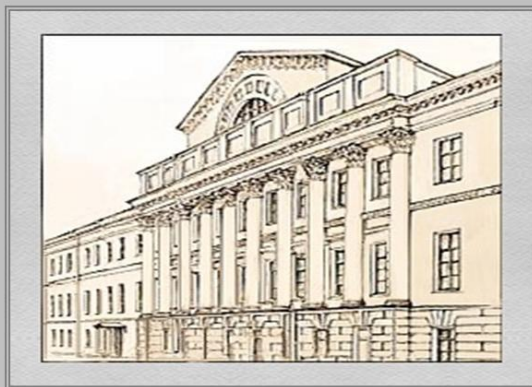


Настоящее электронное издание в части постраничной разметки не соответствует печатному изданию. Ссылки возможны только на следующее печатное издание:

Актуальные проблемы методики обучения истории и обществознанию. Историческое краеведение. Герценовские чтения 2013. РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург 2014.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ.
ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ**



Герценовские чтения 2013

**Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
The Herzen State Pedagogical University of Russia**

**Кафедра методики обучения истории и обществознанию
Teaching history and social studies department**

*Посвящается памяти
Анны Владимировны Дружковой*

In memory of Anna Vladimirovna Drujkova

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ.
ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ**

**TOPICAL ISSUES OF TEACHING HISTORY AND SOCIAL STUDIES.
LOCAL HISTORY**

**ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ 2013
ANNUAL HERZEN CONFERENCE 2013**

**Санкт-Петербург
Saint-Petersburg
2014**

УДК 37.016:94
ББК Ч426.32я43
ББК 74.263.1

Допущено Учебно-методическим объединением по направлению «Педагогическое образование» в качестве учебно-методического пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 Педагогическое образование.

Редакционная коллегия: профессор В.В. Барабанов (ответственный редактор), доценты Н.Н. Лазукова, О.Б. Соболева, А.Р. Демидова (научные редакторы).

Сборник содержит статьи по актуальным проблемам обучения истории, обществознанию и краеведению преподавателей, аспирантов и магистров кафедры методики обучения истории и обществознанию Герценовского университета, учителей Петербурга, а также ученых и преподавателей педагогических вузов других городов – Волгограда, Нижнего Тагила, Новосибирска, Магадана. Эти публикации отражают результаты научных исследований путей повышения эффективности развития и воспитания школьников в процессе обучения истории и обществознанию в соответствии с требованиями ФГОС.

В сборник также включены статьи преподавателей и магистров кафедры по истории и культуре Санкт-Петербурга.

The collection contains articles on topical issues of teaching history and social studies by both professors, post-graduate students and masters of teaching history and social studies department at the Herzen University as well as teachers from St. Petersburg and other researchers of different pedagogical universities from Volgograd, Novosibirsk and Magadan.

These articles should be considered as a result of numerous researches focused on the ways of increasing the efficiency of school education particularly in teaching history and social studies according to the Federal standards requirements.

The collection also includes articles on the history and culture of St. Petersburg.

ISBN 978-5-904247-86-7

© РГПУ им. А.И. Герцена, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
<i>В. В. Барабанов.</i> Методическое наследие А.В. Дружковой и современность	8
I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	14
1.1. ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	14
<i>Л. П. Разбегаева.</i> Ценностный подход к проектированию содержания исторического образования.	14
<i>Л. В. Искровская.</i> Проблема целеполагания в проектировании процесса обучения истории в условиях перехода к новым образовательным стандартам.	20
<i>О. В. Иванов.</i> Некоторые проблемы организации процесса обучения истории в условиях введения ФГОС.	26
<i>А. Н. Майков.</i> К вопросу о введении пропедевтического курса истории.....	33
1.2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ	35
<i>Н. В. Яранцева.</i> Система развития умений в программах по истории 1970-1980-х годов	35
<i>Н.Н. Лазукова.</i> Проектирование программы формирования умений познавательной деятельности в обучении истории	39
<i>Д.В. Кузин.</i> К проблеме формирования аналитических умений школьников в процессе преподавания истории.....	49
<i>М. А.Трапезникова.</i> Состояние проблемы формирования информационных компетенций на уроках истории	52
<i>О. А. Волгин.</i> Проблемы критического восприятия фотодокументальных источников в обучении истории	56
<i>А. С. Колодкина.</i> К вопросу о визуальных способностях учащихся в обучении истории	60
<i>Д. А. Казакова.</i> Разработка заданий для развития способностей учащихся высказывать оценочные суждения в обучении истории.....	64
<i>А. В. Кидан.</i> Проблема формирования у школьников умений написания исторического эссе	67
<i>А. Ю. Сорокина.</i> К проблеме отношения учащихся к обучению	70
1.3. ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	75
<i>О. М. Хлытина, Н. Н. Родигина.</i> Песни XX века на школьном уроке истории....	75
<i>Е. Б. Дьякова.</i> Способы методической адаптации электронных ресурсов для использования в обучении истории	80
<i>К. А. Камелин.</i> Из опыта разработки теории школьного учебника в 70 -90-е годы XX века	87
1.4. ПРОБЛЕМЫ ЕГЭ ПО ИСТОРИИ.....	91
<i>Е. Н. Чижкина.</i> Дидактические возможности учебников по всеобщей истории (11 класс) для подготовки к ЕГЭ.....	91
<i>Н. А. Петрунцов.</i> К вопросу об эволюции единого государственного экзамена по истории	97
1.5. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	102
<i>Л.Г. Березенко.</i> К вопросу о программе курса истории в медицинском колледже	102
<i>П. В. Маланенков.</i> Проблемы восприятия исторических знаний учащимися коррекционной школы для слабовидящих детей.....	105

<i>Н. Г. Антипенко.</i> К вопросу об общих историко-религиозных знаниях учащихся	109
<i>Т. Г. Арбузова.</i> Опыт участия в проекте «Мир науки и искусства – школьникам»	113
II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ	119
<i>О.Б. Соболева.</i> Актуальное обществоведческое содержание базовых и нормативных документов в области образования в современной России	119
<i>М. К. Семакова.</i> К вопросу о формировании гражданской идентичности учащихся в процессе обучения	127
<i>Е. А. Хохлова.</i> Соответствие учебников 5 класса по обществознанию Федеральному государственному образовательному стандарту: опыт сравнительного анализа	130
<i>Е. Д. Мураенко.</i> Обществознание в системе среднего образования Великобритании.....	133
III. ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ	137
3.1. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ.....	137
<i>П. Г. Постников.</i> Историческая культура общества и школьное краеведение..	137
<i>В. Ю. Орляновский.</i> Проблемы соотношения исторического и культурологического компонентов в преподавании краеведения.....	145
<i>М. А. Первалова.</i> Диагностика толерантного поведения школьников 8-9 классов	148
3.2. ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	151
<i>О. Б. Островский.</i> Театральная жизнь Павловского Петербурга	152
<i>А. Е. Селюкова.</i> Схожие черты и особенности традиций московского и европейского усадебного строительства, их влияние на усадебное строительство в Петербурге.	157
<i>И. Л. Босенко.</i> Жизнь и творчество скульптора П.П. Соколова в контексте тенденций художественной культуры Санкт-Петербурга первой половины XIX века.	163
<i>Е. П. Гарбатов.</i> Рабочий городок Сан-Галли.	167
<i>А.Р. Демидова.</i> Стратегии выживания жителей Петрограда в годы военного коммунизма: жилищно-бытовой аспект.	170
<i>В. М. Вихров.</i> К вопросу о роли председателя Петроградского совета Г.Е. Зиновьева в снабжении Петрограда топливом и продовольствием в 1919 – 1922 годах	176
ПАМЯТИ АННЫ ВЛАДИМИРОВНЫ ДРУЖКОВОЙ	180
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	182
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....	180
CONTENTS	188

ВВЕДЕНИЕ

Материалы ежегодных Герценовских чтений кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена отражают результаты научных исследований и разработок специалистов по методике из Санкт-Петербурга, Волгограда, Магадана, Нижнего Тагила и Новосибирска.

Его главная особенность заключается в том, что из 37 авторов публикаций 35 человек – это выпускники РГПУ им. А.И. Герцена разных лет¹. При этом в сборнике широко представлены не только статьи профессорско-преподавательского состава педагогических вузов, но также магистрантов, аспирантов и учителей. В целом материалы публикаций позволяют судить о традициях и современных направлениях научных исследований Петербургской методической школы.

По своей структуре сборник отражает результаты исследовательской деятельности, осуществляемой по трем направлениям – методика обучения истории, методика обучения обществознанию, историческое краеведение (исторические и методические исследования).

Публикации I, II, III (ч.1) разделов сборника отражают результаты теоретических и экспериментальных исследований широкого круга актуальных методических проблем в контексте требований действующих ФГОС.

В них представлены подходы к решению задач *предметного проектирования и разработки содержания образования* (Л.П. Разбегаева, Л.В. Искровская, О.В. Иванов, О.Б. Соболева, А.Н. Майков, Е.А. Хохлова, В.Ю. Орляновский).

В сборнике рассматриваются вопросы *теории и практики воспитания в процессе обучения истории, обществознанию, краеведению* (М.К. Семакова, Д.А. Казакова, П.Г. Постников, М.А. Перевалова).

Специальный раздел Герценовских чтений отражает результаты многолетних исследований и разработок по традиционным для кафедры проблемам проектирования и осуществления процесса развивающего обучения (Н.Н. Лазукова, Д.В. Кузин, М.А. Трапезникова, А.В. Кидан, А.Ю. Сорокина, О.А. Волгин, А.С. Колодкина).

В сборник вошли статьи, посвященные проблемам *разработки и использования средств обучения истории* (О.М. Хлытина, Н.Н. Родригина, Е.Б. Дьякова).

В рамках Герценовских чтений начинающими исследователями - магистрантами был представлен опыт изучения проблем подготовки школьников к сдаче ЕГЭ по истории (Н.А. Петрунцов, Е.Н. Чижкина).

Традиционно материалы Герценовских чтений включают опыт педагогической деятельности выпускников факультета социальных наук,

¹ Из участников сборника не являются выпускниками РГПУ им. А.И. Герцена д.и.н., профессор Н.Н. Родригина (Новосибирск) и к.п.н. Н.В. Яранцева (Магадан).

не продолжавших своего образования в аспирантуре и магистратуре кафедры. В данном сборнике он представлен учительской публикацией о проблемах получения метапредметных результатов в системе внеклассной работы в школе (Т.Г. Арбузова).

Много лет кафедра занимается исследованиями проблем обучения истории и обществознанию не только в общеобразовательных школах, но и в учреждениях других типов. В данном сборнике рассмотрены результаты магистерских исследований практики обучения истории в медицинском колледже (Л.Г. Березенко), впервые был представлен опыт исследований молодых ученых-методистов кафедры вопросов предметного преподавания в коррекционных школах, где обучение истории строится на основе базового ФГОС (П.В.Маланенков), а также вопросов дополнительного, негосударственного историко-религиозного образования детей в Воскресных школах (Н.Г. Антипенко).

В сборнике представлены публикации по другим направлениям научных методических исследований – по изучению современного зарубежного и исторического отечественного опыта развития методики обучения истории и обществознанию (Е.Д. Мураенко, Н.В. Яранцева, К.А. Камелин).

Преимущественное содержание III раздела сборника – результаты историко-краеведческих исследований прошлого Санкт-Петербурга и Ленинградской области проводимых сотрудниками, магистрантами и выпускниками кафедры, осуществленные на достаточно широкой источниковедческой базе, в том числе, с использованием архивных материалов (О.Б. Островский, А.Р. Демидова, В.М. Вихров, И.Л. Босенко, А.Е. Селюкова).

Материалы сборника представляют интерес для научных исследователей методических проблем, студентов и преподавателей педагогических вузов и учителей истории, обществознания и краеведения.

Когда сборник уже был подготовлен к печати, ушла из жизни старейшая сотрудница кафедры Анна Владимировна Дружкова. По решению кафедры методики обучения истории и обществознанию этот сборник посвящается светлой памяти нашего учителя, друга и коллеги.

В.В. Барабанов

Методическое наследие А.В. Дружковой и современность

Для социализации подрастающего поколения большое значение в любом обществе имеет предмет, который в советское время назывался обществоведением, а теперь – обществознанием.

К этому направлению образовательной деятельности было проковано внимание не только власти, но и общества в целом. Времена, когда марксистско-ленинская доктрина общественного развития господствовала безраздельно, этот курс называли идеологическим, он таковым и был.

Для его создания и методического осмысления привлекались специалисты, не только преданные существовавшим идеям, но и творческие, имеющие основательную подготовку по широкому кругу проблем, входивших в систему общественных наук.

Такими энциклопедическими познаниями обладала Анна Владимировна Дружкова. Она имела основательную широкую гуманитарную подготовку (выпускница МИФЛИ) и историческую подготовку (кандидат исторических наук) и постоянно расширяла круг своих знаний, занимаясь самообразованием.

С конца 50-х годов XX века А.В. Дружкова возглавила экспериментальные исследования методистов и учителей Ленинграда по созданию нового для советской школы предмета - обществоведения. По своему содержанию это был сложный теоретический курс насыщенный философскими, социологическими и другими понятиями разной степени обобщенности. Необходимо было сделать этот курс интересным и понятным для советских школьников.

Вокруг А.В. Дружковой собрались наиболее творческие учителя города. Экспериментальные исследования по созданию нового курса длились 3 года, и только с 1963 обществоведение стало преподаваться в школах как обязательный предмет.

Результатом многолетней работы коллектива, руководимого А.В. Дружковой, стали многочисленные статьи, методические пособия для учителей общеобразовательной [1,2] и вечерней [3] школы, хрестоматия для учащихся [4], учебные пособия для студентов педагогических вузов [5,6], а также кандидатские диссертации по методике обучения обществоведению (Г.В. Артьемьевой, М.П. Овчинниковой и др.).

Можно без преувеличения сказать, что с именем А.В. Дружковой связано становление методики обучения обществоведения в стране и создание методической обществоведческой научной школы нашей кафедры.

Особенно необходимо отметить учебное пособие для студентов «Методика преподавания обществоведения в средней школе» [6]. В этой работе в системе изложены все ключевые вопросы методики

обществоведения. Был подведен итог многолетней работы по преподаванию этого курса.

Наиболее интересен и значим для современного осмысления обществоведческих проблем был раздел пособия, где рассматривались общедидактические основы выбора методов, средств и форм обучения обществоведению. В своей работе А.В. Дружкова на конкретных примерах показала, каким образом может быть организована деятельность учащихся исходя из трех уровней усвоения знаний и формирования умений.

В пособии была дана развернутая характеристика общедидактическим методам обучения, показаны риски, которые могут возникнуть при их реализации, особенно на этапе исследовательской деятельности [См.: 6 С. 34-35].

