., 1970. P. 11-12
11. Barwell J. Museums and the National Curriculum // Teaching History. 1990. Oct. № 61. P. 26.
12. Anderson W.T., Low S.P. Interpretation of Historical Sites. Nashville. 1976. P. 91.
13. Skaarup B., Juhl H Pa besog i Jernalderen. Forlaget Klematis. 1994.
14. Arnheim R. New Essays on Psychology of Art. L., 1986. P. 147.
15. Ibid. P. 127.
16. Бойко А.Г. Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления // Художественный музей в образовательном процессе. Спб., 1998.
17. Столяров Б.А. К вопросу об истории развития и определениях в музейной педагогике // Там же. С. 37.
18. Бойко А.Г. Опыт сопоставления профессионального сознания музейного и школьного педагога // Образовательная деятельность художественного музея. Вып. 1У. Спб., 1995. С. 6.
19. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Ярославль, 2001. С. 175.
20. Там же. С. 174.
21. Там же. С. 189.
22. См.: Юхневич М.Ю. Педагогические, школьные и детские музеи дореволюционной России. М., 1990; Столяров Б.А. Педагогика художественного музея. СПб., 1999.
23. Зеленко А. Детские музеи в Северной Америке. М., 1922; Его же. Американские сельские клубы молодежи и метод домашних проектов. М., 1925; Его же. Школьный музей. М., 1927.
24. Зеленко А. У. Школьный музей. М., 1927.
25. Там же. С. 38.
26. Rebetez P. Op. cit. P. 137.

3.4 Использование политической карикатуры как источника на занятиях со студентами исторического факультета

В середине XIX в. на страницах британских журналов можно было встретить забавную картинку, изображавшую озадаченного человека, который, стоя перед Мадонной Рафаэля, задумчиво произносит следующие слова: «Нарисовано неплохо, но что-то я не понял шутки...». Нетрудно догадаться, что таким образом автор намекал на бешеную популярность среди своих соотечественников «самого презираемого и самого демократичного жанра изобразительного искусства»¹ – *карикатуры*. Поли-

тические карикатуры во все времена являлись неотъемлемым элементом политической культуры любого общества, важным механизмом общественной коммуникации, и ценность их как *визуальных* (или *изобразительных*) исторических источников, в силу этого, сложно переоценить.

Бесспорно, карикатуры не являются чем-то новым или незнакомым для студентов исторического факультета – будущих учителей истории. Но, к примеру, в самом распространенном вузовском учебном пособии по источниковедению новой и новейшей истории карикатура вообще не выделяется как самостоятельный источник: автор учебника лишь вскользь упоминает о ней как о «материале иллюстративного характера», который используется в «газетном деле».² Соответственно, в процессе преподавания исторических курсов использование карикатур также сводится в основном к *иллюстрации* и *подтверждению* мыслей и идей, проводимых авторами учебных и методических пособий. Кроме того, на протяжении многих лет в нашей исторической науке любая карикатура рассматривалась как нечто передовое, защищающее прогрессивные идеи и интересы. По словам Б.Е. Ефимова – единственного, пожалуй, отечественного исследователя, занимавшегося проблемами понимания и использования карикатуры в образовательном процессе, – «в различные эпохи... карикатура являлась прежде всего оружием классовой борьбы, *оружием угнетенных и эксплуатируемых*», а ее задача заключалась в том, чтобы «беспощадно разить и разоблачать все то, что враждебно и опасно для интересов...народа...что противно его духу и морали»³. Нетрудно догадаться, что такой подход заставляет студента a-priori принять позицию карикатуриста как «свою собственную» и «верную», и, соответственно, лишает его возможности *критического, беспристрастного* взгляда на карикатуру как на исторический источник, предлагающий лишь интерпретацию явлений и событий общественной жизни. Может быть, при использовании карикатуры как источника на занятиях по истории следует по-новому взглянуть на то, **что** она может рассказать о прошлом, **как** она это делает и, соответственно, **какие вопросы** мы должны задать, чтобы извлечь из нее максимум нужной для нас информации?

Ниже мы постараемся поделиться опытом использования

карикатуры в качестве источника на занятиях со студентами исторического факультета, руководствуясь следующим планом:

1. общие принципы и подходы к изучению карикатуры студентом-историком;
2. опыт работы с карикатурой в рамках пропедевтического курса по формированию навыков исторического исследования на втором курсе исторического факультета;
3. из опыта работы с карикатурой в рамках изучения истории нового времени стран Европы и Америки на втором и третьем курсах исторического факультета.

1. Если мы планируем пересмотреть «иллюстративно-репродуктивный» подход к карикатуре, необходимо определить **специфику карикатуры как источника**, которая обуславливает основные принципы работы с ней студентов-историков. Сам термин «карикатура» происходит от латинского слова *caricare*, буквально означающего «перегружать», «нагружать». Это не случайно, так как **первой** отличительной чертой карикатуры как жанра искусства является так называемая «*техника уплотнения*», то есть намеренное опущение автором отдельных реалистических деталей и, наоборот, преувеличение, искажение черт, делающих героя карикатуры узнаваемым. Ефимов указывает на то, что «в карикатуре решающую роль играют именно те черты, которые были бы неуместны, нелепы и, более того, губительны в произведении любого другого жанра...».⁴ «Их методология – аккумуляция и синтез, благодаря которым события, люди, места, моменты приобретают необычайную наполненность и силу», – замечает британский исследователь Р. Филипп.⁵ Это уплотнение художественно достигается, в том числе, с помощью *знаков, графических метафор и символов*, заменяющих реалистичные детали. Карикатура всегда *символична*, и это является **второй** отличительной чертой. Удачные и «узнаваемые» символы, как правило, *устойчивы*. Они могут даже передаваться от поколения к поколению, накладываясь на иное содержание, образуя целые «аллегорические традиции» или цепочки мотивов. «На канве старой, знакомой метафоры, – пишет Б. Ефимов, – могут быть вышиты любые новые сатирические узоры, неоднократно использовавшаяся традиционная форма может быть наполнена новым злободневным содержанием».⁶ Кроме того, практически все

символы имеют «вербальных» партнеров, или словесные аналогии – устойчивые идиоматические выражения и речевые обороты, которые карикатурист трансформирует в графические образы.

Третья особенность карикатуры заключается в специфике ее восприятия потенциальной аудиторией: она апеллирует не к рациональному уровню восприятия, а, скорее, к восприятию на *иррациональном уровне*, на уровне эмоций, который развлекает, расслабляет, приносит некое «эмоциональное удовлетворение» от экономии психических усилий, необходимых для осмысления «рациональной» информации письменного источника. Зарубежные историки определяют такой механизм воздействия визуального образа на сознание как *“immediate appeal”*, то есть *мгновенная апелляция*, – в отличие, скажем, от механизмов, используемых «текстовым» медиатором информации. Таким образом, возникает *ощущение удовольствия*, которое мы как бы разделяем с карикатуристом, «то особое, драгоценное свойство карикатуры – *удовольствие издевки*»⁷.

Четвертым признаком карикатуры, логически связанным с первыми тремя, является ее *тенденциозность и пристрастность*. Карикатуры всегда «партийны», они выражают отношение к проблеме лишь *одной* стороны, участвующей в конфликте. Получается, что в этом смысле *любая карикатура является политической* – даже так называемая «бытовая» карикатура (высмеивая определенные пороки людей, она косвенным образом критикует устройство, порядок, систему, политический курс и т. д., эти пороки породившие, терпящие или поощряющие).

Осмыслив четыре вышеобозначенных момента, мы подходим к **пятому** признаку карикатуры – ее *направленности на публику*. Действительно, для каждой карикатуры нужны, по крайней мере, три человека – автор, «герой» и зритель. Автор создает карикатуру, получает «удовольствие от издевки» над своим героем (героями), но это удовольствие было бы неполным, если бы, словами И. Рольфеса, «третий, не прилагавший усилий, не подтвердил бы его своим смехом». В этом смысле карикатура всегда является частью общественной и политической культуры своего времени, частью современного ей общества. Соответственно, как, пожалуй, ни один другой жанр искусства, карикатура

ситуативна (связана с моментом своего создания). Со временем карикатура теряет свою актуальность, и ее смысл может быть постигнут лишь посредством изучения исторической атмосферы, в которой она создавалась.

Обозначив специфику карикатуры как источника, посмотрим, какие методы и приемы могут использоваться студентами при ее анализе и прочтении.

Символичность карикатуры, «техника уплотнения» и мгновенная апелляция к эмоциональному уровню восприятия делает ее понятной и доступной более широкой публике, включающей, в отличие от потенциальной аудитории текстовых источников, малограмотные и неграмотные, иноязычные и пр. слои населения с ограниченным уровнем восприятия письменной и устной вербальной информации. Недаром американский политический деятель XIX в., пострадавший от «карикатурной кампании», воскликнул однажды: «Остановите эти проклятые карикатуры! Меня не настолько волнует, что пишут обо мне газеты, не все мои избиратели умеют читать. Но, черт побери, они умеют смотреть на картинки!!».⁸ Поэтому историк, во-первых, должен уметь *реконструировать предполагаемую аудиторию* карикатуры, что, в свою очередь, даст ему ключ к пониманию *цели* создания карикатуры, а также *эффекта*, ею произведенного (или не произведенного). Как замечает британский исследователь Б. Мэйдмент, оценка «успеха и ценности таких картинок определяется тем, насколько они очерчивают дискурсы, в которые они вовлечены, ... насколько позволяют понять социальные стереотипы, культурные пристрастия, ценности (своей аудитории – Ю. Б.)».⁹ Иными словами, речь идет об анализе карикатуры как *социальной, коммуникативной категории*, тесно связанной с общественной культурой. Поэтому одним из вариантов рассмотрения карикатуры в этом смысле может стать пресловутая «коммуникативная формула» Г. Лассуэла, широко используемая сегодня специалистами, занимающимися процессами коммуникации в истории: «*Кто? – сказал что? – кому? – по какому каналу? – с каким эффектом?*». Первый элемент, соответственно, подразумевает автора и «тех, кто за ним стоит» (грубо говоря, «заказчика» карикатуры); второй – коммуникативное послание (основную идею) карикатуры; третий – потенциальную

аудиторию; четвертый – медиум, посредством которого послание донесено до аудитории; наконец, пятый – результативность карикатуры, которую можно оценить, например, по появлению «карикатур-конкурентов», по устойчивости использованных метафор, наконец, собственно по реализации цели, преследуемой карикатуристом (например, падение популярности в обществе героя карикатуры и пр.).

«Львиную долю» работы с карикатурой должен занимать процесс *расшифровки и толкования ее «символического репертуара»*. Здесь историку может прийти на помощь такая наука, как *семиотика*, которая изучает знаки, символы и их толкование. Какие «семиотические» вопросы помогут студентам при работе с карикатурой, какие «семиотические» навыки необходимо приобрести для ее прочтения?

- во-первых, необходимо уметь обнаруживать символы и образы, присутствующие в рисунке;
- во-вторых, полезно определить происхождение графического образа (является ли он общеполитическим, литературным, имеет ли фольклорные корни, интернационален ли он или же имеет «внутренний» для изучаемой страны характер и пр.);
- в-третьих, надо уметь «разгадывать» и толковать символы. Это задание самое сложное, т.к. требует привлечения дополнительных знаний (помимо знаний исторических) из области искусства, литературы, мифологии, философии и т. д. Так, студент, перед которым стоит задача «раскрыть» коммуникативное послание карикатуры, должен узнать и определить следующие моменты:

- а) героев, чье изображение «зашифровано» (причем это может быть не только реальный политический или общественный деятель, чьи черты, преувеличенные и искаженные, бросаются в глаза и узнаются, но и, скажем, Великобритания в виде Льва или Пентагон в образе «дяди Сэма»);
- б) зашифрованные черты характера, действия этих героев или положение, в котором они находятся (например, что имеется в виду, если на лице политика карикатурист изображает усики Гитлера или венчает голову человека треуголкой Бонапарта);
- в) уметь узнавать в символах и графических метафорах по-

словицы, поговорки, идиомы и популярные выражения литературного происхождения («все сидят в одной лодке», «по уши в грязи», «бороться с ветряными мельницами» и пр.)

г) находить «вербальных партнеров» для графических символов, «переводить» тем самым с «визуального языка» на «вербальный» и составлять *словесный аналог графического послания* карикатуры (такие упражнения можно, в принципе, проделывать с любой карикатурой, предлагая ученикам или студентам написать и воспроизвести в письменной или устной форме то, о чем рассказывает, к чему призывает, над чем смеется и т.д. карикатура);

- в-четвертых, историк должен «видеть» и угадывать в используемых карикатуристом символах не только факты, но и *оценочные суждения* автора, его *позицию*;
- в-пятых, можно попытаться определить популярность и устойчивость тех или иных графических образов на основании их узнаваемости, повторяемости в определенный временной промежуток, трансформации их самих и их смысловой нагрузки с течением времени, их места в формировании аллегорических и символических традиций;
- наконец, пытливым исследователем должен уметь распознавать «карикатуры-подделки». К сожалению, подобно тому, как в определенные исторические периоды делались «подборки-вырезки» из письменных источников с использованием «метода ножниц и клея», когда из источника использовались те места, которые звучали в унисон с господствующей в официальной идеологии трактовкой событий, в учебных пособиях (причем не только отечественных!) можно часто встретить «педагогически запрограммированные» карикатуры.¹⁰

2. Как, когда, каким образом следует учить студентов обозначенным выше методам работы с карикатурой? Поскольку карикатура (как термин, так и жанр) родилась в эпоху Возрождения, как источник ее можно использовать при изучении отечественной и зарубежной истории, начиная с эпохи раннего нового времени и заканчивая последними событиями новейшей истории. Однако, как показывает опыт, для того, чтобы «перебороть» традиционный взгляд на карикатуру как на иллюстрацию, у сту-

дентов надо формировать в первую очередь *навыки* работы с карикатурой, причем делать это следует уже на самых ранних этапах обучения. Этой задаче посвящен, например, один из семинаров в рамках авторского пропедевтического курса для студентов второго года обучения под общим названием «Навыки работы с историческими источниками».

Одна из целей курса – развить первичные навыки работы с источником как материалом для построения самостоятельного исследования и интерпретирования различных исторических проблем. Это, на наш взгляд, может помочь многим студентам преодолеть характерный страх перед источником, более свободно и уверенно чувствовать себя на семинарских занятиях по основным курсам, при подготовке и написании курсовых и дипломных работ.



и.м. 7508

The Comet. Sayers

р. 200

Рис. 1

В начале занятия, посвященного работе с карикатурой, студентам предлагается взглянуть на рис. 1 и определить его

жанровую принадлежность, обосновав свою позицию. Сделать это несложно, однако важно услышать от самих студентов, *какие* признаки позволяют им заключить, что перед ними именно карикатура, и что, на их взгляд, отличает *политическую* карикатуру от обычной. Как правило, студенты «угадывают» большинство из тех признаков карикатуры, которые мы указывали выше, однако для «полноты картины» лучше перечислить их все в конце дискуссии. Работа с карикатурой на «пропедевтическом» уровне делится на 4 этапа: а) первичное знакомство, б) детальное рассмотрение, в) интерпретация и г) проверка интерпретации с помощью дополнительной информации.

Первичное знакомство с карикатурой. На этом этапе группа выясняет (на уровне предположений), в какое время и в какой стране была создана карикатура, как она называется, кто ее автор и чему может быть посвящена карикатура с таким названием. Внизу рисунка легко разглядеть дату (1789 г.), название («Комета»), фамилию автора (Сэйерс) и некий сопроводительный текст. Все это написано на английском языке (что, кстати, дает ключ к предположению относительно места создания карикатуры), однако фамилию автора и название могут прочесть даже студенты, не изучающие язык углубленно.

Детальное рассмотрение карикатуры. На следующем этапе студенты ищут и пытаются истолковать символы и метафоры, присутствующие в карикатуре, внимательно рассматривают лица людей, изображенных на рисунке, предполагают, кем могут быть эти люди (включая человека, лицо которого изображено в виде головы кометы), о ком из них хочется узнать больше и что именно узнать. Все вопросы и предположения мы тщательно фиксируем на доске. Очень важно обратить внимание и попытаться объяснить такие моменты, как направление движения кометы, выражения лиц, подумать, в каких отношениях находятся эти люди между собой, а также с «человеком-головой кометы».

Далее следует изучение текста карикатуры, из которого необходимо выжать максимум информации. Опыт показывает: тот факт, что текст не переведен на русский язык и, более того, его трудно прочесть, лишь обостряет желание «расшифровать» его. После анализа текста студентам предлагается подумать и

сказать, на какие из поставленных ранее вопросов можно ответить уже сейчас, какие вопросы требуют привлечения дополнительной информации и какого рода должна быть эта информация.

Интерпретация. Ключевые вопросы этого этапа следующие:

- а) Каков, по-Вашему, сюжет карикатуры?
- б) Откликом на какое событие (явление) является она?
- в) Каково «повествование», «послание» карикатуры?
- г) Какова политическая позиция карикатуриста?

На этом этапе, путем цепочки логических умозаключений на основе полученной информации о карикатуре, а также возможных ответов на заданные ранее вопросы, студенты должны попытаться предложить свой вариант сюжета карикатуры, ее коммуникативного послания и выстроить предположения относительно отношения автора к героям карикатуры и изображаемому им событию (явлению).

Уточнение (проверка) интерпретации с помощью дополнительной фактической информации. Интересно, что студенты второго курса, как правило, довольно точно угадывают, какой сюжет может стоять за данной карикатурой (несмотря на то, что она кажется не совсем такой, какими мы привыкли видеть карикатуры). Как правило, все предлагаемые варианты сюжета так или иначе сводятся к тому, что на карикатуре изображена некая политическая партия, группировка или иное сообщество единомышленников (во главе которого стоит человек, претендующий на власть), которые замыслили некий заговор (автор карикатуры относится к нему негативно) и планы которых терпят крах. Мнения расходятся лишь в деталях: кто именно эти люди, что это за заговор и т. п. – то есть, в сущности, в части той информации, получить которую можно лишь при сопоставлении карикатуры с дополнительными данными.

Поэтому на последнем этапе (когда расследование будто бы заходит в тупик) мы знакомим студентов с реальной подоплекой карикатуры, ярко и образно изложенной в работе историка Т.Б. Маколя «История Англии в XVIII столетии», повествующей о так называемом «регентском кризисе», связанном с весьма интересным казусом английской истории – временным сума-

шествием английского короля Георга III, во время которого разгорелась настоящая битва за власть между оппозицией во главе с наследником престола принцем Вильгельмом (теперь уже ни у кого не возникает сомнений, что на карикатуре изображены именно они) и сторонниками Георга, в числе которых оказалась большая часть самых различных слоев английского общества.¹¹

После знакомства с текстом группе предлагается ответить на следующие вопросы:

а) Что нового дает этот текст для понимания сюжета карикатуры?

б) Какие предположения, сделанные Вами на предыдущих этапах работы, противоречат содержанию этого текста?

в) На какие вопросы теперь можно ответить с большей уверенностью?

г) Какой вывод можно сделать об отношении английского общества XVIII в. к королю, о природе политической жизни и политической борьбы того времени?

Таким образом, несмотря на то, что события, описываемые в карикатуре, не знакомы студентам, результатом такого «пошагового» подхода к прочтению этого источника становится самостоятельная, основанная на логическом мышлении интерпретация «послания» карикатуры (заметим, близкая к реальной подоплеке ее создания!). Это, на наш взгляд, способствует формированию тех первичных навыков исследования карикатуры, которые «ломают» традиционный взгляд на нее как на иллюстрацию к учебному материалу.

3. Использование политической карикатуры как источника в преподавании истории нового времени стран Европы и Америки – огромное поле для творчества преподавателя истории. Одна из причин этого кроется в том, что именно новое время считается эпохой рождения карикатуры в современном ее понимании, именно в новое время карикатуры становятся частью общественной жизни – более того, неотъемлемым ее элементом. Карикатуры, начиная с XVIII в., создаются на каждое, пусть даже незначительное, событие, оказавшееся так или иначе на слуху у публики; процветают карикатурные лавки, визит в которые становится обязательным элементом ежедневного променада свет-

ского человека; карикатуры пишутся под заказ, продаются на экспорт, копируются для желающих за умеренную плату. Неудивительно поэтому, что изучение таких эпохальных явлений нового времени, как, например, Война за независимость и образование США, Великая французская революция, Наполеоновские войны, просто не может обойтись без привлечения информации, содержащейся в политических карикатурах того времени. Ниже мы приведем два примера того, как можно использовать карикатуру при изучении на историческом факультете темы «Война за независимость североамериканских колоний Великобритании и образование США».

Оба примера предполагают изучение карикатур «в парах».

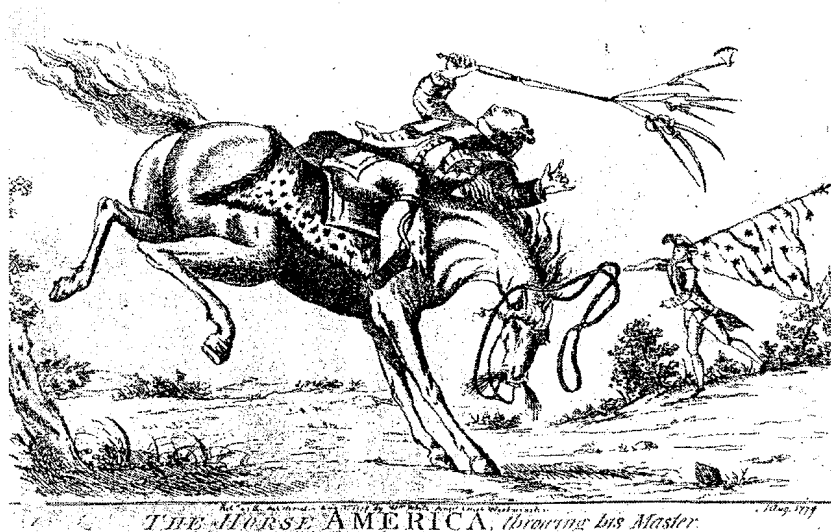


Рис. 2-1

Рассмотрим рисунки 2-1 и 2-2. Нетрудно догадаться, что они представляют собой интерпретации одного и того же события с противоположных позиций. Поэтому одновременное исследование этих двух графических источников важно не только с точки зрения получения дополнительной информации об изучаемом событии, но и для «тренировки» такого важного для историка навыка, как способность угадывать в языке карикатуры *оценочный контекст*, умение видеть в рисунке не просто иллюстрацию, но в первую очередь *позицию* автора карикатуры, и, что очень важ-

но, умение поставить *себя* на место *обеих сторон* в этом «карикатурном споре».

Схема исследования карикатур может повторять ту, что предлагалась в п. 2, может строиться в соответствии с упоминавшейся «коммуникативной формулой» Лассуэла, может выглядеть как-то еще. Более того, думается, что карикатуры можно



Рис. 2-2

рассматривать как одновременно, так и по очереди (хотя второй вариант кажется нам наиболее продуктивным). Единственное, что должно, на наш взгляд, присутствовать в любой схеме, – это совокупность предположений относительно ряда существенных для анализа карикатуры аспектов, как-то: *тема, символы, предполагаемая аудитория, основная идея, сюжет, «послание», позиция автора.*

Расшифровывая символический язык каждой карикатуры, важно обращать внимание не только на символы как таковые, но и на мельчайшие символические детали (на выражения лиц героев; на их размещение в композиции карикатур – например, в какую сторону устремлена лошадь-Америка, сбрасывающая незадачливого седока – английского короля; на отдельные мелкие предметы – такие, к примеру, как оливковая ветвь примирения, выпавшая из отрезанной руки женщины – Британии, – и пр.). Важно также не только найти, но и попытаться *объяснить*, зачем

в карикатуре присутствует та или иная деталь, какое словесное «послание» аудитории она скрывает. Поскольку обе карикатуры несут яркую эмоциональную окраску, студентам можно предложить попытаться описать эмоции, характеризующие отношение авторов к происходящим событиям, и подумать, насколько убедительным лично для них является «эмоциональное послание» каждой карикатуры. Последнее упражнение отвечает, на наш взгляд, самой природе воздействия карикатуры на сознание зрителя (упоминавшейся ранее *immediate appeal*). В целом же, повторимся, подобное сопоставление этих двух карикатур не столько иллюстрирует сами события войны за независимость, сколько, при помощи рационального и эмоционального проникновения в карикатуру как источник и «след» из прошлого, дает представление об остроте и важности изображенных событий для современников, о накале сопутствовавшей им политической, идеологической борьбы, дает ключ к пониманию аргументации каждой стороны, участвовавшей в споре между сторонниками и противниками независимости Америки – как в Англии, так и в самом американском обществе.

Вторым примером использования карикатуры при изучении той же учебной темы может служить работа с интересной парой графических изображений. На обеих карикатурах изображена одна и та же сцена: молодая индейская женщина, в одной руке которой – копье с надетыми на него колпаком с надписью «свобода» и флагом США, другой рукой обнимает более зрелую белую женщину, у ног которой лежит щит со словами "Да здравствует Георг!". Одинаковы и названия карикатур – "Примирение матери-Британии с дочерью Америкой, 1783". Однако, если на первой карикатуре мы больше ничего не находим, то на второй мы видим, что за спиной дочери-Америки находятся некие фигуры – аллегорические изображения европейских государств, – которые пытаются всячески притянуть ее к себе, а за спиной матери-Британии пристроились английские политические деятели, нашептывающие ей какие-то советы.

Студентам сообщается, что первая, "упрощенная" карикатура взята из американского школьного учебника по истории, а вторая – из коллекции Британского музея в Лондоне, и предлагается ответить на вопрос, чем вторая карикатура отличается от

первой. Как правило, мнения сходятся на том, что вторая карикатура – оригинал, а первая – фрагмент этого оригинала; иными словами, первая карикатура – «обрезанный» вариант второй. Многие студенты сразу же обнаруживают «обрезанные места». Затем они определяют героев и тему первой карикатуры, расшифровывают символы (почему Америка и Британия изображены в виде женщин, почему они «мать и дочь», почему дочь-Америка – «краснокожая», почему они обнимаются, что означают окружающие их предметы, и т. д.), после чего составляется рассказ-«история» первой карикатуры, своеобразная интерпретация ее «коммуникативного послания» на словах.

Следующий этап работы – определение героев и расшифровка тех символов второй карикатуры, которые отсутствуют на первой. Это аллегорические изображения Голландии, Франции и Испании, «тянущих на себя» Америку, и стоящих «по другую сторону баррикады» британских политических деятелей, один из которых имеет лисью морду – таким образом английские карикатуристы изображали политиков по фамилии Фокс (в переводе «лиса»). Предлагается подумать, как и чем отличаются «история» и «послание» второй карикатуры, ее эмоциональная окраска, ее методологический настрой и пр.

Приблизительный вывод, к которому приходит большинство студентов, таков: первая карикатура оптимистична и показывает "завершенность" процесса перемирия, а вторая более иронична и скептична; она показывает хрупкость и шаткость этого мира, зависимость как бывшей метрополии, так и США от внутривнутриполитических интриг и ситуации на международной арене. Наконец, преподаватель задает вопрос: зачем и только ли из соображений экономии пространства авторам американского учебника понадобилось «обрезать» карикатуру? Ответ на него очевиден и смыкается с высказывавшейся ранее мыслью о том, что авторы учебников зачастую искажают источники с целью подтверждения определенных методологических установок.

Приведенные примеры работы с политической карикатурой как с источником на занятиях со студентами исторического факультета – лишь верхушка того айсберга, в виде которого можно представить весь спектр возможностей и перспектив привлечения карикатурных изображений к пониманию, осмыс-

лению жизни и сознания людей прошлого. Политическая карикатура является, несмотря на кажущуюся примитивность формы, произведением художественного творчества, поэтому каждый волен самостоятельно строить свою работу с ней – как на занятиях по истории, так и в исторических исследованиях. Хочется надеяться, что наш опыт окажется полезным и поможет по-новому взглянуть на этот самобытный, интересный исторический источник, одновременно являющийся не до конца разработанным в отечественной методической науке средством обучения истории, правильная работа с которым может во многом способствовать формированию у студентов-историков критического исторического мышления.

Примечания

1. Kunzle, D. The Early Comic Strip. Univ. of California Press. 1973. P. 3.
2. Григорьева И. В. Источниковедение новой и новейшей истории стран Европы и Америки. М., 1984. С. 222.
3. Ефимов Б. Е. Основы понимания карикатуры. М., 1961. С. 6.
4. Там же. С. 26.
5. См.: Jowett G., O'Donnel V. Propaganda and Persuasion Sage Publ., L., 2001. P. 74-76.
6. Ефимов Б. Е. Указ. соч. С. 61.
7. Там же. С. 45.
8. Цит. по: Hess S., Kaplan M. The Ungentlemanly Art. N.Y., McMillan. 1975. P. 7.
9. Maidment B. E. Reading Popular Prints 1790-1870. Manchester Univ. Press, 1996. P. 6-7.
10. Формированию этого навыка частично посвящен анализ рис. 3-1 и 3-2, описанный в п. 3.
11. Macaulay T. The History of England in the 18th Century-L., 1988. P. 191-193.

IV. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ

4.1. Подготовка студентов исторического факультета к использованию проектной методики на уроках истории

В настоящее время в школьную практику преподавания истории начинает внедряться метод проектов. Сегодня, в условиях быстро меняющегося мира, важнейшим приоритетом школьного исторического образования является не столько задача усвоения учащимися конкретного материала, сколько – развитие мыслительной деятельности ребенка, его способности и умения получать, усваивать и перерабатывать необходимую информацию. Основным результатом деятельности школьников должен стать набор ключевых компетентностей в интеллектуальной, коммуникационной, информационной и других сферах. Популярность метода проектов объясняется еще и тем, что его использование предполагает привлечение знаний и умений учащихся не только по истории, но и из других школьных предметов, таким образом вполне естественным путем достигается интеграция знаний из разных областей наук. Метод проектов всегда ориентирован на рациональное сочетание теоретических знаний и их практическое применение для решения конкретных проблем. Именно эта прагматическая направленность деятельности школьников позволяет говорить о необходимости использования метода проектов как способа организации процесса познания, ориентированного на развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве.

Метод проектов использовался в практике преподавания в России и США уже в начале XX века. Русский педагог С.Е. Шацкий и американский философ и педагог Дж. Дьюи не только предлагали, но и делали попытки строить процесс обучения на активной основе, через целесообразную деятельность учащихся.¹ Однако в начале 30-х гг. в России метод проектов был осужден и более не применялся в отличие от зарубежной школы, где он нашел широкое распространение.

В 90-х гг. XX века в связи с модернизацией системы обще-

го среднего образования российские педагоги вновь обратились к использованию проектной методики. Первоначально проектирование активно использовалось в структуре переподготовки учителей для гражданского образования с целью изменения ее характера, заключающегося в том, что «ее участники активно перерабатывают сообщаемую им информацию».² Затем метод проектов стали применять в России во внеклассной работе как один из оптимальных путей для решения задач гражданского образования³.