Уже в те годы, на основе обобщения исследований и обширного педагогического опыта, автор приходит к выводу, что в условиях «современного учебно-воспитательного процесса развивающий тип обучения требует разумного сочетания объяснительно-иллюстративных, словесных, наглядных методов с проблемно-поисковыми» [Там же. С.35].

Пособие появилось в то время, когда в обществе созревали новые подходы к пониманию закономерностей общественного развития, на этом фоне постепенно девальвировались старые догмы, связанные, прежде всего, с марксистской парадигмой. Казалось бы, что курс утрачивает прежнюю стройность своих положений и привлекательность для нового поколения учеников, студентов и учителей. Постепенно возникает многомерность, а с нею и сложность постижения общественных явлений.

Однако методические идеи, в большом количестве исследованные А.В. Дружковой со своими многочисленными учениками, и сейчас не потеряли своей актуальности.

А.В. Дружкова впервые исследовала проблемы создания интегративного учебного предмета, вобравшего в себя основы знаний различных общественных наук. Были не только определены принципы отбора содержания предмета, но и выявлены методические особенности изучения различных компонентов курса. В исследование этих проблем были вовлечены и аспиранты Анны Владимировны. Например, Р.Б. Вендровская занималась проблемами изучения вопросов исторического материализма в курсе обществоведения, что впоследствии нашло отражение в ее пособии для учителей [7].

на основе развивающего обучения, разработаны приемы работы с понятиями различной степени общности.

Особое внимание обращалось на методику изучения сложных понятий. Разработанный логико-наглядный прием работы с понятиями делал этот процесс осмысленным и эффективным. Этим А.В. Дружкова предвосхитила создание всевозможных динамических схем и обобщающих

таблиц, что сейчас широко используется в учебном процессе, входит в содержание компьютерных презентаций по обществоведению.

Важным компонентом методической системы А.В. Дружковой была проблема межпредметных связей. Она полагала, что только с их помощью можно сформировать мировоззренческие основы личности, сделать процесс обучения в междисциплинарном контексте осмысленным и эффективным. Была продумана система приемов, позволяющая динамично решать эти задачи. При этом были разработаны не только пути установления преемственных связей содержания, но и впервые в методике был поставлен вопрос о необходимости установления связей развития для формирования умений. Это особенно значимо в наши дни, когда поставлена задача развития универсальных учебных действий школьников. Также был поставлен вопрос о межпредметных связях для решения задач воспитания в процессе обучения [См.: 8].

В центре исследований А.В. Дружковой было проблемное изучение предмета. Большое значение на развитие методической мысли оказали идеи использования проблемно-познавательных задач на уроках обществознания.

Была разработана типология заданий, выстроена целая система задач для развития мыслительных способностей учащихся в процессе предметного обучения и алгоритм их реализации на уроке. Наибольший интерес в наши дни представляют виды проблемных заданий, которые направлены на актуализацию учащимися обществоведческих знаний при рассмотрении проблем современной жизни, на осмысление морально-нравственных проблем.

Анна Владимировна не обольщалась тем, что проблемность в обучении будет широко использована в практике преподавания обществоведения. Она понимала, что для этого надо иметь определенный опыт, кругозор и смелость и всегда поощряла молодых учителей к этому виду деятельности. Ее аспиранткой, Г.В. Артемьевой в 1967 была защищена на эту тему диссертация [9], основные идеи которой впоследствии были изложены в методическом пособии для учителей [10].

Становление обществоведения требовало разработки новых типов уроков. А.В. Дружкова сама искала активные формы обучения [См.:6] и руководила исследованиями в этом направлении своих аспирантов. Благодаря этой деятельности в практику обучения обществоведения и истории вошли уроки диспуты, уроки – конференции, семинары (исследованию этого типа урока посвящена диссертация болгарской аспирантки Х.Тошевой), лабораторные занятия [См: 11, диссертационное исследование И.М.Николаева].

Исследования А.В. Дружковой и ее аспирантов часто базировались на анализе методического опыта предшествующих поколений педагогов, в первую очередь, связанного с проблемами активизации познавательной деятельности учеников. Этой проблеме была посвящена, например,

диссертация кубинской аспирантки Соня Марии Видадь [12]. Благодаря историческому походу к решению актуальных методических проблем в практике преподавания обществоведения и истории возрождались формы обучения, известные в методике с первых десятилетий XX века. Возрождением ученических социологических исследований занималась Г.В.Артемьева, а проблемы реферирования изучал аспирант П.Г.Постников [13].

Обращение к опыту прошлого органично сочеталось у Анны Владимировны со способностью улавливать новые потребности в современном ей образовании и она, вместе со своими аспирантами закладывала основы новым направлениям методических исследований. Например, под ее руководством аспиранткой Л. В. Сухоруковой впервые в обществоведении разрабатывались проблемы тестирования [14]. До введения ЕГЭ еще оставалось несколько лет.

Научные интересы А.В. Дружковой выходили за рамки проблем преподавания обществоведения. Ею, совместно с Н.А. Сырейшиковой было создано одно из первых методических пособий по изучению истории советского общества [15]. Анна Владимировна входила в состав коллектива авторов учебника для педагогических вузов по методике обучения истории, в котором ею были написаны главы о межпредметных связях и уроке истории [16]. Также А.В.Дружкова руководила исследованиями аспирантов по проблемам методики обучения истории [11,12,13, 17,18,19 и др.].

Нельзя не отметить тот факт, что Анна Владимировна стояла у истоков создания нового школьного курса «Мировая художественная культура». Под ее руководством была защищена диссертация Л.М. Предтеченской, посвященная проблемам изучения художественной культуры. В этом исследовании были разработаны основы нового направления в эстетическом образовании и воспитании учащихся [20].

. В практической и исследовательской работе Анна Владимировна сама постоянно училась и учила своих учеников – студентов и аспирантов. За долгие годы преподавания на кафедре А.В.Дружкова читала множество курсов, ведущими из них были – «методика обучения истории» и «методика обучения обществознанию». Она разрабатывала специальные курсы по морально-нравственному образованию, по изучению культуры и быта в школьных курсах истории. Ее основным принципом деятельности было вдумчивое отношение к ученику, проникновение в его ближние и отдаленные интересы. Она учила его опираться на собственный, пусть даже небольшой, но значимый для обучения обществознанию жизненный опыт. Ученик являлся не только объектом сложной образовательной деятельности, но и субъектом, который, преодолевая интеллектуальные препятствия, своими усилиями формирует свое мировоззрение и жизненные ориентиры.

А, В. Дружкова в годы становления новой политической системы и системы образования с тревогой относилась к интеллектуально-прагматической модели социогуманитарного образования, опасаясь, что это усиливает угрозу выхолащивания духовно-ценностного содержания предметов. Она ратовала за усиление воспитательного потенциала школьных курсов истории и обществоведения в современных условиях, постоянно подчеркивала необходимость патриотического воспитания, формирование духовно-нравственных основ личности. А.В. Дружкова весьма скептически относилась к проблемам нравственного образования через религию, полагая, что само понятие нравственности далеко не всегда связано с религиозным образованием и воспитанием человека. Как личность и ученый, она была уверена, что мораль и нравственность может быть присуща и светскому человеку.

Будучи человеком своей эпохи, имея свои идеологические предпочтения, Анна Владимировна была светским человеком и эталоном порядочности и гуманизма.

Литература.

1. Дружкова А.В., Овчинникова М.П. Методика преподавания обществоведения в школе. М, 1971.
2. Изучение обществоведения в средней школе. Пособие для учителей /Под ред. А.В. Дружковой. М.,1983.
3. Изучение курса обществоведения в вечерней (сменной) школе: Методическое пособие / Под ред. А. В. Дружковой. М., 1964.
4. Хрестоматия по обществоведению : для учащихся сред. школ и сред. спец. учебных заведений М., 1964.
5. Дружкова А. В., Щепров С. В. Методика преподавания обществоведения. М, 1974.
6. Дружкова А.В. Методика преподавания обществоведения в школе: Пособие для студентов. – М., 1985.
7. Вендровская Р. Б. Изучение вопросов исторического материализма в курсе обществоведения. М, 1972.
8. Межпредметные связи в школьном курсе обществоведения /Ред. А.В. Дружкова, С.А. Ежова, М.П. Овчинникова. Л./, 1978.
9. Артемьева Г.В. Проблемное обучение обществоведению. Автореф. дис. к.п.н. Л., 1968;
10. Артемьева Г. В. Проблемное обучение в курсе обществоведения. М., 1973.
11. Николаев И. М. Методические основы лабораторного урока по истории в 8-10 классах. Автореф. дис. к.п.н. Л., 1983
12. Видаль Тарри Соня Мария. Проблема самостоятельной работы учащихся старших классов по истории в советской методике и практике преподавания Автореф. дис. к.п.н. Л., 1982.

13. Постннков П.Г. Методика формирования у учащихся умения реферировать тексты общественно –политического содержания в процессе обучения истории. Автореф. дис. к.п.н. Л.,1985.
14. Сухорукова Л. В. Задания в тестовой форме как средство проверки знаний учащихся по экономическим вопросам курса «Человек и общество» Автореф. дис. к.п.н. СПб., 1996.
15. Дружкова А.В., Сырейщикова Н.А. Преподавание истории советского общества в IX классе средней школы. Л.,1973.
16. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. М., 1986.
17. Лебедев О.Е. Особенности отбора и раскрытия исторических фактов в вечерней школе. Автореф. дис. к.п.н. СПб., 1962
18. Смирнов С.Б.Формирование умения монологического изложения при изучении истории в 9-м классе. Автореф. дис. к.п.н. Л., 1990.
19. Манжиева В. Г. Формирование нравственно- оценочных суждений об исторических личностях (на материале истории средних веков в 7 классе. СПб.,,1993
средней школы).
20. Предтеченская Л.М. Вопросы художественной культуры в школьном курсе новой и новейшей истории. Автореф. дис. к.п.н. Л., 1973.

I. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

1.1. ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Разбегаева

Ценностный подход к проектированию содержания исторического образования.

Историческое образование традиционно рассматривалось в качестве инструмента идеологического влияния на сознание личности, обслуживало социальный заказ по формированию унифицированных взглядов и убеждений учащихся.

Сегодня в контексте складывающейся планетарной цивилизации, осознанием обществом необходимости переосмысления роли образования в решении глобальных проблем человечества, российского социума и каждого человека в отдельности, значимость исторического образования возрастает.

Это обусловлено приоритетом гуманитарного миропонимания, обострением внимания к проблеме индивидуальности человека, связанной с необходимостью значительно повысить творческий потенциал личности и в целом человечества, которому для выживания предстоит решать комплексы нетипичных задач, что исключает действия по образцу, с опорой на опыт предшествующих эпох. Базовым ориентиром стратегии социального развития становится гуманизм.

В основе развития гуманистической личности лежит становление ее ценностного сознания.

Ядром ценностного сознания является система ценностных отношений (М. С. Каган, Л. Н. Столович), необходимость формирования которых определяется их духовно-практической значимостью, возможностью утверждения истинных человеческих достоинств в процессе становления и развития личности. Историческое образование как феномен культуры представляет собой систему духовно-практического освоения человеком реальности: все происходящее в нем информационные процессы связаны с поиском смысла. Его содержание без цементирующей основы утрачивает не только целостность, но и присущий ему воспитательный потенциал, т.е. то, что определяет его место в системе образования в целом.

Вместе с тем, общая направленность исторического образования такова, что стратегической целью остается усвоение учебного материала, существующего вне и независимо от ученика.

Несмотря на то, что за последние десятилетия в области исторического образования накоплен опыт внесения ценностной компоненты в его содержание, оно все еще остается системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира и далеко

не в полной мере ориентировано на развитие личности и становление ее ценностного сознания.

Вышеизложенное нацеливает на необходимость актуальные ценностно-смысловые проблемы, значимые для каждой личности и общества, поставить в центр содержания исторического образования.

Сегодня мир становится все более целостным, а неотъемлемой функцией современного сознания является стремление человека вступить в диалог с людьми иной культуры, составить обобщенное представление о мире в целом и своем месте в нем. Это нацеливает на построение в сознании школьника целостной картины мира. С одной стороны, это картина естественного мира, природы, техники, научная картина, с другой – это картина мира человека, его субъективной реальности, культуры, ценностная картина мира.

Основными ее параметрами являются такие формы восприятия действительности, как человек, культурно-историческое время и пространство (А. Я. Гуревич, Л. Н. Столович). Они запечатлены в языке, других знаковых системах. Это своего рода семантический «инвентарь» культуры. Мыслить о мире, не пользуясь этими категориями, столь же невозможно, как нельзя мыслить вне категорий языка (А. Я. Гуревич, Ю. М. Лотман). В этом смысле их можно назвать универсальными ценностями. Они присущи сознанию человека на любом этапе его развития, но по своему содержанию изменчивы. В каждую эпоху люди конструируют исторически обусловленную картину мира.

Современный «вызов» природы ориентирует на осознание пространства и времени как ценностей, переосмысливается содержание антропоцентризма (Р. Гвардини, Б. Д. Марков). Человек воспринимает себя в качестве высшей ценности через идею ответственного субъекта, человека действующего, Человека Цивилизации. Культурно-историческое пространство понимается им как единство Отечества и Мира. В качестве ценности оно осмысливается через идею единства планетарной цивилизации. Человек осознает также, что важнейшим условием сохранения человеческой цивилизации является ценностное отношение к культурно-историческому времени; его ценность раскрывается через идею единства прошлого, настоящего и будущего, единства традиций и новаций.

Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации становятся основными параметрами ценностной картины мира. В рамках современной цивилизации они не представляют случайного набора, образуют в своей совокупности единую систему, а изменение одних элементов влечет за собой трансформацию других.

Особенностью складывающейся картины мира является то, что ответственность человека рассматривается как основной принцип возрождающегося гуманизма. Поэтому ее компоненты в определены нами как универсальные гуманистические ценности.

Они синтезируют ценности культуры и жизни, сохраняются в сознании и деятельности людей и транслируются из поколения в поколение, развиваются и корректируются в соответствии с изменяющейся социальной обстановкой, получают новые трактовки, адекватные ей. В их содержании просматривается вся пирамида ценностей: индивидуальных, групповых, общечеловеческих. Это ценности, которые обеспечивают социально-культурное единство общества. Они рефлексированы, становятся основой свободного и ответственного выбора личности.

Такое понимание сущности универсальных гуманистических ценностей позволило прийти к выводу, что они могут составить основу содержания исторического образования как в аспекте целеполагания, так и при отборе и структурировании учебного материала. Это объясняется следующими положениями:

1. Человек руководствуется в своем поведении именно ценностной картиной мира эпохи. С помощью ее элементов – универсальных гуманистических ценностей – отбирает импульсы и впечатления, идущие от внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта. Без них невозможна выработка ценностного сознания личности (А. Я. Гуревич). Они отражают общественную практику и определяют поведение человека, предшествуют идеям и мировоззрению, формирующимся у членов общества или его групп, имеют не только предметно-деятельностную, но, прежде всего, смысловую природу.

2. Распредмечивание школьниками ценностной картины мира изучаемой цивилизации позволяет ему решать одну из важнейших задач исторического образования: не усвоение информации, а познание человека, системы ценностей иных эпох, а, значит, познание самого себя, своего места в современном, динамичном мире. Такой подход к отбору и структурированию учебного содержания дает возможность организовать познание различных культур таким образом, чтобы школьники увидели в человечестве, как разнообразие, так и единство, осознали свою принадлежность к нему.

Вышеизложенные позиции позволяют универсальные гуманистические ценности рассматривать в качестве методологического источника проектирования содержания исторического образования.

Целью исторического образования в современной ситуации выступает создание условий для присвоения личностью универсальных гуманистических ценностей постиндустриальной цивилизации: Человек Цивилизации, Отечество, Мир, Традиции, Новации. Они выступают как непреходящая ценность для всего человечества и каждого человека; отражают его природу через процесс социокультурного развития. Кроме того, выступая как регулятор отношений в духовно-нравственной сфере, они способствуют гуманизации общества.

Такое понимание цели исторического образования ставит вопрос не только о том, как обращаться с учеником, чтобы он успешно усваивал

предметное содержание, но и каким оно должно быть, чтобы школьник формировался как личность с ценностным сознанием, развитой рефлексией, чувством ответственности.

Это обуславливает необходимость в основу отбора и структурирования предметного содержания истории положить ценностную картину мира человека изучаемой эпохи, т.к. в ней фиксируется отношение человека к культуре и жизни как ценности. Такой подход соответствует природе гуманитарного познания, которое означает совпадение субъекта с объектом познавательного процесса и рефлексивно по самой своей сути, в нем воплощаются стремления человечества осмыслить себя, свое место и назначение в мире. Тогда «транслируемая» культура выступает не просто как совокупность уже достигнутых результатов, которую надо усвоить (фактов, способов мышления и деятельности, эталонов, ценностей и т.д.), а как средство пробуждения в школьнике будущего творца культуры, как поле его возможной самоактуализации. Не ученик приспособляется к учебному предмету, а его содержание подчинено развитию личности.

Такое понимание содержания исторического образования позволяет рассматривать его, во-первых, как особую образовательную систему, понимаемую как «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не присущих отдельно взятым образующим систему компонентам» (В. Г. Афанасьев), во-вторых, как подсистему общего процесса формирования гуманистической личности. Приоритетным в жизнедеятельности системы является не целесообразность, а ценностносообразность (М. М. Бахтин, М. С. Каган, А. Раппопорт). Это обусловлено методологическим своеобразием гуманитарного знания с его установкой на познание человека и его мира не как объекта, а как субъекта деятельности.

Поскольку историческое образование понимается как приобщение человека к культуре, к ценностям, а, следовательно, происходит включение культуры, образования в ценностный мир личности, оно рассматривается как «сложная» «живая», гуманитарная система, включенная в аксиологическую среду.

Аксиологическая среда рассматривается, во-первых, как часть социокультурной среды, формирующей ценностное сознание личности посредством гуманитарного знания; во-вторых, как среда гуманитарная, которая понимается как духовно насыщенная атмосфера, обуславливающая кругозор, стиль мышления и поведения включенных в нее субъектов – учителя и ученика, стимулирующая в них потребность приобщения к универсальным гуманистическим ценностям.

Таким образом, аксиологическая среда определяется как совокупность условий, стимулирующих активность личности по присвоению универсальных гуманистических ценностей. При таком подходе предполагается:

- отбор и структурирование учебного содержания соответственно основным параметрам ценностной картины мира;
- актуализация ценностного потенциала исторического знания через представление учебной информации как совокупности текстов культуры;
- субъект-субъектные отношения, в которых реализуется функция педагога как посредника, осуществляющего трансмиссию универсальных гуманистических ценностей;
- включение учащихся в учебно-познавательную деятельность, адекватную гуманитарному познанию, которая выступает как интегрирующий фактор аксиологической среды.

Этим обеспечивается ценностно-смысловая коммуникация – многомерное (многоуровневое, разнонаправленное) смысловое диалогическое общение в аксиологической среде с целью приобщения ученика к гуманистическим ценностям. Ее субъектами выступают ученик, учитель, субъект изучаемой культуры. Это диалог эпохи сегодняшней и прошлой с учеником, уходящим, в силу своего возраста и социального статуса, в будущее; диалог обучающего и обучаемого.

Так понятая ценностно-смысловая коммуникация фиксирует общение субъектов учебного процесса на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровне. Она служит механизмом корректировки вербального и невербального поведения ученика, соотнося его с идеалами, с ценностями. Школьники не только приобретают знания о мире, человеке, но и определенное представление о своем месте и назначении в нем.

Своеобразным универсальным кодом, позволяющим школьникам понять иные культуры, выступает ценностная картина мира эпохи, положенная в основу отбора и структурирования учебного содержания, ориентирующая на их безоценочное сравнение.

Ценностно-смысловая коммуникация – это и межличностное взаимодействие. Ученик выступает в ней не только как субъект культуры, но и как личность, общающаяся с автором того или иного текста. На этом уровне она обладает спецификой, обусловленной отношением автор текста — читатель (Ю. М. Лотман).

Ценностно-смысловая коммуникация предполагает, прежде всего, обращение к нормативно-ценностным системам общества, базируется на работе со смыслами таких понятий, как: Человек, Жизнь, Отечество, Мир, Ответственность, Традиции и т.д., которые нельзя обсудить раз и навсегда, они веками остаются предметом размышлений, осмысления.

Учащиеся не только усваивают знания о ценностях, но и свободно к ним приобщаются (Б. Г. Батищев), приобретают способность видеть, отыскивать смысл собственной жизнедеятельности, т.е. опыт ценностного самоопределения, который выступает компонентом содержания образования, обеспечивающим присвоение личностью универсальных гуманистических ценностей. Его содержание определяется совокупностью ценностных отношений личности.

Ценностные отношения являются результатом взаимодействия ценностных аспектов объекта с развивающейся активно действующей личностью, способствуют удовлетворению потребности человека быть личностью, потребности в персонализации (А. В. Петровский). Поэтому их правомерно рассматривать в качестве структурной единицы опыта ценностного самоопределения личности; они выступают как процесс и результат присвоения ценностей. Происходит их осознание, осмысление, понимание и принятие как личностных смыслов.

Эти отношения являются ядром сознания, направленного на ценности жизни и гуманизма. Это выражается в таких характеристиках личности, как ответственность, толерантность, патриотизм, гражданственность, конструктивность.

Таким образом, в рамках ценностного подхода историзм и аксиологизация рассматриваются как основополагающие принципы в проектировании содержания исторического образования, а ценностно-смысловая коммуникация как системообразующий фактор в организации деятельности субъектов образовательного процесса. Это обуславливает специфику ценностно ориентированного исторического образования,

Во-первых, оно призвано решить следующие задачи в общем процессе становления гуманистической личности:

формирование поликультурной личности на основе родной культуры через ее приобщения к универсальным гуманистическим ценностям;

развитие чувства национального самосознания и уважения к другим народам; воспитание чувства ответственности по отношению к традициям, исторической памяти, к современности, будущему цивилизации;

приобретение опыта ценностного самоопределения, что обеспечит гармоничное вхождение личности в контекст социокультурного окружения, ее самореализацию.

во-вторых, включает ученика в аксиологическую среду, позволяет ему освоить не только то, что лежит в сфере объективированных достижений культуры, представленных в школьных программах, но и то, что находится в пространстве человеческой субъективности. Это — сам школьник в его нравственном и творческом развитии как наследник и потенциальный творец человеческой культуры.

В-третьих, смещает акцент от усвоения суммы знаний к их конструированию, а системообразующим компонентом образовательного пространства становится личность школьника, включенная в систему ценностных отношений.

В-четвертых, имеет гуманистическую направленность, проявляющуюся в ориентации на универсальные гуманистические ценности, а, значит, предполагает признание и уважение свободы выбора каждого человека, ответственность за свой выбор как условие развития личности и ее самореализации.

В-пятых, характеризуется целостностью гуманитарного знания как объекта изучения, его полифункциональностью в содержании образования как феномена.

В-шестых, связано с проявлением коммуникативности, которая выражается в ценностно-смысловой коммуникации, обеспечивающей формирование навыков общения от эмпатии (способности сопереживания другому) до диалога культур.

Л.В. Искровская.

Проблема целеполагания в проектировании процесса обучения истории в условиях перехода к новым образовательным стандартам.

В условиях стремительно растущего информационного потока, который уже через пятьдесят лет будет увеличиваться вдвое каждые 72 часа, просто давать знания учащимся – это значит обрекать подрастающее поколение на неумение полноценно жить в информационном обществе. Следует заметить, что современное поколение и не жаждет «брать знания», как бы учителя не хотели «его дать». Это происходит не только потому, что школьники мало мотивированы на обучение, скорее, они прагматично ориентированы – зачем брать то, что возможно не пригодится.

Сегодня под качеством образования понимается уровень надпредметных и специфических умений, связанных с самоопределением и самореализацией личности, когда знания приобретаются не «впрок», а в контексте модели будущей деятельности, жизненной ситуации.

Ориентация на результат отечественного образования заставила пересмотреть его стандарты. Теперь не образовательные цели, а результаты освоения основных образовательных программ трех ступеней школьного образования являются системообразующим компонентом Федеральных государственных образовательных стандартов. Они задают социально желаемый уровень (результаты) личностного и познавательного развития обучающихся, меняя вектор целеполагания в проектировании образовательного процесса – от планируемых результатов к определению адекватных им целей.

Определение целей исторического образования на разных его уровнях является исходным моментом всей методической деятельности: отбора содержания, выбора форм и методов обучения, определения параметров отслеживания достижений учащихся.

Позволяют ли сегодня стандарты нового поколения отчетливо проследить цели образования, определить требования к разработке содержания и технологий обучения, выбрать пути и способы достижения указываемых результатов? Анализ ФГОС показывает необходимость операционализации требований к итоговому уровню результатов обучения на разных ступенях образования. От решения проблемы «перевода» недиагностируемых формулировок требований к итогам обучения в систему однозначно определяемых показателей (операционализации)

напрямую зависит решение проблемы целеполагания в проектировании процесса обучения истории на всех уровнях.

Требования к результатам обучения необходимо выразить в наблюдаемых признаках, с тем, чтобы иметь возможность реально оценить уровень реализации требований стандартов, конечных целей исторического образования, сформулировать промежуточные цели обучения истории в школе.

Сегодня требования к историческому образованию представлены на нескольких уровнях и имеют различные формы предъявления в комплексе учебно-методических документов, которые должны регламентировать процесс обучения.

На допредметном уровне, наряду с ФГОС, требования к обучению истории предъявляются в рамках Фундаментального ядра содержания общего образования (далее Фундаментальное ядро), где сформированы общетеоретические представления [1].

Несмотря на наличие рамочных ограничений: отказ от деталей, отсутствие распределения указанного объема знаний по ступеням обучения, лаконичную форму описания области исторического знания, данный документ должен создавать определенный ориентир для целеполагания в проектировании процесса обучения истории на определенном этапе. Следует заметить, что ориентация требований на личностные, метапредметные результаты, заявленные в стандартах, в Фундаментальном ядре, как будто, уходит в сторону. Обобщенные же формулировки целей предметного образования и воспитания, как некие декларации, на этом уровне еще не приобретают строго диагностируемое выражение. Более того, в ряде случаев цели предметного обучения, заявленные в Фундаментальном ядре менее конкретны, чем в Стандарте. Так, например, в ФГОС основного общего образования (ФГОС ООО) первой целевой установкой исторического образования заявлено: «Формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории, усвоение базовых национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур» [2.С.11], а в Фундаментальном ядре на первом месте среди целей стоит «Формирование у молодого поколения исторических ориентиров самоидентификации в современном мире» [1,С.31], что явно не способствует конкретизации целевых установок в процессе проектирования обучения истории.

На предметном уровне предъявления результатов обучения – в Примерных программах по истории (Программы), представлена инвариантная часть учебного предмета/курса, создается ориентир для составления рабочих программ для всех общеобразовательных

учреждений [3]. Этот уровень должен позволить проследить промежуточные цели обучения истории в школе. Здесь, авторы, как будто, вспоминают об ориентации на триединство личностных, метапредметных и предметных результатов образования, заявленных в Стандартах, однако мало конкретизируют требования к личностным и метапредметным результатам в контексте исторического образования.

Соотнесение элементов учебной деятельности учащихся и ведущих процедур исторического познания позволяет определить на уровне Программ структуру подготовки учащихся по истории в единстве ее содержательных (объектных) и деятельностных (субъектных) компонентов. Предполагается, что в результате изучения истории, например, в основной школе учащиеся должны овладеть комплексом знаний, представлений и умений, объединенных в несколько групп: «Знание хронологии, работа с хронологией»; «Знание исторических фактов, работа с фактами»; «Работа с историческими источниками»; «Описание (реконструкция)»; «Анализ, объяснение»; «Работа с версиями, оценками»; «Применение знаний и умений в общении, социальной среде». Определенный Программами перечень знаний и умений по истории, раскрывающий в операционализируемых признаках предметные результаты обучения, может быть использован для осуществления целеполагания в проектировании процесса обучения истории, как на уровне рабочей программы, так и на уровне урока. Формулирование целей обучения на уровне «дать знания» или «дать представления», по-прежнему встречающееся в поурочных методических рекомендациях, сегодня не выдерживает критики. Исходя из содержания рассмотренных учебно-методических документов, вытекают следующие требования к целеполаганию на уровне урока:

1. К определению целей нужно подходить комплексно, рассматривая цели на уровне достижений личностных, метапредметных и предметных результатов.

2. В содержании целевых установок следует отражать не только деятельность учителя, но и учащихся, а также способы взаимосвязанной деятельности участников образовательного процесса.

3. В целевых установках необходимо показывать прогнозируемые результаты учебной работы, как на эмпирическом, так и теоретическом уровнях познания.

4. В целях должны быть отражены намечаемые формы, приемы и средства их реализации.

Важно помнить, что следование требованиям рассмотренных учебно-методических документов при формировании содержания обучения истории предполагает, в частности, выделение универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и навыки. Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов,

форм обучения, а также построения целостного образовательно-воспитательного процесса. Наряду с вектором целеполагания от содержания к формируемым умениям актуальным становится и вектор от умений к отбору содержания. При определении целей урока по-прежнему значимы слова отечественного методиста П.В.Горы: «Развернутая формулировка целей выполняет роль своеобразного компаса в построении урока».