Начиная с 2001 г., проектная деятельность все чаще стала использоваться на уроках истории для организации познавательной деятельности учащихся. Об этом свидетельствуют статьи в журналах «Преподавание истории в школе» и «Преподавание истории и обществознания в школе»,⁴ а также презентация и обсуждение итогов проектной деятельности учащихся на сайтах Интернета⁵. Авторы публикаций высказывают мнение о том, что метод проектов способствует развитию критического и творческого мышления, умению работать с информацией, что в полной мере отвечает основной задаче современной школы – воспитанию социально-активной личности, способной самостоятельно, активно действовать, принимать решения, самостоятельно совершенствовать свои знания и умения в разных областях. Анализ предлагаемых вариантов применения метода проектов на уроках истории и обществознания позволяет сделать следующие выводы:

- проектная деятельность предоставляет возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не через пассивное овладение знаниями, а в активной познавательной деятельности, применении на практике этих знаний и четкого осознания того, где, каким образом и для каких целей они могут быть применены;
- метод проектов – это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, возможность широкого взаимодействия со своими сверстниками, а также приобретения опыта общения с представителями различных возрастных и социальных групп общества;

- реализация проекта предполагает использование самых разных источников информации, в том числе социологических опросов и интервью для сбора и последующей обработки информации.

В целом метод проектов рассматривается как альтернативный традиционному подходу обучения, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Умение использовать метод проектов в процессе формирования исторических знаний школьников – показатель высокой квалификации преподавателя, использования им прогрессивной методики обучения и развития учащихся. Для того, чтобы использовать проектную методику в учебном процессе, мало знать только теоретические аспекты этой технологии. Будущий учитель должен быть вовлечен в активную проектную деятельность уже в вузе, чтобы иметь представление о действиях учителя и учащихся на каждом этапе работы над проектом.

С целью подготовки студентов исторического факультета к использованию проектной методики в 2003-2004 учебном году им был предложен спецкурс «Возможности использования проектной методики при изучении истории в средней школе». Все занятия были построены в соответствии с логикой работы над проектом:

- подготовка студентов к работе над проектом;
- выбор темы проекта и обоснование практической значимости его результатов, определение цели и поэтапных задач, определение масштабов работы, средств и методов достижения цели, выявление предполагаемых сложностей, распределение обязанностей между участниками проекта;
- сбор информации, разработка собственного варианта решения проблемы;
- подготовка к защите проекта;
- презентация проекта;
- рефлексия (анализ проделанной работы).

На первом этапе были рассмотрены теоретические аспекты проектной методики:

1. Опыт использования метода проектов в зарубежной и отечественной школе.

2. Типы проектов и возможность их использовать в средней школе при изучении истории. Студенты были ознакомлены с типологией проектов, автором которой является Е.С. Полат.⁶

3. Этапы работы над проектом и параметры его оценки.

На втором этапе предстояло выбрать проблему для будущего проекта, сформулировать гипотезу о возможных способах ее решения и результатах предстоящей работы. С целью конкретизации обсуждаемого вопроса студентам был предложен фрагмент видеофильма об архитектурных памятниках, площадях и улицах исторического центра г. Ярославля. Видеофильм не содержал пояснительного текста.

Определили тип проекта: по доминирующей деятельности это практико-ориентированный проект, итогом которого должно стать озвучивание видеофильма о Ярославле для использования его на уроках по истории России XVII-XX вв. По предметно-содержательному аспекту это межпредметный проект, для реализации которого необходимо было привлечение знаний по нескольким курсам: «История России», «История Ярославского края», «Историческое краеведение», «Методика преподавания истории». Участникам проекта необходимо было детально проанализировать достаточно широкий круг вопросов, связанных с организацией изучения истории в средних учебных заведениях: цели и задачи школьного исторического образования, структура и содержание школьных исторических курсов, федеральный и региональный компоненты программы по истории. Важным моментом в реализации проекта являлось определение значения г. Ярославля в политической и экономической истории России XVII-XX вв. и отбор информации о значимых событиях и процессах в Ярославском крае в указанный период.

Координатором проекта являлся преподаватель, ведущий занятие. Его задача – организация обсуждения промежуточных результатов, координация деятельности каждой отдельной группы. По характеру контактов и количеству участников это внутренний проект, участниками которого была группа студентов 5 курса исторического факультета (заочное отделение). По продолжительности – проект краткосрочный, рассчитанный на 36 часов аудиторных и внеаудиторных занятий.

На следующем этапе участники проекта просмотрели ви-

деосюжет, выделили основные исторические объекты, разделили видеоряд на логически законченные части и определили продолжительность показа каждой из них, организовали группы для сбора информации и составления текста о таких исторических памятниках, как ансамбль Спасо-Преображенского монастыря, церкви Богоявления, Николы Рубленого, Спаса-на-Городу, Михаила Архангела, Ильи Пророка, театр им. Ф. Волкова и др. Кроме этого, необходимо было составить историческую справку об основании г. Ярославля.

На четвертом этапе студенты работали с различными источниками по истории г. Ярославля XVII-XX вв.: карта города, путеводители, монографии и фотоальбомы. На основе программ по истории России XVII-XX вв. для средней школы были выделены основные исторические понятия и термины, подобран материал, позволяющий показать общие тенденции и особенности экономического, политического, социального и культурного развития России в указанный период времени. Отдельная группа студентов занималась подготовкой контрольных вопросов для учащихся, на которые они должны отвечать после просмотра фильма.

Важным этапом являлась подготовка к защите проекта. Именно здесь шла работа по оформлению его материалов. В нашем случае каждая группа представила материал, соответствующий отдельному фрагменту видеофильма, затем был оформлен общий текст, организовано его «наложение» на видеоряд фильма, внесены необходимые коррективы.

На этапе презентации проекта показали видеофильм, сопровождающийся авторским текстом, составленным участниками проекта; было дано обоснование его актуальности с точки зрения формирования у школьников представлений о прошлом и настоящем г. Ярославля, понимания роли и места города в общероссийской истории, воспитания чувства патриотизма на уроках.

Главная цель заключительного этапа – анализ самими студентами стадий подготовки проекта, его презентации. Они оценили результаты работы групп и отдельных участников, выявили сильные и слабые стороны проекта. Было высказано мнение о том, что один из самых сложных моментов в работе над проек-

том – «отбор и конструирование исторического материала с учетом длительности отдельных сюжетов видеоряда, составление логично выстроенного текста, в котором содержалась бы вся необходимая информация». Важным для студентов явился вопрос о возможности использования проектной методики на уроках истории. Выяснилось, что данный метод «противостоит рутине, интеллектуальной пассивности школьников, которая характеризует авторитарную педагогику». Студенты считают, что школьники под руководством учителя в состоянии выполнить подобную работу над проектом, основанным, в частности, на краеведческом материале. По их мнению, использование проектной методики «будет способствовать концептуальным переменам в самом подходе к преподаванию истории в средней школе». Студенты также заявили, что спецкурс для будущих учителей истории, посвященный методу проектов, необходим, поскольку «зачастую молодые педагоги механически воспроизводят приемы своих коллег, не достигая при этом желаемого результата». Будущие учителя истории в ходе реализации проекта осознали, что «проектная деятельность помогает более глубоко усвоить конкретный исторический материал в связи с другими предметами», «позволяет каждому оценить свой вклад в реализацию проекта и осознать личную ответственность за совместную работу».

Одним из требований к проектной деятельности является то, что ее результаты должны быть рассчитаны на восприятие как читателя, так и зрителя. Обязательно оценивается эстетика оформления проекта. В связи с этим на этапе реализации проекта важное место занимает обработка и структурирование собранного материала – подготовка наглядно-графического изображения, аудио- и видеоряда. Новые информационные технологии позволяют оформить результаты проектной деятельности для мультимедийной презентации. Именно этот вариант активно используют студенты отделения «История с дополнительной специальностью информатика» для разработки и внедрения электронных продуктов в процесс преподавания истории по время педагогической практики.

Итак, использование метода проектов на занятиях в студенческой аудитории и в школе подтверждает, что данная технология позволяет решать задачу подготовки выпускников, спо-

собных грамотно работать с различными источниками информации:

- уметь отбирать необходимую информацию;
- обрабатывать ее (анализ, обобщение, сопоставление с уже имеющимися знаниями, интерпретация, аргументированные выводы);
- оформлять результаты работы, в том числе с использованием новейших компьютерных технологий.

Проектная деятельность предполагает, с одной стороны, индивидуальную работу, с другой – метод проектов органично сочетается с групповым подходом к обучению, являющимся важным для современного человека, который должен быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах.

Использование метода проектов делает возможным применение разнообразных методов и средств обучения, интеграцию знаний и умений из различных сфер науки, способствует развитию творческих способностей. Результаты выполнения проектов являются всегда «зримыми», «осязаемыми», предполагающими обязательную презентацию.

Несомненно, существуют определенные трудности в овладении студентами новой технологией «Метод проектов». Сложным для них является выявление значимой в исследовательском плане задачи, сбор и систематизация полученных данных, выбор методов исследования. Студенты не всегда могут выявить те сложности, которые затрудняют реализацию проекта.

В то же время проектная деятельность вызывает у них большой интерес. Ее использование делает процесс обучения более разнообразным, помогает человеку быстрее ориентироваться в жизненных ситуациях, способствует приобретению коммуникативных навыков и умений.

Примечания

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 65-66.

2. Цит. по: Гражданское образование – путь к демократическому обществу: Материалы международной конференции. СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 1999. С. 61.
3. Концепция гражданского образования в образовательных учреждениях // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 4. С.17-23. Гражданское образование в современной школе: опыт реализации межпредметной модели. Калуга: Изд-во Е.Бочкаревой, 2001. С. 170.
4. Алексеева М.Я. Организация научно-исследовательской деятельности на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. № 4. С. 43-48; Власова Т.А., Щукина И.В. Диалог молодежи и власти в рамках учебного проекта // Преподавание истории и обществознания. 2003. № 9. С. 60-62; Кропанева Г.А. Технология метода проектов при обучении истории // Преподавание истории в школе. 2001. № 4. С. 63-65; Тарасова Н.В. Проектная работа по истории // Преподавание истории и обществознания. 2004. № 3. С. 40-45; Шевченко Н.И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2002. №9. С. 46-50; Юдовская А.Я. Школьный урок и защита прав ребенка // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 4. С. 42-45.
5. [http://www.festival.1September.ru.;](http://www.festival.1September.ru.) [http://www.users.kaluga.ru.;](http://www.users.kaluga.ru.) [http://www.lihtina.ru.](http://www.lihtina.ru)
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат, М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 70-77.

4.2. Технология развивающего обучения – дебаты

Педагогическое сообщество современной России признаёт репродуктивный способ передачи знаний, основанный на объяснительно-иллюстративных технологиях, малоэффективным. Это заставляет образовательные учреждения ориентироваться на системно-деятельный подход к обучению, на личностно-

значимые, развивающие технологии, к числу которых принадлежат дебаты.

Термин «дебаты», еще совсем недавно воспринимаемый как аналог диспута (спора), в наши дни приобрёл более широкое значение. Под дебатами по-прежнему понимают форму обучения, используемую, как правило, при изучении обществоведческих дисциплин в школе и высших учебных заведениях, для обсуждения магистральных проблем курсов, противоположных точек зрения, спорных вопросов с целью выяснения истины. Дискуссия предполагает столкновение неоднозначных мнений и аргументированное доказательство своей позиции. Дебаты как форма обучения позволяют стимулировать интерес к предмету, тренировать навыки самостоятельной работы с литературой и источниками, отрабатывать умения ведения дискуссии и отстаивания собственной точки зрения, с учётом того, что и противоположная позиция тоже имеет право на существование. Но лишённые своего игрового начала, состязательности, личностной значимости для учащихся, они при всех достоинствах воспринимаются ими отстранённо от их потребностей и интересов, что позволяет оценить их целесообразность и полезность только преподавателям. Изменить отношение учащихся к процессу обучения, откорректировать их мотивацию, создать дополнительные стимулы для решения дидактических задач позволяет игровая технология «Дебаты».

В 1993 г. под эгидой института «Открытое общество» была создана международная программа «Дебаты». В ней активно участвуют сотни школьных и студенческих команд как в России, так и за рубежом. В основе программы лежит использование технологии дискуссионно-ролевой игры, предложенной американским социологом Карлом Поппером. Технология «Дебатов» создавалась как форма работы, позволяющая обучить школьников умению рассуждать, критически мыслить, продуктивно организовывать процесс дискуссии. Отличительным признаком «Дебатов» можно считать высокую степень стандартизованности (жесткий временной лимит выступления каждого ученика, четкие ролевые предписания, разнообразие и объективность критериев оценки).

Это позволяет избежать многих недостатков, свойствен-

ных другим дискуссионным формам организации обсуждения той или иной проблемы.

«Дебаты» исключают:

- лишние эмоции, опасные своей неуправляемостью («Корректность превыше всего!»);
- стихийность и спонтанность хода обсуждения, отказ от обсуждения главной проблемы ради рассмотрения второстепенной («Проблема только одна!»);
- чрезмерную концентрацию внимания участников и зрителей на фигуре ведущего («Дебаты» – это не театр одного актёра!»);
- зависимость результата обсуждения от мастерства организатора («Технология эффективна всегда!»);
- субъективность в оценке действий участников («Не мнения, но факты!»).

С полной уверенностью можно утверждать, что «Дебаты» являются одной из наиболее продуктивных дискуссионных методик на сегодняшний день. Ее огромный образовательный потенциал, а также современные процессы обновления содержания и методов школьного образования предопределили интерес к ним в нашей стране. Практически сразу оформились два направления развития технологии «Дебатов»: в учебном процессе и во внеучебной деятельности (научно-исследовательской, воспитательной, досуговой).

На территории России программа реализуется с 1994 года. Она ставит перед собой следующие цели:

Способствовать становлению гражданского общества.

Способствовать развитию навыков жизнедеятельности в демократическом обществе:

- толерантности и уважительного отношения к различным взглядам;
- партнёрского общения и умения работать в команде;
- умения концентрироваться на сути проблемы и отстаивать непопулярные идеи;
- критического мышления.

Реализация целей достигается через различные формы и способы работы.

Таким образом, под дебатами понимают форму обучения и

игровую технологию, которые при всех отличиях (организационных, содержательных, методических) имеют ряд общих целей, достоинств, способов применения. Их рассмотрению и оценке посвящены материалы данной статьи.

Инновационный проект «Дебаты», основанный на игровой технологии, несмотря на десятилетний период существования, привлекает всё большее количество педагогов, признающих в нем не только увлекательную игру, но и эффективное средство развития учащихся и их социализации. Среди известных моделей «Дебатов» (Линкольна-Дугласа, парламентских, политических) наиболее подходящей для обучающих целей признаётся модель «Дебатов» Карла Поппера, предложенная ниже. Она адаптирована к условиям школы и вуза, поэтому в деталях может не совпадать с «классическим форматом» игры.

Этот тип дебатов предназначен для работы в командах (по три человека в каждой) как на подготовительном этапе к игре, так и в ходе самой игры. По своему содержанию «Дебаты» Карла Поппера относятся к разряду этико-политических, поэтому их предназначение состоит в том, чтобы школьники и студенты учились обсуждать проблемы, жизненно важные для человека, социума, цивилизации, анализировать их с различных точек зрения, предполагать возможные пути их решения. Отличие данного типа «Дебатов» от дискуссий заключается в том, что учащиеся не только обсуждают проблемы, но и прогнозируют (планируют, предлагают) стратегии избавления от них¹.

В основе дискуссионно-ролевой игровой технологии «Дебатов» лежит спорный тезис – утверждение, которое является темой игры и определяет позиции двух соревнующихся команд. Например, в качестве такого тезиса может выступать утверждение «Наказание – лучший метод воспитания» или «Октябрьская революция была неизбежна».

Тема – тезис должна соответствовать нескольким условиям:

- быть чёткой в формулировке;
- однозначной в понимании;
- перспективной в обсуждении;
- значимой в обучении и воспитании;
- представлять интерес для учащихся;

- формулироваться утвердительным предложением;
- быть пригодной для вынесения на дебаты (затрагивать важные, актуальные проблемы, не создающие преимуществ ни одной из сторон).

Кроме того важно, чтобы простым добавлением частицы «не» тема могла быть превращена в свой антипод. Например, «Наказание – не лучший метод воспитания» или «Октябрьская революция не была неизбежна».

Дебаты – это командная игра, и у каждого члена команды есть свои обязанности².