Исходя из выше сказанного, можно предложить пример развернутых целевых установок урока по курсу истории Средних веков (6 класс) на тему «Феодальная раздробленность. Франция и Германия» (целевые установки урока приводятся с учетом образовательного потенциала УМК по истории для учебника 6-го класса Издательского Центра «Вентана-Граф» [4].

Цели урока, направленные на достижение личностных результатов:

- формирование представлений о культурном наследии германских народов на примере знакомства с произведением германского искусства (корона Священной Римской империи), развитие эстетического сознания через освоение художественной ценности историко-культурного объекта;
- раскрытие жестокого характера феодальных междоусобиц с целью формирования гуманистических ценностей, нравственных чувств и нравственного поведения;
- создание условий для самостоятельной подготовки учащимися сообщения на тему «Битва на реке Лех» с целью формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию;
- воспитание устойчивого познавательного интереса к истории посредством создание мотивационной установки урока, отдельных его фрагментов;
- формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки истории посредством актуализации ранее изученного материала (§§6,7).

Цели урока, направленные на достижение метапредметных результатов:

- формирование умения самостоятельно определять цели своего обучения посредством постановки познавательных задач и заданий, в том числе, на уровне домашнего задания;
- развитие умения самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач при выполнении домашнего задания на уровне рубрики «Исследуем и творим»;
- развитие умения соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе

достижения результата посредством выполнения заданий на ученическую рефлексии;

- формирование умения определять понятия, на примере самостоятельной работы над понятиями «натуральное хозяйство», «феодалная раздробленность».

Цели урока, направленные на достижение предметных результатов:

- формирование представлений учащихся о процессах, происходящих в раннесредневековом обществе, знакомство с явлением феодальной раздробленности, междоусобных войн;

- развитие умений работы с хронологией посредством выполнения заданий на Ленте времени (указывать время жизни исторического деятеля с точностью до десятилетия или части века);

- раскрытие основных направлений деятельности Гуго Капета, Оттона I, продолжение формирования умения давать характеристику деятельности исторической личности;

- развитие умений работы с вещественным источником (корона Священной Римской империи), составления характеристики историко-культурного объекта;

- развитие информационных умений работы с письменным источником (фрагмент из романа А.Ладинского «Анна Ярославна – королева Франции») и изобразительными источниками (иллюстрация «Битва на реке Лех»), умений оценивать содержащуюся в источнике информацию о событиях эпохи феодальной раздробленности.

В рамках системно-деятельностного подхода к обучению истории главным становится вопрос не столько о содержании, сколько о способах его изучения, именно поэтому сегодня от учителя требуется проектирование системы развития умений познавательной деятельности учащихся в учебном процессе.

Приведем целевые установки уроков, направленные на достижение предметных результатов, с учетом преимущественности в обучении истории (Таблица 1). В рамках УМК по истории Средних веков для учебника 6-го класса Издательского Центра «Вентана-Граф» [4] учащимся предлагается на уроках по теме «Труд средневекового человека» и «Европа XII– XV веков: природа и человек, труд крестьян и ремесленников» познакомиться с изменениями, которые происходили на протяжении Средневековья не только в социальной и экономической сферах жизни общества, но и в природно-климатической сфере, увидеть влияние этого фактора на жизнь общества.

Таблица 1. Цели уроков, направленные на достижение предметных результатов.

Тема урока: «Труд средневекового человека».	Тема урока: «Европа XII– XV веков: природа и человек, труд крестьян и ремесленников».
<i>1. Формирование предметных знаний</i>	

<p>Подведение учащихся к пониманию связи между климатическими условиями и социально-экономическим развитием европейских государств.</p> <p>Формирование представления о демографических особенностях раннесредневековой Европы.</p> <p>Формирование понятия «двуполье», «севооборот».</p> <p>Формирование обобщенного представления об образе жизни средневекового крестьянина, роли в обществе крестьянина и ремесленника.</p> <p>Формирование представлений учащихся о технических возможностях и изобретениях эпохи Раннего Средневековья.</p>	<p>Раскрытие связи между климатическими условиями и социально-экономическим развитием европейских государств.</p> <p>Объяснение причин, вызвавших рост населения Европы в XII-XV вв.</p> <p>Формирование понятия «трехполье» на самостоятельном уровне.</p> <p>Формирование представлений об изменениях в жизни средневекового крестьянства, роли в обществе крестьянина и ремесленника.</p> <p>Обогащение представлений учащихся о технических открытиях и изобретениях, сделанных в Средневековье.</p>
<p><i>2. Формирование и развитие видов познавательной деятельности на уровне универсальных учебных действий.</i></p>	
<p>Сравнивать климатические условия Европы VII-XI и современной Европы под руководством учителя.</p> <p>Под руководством учителя раскрывать связь между климатическими условиями и социально-экономическим развитием европейских государств.</p> <p>Называть причины небольшой численности населения Европы в VII-XI вв.</p> <p>Объяснять особенности двупольной системы земледелия.</p> <p>Под руководством учителя извлекать историческую информацию из изобразительного и текстового источника. Под руководством учителя определять информационную ценность исторического источника.</p> <p>Раскрывать сущность и значение технических возможностей и изобретений Раннего Средневековья.</p>	<p>Сравнивать климатические условия Европы VII-XI и XII-XV вв.</p> <p>Раскрывать связь между климатическими условиями и социально-экономическим развитием европейских государств.</p> <p>Определять причины, вызвавшие рост населения в XII-XV вв.</p> <p>Объяснять особенности трехпольной системы земледелия. Применять знания для анализа современной действительности на примере выяснения вопроса об использовании трехполья в современном сельском хозяйстве.</p> <p>Самостоятельно (под руководством учителя) извлекать историческую информацию из изобразительного и текстового источника. Под руководством учителя определять информационную ценность исторического источника.</p> <p>Объяснять сущность и значение технических открытий и изобретений, сделанных к концу Средневековья.</p>

Приведенный пример целеполагания в проектировании уроков истории являются одним из вариантов формулирования целевых

установок. С учетом разбалансировки требований к результатам исторического образования в рассматриваемых учебно-методических документах, необходимости операционализации требований к итоговому уровню результата обучения на разных ступенях образования любые варианты целеполагания в проектировании процесса обучения истории нуждаются в апробации и последующей коррекции в условиях перехода на новые ФГОС.

Литература

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М., 2011.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010..
3. Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М., 2011.
4. Искровская ЛВ., Федоров С.Е., Гурьянова Ю.В. История средних веков. 6 класс. М., 2013.

О.В. Иванов

Некоторые проблемы организации процесса обучения истории в условиях введения ФГОС.

В основной школе осуществляется переход к обучению по Федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) второго поколения [1,2]. Что это означает для учителей истории? С какими проблемами они сталкиваются? Попробуем ответить на некоторые вопросы.

ФГОС принципиально отличаются от предшествующего образовательного стандарта 2004 года, имеют иные структуру и содержание.

Во-первых, предметное содержание образования теперь зафиксировано в отдельном документе (нормативно сопровождающим стандарт) – «Фундаментальное ядро содержания общего образования» [3], а не непосредственно в тексте стандарта. Важно подчеркнуть, что «Фундаментальное ядро» определяет основополагающие элементы научного знания, кратко фиксирует только обобщенные контуры содержания образования. Дальнейшее проектирование учебного содержания осуществляется уже на уровне Примерных программ по учебным предметам [4].

Во-вторых, основными компонентами ФГОС являются три группы требований: требования к структуре Основной образовательной программы (ООП), требования к условиям реализации ООП и требования к результатам освоения ООП школьниками.

Для практической деятельности учителей наиболее важной является последняя группа, поскольку в ней отражаются ожидаемые достижения учеников. Учащиеся должны достичь определенных личностных,

метапредметных и предметных результатов. Подчеркнём, что особую сложность в практике обучения, вероятно, вызовет процесс формирования метапредметных результатов, в том числе так называемых универсальных учебных действий (УУД).

Авторы стандарта в качестве основного результата образования видят овладение школьниками именно УУД: «Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса.» [3. С. 66]. Под УУД понимается «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [Там же. С. 66]. В связи с этим определением возникает вопрос о соотношении УУД и знакомых учительскому сообществу учебных умений.

В Примерной программе по истории названы, в том числе следующие метапредметные результаты: «владение умениями анализировать и обобщать факты, составлять простой и развернутый план, тезисы, конспект, формулировать и обосновывать выводы и т.д.» [4. С. 6]. Учитель истории, ориентируясь на данные результаты, будет организовывать работу учащихся, например, по развитию умения критически анализировать исторический первоисточник, при этом он, естественно, будет учитывать специфику *исторического анализа* текста. Учитель литературы, организуя деятельность школьников по развитию сходного умения, например, анализа художественного текста, в свою очередь, ориентируется на специфику *литературного анализа* текста. Приведёт ли такая работа к достижению метапредметного результата? Для нас однозначного ответа на этот вопрос пока нет (пока ещё отсутствуют данные научных исследований о достижениях школьниками метапредметных результатов). Но в любом случае, в условиях реализации ФГОС учителю необходимо *планировать работу по формированию у школьников способностей осуществлять познавательные действия* (См.: статью Н.Н. Лазуковой в настоящем сборнике).

В ходе проектирования процесса обучения истории на основе новых образовательных стандартов учителя истории столкнутся и с такой проблемой как необходимость создания собственной *рабочей* программы по предмету. В «Требованиях к структуре основной образовательной программы основного общего образования» наряду с другими программами (программа развития универсальных учебных действий и др.) определены и программы отдельных учебных предметов. Данные программы (рабочие) должны разрабатываться на основе Примерных программ по учебным предметам. Примерные программы (в том числе и по истории) содержат следующие разделы:

- 1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного общего образования с учётом специфики учебного предмета;
- 2) общую характеристику учебного предмета, курса;
- 3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
- 4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- 5) содержание учебного предмета, курса;
- 6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;
- 7) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
- 8) планируемые результаты изучения учебного предмета, курса [1. С. 32].

Одно из главных отличий рабочих программ от примерных заключается в том, что «авторы рабочих программ и учебников могут предложить собственный подход к структурированию учебного материала и определению последовательности его изучения» [4. С.3]. Кроме того, рабочие программы должны создаваться, ориентируясь на конкретный учебно-методический комплекс (УМК), по которому работает конкретный учитель.

Наш опыт показывает, что в большинстве регионов Российской Федерации администрации школ, информационно-методические центры, органы управления образованием требуют от учителей создания собственных рабочих программ с обязательным наличием в них всех перечисленных выше компонентов. Необходимо согласиться с мнением ряда методистов о том, что тем самым на учителей перекладывается несвойственная им работа. На наш взгляд, только авторы конкретных УМК или методисты высшей квалификации могут профессионально раскрыть и общую характеристику учебного предмета, и результаты освоения школьниками конкретного учебного курса и принципы отбора содержания, и другие компоненты рабочих программ. То есть создание рабочих программ – это самый сложный процесс, который под силу только указанным выше категориям работников системы образования.

Что же происходит на практике? Перед началом нового учебного года учителя, озадаченные созданием собственных рабочих программ (как правило, сразу для нескольких курсов истории), в большинстве своём просто копируют основные положения Примерных программ, выпущенных теми или иными издательствами, при этом реальные авторы этих программ, как правило, не указываются. То есть учителя, вынужденно выдавая чужие программы за свои. Это объясняется указанными выше обстоятельствами. Между тем, если педагоги будут пользоваться рабочими программами, созданными авторами конкретных УМК (конечно, при условии, что они работают по данным УМК), ситуация может измениться. В этом случае учителя, по-нашему мнению, могут сосредоточиться на

разработке только такой части рабочей программы, как *тематическое планирование*, которое позволит им проявить своё творчество, отразить особенности процесса обучения истории в их школах, учесть индивидуальные потребности и возможности учеников конкретных классов.

Важнейшая часть организации учебного процесса связана с отбором (или разработкой) и использованием средств обучения. Методистами (Н.Н. Лазукова) отмечается, что для развития способности школьников к самостоятельной работе в процессе современного обучения «особую актуальность приобретает создание *нового методического обеспечения не только для работы учителя, но и для организации деятельности самих учащихся*» [5. С.13] на основе модели полного методического обеспечения учебного процесса [6].

Одним из вариантов создания такого методического сопровождения может явиться разработка так называемых *документально-методических комплексов* (ДМК) для уроков истории. По определению О.Ю. Стреловой, ДМК – это научно-методическая система разнообразных источников, вопросов и заданий к ним, объединенных общей целевой установкой и темой учебного занятия [7]. В результате создания ДМК может решаться проблема комплексного использования источников разных видов с целью развития у школьников исторического мышления. ДМК могут разрабатываться и к большой теме курса истории и к отдельным урокам и к конкретным учебным проблемам.

Рассмотрим возможный вариант создания ДМК к курсу истории в 11-х классах на примере отбора материалов по теме «СССР накануне Великой Отечественной войны». На первом этапе отбираются материалы для работы школьников. В ДМК могут войти источники по проблеме заключения советско-германского договора о ненападении в августе 1939 г.: 1 – фрагмент договора о ненападении между Германией и СССР от 23 августа 1939 г.; 2 – секретный дополнительный протокол о границе сфер интересов Германии и СССР от 23 августа 1939 г.; 3 – две фотографии, отражающие подписание советско-германского пакта (на первой изображены только В.М. Молотов и И. Риббентроп, на второй – те же, но за ними стоят руководители СССР во главе с И.В. Сталиным); 4 – изображение карты-приложения к секретному дополнительному протоколу; 5 – английская карикатура 1939 года «Интересно, сколько продлится медовый месяц?», изображающая Гитлера в виде «жениха» и Сталина в образе «невесты»; 6 – фрагменты высказываний историков В.Д. Ермакова, М.И. Мельтюхова и Б.А. Томана, содержащие три различные точки зрения на значение советско-германского договора.

Следующий важный этап создания ДМК – разработка вопросов и заданий к отобранному источникам. Методический аппарат комплекса должен быть направлен на то, чтобы источники знаний стали объектами для организации самостоятельной познавательной (исследовательской)

деятельности школьников. В данном случае, вопросы и задания должны способствовать развитию у них умений критического анализа информации, сравнивать противоречивые версии и оценки, выражать собственное отношение к дискуссионным вопросам прошлого. Предложим некоторые возможные вопросы и задания.

К источникам 1 и 2:

1. Сформулируйте главные идеи каждого документа.
2. В документе № 1 выделите положения, которые отвечали интересам безопасности и Германии и СССР. Предположите, соответствовал ли договор о ненападении существовавшим тогда нормам международного права? Какой другой договор с Германией напоминает вам этот документ? Чем они отличаются?
3. Как вы думаете, почему дополнительный протокол был секретным? Кому, по вашему мнению, не следовало знать о существовании этого документа?
4. По карте проследите территориальные изменения, о которых идет речь в секретном протоколе. Каким странам они были выгодны, каким – нет?
5. Какими ценностями современного общества пренебрегли стороны, подписавшие дополнительный протокол?

К источнику 3:

1. Опишите, что вы видите на фотографиях.
2. Какие из объектов, запечатленных на снимках, по вашему мнению, фотограф хотел выделить, кто «герои» этих фотографий? Почему?
3. Как вы думаете, был ли политически ангажирован сам фотограф?
4. Сравните две фотографии. Предположите, с какой целью была сделана вторая фотография? Какие идеи она должна была внушать читателям советских газет?
5. Какой аудитории предназначалась вторая фотография?

К источнику 4:

1. Почему советские политики и историки долгое время отрицали подлинность этого источника?
2. Объясните, какое значение для понимания прошлого имеет данный источник?

К источнику 5.

Для организации работы учащихся с английской карикатурой можно воспользоваться планом анализа карикатуры, который был предложен методистом В.А. Кузьминым:

1. Какова главная идея данной карикатуры?
2. Что именно высмеивает данная карикатура (внешность политического деятеля, его поведение, политическое событие или явление)?

3. Подумайте, унижает ли достоинство изображенных политиков данная карикатура?

4. Определите, сторонником какой политической идеологии является автор данной карикатуры? Свой ответ аргументируйте.

5. Определите, на какую социальную группу рассчитана данная карикатура? Ответ аргументируйте.

6. Выразите свое отношение к главной идее данной карикатуры.

7. Подумайте, с какой целью была создана эта карикатура (обидеть изображенного на ней политика, указать на его существенные ошибки, возбудить общественное недовольство, высмеять негативное политическое явление и т.п.). Аргументируйте свою точку зрения [Цит. по 8. С. 90-91].

К источнику 6.

Тексты высказываний историков В.Д. Ермакова, М.И. Мельтюхова и Б.А. Томана могут быть взяты в учебнике истории авторов В.С. Измолика и С.Н. Рудника [9. С. 196-197]. К текстам предлагаем следующие вопросы и задания:

1. Сравните высказывания историков.

2. Какую точку зрения вы считаете наиболее убедительной? Какими аргументами авторы подтверждают свои выводы?

3. Какие другие точки зрения о характере советско-германского договора вам известны?

4. Сформулируйте вашу собственную оценку значения советско-германского договора.

Общие вопросы по проблеме.

1. Как вы думаете, почему оценка значения советско-германских соглашений 1939 года до сих пор остается дискуссионной в исторической науке и в современном обществе?

2. Какой вид источников является наиболее информативным? Какой вид источников, по вашему мнению, наиболее объективно отражает события прошлого, ему можно доверять?

Конечно, количество вопросов и заданий и их характер могут быть и иными, это будет зависеть и от уровня изучения истории в конкретном классе и от познавательных возможностей конкретных учеников.

По-нашему мнению, использование методически грамотных ДМК на уроках истории (вероятно, их создание – дело, в первую очередь профессионалов, методистов-историков) будет обеспечивать условия для дифференциации процесса обучения истории, а так же может способствовать организации самостоятельной познавательной деятельности школьников, достижению ими личностных, предметных и метапредметных результатов.

Итак, работа по новым стандартам требует от учителя овладения новыми видами профессиональной деятельности. При этом, несмотря на указанные трудности, в ФГОС впервые в отечественной педагогике на

уровне нормативного документа зафиксирован системно-деятельностный подход к обучению как методологическая основа общего образования, что, по-нашему мнению, надо расценивать как позитивную тенденцию, соответствующую процессам развития исторического образования в других странах.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М., 2011.
4. Примерные программы по учебным предметам. История. 5 – 9 классы. М., 2010.
5. Лазукова Н.Н. Деятельностный подход в обучении истории: проблемы и пути их решения //Деятельностный подход в историческом и обществоведческом образовании. СПб., 2009.
6. Лазукова Н.Н. Создание Учебно-методических комплексов нового поколения в контексте задач формирования универсальных учебных действий: проблемы, пути решения //Метаметодика как перспективное направление развития предметных методик обучения. Сборник научных статей. Выпуск 8. СПб., 2011.
7. Стрелова О.Ю. Приемы интеграции документальных и иллюстративных компонентов учебника в учебный процесс в качестве источников исторической информации и средств развития познавательных способностей старшеклассников //Лекция-практикум 11 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://history.standart.edu.ru/info.aspx?ob_no=17194. Обращение 17.03.2014.
8. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. М., 2006.
9. Измозик В.С., Рудник С.Н. История России: 11 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2012.

К вопросу о введении пропедевтического курса истории.

Очередное преобразование исторического образования ждёт учителя в обозримом будущем. При обсуждении проекта нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [1].

Что это будет: возвращение к построению изучения истории на основах, существовавших в советское время, или иное проектирование курсов истории? Хотелось бы видеть при возврате к линейной системе изучения истории использование всего лучшего, что было накоплено в советский период, а также внедрение того нового, что привнесено в учебный процесс за годы преобразований.

Опыт предыдущих поколений показывает, что в начальной школе эффективно изучался пропедевтический курс истории нашей Родины, в нем закладывалась основа для овладения в дальнейшем всеми предметными знаниями. В том числе линейная система советского времени имела пропедевтический курс «Эпизодические рассказы по истории СССР». Он представлял собой целостное изложение в элементарной форме основных событий Отечественной истории.

В настоящее время в начальной школе рассказы по истории содержатся в курсе «Окружающий мир». Они в значительной мере восполняют отсутствие предметного курса, но снижают возможности использования воспитательного и развивающего потенциала истории.

Важно, чтобы новый проект линейной системы предметного обучения предусматривал возрождение самостоятельного пропедевтического курса истории. Скорее всего, ему место в начальной школе. Восстановление пропедевтического курса истории в современной школе явилось бы возвращением к традициям российской системы исторического образования в России, уходящей корнями к XVIII век, и расширяло бы возможности воспитания и развития учеников в процессе предметного обучения.

Советский опыт изучения истории всегда ориентировался на формирование ценностного отношения к прошлому. И в наши дни школьные курсы истории должны оставаться каналом передачи ценностей, оправдавших себя, доказавших свою значимость в историческом процессе (См.: в настоящем сборнике статью Л.П. Разбегаевой «Ценностный подход в историческом образовании»).

Введение пропедевтического курса будет призвано решать задачи становления ценностного отношения к наследию нашего народа с самого начала изучения школьниками прошлого.

В программах пропедевтических курсов советского времени содержались требования к развитию умений познавательной деятельности учащихся. Однако должной содержательной и методической поддержки задача развития умений познавательной деятельности учащихся при

изучении пропедевтического курса в те годы не получила. Вместе с тем, данный опыт также важно учесть при создании нового элементарного курса истории, так как современный процесс обучения строится на основе освоения учебного содержания в процессе деятельности самих учеников.

В наши дни некоторые подходы к созданию нового пропедевтического курса, который бы позволял не только знакомить школьников с основными вехами отечественной истории, но и закладывать основы знаний учащихся об истории как науке, о способах познания прошлого, разрабатывались при создании модуля «Введение в историю». В соответствии с программами линии учебников истории «Вентана-Граф» с него начинается изучение истории в школе [2]. Этот модуль входит в изучение истории в 5 классе, наряду с основным курсом истории Древнего мира [3].

В содержании модуля введены такие основные вопросы:

- что изучает история, исторические факты, причины и следствия;
- источники знаний о прошлом;
- историческая карта;
- измерение времени;
- Человек в истории;

- как работать с учебными материалами по истории и ряд других [См.2,с.11].

Такой курс создает первоначальные представления у школьников об истории и о работе историков. Именно здесь начинается знакомство учащихся с понятиями и освоение учебных умений, определяющих инструментарий познавательной деятельности учащихся при дальнейшем изучении прошлого. Это позволяет приступить к формированию ценностного отношения школьников к культуре исторического познания. Одновременно, при изучении этого курса происходит дальнейшее развитие общеучебных навыков и умений - чтения текстов, устной речи и т.д.

Учителя, работающие с линией учебников издательства «Вентана-Граф», положительно отзываются о модуле «Введение в историю», который способствует повышению эффективности в решении задач развивающего обучения школьников.

Безусловно, использование такого компонента учебного содержания при создании пропедевтического курса истории России позволит ученикам эффективно приобретать первый опыт изучения прошлого и развивать свои познавательные способности.

Литература

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>. Обращение 14.10.2013.

2. Андреевская Т.А., Журавлева О.Н., Майков А.Н. История. Программы.5-9 классы. М.,2012.
3. А.Н. Майков. История. Введение. М., 2012.

1.2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Н.В. Яранцева

Система развития умений в программах по истории 1970 – 1980 –х годов

Как известно действующие ФГОС ориентированны на развитие способности учащихся к познавательной деятельности. Для реализации этих требований необходима разработка таких программ по предметам, которые бы позволяли выстроить систему формирования умений учащихся от класса к классу. Без этого невозможно инструментальное обеспечение учителей ориентационными основами для целостного построения учебного процесса на основе организации познавательной деятельности самих учеников.

В современных программах по истории пока не прослеживается системного подхода к решению данной проблемы. Однако в СССР, уже в 1970-1980-е годы, в программах по истории уже был накоплен опыт разработки системы формирования умений. Рассмотрим его.

Уже в программах по истории 1970-1971 гг. выдвигаются цели «формировать основы научного подхода к рассмотрению общественной жизни прошлого и настоящего» и развивать у школьников «способности применять знания на практике» [1, с.28].

Для реализации этих целей программы включают требования к развитию учебных умений. Предпринимается первая попытка представить их по классам, пока что по двум сразу (4-5, 6-7, 9-10). Вместе с тем, некоторые виды умений формулируются на обобщенном уровне (устанавливать периодизацию исторических процессов; анализировать и обобщать исторический материал; выявлять новые, ранее неизвестные факты и др.), вообще не привязывается к классу (периодизация исторических процессов, сбор и исследование исторических источников, пользоваться всеми видами изложения).

С самого начала в программные требования включаются не только специальные исторические, но и общеучебные умения, например, развития речи, устного и письменного рецензирования, составления конспекта и плана, умения пользоваться справочной литературой и т.д. [1, с.74]. Это ориентирует учителей на установление межпредметных связей в развитии учащихся.

Формулировки умений носят «расплывчатый» характер, встречаются повторы отдельных умений. Это затрудняет проектирование процесса

формирования конкретного умения из класса к классу (например, умения рецензировать ответы и др.).

В первых программах еще отсутствует четкая классификация умений по их видам. Тем не менее, существо самих умений и понимание их разной «природы», направленности и функционала в этих документах уже четко просматривается.

К 1980-м годам уровень программных требований к формированию умений существенно повысился. Он объективно отражал результаты проведенных за эти годы общедидактических и методических исследований в данном направлении [2, 3, 4 и др.]. Разработка программ по истории базировалась на достижениях отечественной психолого-педагогической науки о структуре учебной деятельности, этапах и способах ее осуществления школьниками [5, 6, 7, 8, 9, и др.].

Например, в программах 1983 года требования к формированию умений уже обособляются в отдельный раздел документа, приводятся по классам, им предается системный характер. Самым ценным была попытка по классам выделить этапы в освоении учениками способов учебных действий.

Программы содержат рекомендации по организации процесса работы над формированием умений в три этапа: «первый - учащиеся впервые узнают и начинают практически осваивать прием, на основе которого формируется умение; второй - этот прием применяется в качественно новых условиях: на новом, более сложном учебном материале, в работе с новыми источниками исторических знаний; третий - на заключительном этапе, когда овладение приемом перешло в прочное умение» [10, с.20].

Для каждого класса четко выделяются группы доминантных умений и способы входящих в них действий. Например, для 5 класса программа рекомендует формирование группы первичных умений работы с различными историческими источниками - выделять главное в тексте параграфа, в отрывке из документа; составлять простой план параграфа и т.д.), освоение совокупности элементарных хронологических умений - правильно применять счет лет в истории - до нашей эры, нашей эры; соотносить век с тысячелетием и др. [Там же].

Авторы стремятся, как можно более точно определить уровень освоения учебных действий для каждого класса. Например, не только указывается на необходимость работы с отдельными видами источников - с художественными произведениями литературного жанра, но и того, какими операциями их изучения должны владеть ученики - выяснение исторической обстановки написания произведения, мотивов и целей его создания и т.д. [10, с.17].

В программах прослеживается системность, поэтапность предъявления требований к освоению умений. Так, в 5 классе велика доля требований к развитию общеучебных умений к развитию речи (они ставятся на первое место), работы с текстом. Такой подход вписывался в

общую логику освоения учениками общеучебных способов учебной деятельности.

Программы ориентируют на постепенный перенос способности совершать учебное действие из одного предмета в другой. Например, если в 4 классе (пропедевтический курс истории) от школьников требуется только умение показывать на карте изучаемые исторические объекты (на основе имеющегося опыта работы с географической картой), то в 5 классе начитается непосредственное освоение специфических способов действий при работе с исторической картой.

На примере хронологических умений нагляднее всего прослеживается последовательная, преемственная динамика формирования специальных умений от класса к классу по возрастанию уровня сложности. Так, умение соотносить год с веком в 4 классе сменяется усложнившимся – соотносением века с тысячелетием в 5 классе; установление длительности событий (4 класс) – установлением их синхронности (5 класс) соответственно. В целом количественного наращивания видов умений от класса к классу не происходит, но каждое умение в отдельности становится более сложным, емким, то есть изменяется качественно.

Еще одна тенденция, четко прослеживаемая в программах 1980-х годов это требования к интеграции, переплетению различных видов умений, установлению связей между ними. Многие умения становятся «смежными».

Так, уже к 8 классу требования к анализу предусматриваются не только в контексте развития мыслительных учебных действий, но и в связи с изучением информационных источников (карт и карт-схем; научно-популярных текстов; фрагментов первоисточников; справочной литературы – словари, указатели, каталоги; статистическими и текстовыми таблицами; схемами; диаграммами; графиками и т.д.).

В программе по истории 1986 года уточнен объем основных умений, формируемых у учащихся при изучении истории; сформулированы требования к преемственности в их развитии; даны рекомендации, ориентирующие учителя на такое обучение, при котором поэтапно возрастает сложность способов учебных действий; расширяется структура входящих в них операций [11. С.5].

В 1992 году вышла последняя программа по истории, в которой были представлены требования к систематическому формированию умений по классам, [12]. Во многом она вбирает в себя продуктивный опыт разработки программ 1980-х годов, перестраивая требования к формированию умений по классам, в соответствии с изменениями, произошедшими к этому времени в общей структуре курсов истории. Например, умения, которые согласно программам 1980-х годов формировались в 4-5 классах, по программе 1992 года осваиваются в 6 классе.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы о значении опыта проектирования процесса формирования умений в обучении истории, накопленного в последней четверти XX века. Впервые в программах 1970-1990-х годов:

- на уровне нормативных документов была выдвинута задача развития умений познавательной деятельности в обучении истории;

- были определены структура и содержание общеучебных и специальных умений, формируемых в предметном обучении;

- разработана система поэтапного освоения учебных умений в процессе познания истории в соответствии с существовавшими тогда структурами построения курсов истории в школе.