Непосредственно в игре участвуют две команды по три человека, которых традиционно называют *спикерами*. Одна из команд представляет свою систему доказательств (*кейс*) в защиту выдвинутого тезиса и пытается убедить зрителей и судей в правильности своей позиции – это команда «*Утверждение*». Вторая – критикует позицию оппонентов и стремится обосновать аргументами свою позицию – антитезис. Соответственно, вторая команда – это команда «*Отрицание*».

Каждый из участников-спикеров имеет ряд задач, которые должны быть выполнены им в течение промежутка времени, определённого регламентом. Но «Дебаты» – это не игра одиночек, потому что:

- успех команды зависит от успеха каждого спикера;
- наиболее эффективная подготовка к игре – это не индивидуальная, а групповая подготовка с элементами брейнштурминга («мозгового штурма»);
- каждый из спикеров должен хорошо ориентироваться в своём кейсе, чтобы оптимально продолжить аргументацию или контраргументацию предыдущего участника своей команды.

Что такое кейс?

Кейс – это система аспектов, аргументов, поддержек, которые используются командой для доказательства правильности и наилучшей обоснованности своей позиции. Кейс – это определённая логика изложения имеющегося теоретического и фактического материала, позволяющая подчеркнуть и свою компетентность, и осведомлённость участников дискуссии в обсуждаемой проблеме. Кейс – это «секретное оружие» команды, поскольку именно стройность, логичность, убедительность, яр-

кость представленного кейса оказывают порой решающее влияние на исход игры.

Как уже было отмечено выше, любой кейс состоит из суммы понятий, аспектов, аргументов и поддержек.

Ключевые понятия определяются командой утверждения в самом начале игры. Это необходимо для того, чтобы избежать возможности различного толкования сложных и неоднозначных понятий и чётко задать рамки обсуждения, что позволит избежать в дальнейшем спора по поводу определений. Определения должны соответствовать следующим требованиям:

- быть развёрнутыми (нельзя, определяя понятие, ограничиться только синонимичным словом);
- быть обоснованными (определение понятия должно быть заимствовано или дано со ссылкой на словари, энциклопедии, справочную литературу);
- быть корректными (не противоречить последним положениям науки).

Команда отрицания должна либо согласиться с определениями команды утверждения, либо, доказав факт необоснованности и некорректности предложенных определений, ввести свои собственные определения. Также команда отрицания может дать определение тем понятиям, которые не были введены оппонентами.

После определения понятий их изменение или спор по поводу определений не допускаются. Судья имеет право прервать обсуждение, признав проигравшей ту команду, которая нарушила это правило.

Аспект – категория, ограничивающая рассмотрение проблемы рамками определённой науки, теории, отдельной стороны проблемы. Выделение аспектов позволяет придать кейсу конкретность и логичность, так как любая из обсуждаемых проблем может иметь множество вариантов преломления в социальной, политической, экономической жизни общества. Команда выделяет те аспекты, которые позволяют ей наиболее полно доказать преимущества своей позиции. Как правило, аспекты формулируются одним-двумя словами, причём прилагательными, например, «психологический», «экономический», «педагогический», «социально-политический», «методический» и др. Кейс должен

включать в себя несколько различных аспектов (от двух до четырех). Большее количество уже будет являться нерациональным, так как жёсткий временной регламент не позволит раскрыть их в течение игры.

Аргумент – категория, относящаяся к данному аспекту и конкретизирующая его. Это развёрнутое утверждение, которое позволяет уточнить, какое положение из заявленного аспекта, по мнению команды, доказывает правоту её позиции. Аргумент формулируется одним – тремя предложениями и должен быть подтверждён поддержками.

В каждом аспекте может быть несколько аргументов (от одного до трех). Главное, как и в случае с аспектами, не стараться объять необъятное и учитывать временной лимит, отведённый на защиту своей позиции каждому спикеру.

Поддержки – цитаты, факты, статистические данные, объективно подтверждающие конкретный аргумент заявленного аспекта. Поддержки – это нижний уровень логической цепочки доказательств, начатой командой с формулировки аспекта, продолженной на уровне аргументов и завершённой рядом поддержек. Их количество может варьироваться достаточно широко, но все они должны отвечать следующим требованиям:

- поддержка не должна противоречить предыдущим высказываниям участников команды, она должна напрямую доказывать тот аргумент, к которому приведена;
- поддержка должна быть объективна, то есть содержать высказывания специалистов в той сфере, области, которая рассматривается в данный момент, иметь ссылку на конкретный источник (монографию, статью, исследование), отражать известные и реальные факты.

Спикер, использовавший ту или иную поддержку, всегда должен быть готов к тому, что зрители или оппоненты захотят проверить в раунде вопросов её происхождение, источник.

В качестве поддержки запрещено использовать примеры из своей жизни, опыта друзей и т. д. Такие факты признаются несущественными, частными и субъективными;

- поддержка должна быть достаточно компактна. Цитирование целых страниц монографии не сделает поддержку более ве-

сомой, но отнимет время, необходимое для решения других задач.

Рассмотрим более подробно ход игры (последовательность её основных этапов). Игра начинается с выступления первого спикера команды «Утверждения» (У1), который должен за пять минут выполнить следующие обязанности:

- представить свою команду (этика игры требует, чтобы были сначала представлены второй и третий спикер, а затем уже прозвучали имя и фамилия выступающего);
- обозначить позицию команды утверждения («Мы считаем, что...» + формулировка темы);
- ввести в игру определения ключевых понятий;
- представить кейс команды утверждения (назвать все аспекты и обозначить сущность аргументов);
- начать развёрнутую аргументацию (доказать не менее одного аргумента);
- завершить речь повтором позиции команды («Таким образом, мы пытались доказать, что...»).

По окончании выступления У1 проводится раунд вопросов зрителей (2 минуты), о котором более подробно речь пойдёт ниже.

Затем игра переходит на сторону команды отрицания. Первый спикер (О1) за пять минут должен:

представить команду отрицания;

- обозначить позицию команды отрицания («Мы не согласны с позицией наших оппонентов и считаем, что...» + антитезис);
- согласиться с определениями ключевых понятий или, если это не было сделано У1 или является обоснованным, ввести новые;
- начать критику кейса команды утверждения (стремиться привести убедительные и доказательные контрдоводы к каждому аспекту и основным аргументам);
- предложить, если есть время и необходимость, свои аспекты и аргументы;
- начать развёрнутую аргументацию своего кейса;
- завершить речь повтором позиции команды («Таким образом, мы пытались доказать, что...»).

После окончания выступления О1 проводится второй ра-

унд вопросов (тоже 2 минуты).

Далее следует «дуэль» вторых спикеров (У2 и О2), каждый из которых имеет по 4 минуты чистого времени.

В задачи У2 входит:

- опровержение кейса команды отрицания (если он был заявлен);
- восстановление позиции команды утверждения (он приводит контраргументы на доводы О1, следуя уже заданной структуре аспектов и аргументов);
- продолжение развёрнутой аргументации своей позиции (приводит новые поддержки к уже рассмотренным У1 аргументам и доказывает остальные аспекты);
- завершение речи очередной декларацией позиции своей команды.

Третий двухминутный раунд вопросов зрителей следует после выступления спикера У2.

О2 за отведённое регламентом время обязан:

- восстановить позицию команды отрицания (он приводит контраргументы на доводы У2, следуя уже заданной структуре аспектов и аргументов);
- продолжить развёрнутую аргументацию своей позиции (приводит новые поддержки к уже рассмотренным О1 аргументам);
- дать опровержение кейса команды утверждения;
- завершить свою речь очередной декларацией позиции своей команды.

Далее следует четвёртый и последний раунд вопросов.

Особо стоит отметить, что после выступлений первых спикеров обеих команд чётко обозначается структура игры, включающая в себя ряд аспектов и аргументов. Вторые спикеры не имеют права и возможности дополнять этот список. Они лишь более подробно раскрывают их и критикуют позицию оппонентов.

Речи третьих спикеров подводят итог игре. Каждый из них располагает четырьмя минутами и выполняет сходные задачи, естественно, с учётом позиции своей команды.

Итак, У3 и О3 должны провести краткий анализ игры, не забывая:

- выделить ключевые проблемы обсуждения;
- обратить внимание на те моменты, которые стали «камнем преткновения»;
- вернуться к аспектам своего первого спикера и проакцентировать те из них, которые наиболее ярко подчёркивают преимущество позиции команды;
- отметить слабые места в аргументации команды оппонентов и ошибки в ходе игры;
- сравнить аргументацию команд и попытаться доказать большую логичность, достоверность, объективность своих аргументов и поддержек;
- сделать краткое резюме.

Решая свои задачи, каждый спикер не должен забывать, что «Дебаты» – игра командная. Он может, не нарушая общего хода игры, делиться с другими участниками команды своими идеями и соображениями, помогая им готовиться к выступлению и раунду вопросов.

Кроме того, каждая команда имеет 2 минуты времени для тайм-аутов, которые могут использоваться по мере необходимости сразу или дважды по одной минуте.

Как уже было отмечено, после выступлений первого и второго спикеров обеих команд проводится *раунд вопросов*.

Раунд вопросов – это реальная возможность для зрителей продемонстрировать свою компетентность в обсуждаемой теме, это возможность придать игре более яркий динамичный характер, это возможность контролировать готовность каждого участника к занятию, проводимому в формате «Дебаты».

Каждый спикер работает с вопросами индивидуально, то есть не имеет возможности обратиться за помощью к другим участникам команды. Умение работать с вопросами – ещё одно качество, которое тренируется в игре.

Отвечая на вопросы зрителей, спикер должен помнить, что это тоже оценивается судьёй в общем протоколе игры. Ответ на вопрос должен быть точным, конкретным, достаточно обоснованным. Спикер имеет право обратиться к задавшему вопрос с просьбой повторить его, если вопрос прозвучал невнятно или слишком витиевато.

От качества вопросов зависит острота раунда. Имеет

смысл заранее оговорить с участниками игры основные требования к вопросам, среди которых наиболее важными будут следующие:

1. Вопрос должен быть кратким (на его формулировку даётся до 10 секунд).
2. Вопрос должен быть конкретным (вопросы задаются только по тому материалу, который содержался в выступлении данного спикера).
3. Вопрос должен быть корректным (его формулировка не должна содержать замечаний, касающихся личности и способностей игроков).
4. Вопрос должен быть хорошо сформулирован (спикер имеет возможность воспользоваться неточностью в формулировке и ограничиться краткой репликой. Например, на вопрос, начинающийся со слов: «А как вы считаете...», вполне допустим ответ: «Мы так не считаем»).

Позиция зрителей в раундах вопросов нейтральна по отношению к обеим командам. Их роль – роль наблюдателей, фиксирующих противоречия, слабые места и недостаточность аргументации в выступлениях У1, О1, У2, О2 и пытающихся указать на эти недочёты в своих вопросах.

Совершенно очевидна следующая закономерность: чем лучше зритель разбирается в нюансах игры, чем лучше он к ней подготовился, тем качественнее будут вопросы, которые он задаёт, тем больше шанс попасть в число лучших зрителей; их список судья огласит в конце игры.

Количество вопросов в каждом раунде различно, но есть несколько правил, которые позволяют максимально «включить» в обсуждение проблемы аудиторию.

1. Если поднято несколько рук, то каждый зритель может задать вопрос, а затем право вопроса переходит к следующему.
2. Если желающих больше нет, а время раунда не истекло, то зритель может задать второй вопрос и т. д.
3. Если желающих задавать вопросы много, то право спрашивать предоставляется тем, кто первым поднял руку.
4. Если время раунда истекло, то вопросы прекращаются, даже если их задали не все желающие.
5. Если спикер не использовал во время выступления минуту

или более, то это время может быть добавлено по решению судьи к раунду вопросов.

Такая организация раундов позволяет поддерживать быстрый темп игры, сохранять интерес и внимание зрителей на всём её протяжении, стимулирует зрителей к участию во всех раундах вопросов, создаёт условия для более продуктивного обсуждения темы.

На протяжении всей игры каждая команда, защищая разные позиции спорного утверждения, пытается убедить третью сторону – судей – в том, что именно её аргументы и поддержки являются наиболее убедительными и полновесными. Судьи определяют исход игры.

Как проводится судейство в «Дебатах»?

Количество судей в игре может варьироваться от одного до пяти. С точки зрения организации учебного занятия, оптимальными являются варианты, когда судейство осуществляет сам организатор лично или с одним-двумя помощниками, выбранными из наиболее компетентных студентов, учеников.

В задачи судей входит оценка действий спикеров и зрителей во время игры. Все баллы и замечания фиксируются в судейском протоколе и комментируются в случае необходимости при анализе игры или по просьбе отдельных участников.

Критерии оценки разносторонни и объективны, что позволяет оценить все аспекты выступления спикеров. Оценка работы спикера проводится по трем критериям: содержание, структура и способ. Предполагается, что в начале игры каждый спикер имеет по каждому из критериев максимально возможную сумму баллов – 10, от которой судья отнимает определённое количество очков, если спикер допустил какие-либо ошибки в своей работе по данному критерию.

С точки зрения содержания при выступлении спикера оценивается:

- работа с определениями (корректность формулировки и использования, отсутствие искажений или фактов подмены определений);
- качество аргументов и поддержек (отношение к теме, их разнообразие, глубина, доказательность);

- наличие фактических ошибок, то есть грубого искажения фактов;
- работа с вопросами во время раунда вопросов.

По критерию «Структура» судья оценивает:

- уровень и качество выполнения спикером его игровых задач;
- логику и структурированность выступления;
- соответствие речи регламенту (в этой графе балл снимается в случае превышения лимита времени или при неиспользовании спикером более 1 минуты).

Критерий «Способ» (имеется в виду способ представления кейса, выступления) включает в себя такие показатели, как:

- культура речи (оценивается правильность языка, доступность речи для понимания аудиторией, отсутствие в речи слов-паразитов и т. д.);
- культура общения (оцениваются методы преподнесения речи слушателям);
- корректность по отношению к команде оппонентов и зрителям.

По каждому критерию судья имеет право добавить 1 дополнительный балл за особо успешные действия спикера.

Подводя итог игры, судья складывает баллы во всем трём критериям. Полученная сумма – личный рейтинг спикера в игре. Сумма рейтингов всех трёх участников – командный рейтинг, который и позволяет определить, какая из команд одержала победу в игре. Кроме этого, судья выделяет по одному лучшему спикеру (набравшему наибольшее количество баллов в каждой команде).

Если судей несколько, то итог игры подводится следующим образом. Победившей объявляется та команда, которая была более успешна, по мнению большинства судей. Если мнения разделились поровну, то всё решает сумма баллов по всем судейским протоколам. Подобным же образом выбирается и лучший спикер.

Кроме баллов в судейском протоколе фиксируется тема игры, Ф.И.О. судьи, номер студенческой группы или класса, дата игры, что позволяет при необходимости вернуться к судейскому протоколу и восстановить подробности игры, разобрать спорные моменты, проследить действия команды или конкрет-

ного спикера на протяжении нескольких игр.

С этой же целью необходимо вести краткие записи, касающиеся структуры игры: заявленных кейсов, приведённых аргументов, действий спикеров и т. д.

Также целесообразно вести учёт количества и качества вопросов, заданных тем или иным зрителем. Это позволит в конце игры выделить наиболее компетентных и подготовленных участников обсуждения из числа присутствующих. Таких зрителей не должно быть много (не более 30% от общего числа), так как принцип конкуренции должен распространяться и на аудиторию, придавая ей дополнительный стимул и повышая её активность.

Последний момент, оставшийся без рассмотрения, – это соблюдение регламента. В обычном варианте «Дебатов» назначается специальный человек (*таймкипер*), который обязан следить за временем и предупреждать спикеров за две минуты, за минуту и за 30 секунд до окончания времени их выступления, но в нашем варианте функции таймкипера могут исполняться и судейской бригадой или конкретным судьёй.