Данный опыт программного обеспечения процесса развития способностей учащихся к самостоятельным учебным действиям представляет несомненную ценность в условиях ныне действующих ФГОС второго поколения.

Безусловно, он не может быть зеркально перенесен в современную практику, но его использование позволит создателям новых программ по истории усовершенствовать решение задач системного программного обеспечения курсов истории в вопросах развития универсальных и специальных умений.

Литература

1. Программы восьмилетней и средней школы на 1970/71 учебный год. История /Ред. Т. Естеферова. М., 1970.

2. Лошкарева Н.А. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся средней школы. М.1985.

3. Запорожец Н.И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV-VIII классы).

4. Методика обучения истории в средней школе. В 2-х ч. / Ф.П. Коровкин и др. Ч.2. Методика обучения истории в средней школе. В 2-х ч. Ч.2. / Отв. ред. Н.Г. Дайри. М., 1978.

5. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 34-39; М., 1981.

6. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.

- 7.Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. М., 1984.

8. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

9. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М., 1989.

10. Программы восьмилетней и средней школы. История. Основы Советского государства и права. 1983 год. /Ред. В.М. Королев. М., 1983.

11. Программы средней общеобразовательной школы. История. Основы Советского государства и права /Ред. Ю.С. Русаков. М., 1986.

12. Программы для общеобразовательных учебных заведений. История 6-11 классы /Ред. Т.В. Естеферова. М., 1992.

Н.Н. Лазукова

Проектирование программы формирования умений познавательной деятельности в обучении истории

Реализация на предметном уровне требований ФГОС к организации процесса обучения на основе деятельности учащихся требует проектирования системы умений, формирование которых позволило бы ученикам осознанно осуществлять свои познавательные действия.

Однако на сегодняшний день в практике обучения отсутствует единый подход к решению этих проблем.

На уровне педагогической теории это проявляется в отсутствии единых трактовок понятий «умения», «учебные действия», в определении их видов и структуры. На уровне проектирования программных документов исторического образования - в отсутствии полноты и четкости в подходах к определению содержания деятельности учеников при изучении истории.

В частности, в примерной программе по истории для основной школы [1] задачи освоения умений излагаются в разделе «Предметные результаты», на уровне описания видов действий учеников, вместе с требованиями к освоению исторического содержания, например, «знание хронологии, работа с хронологией». Кроме того, описание требований на уровне действий носит неопределенный характер: в чем заключается содержание «работы» с хронологией не раскрывается, осуществляется ли она под руководством учителя или самостоятельно учениками, овладевшими этим умением познавательной деятельности. Трудно понять по формулировкам общую структуру формируемых учебных действий. Например, в пункте «*анализ, объяснение*» остается не ясным, что следует понимать под анализом, так как от школьников в этом разделе требуется *различать* факты и давать им *описание, сравнивать* исторические события, *излагать* сужения [1. С.7-8]. Перечень действий учащихся, требуемых в обучении истории, далеко не полон и не отражает всех видов учебной деятельности, необходимых для познания прошлого.

В этом же документе, в тематическом планировании курсов истории, по темам представлены требования к деятельности учеников. Действия учеников описываются в терминах: показывать, представлять, раскрывать, объяснять, давать оценку, высказывать суждение, систематизировать и т.д. Само описание требований к деятельности учеников в глаголах неопределенной формы осложняет диагностику результатов обучения, не всегда ясно, что из себя представляют некоторые действия, например, «представлять» и как их отслеживать. Непонятно, в

чем различия в некоторых действиях, например, «рассказывать» и «излагать» или каков уровень самостоятельности учеников, когда требуется «характеризовать» и «составлять характеристики». При этом требования слабо ориентированы на учет опыта учеников и на развитие способов учебной деятельности учащихся от темы к теме, от класса к классу. Например, в 5 классе уже с первых уроков ученики должны «показывать на карте местоположение древнейших государств», «территории государств» [1.С. 69]. Как показывают исследования, у пятиклассников отсутствует опыт подобной деятельности, они с трудом различают еще стороны и части света. При этом в 6 классе сохраняется все то же по своим действиям требование «показывать территории европейских средневековых государств», то есть не предусматривается динамика развития умений школьников. [1.С. 75].

При такой разработке требований к освоению учащимися способов учебных действий программа не инструментальна, она не может служить средством для поручного планирования учителем методики освоения школьниками учебных действий.

На протяжении многих лет сотрудниками и аспирантами кафедры методики обучения истории и обществознания РГПУ им.А.И. Герцена (Э.В. Ваниной, О.В. Ивановым, Г.В. Карелиной, Д.В. Кузиным и др.) исследовались пути решения *проблем развития способности учащихся к познавательной деятельности в обучении истории*. Авторы исходили из принципов системного подхода к проектированию процесса развивающего обучения, из положений общей теории деятельности А.Н. Леонтьева. Они руководствовались теоретическими положениями дидактов и методистов: об учебной познавательной деятельности учащихся и ее структуре (В.А. Беликов, Б.И. Коротяев, Т.И. Шамова и др.); о видах, структуре общих и предметных учебных умений учащихся и условиях их формирования (Н.И.Запорожец Н.А. Лошкарева, А.В. Усова и др.); о поэтапном освоении учащимися мыслительных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Б.Д. Эльконин и др.) и рядом других научных подходов в отечественной педагогике.

Это позволило определить такие исходные позиции к проектированию программ развития способностей учащихся к познавательной деятельности при изучении истории.

1. Деятельность – основа образования учащихся. В процессе обучения истории задействованы различные виды деятельности. Из них ведущая - учебно-познавательная деятельность.

Учебно – познавательная деятельность - это целенаправленный самостоятельный (или управляемый) учителем процесс взаимодействия учащегося с окружающей действительностью с целью удовлетворения его познавательных потребностей и интересов, в результате которого происходит овладение им знаниями, формирование умений и навыков, а

также развитие личности (В.А. Беликов). Именно о развитии способностей учащихся к учебно-познавательной деятельности и будет идти речь далее.

Вид деятельности учащихся определяется ее предметом (А.Н. Леонтьев). В нашем случае – это деятельность, направленная на познание прошлого. Для ее осуществления ученики должны владеть универсальными действиями, общими для всего познавательного процесса в школьном обучении, и специальными, предметными действиями, связанными со спецификой исторического познания.

2. Исходные, общие способы познавательной деятельности формируются у детей стихийно, в связи с естественным познанием мира, а затем целенаправленно, в процессе обучения в школе (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). Если познавательная деятельность школьников происходит стихийно (методом проб и ошибок), то за время пребывания в школе они интуитивно освоят только отдельные учебные действия. Как показывают исследования кафедры, а также, данные аналитических отчетов ЕГЭ и ГИА за ряд лет, именно на таком, неосознанном, фрагментарном уровне находится освоение способов учебной деятельности школьниками в современной практике обучения.

Для эффективной, планомерной работы по развитию познавательных способностей учеников необходимы специальные программы развивающего обучения. Их проектирование может и должно (в соответствии с концепцией ФГОС) строиться на основе системного подхода. Он предполагает разработку содержания и структуры формируемых учебных действий на всех уровнях проектировочной деятельности: 1- на уровне общей для всех предметов программы формирования учебных действий; 2 - на уровне предметной программы, отражающей особенности формирования учебных действий в соответствии с предметным содержанием; 3 – на уровне отдельных предметных курсов – на уровне тематического планирования уроков; 4 – на уровне отдельных уроков. В данной статье будут рассматриваться проблемы проектирования второго и третьего уровней в обучении истории.

3. Программы развития способности учащихся к познавательной деятельности в процессе обучения истории целесообразно представить в виде требований к формированию *системы умений*. Под *умениями* принято понимать способность учащихся осуществлять *целенаправленно и осознанно* учебные действия. Уже существующие классификации умений (Н.И. Запорожец Н.А. Лошкарева и др.) позволяют представить все многообразие учебной деятельности по их видам - *организационные, информационные, мыслительные*, и т.д., по степени общности осуществляемых действий - *общеучебные и специальные*, по объему входящих в умения действий *простые и сложные*. Уже это способствует упорядочиванию процесса проектирования программы развития познавательных способностей учеников через требования к формированию умений.

В обучении истории умения сложны по своей структуре и их развитие у школьников длительно по времени. Чтобы четко представить весь процесс работы по формированию умений на всех уровнях – предмет – курс истории – тема курса - урок – каждый вид умений нужно и можно четко структурировать. Умения состоят из совокупности *учебных действий*, которые в данном случае будут рассматриваться, как компоненты тех или иных видов умений. Действия, в свою очередь, состоят из *операций* - приемов, которыми непосредственно будут пользоваться (осваивать) школьники. Например, умение работать с документом (абстрактное понятие) состоит из ряда действий. Одно из них - прочтение текста (абстрактное понятие). Оно включает операции (практические, конкретные приемы) по постижению смысла незнакомых слов, словосочетаний, по выделению в нем главных мыслей и т.д. Структурирование умений позволяет четко проектировать процесс их формирования в рамках предмета в целом и на каждом этапе обучения. Сформированное умение представляет собой *обобщенную характеристику результатов освоения учениками того или иного вида познавательной деятельности*. Процесс формирования и итоги освоения умений поддаются диагностике на основе уже существующих параметров (Э.В. Ванина, А.В. Усова и др.). Это позволяет его четко ориентировать на достижение конечного результата, что, как известно, требуют современные образовательные стандарты.

4. Системообразующим звеном для построения программы формирования умений в обучении истории выступает познавательная деятельность, содержание которой отражает ведущие способы освоения учениками содержания предмета. Главным критерием отбора способов познавательной деятельности учащихся (суть - умений) является их адекватность методам соответствующей науки (В.А. Кондаков), в данном случае – истории, которые *адаптированы* соответственно целям школьного обучения, предметному учебному содержанию, возрастным познавательным возможностям учащихся.

Рассмотрим теперь, исходя из данных позиций, вопросы проектирования программ формирования умений по истории.

1. *Общая (предметная), программа формирования умений в обучении истории* должна обособить из всего круга общеучебных умений, формируемых в школе, те, которые непосредственно обеспечивают познавательную деятельность учащихся при изучении прошлого. А также систематизировать и описать их в обобщенном виде таким образом, чтобы на этой основе конкретизировать процесс формирования умений в курсах истории. Все умения, по степени их задействования в процессе познания прошлого, можно объединить в три группы.

1 группа - *общеучебные умения, которые при обучении истории не претерпевают существенных изменений* в предметной деятельности. Это многие организационные и коммуникативные умения (например,

планирование работы по выполнению проекта, работа в коллективе и т.д.). Они универсальны, формируются при изучении всех предметов и во внеурочной работе и в данной статье не рассматриваются.

2 группа - *общеучебные умения, которые в обучении истории претерпевают существенные изменения* по своей структуре и содержанию. Они в своей основе имеют общую для всех предметов структуру действий, но операции, связанные с ними различаются в зависимости от учебного содержания. Например, умения анализа (рассмотрение изучаемого объекта по частям), при изучении прошлого имеют иную операционную структуру, нежели в обучении математике или литературы (См.: в настоящем сборнике статью Д.В.Кузина «К проблеме формирования аналитических умений школьников в процессе преподавания истории»).

Следовательно, в предметном обучении невозможно ограничиваться освоением умения на уровне входящих в него обобщенных действий, без освоения операций - приемов, отражающих специфику предметного познания. Например, ученики, при изучении исторического текста должны овладеть универсальными приемами работы: выделять главное, составлять план, извлекать непосредственную информацию и т.д. А также - специальными способами его восприятия - видеть историческую обусловленность создания текста, рассматривать излагаемые в нем сведения в историческом контексте, осуществлять анализ достоверности содержащихся в нем фактов и т.д.

3 группа – *специальные умения, свойственные только историческому познанию*. Например, умения реконструкции образов исторической реальности для формирования исторических представлений.

Из всей совокупности учебных умений, востребованных в процессе обучения истории, важно выделить ведущие, доминантные, адекватные способам научного познания исторической реальности. Именно они лежат в основе организации деятельности учеников по изучению прошлого, определяют возможность и необходимость формирования в предметном обучении умений других видов.

Рассмотрим ведущие компоненты познавательной деятельности в обучении истории. Знания о прошлом ученики приобретают не из непосредственных наблюдений окружающего мира, а *опосредованно*, через различные источники знаний. На основе их изучения у школьников складываются представления о минувшем, приобретаются исходные сведения об отдельных *исторических объектах* - событиях, явлениях, процессах. Эти сведения далее подлежат анализу, систематизации, оценке.

В силу этих особенностей познания истории в самом общем виде структура предметной познавательной деятельности учащихся выражается: 1 - в приобретении знаний из источников, 2 – в переработке приобретаемых сведений для воссоздания индивидуальной картины

исторической реальности и ее осмысления. Без этих двух видов деятельности невозможно осознанное, присвоение учебных знаний школьниками, развитие у них культуры исторического познания.

Итак, работа с различными историческими источниками - исходный вид деятельности в изучении прошлого. Отсюда *информационные умения* - первый основной вид умений в обучении истории. Абстрактно-логические и некоторые другие действия, связанные с познанием исторических объектов, о которых получены сведения из источников, принадлежат ко второму основному виду деятельности в обучении истории – к *мыслительным умениям*.

Следовательно, информационные и мыслительные умения и являются теми основными общеучебными способами учебных действий, которые при изучении истории наполняются своим содержанием.

В обучении истории можно выделить такие основные информационные умения:

- поиск и отбор исторических источников разных видов: текстовых, изобразительных, условно-графических;
- считывание и извлечение информации из источника, ее вербализация и систематизация;
- фиксация и воспроизведение содержания источников в устной и письменной форме.

Овладение этими умениями развивает способности вербального и визуального восприятия информации; формирует способность к самостоятельной работе с историческими источниками; приобщает учеников к культуре исторического научного познания.

Для овладения этими видами действий задействованы умения, которые формируются в других предметных областях (умения устной и письменной речи, работы с текстами, изобразительными и условно-графическими источниками и т.д.). При этом сама история является базовым предметом для формирования ряда общеучебных информационных умений, в первую очередь, связанных с поиском и изучением письменных *первоисточников* (например, с их атрибутикой).

Для познания основных исторических объектов - событий, явлений, процессов востребованы такие основные абстрактно-логические, мыслительные умения:

- исторический анализ изучаемых исторических объектов (причины – сущность – следствие);
- сравнение исторических объектов;
- построение целостного, логичного описания изучаемых объектов на основе их реконструкции по источникам (систематизированное обобщение знаний о них);
- теоретические обобщения – определение исторических понятий, формулировка теоретических положений и т.д.

Абстрактно-логические умения универсальны для школьных предметов, однако, как уже отмечалось в обучении истории они включают не только универсальные, но и специальные учебные действия (2 группа умений).

Кроме того, предметная программа должна включать специальные *предметные умения*, отражающие специфику исторического познания (3 группа умений).

В первую очередь - это умения работать с хронологией: вести счет лет в истории, определять последовательность, длительность, синхронность событий, объяснять периодизации истории, выделять этапы в развитии событий и т.д.

В процессе познания прошлого формируется особенный (свойственный именно данным научным знаниям) вид интеллектуальной деятельности *историческое мышление*. Под ним принято понимать способность личности отражать объекты прошлого в их развитии и взаимосвязях, в историческом времени и пространстве [2, с.85].

Развитие исторического мышления - главная развивающая цель предметного обучения. Это сложный, интеллектуальный процесс, вбирающий в себя совокупность различных видов мыслительной деятельности, *не всегда вписывающихся в абстрактно-логические действия.*

В силу опосредованного отражения сведений о прошлом школьники должны овладеть:

во-первых, способностью *к интуитивному мышлению* - к образной реконструкции, воссозданию представлений об объектах исторической реальности на основе имеющихся источников;

во-вторых, *критическим мышлением*, во-первых, для выбора из потока информации достоверных источников (элементами «внешней критики» источника), во-вторых, для оценки научного характера освещения исторического объекта в избранном источнике (элементы «внутренней критики источника»).

Рамки учебного процесса не позволяют каждый раз при изучении нового материала следовать логике научного познания – от первоисточников к описанию событий и явлений прошлого. Как известно, исторические сведения, в большинстве случаев даются в уже готовом виде их интерпретаций авторами учебников, учителями и т.д. Вместе с тем известно, что в науке историческая реальность всегда предстает перед нами в виде версий ученых. Поэтому в обучении истории важно сформировать у школьников понимание *версионного характера исторических знаний*, уже накопленных наукой, и развивать у них способность к версионному мышлению для воссоздания ими собственной картины минувшего.

Отличительный признак исторического мышления - способность рассматривать исторические объекты в контексте трех категорий

прошлое-настоящее – будущее. Поэтому для понимания исторической реальности, а также для развития ценностно-осознанного отношения школьников к прошлому важно формирования у них специфической способности *вести «диалог культур» (М.А. Барз)* - рассматривать исторические объекты не только с позиций современного человека, но и изнутри, с позиций людей изучаемого времени.

Исследования показывают, что при наличии системной целенаправленной работы по формированию названных специальных умений они могут и должны быть включены в программные требования по истории. Только при этом сохраняется смысл предметного обучения, и действительно эффективно будет реализовываться развивающий потенциал исторической науки.

Практически каждый из названных видов умений формируется на протяжении изучения всех курсов истории. Разработка общей программы их развития не будет инструментальной, пока не решится вопрос о ее конкретизации на уровне программ формирования умений в отдельных курсах истории (См.: в настоящем сборнике статью Н.В. Яранцевой «Система развития умений в программах по истории 1970 -1980 –х годов»).

На этапе разработки *программ для курсов истории 5-11 классов* необходимо конкретизировать общепредметные требования к развитию умений: исходя из содержания каждого из курсов истории; с учетом уже имеющегося у школьников опыта освоения умений познавательной деятельности; сообразно с возрастными возможностями освоения учениками тех или иных способов учебных действий.

Конкретизации задач формирования умений в определенном курсе истории выражается в определении структурных компонентов тех входящих в него действий, которые осваиваются на данном этапе обучения. Например, при изучении первого курса - истории Древнего мира уместно ограничиться освоением счета лет и умением выстраивать факты в их исторической последовательности, а при изучении всеобщей и отечественной истории Средних веков уместно сделать следующий шаг - формировать умение устанавливать синхронность исторических событий и явлений и т.д.

Чтобы учесть уже имеющийся опыт овладения учениками способами учебной деятельности, с которым они приступают к изучению определенного курса истории, необходимо определение *преемственных связей* в формировании умений.

При работе над формированием *общеучебных умений 1 и 2 группы* требуется *установление межпредметных связей развития*. Важно определить предметы, базовые для развития каждого умения и установить, где и когда впервые начинается работа по его формированию.

В большинстве случаев в обучении истории устанавливаются межпредметные *последующие связи* с уже имеющимся у учеников опытом

освоения учебных действий. Например, на уроках истории школьники приступают в 5 классе к составлению планов учебного материала уже после того, как получили первые знания и опыт их составления на уроках русского языка. Поэтому в обучении истории только расширяются знания о видах учебных планов и способах их создания на основе предметного содержания.

Однако ряд общеучебных умений предполагает установление межпредметных *опережающих связей*. Например, систематический курс географии начинается, как правило, в 6 классе. В рамках предмета начальной школы «Окружающий мир» (как показывают наши исследования) картографические умения почти не осваиваются учениками. Поэтому впервые работу по их освоению приходится начинать на уроках истории Древнего мира.

Также устанавливаются *внутрипредметные* (последующие) связи с уже имеющимся опытом освоения как общеучебных, так и специальных умений при изучении истории. Например, если в пределах 5 класса ученики освоят действия - различать вещественные, письменные, устные, изобразительные источники исторических знаний, то в 6 классе возможно уже овладение действиями по работе с различными видами письменных источников (соответствующих изучаемой эпохе) – хрониками, летописями, законами и т.д.

При планировании программы формирования умений в курсе истории происходит отбор тех учебных действий, входящих в умение, которые могут освоить ученики в соответствии со своими возрастными возможностями. Например, шестиклассники в состоянии извлекать лишь *непосредственную информацию из адаптированных* исторических текстов, а школьники старших классов уже могут осуществлять такие сложные действия как критический, сравнительный анализ альтернативных неадаптированных источников информации.

Перечень умений в курсах целесообразно представлять по их видам, в соответствии с классификацией и структурой, принятой в общей предметной программе. В рамках каждого курса процесс развития умений должен носить целостный и завершённый характер, и при этом важно постепенно, от класса к классу, наращивалась способность к освоению умений в полном объеме, входящих в них действий, что в совокупности должно обеспечивать выполнение общей программы их развития.

Данные походы к проектированию программ формирования умений были реализованы при создании учебных программ по истории для линии учебников издательства «Вентана-Граф» [3].

Исследования по внедрению этих программ в практику обучения позволили выявить главные условия их эффективного применения.

1. Введение в учебное содержание истории в качестве его обязательного компонента знаний о способах учебной деятельности,

адекватных формируемым умениям, для создания у школьников ориентационной основы их освоения осознанного осуществления учебных действий. Это содержание должно находить и уже находит отражение в учебниках, например в учебниках линии издательства «Вентана-Граф», а также в пособиях для школьников, которые бы разъясняли ученикам, как рационально овладевать способами учебной деятельности [См.:4,5].

2. Дальнейшее проектирование *специалистами* процесса формирования умений на уровне тематического планирования, чтобы можно было конкретно, поурочно определить место работы над тем или иным умением при изучении исторического содержания

3. Разработка общих методов и приемов, специально направленных на освоение способов учебной деятельности. Они отличны от тех, при помощи которых формируются исторические знания. А также нужны поурочные методические рекомендации по курсам истории, где бы системно предлагались решения конкретных путей развития умений познавательной деятельности школьников.

Опыт создания программы формирования умений для курса истории, тематического планирования процесса ее реализации, разработки поурочных рекомендаций, содержащих приемы работы по освоению учениками способов учебной деятельности, был накоплен и экспериментально апробирован при создании «Инновационного учебно-методического комплекса по истории Древнего мира» (в рамках проекта НФПК). Он представлен в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов [6].

Анализ результатов экспериментального обучения в 5 классе показал существенные преимущества такого подхода к повышению эффективности предметного проектирования процесса развития способности учащихся к познавательной деятельности в обучении истории и для освоения школьниками универсальных учебных действий.

Литература

1. Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М., 2010.
2. Историческое мышление // Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник /Под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М., 2007.
3. История с древнейших времен до наших дней. Программа. 5-11 классы /Сост. Т.П. Андреевская, О.Н. Журавлева, Н.Н.Лазукова. М.,2006.
- 4.Лазукова Н.Н., Кузин Д.В. Учимся приобретать и осмысливать знания. История. СПб,1999.
- 5.Учимся изучать историю Учебное электронное пособие [Электронный ресурс] /Сост. Н.Н. Лазукова, Э.В. Ванина, О.В. Иванов. М.: ЗАО "Новый Диск", 2010.
6. История Древнего мира. Инновационный учебно-методический комплекс. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов.

Издатель: ЗАО "Новый Диск", 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/79c2c7af-e256-493a-a69d-121ed46ac044/?interface=catalog&class\[\]=47&subject\[\]=20](http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/79c2c7af-e256-493a-a69d-121ed46ac044/?interface=catalog&class[]=47&subject[]=20). Обращение 23. 10. 2013.

Д.В. Кузин

К проблеме формирования аналитических умений школьников в процессе преподавания истории

Внедрение в школьное образование новых федеральных государственных образовательных стандартов привлекло внимание к проблемам формирования интеллектуальных умений учащихся как на метапредметном, так и на предметном уровне. Важнейшим компонентом интеллектуальных умений являются аналитические умения, значимые в предметном преподавании, в том числе в познании истории.

Под ученическим *историческим анализом* в познании прошлого следует понимать совокупность осознанных мыслительных действий школьников по выявлению сущности исторических событий, явлений, процессов во времени и пространстве, на основе установления связей между ними. В связи с тем, что методологические основы исторического познания на современном этапе развития исторической науки носят плюралистический характер, то в основу исторического анализа следует положить универсальные и обобщённые мыслительные операции, которые подводят ученика к системному видению исторического процесса.

В нашем случае, в качестве основы выделения структурных частей умения осуществлять анализ исторических объектов как сложного интеллектуального действия целесообразно использовать эвристический алгоритм «причина–сущность–следствие». Отметим, что данный алгоритм носит универсальный характер, на его основе можно осуществить комплексный анализ любого исторического события, явления, процесса, получить целостное представление об объекте анализа. Он соответствует возрастным возможностям осуществления мыслительной деятельности школьниками. Способность учеников к аналитическим действиям может служить универсальной основой для формирования других интеллектуальных умений. Например, овладение способами установления причин, сущности и последствий исторических объектов позволяет ученикам давать целостное описание событий прошлого, раскрывать тенденции исторического развития, давать оценку историческим фактам, осуществлять их сравнение.

Для разработки методики формирования аналитических умений важно не только выделить структурных компонентов умения, но и выявление тех конкретных операций (приемов), с помощью которых ученики овладевают ими. Нами были выделены такие способы выполнения действий.

1. Способы установления причин исторических объектов.

А. Выявление причинной обусловленности, вертикальных связей между историческими событиями (явлениями) в одной из сфер общественной жизни (экономической, политической, социальной, культурно-идеологической и т.д.) происходившими друг за другом в хронологической последовательности.

Б. Выявление горизонтальных связей между историческими событиями (явлениями), которые происходили в один и тот же исторический отрезок времени в различных сферах общественной жизни.

В. Выявление противоречий исторического развития, которые привели к появлению данного исторического события (явления).

2. Способы установления сущности исторических объектов.

А. Определение сущности простого события, явления по ключевым словам. При раскрытии сущности событий, явлений, процессов, целесообразно подбирать слова, наиболее точно выражающие суть явления.

Б. Выявление общего признака, объединяющего все черты, характеризующие событие, явление. В основе этого способа лежит применяемый в исторической науке метод индукции, когда имеющиеся эмпирические данные, характерные черты или ситуации обобщаются, и находится тот общий признак, который наиболее адекватно характеризует событие, явление или процесс.

В. Определение сущности сложного события, явления на основе выделения его отличительных черт в различных областях общественной жизни. Применяется для определения сущности сложных событий, имеющих отличительные признаки в ряде сфер общественной жизни).

Г. Определение сущности сложного события, явления на основе его сопоставления с аналогичным событием, явлением.

3. Способы установления последствий исторических объектов.

А. Определение последствий событий (явлений) по масштабу их воздействия на исторический процесс: в мировом масштабе, масштабе региона мира, страны и т.д.

Б. Установление последствий событий (явлений) по длительности их воздействия на дальнейшее историческое развитие.

В. Определение последствий на ход дальнейших событий (по вертикали).

Г. Определение воздействия событий (явлений) на различные сферы жизни общества (по горизонтали);

Д. Определение противоречий, в историческом развитии, порождаемых событием (явлением).

Способы установления причин, сущности и последствий исторических события, явлений и процессов отрабатываются в определенной последовательности. Возможен линейный вариант формирования способности учеников к историческому анализу. Он предполагает, что умения устанавливая причины, сущность и

последствия исторических событий и явлений формируются последовательно, одно за другим. Первоначально отрабатываются действия, входящие в структуру умения устанавливать причины, затем, по мере овладения ими, осуществляется переход к формированию умения устанавливать сущность и т.д.

Другой вариант логики формирования умений (назовем его условно параллельным) предполагает, что компоненты умения исторического анализа отрабатываются синхронно. В этом случае один из компонентов выделяется на уроке в качестве доминантного. Например, если на одном уроке учитель осуществляет работу по формированию умения устанавливать причины исторических событий, то на другом уроке доминантным будет умение устанавливать сущность и т.д. Остальные компоненты умения осуществлять исторический анализ находятся в это время на иных стадиях формирования (диагностика, подведение к выполнению действия, закрепление и т.д.). Исследования показывают, что второй вариант является более предпочтительным, так как он является более экономичным по времени и освоение операций является более интенсивным. В процессе последовательного формирования умений важно, чтобы процесс выполнения заданий происходил от более простого к более сложному.

Важным условием эффективного, осознанного формирования аналитических умений является усвоение школьниками учебных методологических знаний о способах учебных действий.

Известно, что они могут выполнять ряд функций в процессе обучения. Во-первых, усиливают мотивационную основу познания истории, так как позволяют прививать интерес не только к информационной стороне исторического познания, но и формировать ценностное отношение к интеллектуальной стороне изучения прошлого.

Во-вторых, методологические знания обеспечивают осознанность и целенаправленность познавательной деятельности школьников, служат ориентировочной основой для выполнения познавательных заданий, связанных с анализом исторических событий, явлений, процессов.

В-третьих, учебные методологические знания создают критериальную основу для осуществления самоконтроля учениками результатов собственной деятельности, стимулируют их саморазвитие.

Наиболее эффективным способом введения учебных методологических знаний является использование памяток - алгоритмов.