Одним из главных условий успеха проведения описанной модели «Дебатов» является интерес участников игры к предложенной теме обсуждения. В противном случае трудоёмкость подготовительного этапа (сбор и систематизация информации, проработка кейса) вызовет раздражение, породит безразличие к ходу и итогам дискуссии, что неизбежно отразится и на результатах.

Обратимся к традиционным дебатам – дебатам как форме обучения, привлекая для этой цели советы, рекомендации, опыт учителей истории³.

Дебаты в учебном процессе выступают в следующих вариантах:

- как форма урока;
- как элемент урока: актуализация знаний, организация самостоятельной учебной работы школьников, обобщение, систематизация, закрепление учебного материала, обеспечение «обратной связи»;
- как форма аттестации и тестирования учащихся.

Как показывает практика, наиболее доступным и в извест-

ном смысле необходимым предварительным шагом на пути реализации идеи дебатов на уроках истории является использование в процессе преподавания истории таких элементов дебатов, как:

- работа с определениями понятий;
- конструирование системы аргументов;
- создание системы поддержки аргументов;
- сравнение аргументов;
- составление речей, регламентированных по времени.

В зависимости от поставленных целей и задач дебаты на уроках могут приобретать различные формы:

1. **«Классические дебаты»** (использование в неизменном виде формата «Дебаты» Карла Поппера).

Это описанный выше формат дебатов, где участвуют 2 команды по 3 человека, а остальные учащиеся являются либо пассивными слушателями, либо «рецензентами», либо судьями. Задействовать каждого ученика класса в таких дебатах трудно, поэтому этот тип дебатов имеет довольно ограниченное применение на уроках. Его рекомендуется использовать не чаще 1–2 раз в четверть.

2. **«Экспресс-дебаты».**

Это дебаты, в которых фаза ориентации и подготовки сведены к минимуму. Подготовка осуществляется непосредственно на уроке по материалу учебника или рассказу учителя. Этот тип использования формата дебатов может рассматриваться как один из элементов «обратной связи», закрепления учебного материала либо как форма активизации познавательной деятельности учащихся.

3. **«Модифицированные дебаты».**

Это использование отдельных элементов формата дебатов или дебаты, в которых допущены некоторые изменения правил. Например:

- сокращается регламент выступлений, увеличивается число игроков в командах;
- допускаются вопросы из аудитории;
- организуются «группы поддержки», к помощи которых команды могут обращаться во время тайм-аутов;

- осуществляется ролевая игра, то есть учащиеся исполняют какую-либо роль (в соответствии с темой и содержанием урока);
- создаётся «группа экспертов», которая может либо осуществлять функции судейства, либо подводить итог игры, демонстрируя столкновение позиций, либо вырабатывать компромиссное решение, что часто бывает необходимо для реализации учебных целей;
- изменяется (появляется) роль ведущего игры – учителя. На разных этапах игры она определяется в зависимости от подготовленности учеников.

«Модифицированные» дебаты чаще всего выступают как элемент урока или как форма проверки знаний учащихся.

Эффективность использования дебатов в обучении во многом зависит от осознания учителем возможности и целесообразности их применения:

- при изучении той или иной темы, проблемы;
- в том или ином классе (в той или иной группе учащихся);
- на том или ином уроке;
- для реализации поставленных учебных целей.

Уже в пятом классе школы ученики способны использовать отдельные приёмы и этапы этой технологии, а в стенах высшего учебного заведения «Дебаты» вполне могут конкурировать с традиционными формами проведения семинарских занятий⁴.

Дебаты на уроках истории можно разделить также на несколько видов:

1. Проблемные дебаты, предусматривающие знакомство учащихся с историографическими концепциями. Следует отметить, что проблемных дебатов может быть немного – только по главным, ключевым, дискуссионным проблемам (например, складывание российской государственности, роль государствообразующих факторов, Русь между Востоком и Западом, эволюционный и форсированный варианты централизации государства и т. д.).

2. Экспресс-дебаты по мини-проблемам.

Пример темы экспресс-дебатов: «В начале XX в. индустриальное развитие России было успешным».

3. Дебаты как форма работы с документами основаны на различных источниках и предусматривают работу учащихся с историческими документами. Они призваны научить работать с историческими источниками. Например, при подготовке к дебатам по теме «Политика “Большого скачка”» в СССР в 1928–1941 гг. имела отрицательные последствия» участники работают с IV разделом «Политики “большого скачка”» «Хрестоматии по истории России первой половины XX века»⁵.

4. Дебаты могут выступать как форма подведения итогов самостоятельной работы учащихся по какой-либо проблеме, то есть явиться формой презентации и осмысления результатов работы учащихся с учебной и научной литературой. Примером таких дебатов может стать игра на тему «Политика Ивана Грозного (Бориса Годунова) явилась причиной смуты».

5. Дебаты как средство формализации дискуссии. В процессе изучения истории учащиеся нередко сталкиваются с дискуссионными проблемами, которые настолько затрагивают их личность, что не могут явиться предметом рационального обсуждения. Учащиеся часто испытывают затруднения перед ситуацией, когда необходимо предъявить классу своё мнение по таким проблемам в неформализованном обсуждении. Средством преодоления такой ситуации становится формализация дискуссии, то есть перевод её в русло дебатов.

6. Повторительно-обобщающие уроки могут быть организованы в форме дебатов. При этом, как правило, развитие учащиеся идёт по направлению развития инструментария, а не приращения содержания – дебаты проходят на базе основного содержания учебного материала. В качестве примера таких уроков-дебатов можно привести следующие темы: «В буржуазных революциях XVIII в. больше схожего, чем особенного», «Петровские реформы» – прогрессивное явление в истории России». Однако эту форму дебатов следует использовать с большой осторожностью, так как:

- слишком велик объём материала для подготовки;
- игра редко идёт в соответствии с задачами, намечаемыми учителем, – как правило, внимание игроков концентрируется не на узловых моментах, а на достаточно узких проблемах – где обнаружились пробелы в знаниях оппонентов.

Проведение дебатов на уроках истории вызывает ряд проблем, связанных:

- с особенностями материала:

В отличие от других дебатов, дебаты по истории часто предполагают вероятностные ситуации, когда участники игры сталкиваются с необходимостью моделирования исторических процессов и событий;

- с особенностями организации:

Дебаты как форма урока не могут быть первым уровнем знакомства с игрой и требуют достаточно длительной фазы ориентации. Стоит заметить, что ход дебатов иногда трудно прогнозировать, поэтому при использовании дебатов как формы организации урока, с одной стороны, требуется хорошая заблаговременная подготовка школьников, чтобы у них был определённый запас знаний для живого диалога, с другой стороны, учителю важно предусмотреть возможности осторожной корректировки хода дебатов (речь идёт о корректировке содержания, но не технологии дебатов). Важно помнить, что правила устанавливаются и оговариваются до начала дебатов и не могут меняться в процессе игры. Например, нельзя сказать ученику, что он говорит всё неправильно и вообще не справляется со своей ролью, поэтому должен закончить своё выступление раньше отведённого ему времени;

- с особенностями целей:

Дебаты на уроках истории с точки зрения содержания ближе к научным дискуссиям, поэтому допустима работа синтезирующей команды. Кроме того, реализация учебных целей предполагает довольно продолжительную посткоммуникативную фазу (анализа и обсуждения игры).

Хотя проведение дебатов на уроках сталкивается с рядом трудностей, нельзя не отметить, что отсутствие «жёсткого формата» (в отличие от «Дебатов» Карла Поппера) позволяет применять их чаще, делать более разнообразными по формам и видам. Кроме того, если «Дебаты» Карла Поппера требуют очень основательной, длительной подготовки, то некоторые формы школьных дебатов (например, экспресс-дебаты) проводятся оперативно на занятиях, по мере изучения нового материала и практически не сопряжены с потерей времени на подготовку. В

школьных дебатах можно варьировать количество участников, что не допускается в «Дебатах» Карла Поппера.

В то же время в школе редко удаётся вызвать и сохранить в неизменном виде интерес учащихся к дебатам, так как их тематика, мотивированная целями и задачами учебной программы, может быть до конца осмыслена и понята только учителем.

Но вне зависимости от преимуществ и недостатков школьных дебатов и «Дебатов» Карла Поппера, на наш взгляд, стоит согласиться с мнением специалистов, рассматривающих дебаты как одну из прогрессивных методик развивающего обучения, как одну из наиболее эффективных педагогических технологий.

Значение дебатов заключается в решении комплекса задач (образовательных, воспитательных, развивающих, коммуникативных), направленных на формирование личности, раскрытие её потенциала.

Дебаты способствуют:

1. Расширению общекультурного кругозора:

- обогащению знаний, относящихся к гуманитарным и прежде всего обществоведческим областям;
- развитию интереса к учёбе, формированию мотивации обучения;
- формированию интереса к регулярному чтению научной, научно-популярной, художественной литературы.

2. Развитию интеллектуальных способностей:

- формированию критического мышления, умения устанавливать логические связи между явлениями;
- умению анализировать различные идеи и события, делать обоснованные выводы, выстраивать цепочку доказательств;
- умению различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, фальсификации и стереотипы, анализировать полученную информацию;
- умению оценивать предел своих знаний и собственную склонность к предубеждениям и предвзвешенным суждениям;
- способности концентрироваться на сути проблемы.

3. Развитию исследовательских и организационных навыков:

- собирать и анализировать материалы из различных источников, относясь к ним с критической точки зрения, рассматривая в конкретном историческом контексте;
- обосновывать правильность выводов, оценок, пользуясь различными способами доказательства и достоверными историческими фактами;
- объективно оценивать изучаемые события в конкретно-исторических условиях, опираясь на теоретические знания, полученные при изучении отечественной и всеобщей истории;
- оценивать различные версии и мнения о прошедших исторических событиях, признавая, что некоторые источники могут быть необъективными, объяснять причины такой необъективности;
- собирать доказательную базу и грамотно ею пользоваться. Не всегда достаточно простой логики или простых примеров. Часто требуются и доказательства, которые необходимо найти в различных источниках (газетах, книгах, интервью, электронных сетях);
- грамотно организовывать материал в целях повышения эффективности сообщения вне зависимости от того, устное оно или письменное.

4. Развитию творческих качеств:

- умения по-новому взглянуть на проблему, стремления использовать нетрадиционные способы её решения, способности видеть нечто новое, необычное в привычных явлениях;
- гибкости и продуктивности мышления, быстроте реакции; способности ценить креативность у других людей.

5. Развитию коммуникативных умений:

- умения слушать и слышать собеседника;
- способности сопереживать другим людям и проявлять солидарность, понимать и сочувственно воспринимать исторический опыт;
- терпимости к различным взглядам, иным точкам зрения, толерантности;
- навыкам ведения командной игры.

6. Развитию ораторских способностей:

- навыков публичного выступления;

- уверенности в себе;
- умению чётко выражать мысли в устной и письменной форме.

7. Формированию гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в демократическом обществе:

- способности формулировать и отстаивать собственную точку зрения, взгляды;
- способности принимать другую точку зрения и оценивать идею, а не человека, её декларирующего;
- пониманию важности гражданской позиции; формированию нравственного «стержня»;
- уважительному отношению к общечеловеческим и национальным ценностям; различным культурам, традициям;
- повышению интереса к событиям в общественно-политической жизни страны, региона, города;
- стремлению использовать свои знания в практике общественной жизни; умению брать на себя решение каких-либо проблем.

«Дебаты» обладают своей философией, так как они позволяют воспринимать мир не плоско, а многомерно, где любое событие, явление, факт могут оцениваться с различных сторон и позиций. Они формируют готовность и способность воспринимать окружающий мир во всей его полноте. Они развивают умение признать право на существование отличной от собственной точки зрения. Сама структура игры заставляет участника пересмотреть очевидные, на первый взгляд, истины и усомниться в их справедливости, формирует готовность противостоять современному «информационному зомбированию» и умение самостоятельно, осознанно вырабатывать жизненную позицию.

Этическими основами «Дебатов» являются честность, корректность, уважительное отношение к чужим взглядам. В «Дебатах» побеждает команда, лучше аргументировавшая свою позицию, сумевшая быть более убедительной, а не та, что защищала «верное мнение».

Примечания

1. Гражданское образование: Учебно-методическое пособие / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.В. Гороховатской, С.А. Морозовой, М.Е. Жи-

харевича. СПб., 2003. С. 48-59.

2. Более подробное освещение технологии «Дебатов» см.: Гринбаум А.О. Мастерская «Критерии» // Материалы конференции тренеров. Международная программа «Дебаты». М., 1997; Гринбаум А. О. Мастерская судей // Материалы конференции тренеров. Международная программа «Дебаты». М., 1998; Дебаты: руководство для тренеров и студентов (пер. с англ. «Debate: a guide for teachers and students»). М.: ИОО, 1996; Дебаты: Учебно-методический комплекс. М.: Бонфи, 2001; Зельцерман Б., Танцоров С. Дебаты как игра: логика, позиция и социальная значимость // Материалы конференции IDEA-2000. <http://www.experiment.webservis.ru/rus/debate>; Зельцерман Б., Нетунахин Д. Некоторые аспекты развития программы «Дебаты» // Материалы конференции IDEA-2000. <http://www.Experiment.webservis.ru/rus/debate>; Зельцерман Б., Роголёва Н. С. Дебаты как средство формирования субъектов деятельности / Материалы конференции IDEA-2000. <http://www.experiment.webservis.ru/rus/debate>; Кларин М. Инновации в мировой педагогике. Рига, 1995; Логинова А.Н. Технология дебатов // От гражданского образования к демократической школе: Материалы проекта «Роль администраторов школ в гражданском образовании» / Авт.-сост. Н.Е. Бекетова, Г. В. Хитрова. Ярославль, 2001. С. 122-135; Парламентские дебаты: путеводитель для тренеров и студентов // Материалы конференции тренеров. Международная программа «Дебаты». М., 1998; Руководство по проведению дебатов: принципы, техника, организация // Материалы конференции тренеров. Международная программа «Дебаты». М., 1998; Танцоров С., Зельцерман Б. Педагогический центр «Эксперимент»: ориентации и проблемы практики // Мастерская открытий: Сборник статей. Рига, 1995.
3. Более подробную информацию о дебатах как форме урока и методике проведения дебатов по истории в школе см.: Калинин Е. Г. Дебаты на уроках истории // Дебаты: Учебно-методический комплекс. М.: Бонфи, 2001. С. 135–251.
4. Так, на историческом факультете ЯГПУ успешно проводятся дебаты по следующим проблемам: «Гражданское неповиновение является веской формой протеста»; «Ограничения иммиграции оправданы»; «Телевидение имеет вредное влияние на общество»; «Малолетние преступники должны нести ответственность за серьёзные правонарушения»; «Смертная казнь должна быть отменена»; «Государство должно обучать каждого ребёнка».
5. Дебаты, раскрывающие проблему гражданского неповиновения в современной России, получили высокую оценку участников меж-

дународного проекта «Гражданское образование» (1999 г.). С видеоматериалами этого семинарского занятия можно познакомиться на кафедре методики преподавания истории ЯГПУ (доцент Н. Ф. Бабурина) и в Международном институте образовательных инноваций РГПУ им. А.И. Герцена (директор Н. В. Гороховатская).

6. Хрестоматия по истории России первой половины XX века (Спорные вопросы истории) / Сост. И.С. Хромова. М., 1994.

4.3 Подготовка студентов к использованию ролевых игр и драматизации на уроках истории

В последние годы происходят глубокие изменения в преподавании истории в школе. Они связаны не только с обновлением содержания образования, не только с изданием новых учебников, но и с разработкой и внедрением в учебный процесс новых образовательных технологий. В новейших методических исследованиях делается акцент на необходимость развития умений и навыков критического мышления учащихся, являющегося неотъемлемой частью гражданственности.¹ Важное средство формирования такого мышления – применение технологий активного обучения, поэтому учителя все чаще используют на уроках дебаты, дискуссии, драматизацию, ролевые игры и другие формы группового взаимодействия, направленные на формирование социально значимых качеств личности.

Контекстный подход в подготовке специалистов в вузе предполагает создание в процессе обучения студентов условий будущей профессиональной деятельности и моделирование соответствующих реальных ситуаций. Наряду с этим теоретической основой в работе со студентами является деятельностный подход, позволяющий им быть активными участниками процесса обучения.²

Большое значение придается формированию у студентов навыков организации групповой работы. Внимание студентов обращается на то, что главным результатом группового взаимодействия школьников является формирование в процессе коллективной работы определенных качеств личности. Разумеется, групповая работа не всегда оптимальный способ передачи определенного набора «фоновых знаний»; для этого иногда больше подойдет рассказ учителя. Однако именно во время совместной

работы в группах школьники приобретают умения и навыки, важные для социальной жизни. В педагогической литературе справедливо отмечается: «Чтобы групповая деятельность приобрела характер воспитывающий, то есть вовлекала бы детей в социально ценностные отношения, надо уметь различать предметный и воспитательный результаты, сохраняя приоритет второго и не гоняясь за максимальной качеством первого. Предметный результат – это непосредственный продукт деятельности группы (например, спетая песня, посаженное дерево, выпитый чай, решенная задача, поставленный спектакль), воспитательный – то отношение, которое формируется в ходе получения предметного результата... Оценивать групповое дело следует по палитре проявляемых детьми отношений к его выполнению».³ Таким образом, оценивая работу школьников в группах на уроке истории, педагог должен учесть не только полноту предложенных группой ответов с точки зрения содержания, но и характер взаимодействия учащихся в группе, то, насколько сформировалось их отношение к обсуждаемой проблеме. Например, если оказалось так, что в группе всю работу выполнил один лидер, а остальные были пассивны, то воспитательный эффект невелик, хотя с точки зрения содержания полученный ответ может быть точнее, чем в том случае, когда работали все участники.

Чтобы избежать подобных ситуаций, студенты знакомятся с правилами организации групповой работы, к которым относятся строго ограниченное время деятельности, четко определенный объем деятельности, точно указанное место деятельности, определение основной роли всех участников группового дела, а также предварительный подбор и подготовка средств и инструментов деятельности. Необходимо помнить, что распределение функций в групповой деятельности производится в согласии с индивидуальными склонностями и интересами, и значит, каждый выполняет то, что ему нравится⁴. Английский методист Дж.Никол видит роль учителя в организации групповой работы в следующем:

- четко определить задание для выполнения и форму, в которой представлен результат;
- структура задания должна заставить учеников работать вместе;

- убедиться, что у каждого в группе есть своя роль;
- удостовериться, что совместное задание сделано и представлено в согласованной форме⁵.

Один из наиболее распространенных видов групповой работы на уроке истории – разного рода игры, с методикой организации и проведения которых необходимо познакомить студентов. Как отмечает Л.П. Борзова, любая игра содержит два компонента: деятельностный и условный. «Для детей увлекательная условность делает незаметной, эмоционально положительно окрашенной и увлекательной монотонную деятельность по усвоению, повторению, закреплению или использованию информации», – пишет она⁶. Имея в виду, что на уроке истории осуществляется социальное воспитание школьников, можно привести мнение М.В. Коротковой, которая подчеркивает: «Игра побуждает ребенка перевоплотиться в другого человека из прошлого или современности, заставляет его «прыгнуть выше себя», ибо он изображает взрослого, «примеривая на себя» далекий от его повседневной практики образ. Через понимание мыслей, чувств и поступков своих героев школьники моделируют историческую реальность. При этом знания, приобретенные в игре, становятся для каждого ученика лично значимыми, эмоционально окрашенными, что помогает ему глубже понять, лучше «почувствовать» изучаемую эпоху»⁷.

В зарубежной литературе указывается, что использование на уроках истории ролевых игр является важнейшим инструментом достижения эмпатии; благодаря им школьники осознают, что в прошлом люди чувствовали, думали, верили и вели себя по-другому, чем сегодня. Таким образом, в ролевой игре достигается «контекстное понимание» – именно такое определение дается некоторыми авторами термину «эмпатия». Имеются и наблюдения, что ролевые игры являются действенным средством закрепления материала: после их использования учащиеся лучше воспроизводят содержание уроков, чем, например, после более традиционных письменных упражнений.⁸

Существуют разные классификации и разные типы игр, используемых на уроках истории, например, классификация по сущностной игровой основе, в соответствии с которой выделяются игры с правилами, ролевые игры, комплексные игровые

системы (например, КВН). Другие возможные классификации: по структурным элементам урока (например, для изучения или закрепления нового материала); по межпредметным связям (например, историко-литературные); по источнику познания (например, на основе наглядности).⁹

Отметим также классификацию, используемую М.В. Коротковой: она основана на трех критериях – характере ролей участников (очевидцы или наши современники), времени воображаемой ситуации на занятиях (тогда или сейчас), жесткости сценария (программы) и степени импровизации детей в игре. М.В. Короткова называет два основных типа игр, применяемых на уроке истории: деловые и ретроспективные. Такая игра моделирует ситуацию более поздней эпохи по сравнению с изучаемой исторической обстановкой. В этом случае ученик выступает в роли археолога, писателя, журналиста и т. п. Деловая игра может проходить в форме обсуждения (например, моделируется телепередача, симпозиум ученых и т. п.), а также в форме исследования, когда она основывается на индивидуальных действиях «героя», который пишет очерк, письмо, статью и т. д. В ретроспективной игре ученик становится в позицию очевидца или участника исторических событий, что помогает ему почувствовать эпоху, увидеть людей с их миропониманием и поступками. Ретроспективные игры делятся на ролевые и конкурсные. Особым видом являются тренинговые игры, проходящие по строгим правилам (домино, кроссворды, шарады и т. д.)¹⁰.

При обучении студентов способам организации групповой работы особое значение придается ролевым играм. Это связано с тем, что такие игры носят социально ориентированный характер. Б.В. Куприянов, М.И. Рожков, И.И. Фришман пишут, что главный дидактический смысл этих игр – создание условий для социальных проб детей в имитируемой социальной деятельности, то есть создание ситуаций выбора, в которых ребенок должен найти способ решения той или иной социальной проблемы на основе сформированных у него ценностей, нравственных установок и собственного социального опыта. Кроме того, в игре развиваются реальные, действительные отношения между участниками. Педагогическое воздействие игры на личность проявляется в изменении позиции личности в коллективе, в корректи-

ровке взаимоотношений, в совместной деятельности, во влиянии на характер участия детей и подростков в деятельности¹¹. Важно указать студентам на требования и принципы, которые необходимо учитывать при разработке ролевых игр: принцип индивидуальной избирательности игры с учетом возрастных особенностей ребенка; принцип адекватности игры социальным отношениям в обществе; принцип рефлексивного последствия; ориентация на гуманистический характер игры; соотношение в игре управления и самоуправления¹². Игры вполне применимы в работе с учащимися разных возрастов. Так, Л.П. Борзова справедливо отмечает в отношении старшеклассников: «Основой успешного усвоения любого учебного предмета, в том числе истории, у подростков является познавательная потребность, основанная на эмоциональном восприятии окружающего мира и на привлекательности самого процесса деятельности... Подросткам нравятся коллективные формы выполнения заданий, основанные на совместных действиях, соревнованиях или игровой ситуации, разнообразие видов деятельности и быстрый темп работы»¹³.

Английский автор И. Люфф отмечает, что ролевая игра может быть успешной только при соблюдении следующих дидактических требований:

- в нее должно быть вовлечено подавляющее большинство учащихся класса;
- она должна быть проста и воспроизводима без всяких репетиций;
- ролевая игра не должна требовать особых навыков чтения;
- она не должна затягиваться настолько, чтобы не оставить времени для резюмирования или совместной рефлексии¹⁴.

Вариантом ролевой игры можно считать деловую игру. По существу, когда на занятиях по методике воспроизводятся элементы урока, речь идет именно о деловой игре. Деловые игры способствуют профессиональной адаптации студентов, которая «в социальном смысле предполагает приспособление индивида к условиям социальной и профессиональной среды»¹⁵.

В ролевых играх большое значение имеют точно установленные правила, определяющие алгоритм действия игроков. Ролевые игры помогают учащимся понять мотивы участников исторических событий, разобраться в их причинах, сформировать

собственное личностное отношение к значимым эпизодам в истории своей страны и человечества в целом.

В качестве примера на занятиях по методике проводится игра «Версальский мир», основанная на идее Дж.Никола. Правила игры и этапы ее проведения следующие: школьники разбиваются на группы по 6 человек, внутри групп выделяются подгруппы по 2 ученика – это советники лидеров США, Англии и Франции, которые в 1919 г. разрабатывали условия мирного договора. Каждая группа получает фактический материал о ситуации в мире в 1918-1919 гг., политических фигурах и точках зрения лидеров участвующих в переговорах стран, а также требованиях и целях сторон. Ученики должны знать и географический аспект проблемы. Учитель играет роль председателя конференции. Группы получают задание: обсудить каждую проблему по очереди. Затрагиваются следующие вопросы :1) Территории в Западной Германии; 2) Русские территории, захваченные Германией в 1918 г.; 3) Репарации; 4) Армии и вооружение; 5) Немецкие заморские колонии; 6) Мировой порядок. Учитель определяет, сколько времени группа должна обсуждать каждую проблему. Условием принятия группой решения по обсуждаемому вопросу должно стать согласие всех членов группы с данным решением, то есть решение принимается на основе компромисса. Каждая группа выбирает одного человека, который сообщит классу о принятом решении и обоснует его. Затем класс должен обсудить все решения и остановиться на одном из них.

При проведении этой игры кроме решения дидактических задач (понимание ключевых проблем Версальских переговоров и их результатов), реализуются и цели социального воспитания: развитие умения видеть историю как деятельность людей (коллективную и индивидуальную), принимать обоснованные решения, как если бы ученики или студенты действовали в реальной ситуации, слушать друг друга, идти на компромисс.

В курсе методики преподавания студенты знакомятся и с другими ролевыми играми, в том числе используемыми в зарубежной школе. Следующая игра может помочь школьникам понять иерархию общественных отношений в определенные исторические эпохи, в частности в средние века и новое время. Каждый учащийся получает в руки карточку с указанием данных

«своего» персонажа: имя, титул, если таковой имеется, состояние, занятие (профессия) и т. д. Место отдельных персонажей не вызывает сомнения, однако в других случаях возможна дискуссия. Например, кому отдать предпочтение, богатому купцу или фермеру-йомену; чей ранг выше: фабриканта или землевладельца; богатой вдовы купца или преуспевающего адвоката или врача-мужчины? Есть ли различие между бедняком, имеющим награды, и бедняком, который их не имеет? Карты раздаются ученикам, и в течение 5-10 минут они должны расположить их в одну линию «сверху-вниз» или наоборот. Затем учитель может попросить школьников обосновать место, которое занял их персонаж. В сомнительных случаях класс может проголосовать. Важнейшей частью работы является обсуждение, в ходе которого учитель путем умелой постановки вопросов способствует пониманию изучаемой темы.

Другая игра применима при изучении древней истории и позволяет найти один из ответов на вопрос, почему римляне придавали такое значение строительству дорог. Ее алгоритм простой: двое учеников-добровольцев берут на себя роль легионеров, остальные школьники, сидя за партами, представляют себя в роли только что завоеванных римлянами и еще враждебных племен. Эти учащиеся располагают парты в беспорядке так, что создается нечто вроде лабиринта с узкими проходами. По сигналу учителя один из сидящих учеников поднимает обе руки, что означает, что восстание началось. Оно будет подавлено, когда легионер дойдет до места этого ученика и дотронется до его плеча. Из соображений безопасности не следует разрешать детям делать это бегом. Если парты правильно расставлены, то подход будет сопряжен с трудностями. Как только восстание подавлено или дело близко к этому, по сигналу учителя восстание начинается в других концах класса. Два легионера с трудом управляют с этим. Теперь можно остановить игру. Приведите класс в порядок, переставив парты, лучше всего в три ряда. Расположите в каждом из двух проходов легионера. Повторите «восстания»; теперь, двигаясь быстро, легионеры легко справляются с заданием. Наконец, следует обсуждение. С чем сравнимы проходы? Как они облегчают контроль? Когда порядок установлен и провинция усмирена, для чего еще могут исполь-

зоваться дороги?¹⁶ После такой игры можно приступить к более традиционным заданиям: рисованию, работе с картой и др.

По нашим наблюдениям, во время педагогических практик студенты часто охотно используют и даже сами разрабатывают ролевые игры. Так, в 2002 г. студенты А. Комаров и А. Миронос разработали и провели со школьниками урок в форме ролевой игры по теме «Венский конгресс».

В любой ролевой игре присутствует элемент драматизации, которая определяется как «средство воспитания личности как субъекта собственной жизни путем постановки воспитанника в ситуацию выбора в ходе разворачивающихся перед ним игровых ситуаций, участником, зрителем или автором которых он является»¹⁷. Драматизация – это не только применяемые во внеурочной работе инсценировки, спектакли на исторические темы и т. д., но и неотъемлемая часть самого урока. Драматизация способствует эмпатии, возникновению чувства времени и культуры. Речь не должна идти о постановке обязательно целого спектакля: драматизация может занять всего несколько минут урочного времени. Нельзя не согласиться с Дж.Николом, который считает, что плюсы от использования драматизации существенно превосходят связанные с ней трудности: «на некоторых учителей инсценировка нагоняет страх. Эти очень чувствительные души просто не чувствуют в себе драматических склонностей и боятся надеть шляпу с пером или заговорить забавным голосом; другие в глубине души осознают, что пьесы – это всегда проблемы, неконтролируемые драки со шпагами и т. п.; третьи спрашивают, не является ли все это просто игрой и тратой времени, которое нужно посвятить работе; некоторые все-таки считают, что в прошлом нет места воображению, историю «создавать» невозможно. Я глубоко сочувствую этим точкам зрения, хотя сам широко использую инсценировку по двум причинам, связанным с историческим мышлением. Во-первых, нужно время от времени концентрировать внимание на отдельных моментах в прошлом, когда события имели очень насыщенную окраску и когда возникает особое чувство важности происходящего. Чтобы понять эти моменты, нужно проникнуть внутрь их, испытать их, провести все возможные параллели и аналогии, которые могут усилить понимание происходящего, организовать творче-

ское воспроизведение. Во-вторых, некоторые вопросы о прошлом, которыми мы задаемся, требуют широкого поля для догадки. На них можно ответить, только рассмотрев весь спектр возможных ответов, от самых эффективных до очень разумных». ¹⁸ К этому можно добавить, что «драматизация жизненного явления – это вскрытие социального значения данного явления, его общественно-культурной сути, его роли в общечеловеческой истории и личностного смысла для отдельного человека, живущего в контексте этой истории и культуры» ¹⁹.

В основу упражнения, которое мы проводим со студентами, легла модель, также заимствованная у Дж. Никола, хотя содержание упражнения разработано, а необходимые материалы подобраны нами самостоятельно. Студентам было предложено изучить документы по теме «Коллективизация»: письма крестьян, воспоминания комсомольцев-участников коллективизации, постановления ЦИК и СНК СССР о проведении коллективизации, отрывки из художественных произведений (Б. Пастернак «Доктор Живаго», В. Вересаев «Сестры»), письмо школьницы Н. Шевцовой И.В. Сталину. Задание заключалось в следующем: на основе этих материалов составить несколько фрагментов фильма, отражающего тему коллективизации. Студенты выполняли задание в группах. Самым интересным оказался фрагмент «В доме раскулаченного крестьянина», в котором с помощью жестов, выражения лица была передана мольба владельца разоренного хозяйства и его семьи о принятии в колхоз вместо грозящего выселения.

В другом случае рассматривалась тема «Послевоенная Европа: Единство среди руин» на основе материалов из учебника М. Бойцова и И. Хромовой «Послевоенное десятилетие. 1945-1955» (отрывки из периодической печати, мемуарной литературы, фрагменты писем, фотография и др.) ²⁰. Работая в группах, студенты должны были обсудить, что, по их мнению, осталось «за кадром», и показать это с помощью выразительных средств мимики, позы, жеста. Они были деятельны, активны, живо обсуждали содержание источников. Результатом работы групп стала демонстрация фрагментов фильма под названием «Праздник со слезами на глазах». На этапе рефлексии студенты отметили, что обсуждение помогло им видеть живых людей в исто-

рии, понимать их поступки, они научились убеждать, принимать решение, прислушиваться к мнению других, соучаствовать, изображать, понимать роль жестов и мимики в общении.

На этих примерах можно видеть, что студенты на занятиях по методике преподавания истории вовлекаются в активную деятельность, которая контекстна по своей сути и позволяет моделировать их будущую профессиональную деятельность. Такого рода подходы являются предпочтительными в условиях модернизации высшего педагогического образования.

Примечания

1. См.: Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе. М., 2000; Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучения в современной школе. М., 2000.
2. См.: Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991; Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. № 3; Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М., 2001; Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / Под ред. А.Л. Гаврикова и М.Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001.
3. Щуркова Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса. М., 1993. С. 31.
4. Там же. С. 29-30.
5. Никол Дж. Ремесло учителя истории. Ярославль, 2001. С. 51.
6. Борзова Л.П. Игры на уроке истории. М., 2001. С. 14-15.
7. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории. М., 2001. С. 5.
8. Luff I. 'I've been in the Reichstag': Rethinking Roleplay // Teaching History. 2000. N 100. P. 9.
9. Борзова Л.П. Указ. соч. С. 23-24
10. Короткова М.В. Указ. соч. С. 6-9.
11. Куприянов Б.В., Рожков М.И., Фришман И.И. Организация и методика проведения игр с подростками. Взрослые игры детей. М., 2001. С. 13-14.
12. Там же. С. 15-16.

13. Борзова Л. П. Указ. соч. С. 26-27.
14. Luff I. Op. cit. P. 8.
15. Габрусевич С.А., Зорин Г.А. От деловой игры к профессиональному творчеству. Минск, 1989. С. 35.
16. См. эти и др. примеры ролевых игр: Luff I. Op. cit.
17. Щуркова Н. Е. Указ. соч. С. 65.
18. Никол Дж. Указ. соч. С. 249-250.
19. Щуркова Н. Е. Указ. соч. С. 64.
20. Бойцов М., Хромова И. Послевоенное десятилетие. 1945 – 1953. М., 1999. С. 7-15.

4.4. Роль новых информационных технологий в подготовке учителя истории

Во время первых экспериментов по внедрению в российское образование компьютерных технологий в 1984-1988 гг. это новшество вызвало отторжение почти у всех учителей истории. Среди голосов критиков можно было услышать: компьютеров нет в школе (действительно, их было мало и в университетах), у гуманитариев недостаточно подготовки к овладению новой техникой. Наименьшая группа выдвигала прагматический аргумент: компьютер без подключения к сети работает неэффективно.

Прошло десять-пятнадцать лет, и практика образовательного процесса доказала оправданность постановки проблемы использования новых информационных технологий (ИТ), в том числе и в преподавании истории. К 2003 году компьютеры не являются для большинства школ чем-то невиданным, а доступ в Интернет имеют не только учреждения образования, но и физические лица. Все это поставило задачу использования новых информационных технологий на новый уровень: стадию дидактического обоснования знаний, умений и навыков в указанной области, необходимых учителю истории в различных педагогических ситуациях. Цель данного раздела – исследовать, какую роль новые информационные технологии должны играть в подготовке учителя истории с разных точек зрения: Министерства образования РФ, потребностей общества и студентов исторического факультета.

10 июля 2000 года участники совещания по проблемам информатизации во главе с министром образования В.М. Филиповым констатировали, что «необходимо рассматривать задачу информатизации сельских школ как приоритетное направление развития образования и реализации социальной политики Правительства, придавая особое значение скорейшему оснащению всех сельских школ компьютерной техникой на уровне базового комплекта (оборудования точки доступа) и выше»¹.

Исключительную важность имеет развитие учебного телевидения для системы общего среднего образования в сочетании с подключением школ к сети Интернет и использованием интернет-технологий в образовательных целях. Необходимо комплексно проработать вопросы информатизации школы с учетом точной постановки образовательных задач, решаемых в ходе данного этапа информатизации, делая при этом акценты:

- на создании технической базы для изучения информатики в сельских школах;
- доставке вспомогательного учебного и учебно-методического материала по всем школьным предметам;
- повышении квалификации и гибкой методической поддержке учителей;
- опору на использование лучшей части уже накопленного учебного и учебно-методического материала при его модернизации и переводе в современные технологические формы.

Министерство образования предложило провести анализ всего множества имеющихся и перспективных (на ближайшие 2-3 года) вариантов технической транспортировки учебно-методического содержания; оптимизации выбираемого плана информатизации с учетом таких конкретных возможностей каждого российского региона, как:

- состояние оснащения школ компьютерной и телевизионной техникой;
- существующая телекоммуникационная инфраструктура и план ее развития, в том числе в интересах других министерств и ведомств;
- оборудование школьных зданий, позволяющее обеспечить нормальные условия эксплуатации компьютерной и телевизионной техники и ее сохранность;

- возможность привлечения средств коммерческих структур;
- возможность предоставления Правительством РФ таможенных и иных льгот на закупку техники и транспортировку сигнала;
- увязывание решения проблем информатизации сельской школы с общей стратегией информатизации образования и развития системы открытого образования².

В следующем распорядительном документе МО РФ обозначено, что «в целях организации исполнения поручения Правительства Российской Федерации от 05.09.2000, касающегося компьютеризации сельских школ», министерство создало рабочую группу по подготовке программы компьютеризации сельских школ и развитию единой образовательной информационной среды на 2001-2005 гг. под руководством заместителя министра Б.А. Виноградова. Финансирование программы на 2001 год составило 1 млрд. рублей в рамках единой федеральной программы, а также было произведено софинансирование со стороны субъектов Российской Федерации на сумму не менее 1 млрд. рублей. Программа МО предусматривала следующие направления деятельности:

- организацию доступа в Интернет и в компьютерные сети науки и высшей школы;
- методическое сопровождение учебного процесса с помощью электронных средств поддержки;
- переподготовку научно-педагогических, педагогических, административных и инженерно-технических кадров;
- организацию сервисной службы³.

Приведенные выше документы свидетельствуют о серьезном повороте в образовательной политике государства в сторону дальнейшей информатизации школьного преподавания и внедрения мультимедийных технологий в дидактику.

В проекте 2000 года «Концепции исторического образования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации»⁴ специалисты в области дидактики истории сформулировали базовые цели и требования к преподаванию истории в средней школе. Среди ряда важных социально-педагогических задач, решаемых в процессе обучения истории, стоит осуществление познавательной-развивающей функции, заключающейся в приоб-

ретении научных знаний, раскрывающих основные закономерности функционирования общества во всей его противоречивости и многообразии, а также познавательно-обучающей функции, предполагающей формирование умений и навыков самостоятельного поиска научных знаний, работу с историческим материалом, его систематизацию и анализ. Решение и первой, и второй проблемы ведет к ознакомлению учащихся с новыми источниками информации по истории.

Вместе с тем, бытует продолжительная традиция подготовки историков и учителей истории, которую едва ли способно заменить вторжение информационных технологий в эту область. Основой традиционной методологии является чтение большого количества текстов, так называемых первичных и вторичных источников. Одно из главных противоречий в практике преподавания с использованием ИТ заключается в том, что историк чувствует себя комфортнее в мире традиционных текстов источников, чем «гиперлинков» и ссылок на Интернет и иные ИТ ресурсы по истории.

Интернет сейчас – это место, где свои труды, мысли и интерпретации хаотично "складируют" как профессионалы, так и дилетанты. Кроме того, помещаемые в Интернете рефераты и иные материалы в последнее время стали компилироваться студентами для написания докладов и курсовых работ. Сейчас создана специальная программа, позволяющая установить плагиат⁵.

Это мнение С.П. Карпова о некоторых ресурсах Интернета можно развить дальше и отметить, что глобальная информационная сеть переживает в последние годы процесс существенного расширения и усложнения. Все главные провайдеры и держатели ведущих каталогов осознали, что поиск в Интернете – это не посещение каталога библиотеки, где нужно иметь соответствующие навыки, чтобы найти нужную информацию. В каталоге обычной библиотеки все-таки есть стандартные библиографические указатели. Интернет – социальная сеть, где, как уже говорилось, много второстепенного материала. Следовательно, необходимо формировать у студентов-историков новые навыки поиска: поиск в Интернете – *социальных сетях*. Отыскивание материалов в традиционной библиотеке не всегда сопровождается коммуникацией и может быть механическим. Поиск в соци-

альных сетях – это всегда *поиск и коммуникация*. Кроме того, студенту-историку, будущему учителю, нужна особая источниковедческая подготовка и умение работать с новыми объемными текстами – гипертекстами. Публикация текста в книге/журнале прошла определенную процедуру: текст обсуждался редколлегией, проходил редактирование, корректуру. Публикация в Интернете нередко является самовыражением автора, к тому же часто не являющегося профессиональным историком.

В 1999 г. американские историки, объединяющиеся во круг журнала ассоциации «История и компьютер», сформулировали требования к «образцовой публикации в Интернете».

Требования к публикации образцовой статьи в Интернете:

1. Вызывающий доверие сайт должен иметь заявление о том, как был собран и опубликован материал, и заявление о целях его выставления на сайте.
2. У образцового сайта должен быть хотя бы один точно определяемый автор, с которым можно вступить в контакт по содержанию, он должен обладать соответствующей квалификацией.
3. Поскольку ни одна из форм цитирования не может расцениваться как образцовая, показательный сайт должен следовать согласованному и практическому опыту цитирования материалов, и там должны быть библиографические ссылки, согласующиеся со стилем цитирования.
4. Должна быть ясная информация о том, когда последний раз обновлялся документ и ссылки, когда и как часто они обновлялись.
5. Образцовый сайт должен иметь хороший дизайн. Выдающийся дизайн должен:
 - представлять сайт, который быстро загружается;
 - графика должна скорее дополнять, а не переполнять или доминировать над содержанием;
 - графика и дизайн должны эстетически соответствовать содержанию;
 - графика и дизайн должны увеличивать привлекательность сайта;
 - на образцовом сайте должна быть легкая навигация, тем не менее, возможно читателю и потребуется некоторое время,

чтобы понять организацию очень сложного сайта, а наградой за это послужит соответствующий высокий уровень доступности⁶.

Российская Федерация не возглавляет список передовых с точки зрения развития ИТ стран и занимает по данным (2003г.) международной организации Всемирный экономический форум лишь 63 место по ИТ среди 102 стран, пропустив вперед Намибию (59 место), Китай (51 место), Индию (45 место) и другие страны⁷.

Тем не менее, по оценкам многих экспертов, российская часть Интернета развивается в последние годы быстрыми темпами. Помогает русский язык, который и составляет необходимую «критическую массу» для создания многих мультимедийных ресурсов. Происходит так называемая «генерация» контекста, требуемого для начала коммуникации в Интернете. Это важная предпосылка развития мультимедийных технологий и ИТ в дидактике.

Существует опыт использования мультимедиа для преподавания сложных гуманитарных дисциплин, например, социологии. Поводом к применению мультимедийных технологий в преподавании этой науки послужило то, что многие понятия и термины вводятся только лексически. Возникает известный разрыв в понимании их студентами, поскольку они существуют в теории и в действительности. Студенты часто хорошо понимают теорию, однако в понимании реальной ситуации существуют значительные трудности. Помочь в преодолении этих затруднений и должен новый вид наглядности - мультимедиа.

Существует еще одно важное обоснование применению мультимедийных средств в преподавании истории. Согласно исследованиям психологов и специалистов в области дидактики высшей школы, всех учащихся можно условно разделить на два типа: сериальный (примерно одна треть) и холистический (примерно две трети). Студенты, относящиеся к сериальному типу, должны сначала получить четкую инструкцию от преподавателя, объяснение терминов и понятий, а затем они изучают сами определения, применяют их и включают в свою интерпретацию. Студенты, относящиеся к холистической группе, идут в процессе обучения совершенно иным путем. Они сначала должны по-

лучить визуальный материал, например, посмотреть сценку, увидеть исторический документ, а потом перейти к понятиям и определениям. Мультимедийные средства преподавания и использование компьютеров позволяют учесть особенности обеих групп учащихся в процессе обучения.

Мультимедийные средства значительно облегчают переход на проблемно-ориентированное обучение (ПОО). При помощи информационных технологий, визуализации или компьютерной графики можно совершенно по-новому показать проблему для учащихся. Это развивает мотивацию для дальнейшего обучения. Известно, что историю изучают в основном по текстам, которые имеют традиционный линейный характер. Однако мультимедиа и информационные технологии позволяют создавать гипертексты, имеющие пространственную и многослойную (многосложную) структуру. Студент может выбрать удобный для себя темп времени и порядок изучения учебного материала, всякий раз, когда этой необходимо, возвращаясь к отдельным деталям гипертекста. Гипертекст способен поддерживать "интерактивность" учащегося, если это удалось предусмотреть в соответствующей программе.

Исследование мотивации использования студентами исторического факультета информационных технологий

В конце октября 2000 года на 5-м курсе и в мае 2003 на 1-м курсе исторического факультета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского была проведено выборочное анкетирование по вопросу об использовании информационных технологий на историческом факультете. Опрос студентов 5 курса проводился в середине предпоследнего семестра (9-го), во время которого обычно студенты уже достигают достаточно высокого уровня знаний и профессиональных умений и навыков. Многие студенты выпускного курса в этот период либо уже работают по выбранной профессии, либо ищут работу. Следовательно, именно на этом этапе обучения целесообразно изучать профессиональную мотивацию студентов и ее возможное влияние на квалификационные характеристики специалиста, учителя истории. Студентов 1-го курса опрашивали в конце 2-го семестра, когда заканчивался процесс

их адаптации к учебе в университете. Вместе с тем, необходимо учитывать два обстоятельства при исследовании мнений студентов 1-го курса. С одной стороны, они еще хорошо помнят свой школьный опыт, а с другой – все больше задумываются о своей будущей специальности и результатах образования.

54 респондента приняли участие в обоих опросах. Это большинство студентов 1-го и 5-го курса исторического факультета ЯГПУ. Важно отметить, что в анкетировании 1-го курса не принимала участие группа студентов, у которой информатика является дополнительной специальностью помимо истории. Анкета вызвала живой отклик. Об этом свидетельствовало то, что многие вопросы, которые требовали ответов "да" или "нет", были студентами прокомментированы.

На вопрос, заданный студентам 5-го курса: "вы пользуетесь компьютером регулярно (2-3 раза в неделю)", получено 14 ответов – 26% от числа опрошенных. Четыре комментария студентов были таковы: в одном: "Скорее да" – звучит лишь некоторая доля сомнения. В двух других гораздо больше колебаний: "Но не всегда", "Стараюсь, но не всегда получается". Одно пояснение – "Ежедневно". С некоторой поправкой на переоценку возможностей студентов (они обычно их несколько завышают) можно предположить, что примерно около 20% из них регулярно пользуются персональными компьютерами.

На вопрос: "вы используете компьютер только тогда, когда возникает необходимость" – получено 40 ответов (74%). В трех комментариях респонденты фактически признались в том, что компьютером не пользуются: "вообще не пользуюсь", "не пользуюсь совсем", "почти никогда не пользуюсь". Можно предположить, следовательно, что примерно 10% студентов не используют компьютер (с учетом некоторого завышения студентами их возможностей и умений). Остается 70% студентов, использующих персональные компьютеры, как правило, когда возникает необходимость и чаще всего в учебных целях.

Первокурсники в 2003 году отвечали на эти же вопросы следующим образом:

- использую компьютер каждый день – 14,8%;
- регулярно (2-3 раза в неделю) – 18,5%;
- только когда возникает необходимость – 57,4%;

- не пользуюсь никогда – 9,3%.

Стоит обратить внимание на то, что за три года, несомненно, выросло количество молодых людей, использующих компьютер: с 70% в 2000 до 90,7% в 2003 уже на первом курсе университета.

В ответах на вопросы, где студенты 5-го курса пользовались компьютером чаще всего, были получены следующие данные.

- В ресурсном центре исторического факультета использовали компьютеры 33 (61%) студента. Правда, двое из них пояснили, что обращаются к компьютеру "иногда" и "очень редко".
- 16 респондентов (29,6%) работали на компьютере у себя дома.
- 22 человека указали (40,7%), что они считали возможным использовать компьютер у друзей.

Это еще более показательные данные. Дома у большинства студентов по известным причинам, прежде всего экономического характера, компьютера не было. Однако они находят возможность обращаться к его помощи там, где чувствуют себя свободно и могут получить необходимую помощь – в ресурсном центре исторического факультета и у друзей. Тем не менее, отметим довольно большое количество студентов, имеющих компьютер у себя дома.

По результатам исследования ясно, что у студентов 5-го курса исторического факультета не было работы, требующей умений использовать персональный компьютер. Лишь один (1,85%) студент указал в ответах на анкету, что он пользуется компьютером на работе.

На четвертом месте среди адресов, где студенты-историки считали возможным работать на компьютере, – "на работе у родителей" – 10 человек (18,51%).

Столько же – 10 человек (18,51%) ответили, что используют компьютер в другом месте. На наш взгляд, особенно важны два пояснения, которые сделали респонденты относительно адресов использования персональных компьютеров: одно – "в библиотеке" и два – "в Интернет-клубе". Они означают расширение масштабов развития сетей и мультимедийных технологий в Ярославле.

Студенты 1-го курса дали в 2003 году следующие ответы на аналогичные вопросы анкеты:

- пользуюсь компьютером в ресурсном центре исторического факультета – 31%;
- дома – 27,7%;
- у друзей – 38,8%;
- на работе – 3,7%;
- на работе родителей – 18,5%;
- в другом месте – 18,5%;
- не пользуюсь – 9,3%.

Из приведенных данных видно, что серьезных перемен в «материальной базе» студентов («компьютер дома») не произошло. Первокурсники реже посещают ресурсный центр исторического факультета. Остальные ответы первокурсников почти совпали с откликами пятикурсников.

На группу вопросов, "какие виды работ вы выполняете на компьютере", были получены следующие ответы студентов 5-го курса:

- создание файлов и собственных банков данных – 17 респондентов (31,48%);
- набор текстов рефератов, курсовых и дипломных работ – 51 респондент (94,44%);
- поиск в сети Интернета нужной для учебы информации – 40 респондентов (74%) (Один студент подчеркнул: "редко");
- поиск в Интернете готовых ответов на учебные задания, рефератов и курсовых работ – 11 респондентов (20,37%) (Двое при этом прокомментировали свои ответы: "редко", "иногда");
- поиск сайтов развлечений в Интернете – 5 респондентов (9,26%). (Два комментария: "иногда", "сейчас редко");
- участвуете ли Вы в чатах – 1 респондент (1,85%) ответил утвердительно и один прокомментировал: "сейчас нет".
- пользуетесь ли Вы электронной почтой – 23 респондента (42,59%).
- другие виды работ, выполняемых на компьютере и в информационных сетях – 8 респондентов (14,81%).

"Другие виды работ", согласно пояснениям студентов, это – "поиск информации, не относящейся к учебе", "перевод статей

с иностранных языков", "графика, игры, написание музыки, создание веб-сайтов", "поиск работы, новинки видеорынка, компьютерная графика".

Ответы студентов 1-го курса на вопрос, "какие виды работ Вы выполняете на компьютере", следующие:

- создание файлов и собственных баз данных – 11,1%;
- набор текстов рефератов, курсовых работ – 57,4%;
- поиск в сети Интернет нужной для учебы информации – 66,7%;
- поиск в Интернете готовых ответов на учебные задания, рефератов и курсовых работ – 18,5%;
- поиск сайтов развлечений в Интернете – 7,4%;
- участвуете ли Вы в чатах – 7,4%;
- пользуетесь ли Вы электронной почтой – 20,4%;
- игра – 37%;
- другие виды работ, выполняемых на компьютере и в информационных сетях – 20,4%.

Студенты 1-го курса меньше используют компьютер для учебных целей. Это объясняется тем, что в учебном плане нет курсовых работ и, очевидно, меньше письменных зачетных работ. В связи с этим первокурсники больше «играют» или получают иную информацию из Интернета. Кафедрам факультета, работающим с первокурсниками, важно обратить на это внимание и создать новые дидактические ситуации, требующие активизации работы студентов с использованием ИТ для решения учебных и научно-исследовательских задач.

Далее в анкете было предложено оценить собственную подготовку респондентов к работе на компьютере и в современных информационных сетях. Студенты 5-го курса дали в 2000 г. следующие ответы:

- «Вы хорошо подготовлены и не испытываете никаких трудностей» – 12 респондентов (22,2%). Комментарий: "до всего дойду сам", "почти нет никаких трудностей", "иногда нужна помощь".
- «Ваша подготовка оценивается как "удовлетворительная", и Вы нуждаетесь в постоянной помощи оператора ресурсного центра» – 27 респондентов (50%).

- «Ваша подготовка неудовлетворительная», так оценили свои умения и навыки в области информационных технологий 16 респондентов (29,63%), а один прокомментировал: "моя подготовка отсутствует".

Студенты 1-го курса дали в 2003 г. следующие ответы на аналогичные вопросы:

- «Вы хорошо подготовлены и не испытываете никаких трудностей» – 22,2%;
- «Ваша подготовка оценивается как удовлетворительная, и Вы нуждаетесь в постоянной помощи оператора ресурсного центра» – 38,9%;
- «Ваша подготовка неудовлетворительная» – 31,5%;

Среди студентов 1-го курса заметно больше тех, кто скромно оценивает свою подготовку. Часть студентов вовсе не дала ответа на этот вопрос – 7,6%.

Следующий вопрос анкеты с вариантами ответов – «Что вы хотели бы изменить в подготовке по информационным технологиям студентов исторического факультета?»

Студенты 5-го курса дали в 2000 г. следующие ответы:

- “Увеличить в учебном плане количество теоретических занятий по информатике” – 11 респондентов (20,37%).
- “Увеличить количество практических занятий по информатике” – 38 респондентов (70,37%). Студенты, как видим из этих данных, стремятся в большей степени получить именно практические умения и навыки, а не теорию информационных технологий. Далее все ответы, связанные с формированием практических навыков, неизменно вызвали поддержку у респондентов.
- “Обучать студентов приемам пользования сетью Интернет” – 52 респондента (96,29%). Ответ на этот вопрос многие студенты сопровождают комментарием – "обязательно". На наш взгляд, это связано с несколькими факторами. Во-первых, в последние пять лет "русский Интернет", который еще на профессиональном сленге именуется "Ру-нет", развивался очень быстрыми темпами, особенно, в 2000-2003 гг. Во-вторых, респонденты очень высоко оценивали возможности использования ресурсов Интернета в профессиональной деятельности. В-третьих, на историческом факультете ЯГПУ хорошо

работал ресурсный центр, и возможности применения студентами Интернета существенно выросли.

- “Преподавателям разных курсов давать задания студентам с использованием компьютера и информационных технологий” – 17 респондентов (31,48%). Свои ответы студенты прокомментировали по-разному: от “обязательно!” и “при продумывании всех организационных возможностей” до “необязательно!”.
- “Я считаю подготовку по информатике ненужной для историка” – никто из респондентов не подтвердил эту формулировку ответа. Один из студентов выразил с ней категорическое несогласие: “Неверно!”.

Студенты 1 курса в 2003 г. отвечали так:

- «Увеличить в учебном плане количество теоретических занятий по информатике» – 9,3%;
- «Увеличить количество практических занятий по информатике» – 55,55%;
- «Обучать студентов приемам пользования сетью Интернет» – 79,63%.

Ответы студентов 1-го курса во многом подтвердили тенденцию ответов пятикурсников: обучать ИТ нужно; необходимо больше практических занятий по формированию навыков и меньше лекций. Первокурсники почти не дали никаких советов преподавателям, очевидно, исходя из своего не очень большого учебного опыта. Вместе с тем, 74% студентов 1-го курса высказались за преподавание ИТ на 1-2 курсах исторического факультета, на 2-3 курсах – 20,37%. Два студента считали необходимым включить занятия по ИТ в течение всех 5 лет обучения в университете.

В разделе анкеты “Другие замечания и комментарии” многие студенты 5-го курса написали пространные пояснения по поводу трансформации подготовки историков в области информационных технологий. Глубина рефлексии респондентов заслуживает внимания и отражает довольно значительный спектр воззрений студентов, который опосредованно выражает их отношение к квалификационным характеристикам. Приведем некоторые высказывания студентов 5-го курса.

К первой группе относятся комментарии, которые можно

условно назвать "оптимистическими". "Спасибо за предоставленную возможность заниматься в ресурсном центре исторического факультета ЯГПУ: чувствуешь себя прогрессивным студентом, наравне с развитыми странами мира! Предложение: расширить и активизировать библиотеку ресурсного центра и приобретать книги на русском и иностранных языках, а также журналы по истории"; "Надо и дальше работать над приобщением студентов-историков к сети Интернет"; "Я считаю, что нужно обязательно обучать студентов работе на компьютере, так как это интересно, важно и просто необходимо в дальнейшем при поступлении на работу, в трудовой деятельности и преподавании в школе"; "Хотелось, чтобы компьютеров на факультете было значительно больше".

Бесспорным выглядит замечание студента: "Увеличить количество компьютеров в университете, чтобы они были более доступны для студентов", а также – "Расширить базу доступа к Интернету, а точнее к компьютерам".

Тем не менее, с другим замечанием студента: "Улучшить связь в ресурсном центре, и больше компьютеров для студентов, а не для преподавателей", – можно поспорить потому, что компьютеров у преподавателей все же еще мало, к тому же кафедральными компьютерами пользуются не только профессора и преподаватели, но также аспиранты.

Прагматичным выглядит другое предложение студента: "Увеличить количество компьютеров, а также давать возможность работать на компьютерах на факультете тем студентам, которым это нужно в учебных целях, а не тем, которые используют Интернет в целях саморазвлечения (например, "сидят в чате)". Другой студент повторяет ту же мысль, очевидно, обращая внимание на очень злободневную проблему: "Время в Интернете в ресурсном центре факультета часто используется не по назначению. Студенты должны обосновать необходимость своей работы в ресурсном центре, возможно, в письменном виде кратко описать цель своего исследования или другой работы".

Несколько человек высказались за приобщение студентов к работе на компьютере без увеличения занятий в аудитории по соответствующим дисциплинам: "Я не считаю необходимым увеличивать количество занятий по информатике, однако при-

общать студентов к практике работы с информацией и компьютером действительно необходимо"; "Предложения студентам от некоторых преподавателей использовать Интернет несколько преждевременны, поскольку нет развитой системы и хороших консультантов для работы в сетях. Хотелось бы иметь некоторые программы (обучающие игры) на CD, необходимые для работы в школе".

Одно пожелание касалось обучения программированию: "Хотелось бы изучить основы программирования на Visual Basic for Application (VBA)", и свидетельствовало о том, что часть студентов-историков может довольно глубоко осваивать информационные технологии. На наш взгляд, именно эта группа историков сможет стать мультипликаторами и передавать опыт использования информационных технологий для своих коллег-гуманитариев.

17 студентов 1-го курса (31,48%) сочли возможным высказать в анкете 2003 г. пожелания по проблемам преподавания ИТ для историков. Эти комментарии достаточно разнообразные, от «нужно обучать студентов-историков работать с компьютером», «ставить в расписание занятия в ресурсном центре каждую неделю», «уделять больше внимания работе на компьютере в школе», до требований замены старых компьютеров в ресурсном центре на новые, предоставления возможности «работать на компьютере университета с помощью преподавателя во внеучебное время».

Итак, развитие новых информационных технологий и мультимедиа – это новый вызов гуманитариям, подобный тому, который пережила научная общественность и высшая школа, когда И.Гуттенберг изобрел книгопечатание. Научная информация по специальности увеличивается сегодня в геометрической прогрессии. Российская часть глобальной информационной сети Интернет развивается очень быстрыми темпами, и число ресурсов в ней умножается с каждым годом, а количество пользователей выросло в несколько раз.

Давно уже появилось и быстро меняется совершенно новое информационное и мультимедийное явление – гипертекст, позволяющее иначе организовать процесс обучения и учитывать психологические особенности сериальных и холистических

учащихся. Наличие этих двух основных типов учащихся подтвердили в 2000 и 2003 гг. опросы, проведенные на историческом факультете ЯГПУ им. К.Д.Ушинского. Данное исследование доказало правильность теоретической гипотезы о возможности широкого использования новых информационных технологий для перехода к самому передовому в настоящее время проблемно-ориентированному обучению (ПОО).

Таким образом, можно предположить, что широкое внедрение в учебный процесс компьютеров и мультимедиа поможет изменить всю систему подготовки будущих историков и приблизить ее к практическим задачам. При этом стоит учитывать требования к квалификационным характеристикам учителя истории, которые высказывают (государство), работодатели, академическое сообщество (ученые), сами студенты исторических факультетов и их родители. Последнюю группу не следует недооценивать, поскольку совокупный опыт родителей очень важен и, в конечном счете, может отвечать на многие вызовы современной жизни.

Все это настоятельно диктует необходимость включения требований к подготовке в области мультимедиа и информационных технологий в квалификационные характеристики учителя истории. По поводу объема знаний и умений в этой области пока еще нет консенсуса, тем не менее перечень главных знаний и умений, которыми должен владеть гуманитарий в области современных ИТ, может выглядеть следующим образом:

- Общие знания о современном компьютере и программах Win Microsoft (разные варианты), Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Internet Explorer, Microsoft Access.
- Владение навыками уверенного пользователя программным обеспечением (в том числе самыми последними версиями) Win Microsoft (разные варианты), Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Internet Explorer, Microsoft Access.
- Умения передавать и получать информацию с использованием электронной почты.
- Умения на уровне грамотного пользователя применять интерактивные ресурсы сети Интернет по истории.

- Умение организовать работу группы учеников/класса по поиску в сети Интернет нужной информации по истории.
- Владение методами организации проектной деятельности на элементарном уровне с использованием сетевой технологии: издание школьных газет и журналов по истории, создание школьных страниц по истории в Интернете, создание виртуальных краеведческих страниц и музеев в Интернете.
- Иметь сведения об особенностях гипертекста.
- Знать элементарные правила Web дизайна и способов изложения текстовой и нетекстовой информации в сети Интернет.

Примечания

1. Министерство образования РФ. Протокол совещания по проблемам информатизации сельских школ. 10 июля 2000 года // <http://www.ed.gov.ru/goscom/ischool/protocol.html>.
2. Там же.
3. О компьютеризации сельских школ и создании единой информационной среды. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 17.10.2000.N 2976 // <http://www.ed.gov.ru/goscom/ischool/2976.html>
4. <http://archive.1september.ru/his/2000/no08.htm>
5. Карпов С.П. Историческое образование: размышление о путях развития // Новая и новейшая история. 2000. 2. С.21.
6. Journal of the Association for History and Computing. 1999 / November // <http://mcel.pacificu.edu/JAHC/FEATURES/EPEEF.HTML>
7. Независимая газета. 2003. 24 декабря. С. 12.

Подготовка учителя истории в условиях модернизации высшего педагогического образования

Монография

Редактор Л.К. Шереметьева

Компьютерная верстка – В. Н. Шохнин

Подписано в печать 21.07.2005. Формат 60x84/16.

Печать ризографическая. Объем 24,3 печ. л. Тираж 1000 экз. Заказ № 707

Издательство Ярославского государственного педагогического университета
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография Ярославского государственного педагогического университета
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44