Результат формирования умений целесообразно отслеживать по уровням их сформированности:

1 уровень (низший) характеризуется тем, что ученик овладевает лишь отдельными компонентами исторического анализа, но не способен к осуществлению комплексного анализа фактов, не владеет способами выполнения действий и знаниями о них. Действия совершаются неосознанно

2 уровень (средний) характеризуется тем, что старшеклассник может осуществить комплексный анализ исторического события (явления) на основе неполного применения отдельных способов выполнения действий. Учащийся воспроизводит знания о способах выполнения действий отрывочно, не в полном объеме, недостаточно осознавая их.

3 уровень (высший) характеризуется тем, что учащийся способен осуществить комплексный анализ исторического события, явления или процесса на основе осознанного применения соответствующих способов выполнения действий и использования знаний о них.

Такой подход позволяет выявить динамику перехода учащихся от одного этапа освоения умения к другому. Предлагаемые уровни сформированности умений построены на основе таких критериев, как полнота и объем устанавливаемых компонентов и элементов исторического анализа, уровень осознанности выполняемых действий.

Таким образом, методика формирования интеллектуальных умений в свете ФГОС должна учитывать следующие моменты:

1. Содержание формируемых умений (на сегодняшний день оно часто формулируются достаточно абстрактно).

2. Определение структурных компонентов (операций), каждого из формируемых умений.

3. Определение этапов и последовательности формирования каждого из умений.

4. Определение содержания учебных методологических знаний, обеспечивающих овладение учеником умений.

5. Определение параметров и уровней их сформированности. Необходимо учитывать, что процесс формирования должен быть соотнесен с требованиями, предъявляемыми к метапредметным результатам обучения.

Эффективность такого подхода к формированию аналитических умений была исследована в процессе массового экспериментального обучения истории в старших классах. Однако перспективно дальнейшее изучение проблем формирования интеллектуальных умений в обучении истории, как в старших классах, так и в основной школе.

М.А.Трапезникова

Состояние проблемы формирования информационных компетенций на уроках истории (по результатам анкетирования учителей)

В современной теории и практике обучения истории все чаще говорят о проблемах формирования компетенций. Наибольшее число вопросов вызывает процесс формирования ключевых или межпредметных компетенций. К ним в отечественной литературе относятся ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные,

коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [1].

В связи с тем, что общество XXI века живет в условиях огромного информационного потока, наиболее актуальным становится проблема подготовки нового поколения к работе с информацией, а, следовательно, формирование у них информационной компетентности в процессе обучения в средней школе.

Для выявления проблем формирования информационной компетентности на уроках истории в современных школах было проведено анкетирование учителей, как одних из основных участников образовательного процесса.

В исследовании участвовало 44 педагога из 19 школ Санкт-Петербурга, школы Ленинградской области, а также 12 школ различных регионов России (Новокузнецк, Куйбышевский район, город Калтан, Кемеровский район г. Осинники, Орджоникидзеvский район, Заводский район, Новольинский район и др.). Были задействованы школы различных типов: сельская школа, средние общеобразовательные школы, лицеи и гимназии, школы с углубленным изучением как гуманитарных, так и технических предметов, а также частная школа. Опрошенные учителя имеют различную квалификацию и стаж работы от одного года до 40 лет.

В ходе анкетирования педагогам было предложено ответить на ряд вопросов, затрагивающих как теорию, так и к практику формирования информационной компетентности в современной школе. Главными задачами анкетирования было выяснить, во-первых, что сами практикующие учителя, понимают под информационной компетентностью и ее структурой; во-вторых, определить насколько остро стоит проблема в организации процесса формирования информационной компетентности. Так же в цели анкетирования входило выявления круга проблем, с которыми педагоги сталкиваются в ходе формирования информационной компетентности, и какая помощь им требуется.

В анкете присутствовали и закрытые вопросы, направленные на выявления и констатацию ситуации в современной школе, и открытые, что давало возможность учителя высказать свою собственную позицию, опираясь на свой опыт и конкретную сложившуюся в их школе или регионе ситуацию.

В процессе изучения полученных данных, было выявлено, что подавляющее большинство учителей понимают под информационной компетентностью умения отбирать информацию (78,2%), умения анализировать и интерпретировать ее (75,9%), а так же, подбор и группировку материалов по заданной учащимся теме (71,3%), многие относят к данной компетентности и умение составлять презентации. Ряд корреспондентов отметили все возможные варианты, предложенные в анкете, подчеркивая, что любое действие ученика в процессе обучения можно отнести к информационной компетентности, так как он всегда

сталкивается с информацией и ее переработкой. Такие данные свидетельствуют о недопонимании содержания и структуры информационной компетентности педагогами.

Как показывают результаты анкетирования, около половины опрошенных педагогов указали, что занимаются формированием информационной компетентности систематически, 4,6% – не занимаются вообще, а остальные 46% только эпизодически. По мнению учителей, основными препятствиями являются: несформированность общеучебных умений у школьников (69%), нехватка учебного времени (59,8%) и отсутствие рекомендаций по формированию информационных умений (50,6%). Некоторые как причину указывают отсутствие системы по формированию компетентностей в других предметах, подчеркивая, что формирование межпредметных компетентностей возможно только в сотрудничестве с другими предметами, что не всегда возможно на практике. Те же проблемы указывают и учителя, которые занимаются систематической подготовкой учащихся к работе с информацией.

По мнению учителей, для их работы в 62,1% случаев не хватает сборника материалов, в который были бы включены памятки по работе с различными типами информации, примеры заданий и варианты разработок уроков, а так же подборка текстовых и других источников или ссылки на них. Более половины опрошенных учителей (57,5%) говорят так же и о нехватке общих методических рекомендаций по формированию информационной компетентности, а 32,2% педагогов указали, что хотели бы в качестве помощи получить поурочные методические рекомендации или разработки, как теоретического плана, так и практического.

При этом 36,8% корреспондентов не ответили, какие темы из курса истории истории они считают наиболее удачными для организации процесса формирования информационной компетентности. Более 16,1% опрошенных учителей считают, что для этого подойдет абсолютная любая тема из школьного курса истории. Поэтому конкретизировать тематику рекомендаций или разработок они затруднились.

Из предложенных учителями тем, лидирующее место занимают темы истории России, а так же Первая и Вторая Мировые войны (18,4%). Достаточно часто встречаются темы по культуре России (16,1%), и темы, связанные с революциями, гражданской войной, общественно-политической мыслью. Это может быть связано с тем, что педагоги отмечают как наиболее эффективные формы работы при формировании информационной компетентности – практические занятия (78,2%) и самостоятельную работу учащихся (73,6%). А именно по данным темам, как правило, организуются семинары и практические занятия, сопряженные с самостоятельной работой учащихся по подготовке материалов к урокам. Так же данные темы изобилуют разнообразной информацией из разных источников, что дает простор для работы, как школьников, так и учителей.

Исходя из перечисленных фактов, можно сделать вывод, что педагоги занимаются в той или иной степени формированием элементов информационной компетентности на уроках истории, но говорить о систематической и полной подготовке учащихся к работе в информационном обществе не приходится. Это может быть обусловлено недопониманием учителями сути информационной компетентности и ее структуры, а следовательно и того уровня задач, который ученик должен решать на каждом этапе обучения. Основными же проблемами для достижения высоких результатов, по мнению самих учителей, становится: нехватка учебного времени, то есть загруженность процесса обучения; недостаточная сформированность общеучебных умений; а так же отсутствие методических материалов, сопровождающих процесс подготовки учащихся к работе с информацией.

Следовательно, учителя современной школы согласны с необходимостью заниматься формированием информационной компетенции и задумываются о проблемах, связанных с этим процессом, и путях их решения. Однако, они в полной мере не готовы к реализации задач по формированию информационной компетенции, так как слабо представляют, что включается в данное понятие и его структуру, и не видят потенциала исторического содержания для решения проблем адаптации учащихся к потоку информации их окружающей.

Возможно, путями решения проблем формирования информационной компетенции на уроках истории в современной средней школе, может стать, во-первых, организация курсов повышения квалификации по теме «Формирование ключевых компетенций на уроках истории»; во-вторых, создание пакета методических материалов. Такой пакет может включать в себя теоретический блок, с описанием процессов формирования компетенций в целом, и практический блок, в который войдут различные материалы для работы непосредственно на уроках по тем или иным темам, имеющим достаточный потенциал для работы с разнообразной информацией.

Итак, можно видеть, что проблема формирования информационных компетенций на уроках истории остается актуальной и ждет своего решения в теории и практике обучения. Для реализации этой задачи необходимо уделить внимание вопросам подготовки педагогических кадров, расширив их представление о понятии, структуре информационной компетенции и роли истории в ее формировании. А так же подготовить методическое пособие по реализации процесса формирования информационной компетенции в современной школе на уроках истории.

Литература

1.Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории

О.А. Волгин

Проблемы критического восприятия фотодокументальных источников в обучении истории (результаты лабораторного исследования).

Одной из самых блестящих антиутопий XX века можно без сомнения считать знаменитый памфлет французского философа Ги Дебора «Общество Спектакля». В нем есть такие строки: «...Спектакль (т.е. современный этап развития Западного общества – О. В.), как тенденция заставлять смотреть на мир с помощью различных специализированных опосредствований (например, рекламных образов, новостных телерепортажей и др. – О.В.), естественным образом выбирает зрение в качестве привилегированного человеческого чувства, которым в предыдущие эпохи было осязание...» [1, с. 5]. Убедительность любой антиутопии заключается в том, что она улавливает едва различимые тенденции современности, а, заметив их, чаще всего экстраполирует на будущее в виде гротеска.

На сегодняшний день человечество, воспринимающее окружающий мир не непосредственно, а через визуальные образы, тиражируемые масс-медиа – это уже не просто пессимистичный прогноз, выдвинутый эпохой «майской революции» 1968 года, это будущее, которое наступило. Взгляд через призму визуальных образов на историческое прошлое общества – это другая сторона подобного восприятия, и, как мы понимаем, широкое поле для различного рода искажений (сознательных и несознательных) и манипуляций [2].

Осознание огромной роли визуального образа (в т. ч. исторического образа) в манипулировании сознанием масс, встречаем мы в трудах практически всех теоретиков медиа и критиков современного Западного общества (Р. Барт, М. Маклюэн, Ж. Бодрийяр и др.).

В рамках этого направления оформилась теория медиаобразования как формирования «критического мышления» [3]. Общий смысл этой теории сводится к тому, что педагоги должны готовить молодое поколение к критическому восприятию сообщений и образов, транслируемых через масс-медиа, которое позволит им не стать объектом манипуляций. Важность подобной подготовки была отмечена в международных актах ЮНЕСКО, например, в Грюнвальдской декларации по медиаобразованию, написанной еще в 1982 году.

Потенциал для развития способностей к визуальному восприятию содержится и в школьном предметном образовании. В частности, изучение курсов истории позволяет использовать на уроках широкую палитру визуальных и аудиовизуальных средств информации; приобретать на их основе знания о прошлом, и, с позиции этих, сведений

производить оценку нового содержания, развивать у учеников умения критики (до определенных пределов) этих видов исторических источников.

Однако, готовы ли учащиеся к критическому восприятию визуальных источников информации? Как они способны воспринимать один из самых сложных визуальных документальных источников – фотографию? Какие факторы затрудняют формирование соответствующих умений? В поисках ответа на этот вопрос было проведено лабораторное исследование на базе 9-х классов ГБОУ ФМЛ № 239. Было проанализировано 92 ответа школьников

Первый диагностический тест был направлен на выяснение влияния контекста на восприятие документальной фотографии. В рамках эксперимента ученикам по трем группам предлагалась одна и та же фотография времен I мировой войны, изображающая бегущих по вытоптанному полю солдат (принадлежащих к русской армии), упавшие тела в разных позах и т.д. Предлагалось выполнить задание – описать то, что они видят на документальной фотографии. При этом каждой из групп давалась разная предваряющая информация в виде текста. В одном случае это была информация о наступлении русских войск в Галицийской битве, в другом случае об отступлении российской армии, в результате немецкого прорыва у Горлиц, в третьем не давалось никакой информации.

Понятно, что группа, где предваряющей была информация о Галицийской битве, описывала мужественное наступление русских войск, вторая, прочитавшая историческую справку о прорыве у Горлиц, описывала, что на фотографии изображено отступление. Наиболее объективно предложенное фото описывали ученики третьей группы, не получившей никакой предварительной информации.

Эти данные позволили сделать такие выводы.

Контекст, в котором подается тот или иной визуальный исторический образ во многом определяет его восприятие и часто затрудняет адекватное прочтение содержащейся информации. Это связано, скорее всего, с тем, что при восприятии визуальной информации ученику сложно абстрагироваться от контекста.

Для того чтобы уточнить полученные результаты и определить, как далеко простирается влияние контекста, был проведен второй тест с ложным комментарием к изображению. Ученикам давалась фотография, изображающая летное поле, самолет с опознавательными знаками вермахта. Кабину самолета, подняв руки, покидает немецкий летчик. На летчика наставили винтовки трое советских солдат. Комментарий к этой фотографии был заведомо ложным, он гласил: «Немецкие солдаты берут в плен советского летчика, совершившего аварийную посадку».

В этой ситуации явного противоречия ученики чаще всего избирали следующие варианты ответа:

1 группа учеников (65%) полностью проигнорировала ложный комментарий, подробно описав, что они видят на фото – так сделали около

2 группа учеников (25 %), не анализируя изображение, фактически переписала в своем ответе текст комментария: «Я вижу, что посреди поля в солнечное утро, три немецких солдата берут в плен советского летчика, совершившего аварийную посадку...».

Ученики 3 группы (5 %) попытались совместить информацию фотоснимка и комментария, приблизительно следующим образом: «На этой фотографии я вижу, как немецкие солдаты берут в плен советского летчика, совершившего аварийную посадку. Скорее всего, этот летчик выполнял разведывательную миссию, поэтому летел на трофейном, захваченном самолете, на котором его взяли в плен (это видно по фотографии)...». Ученик не осознает, что комментарий не соответствует изображенному, однако, не рискует предположить, что комментарий ложный, придумывая вместо этого версию о трофейном самолете люфтваффе.

Ученики 4 группы (2 %) в описании усомнились в самой возможности определить, какой из двух источников (текст или изображение) недостоверны: «По фотографии я не могу точно определить, чьим является летчик – советским или немецким...». В данном случае ученик осознает недостаточность информации для окончательных выводов о сведениях фотографии.

Вывод: предъявление визуального источника с явно неверной текстовой информацией о том, что на нем отражено, приводит к неоднозначной реакции учеников на содержание изображения, вызывая у одних безусловное доверие к тексту, и это сказывается на необъективности получаемой информации, или порождает критическое отношение к тексту (1), и предпочтение к визуально воспринимаемым сведениям, либо стимулирует версионное мышление для объяснения противоречивых данных (3 группа). В этом случае также проявляется способность к дивергентному мышлению в данном случае проявившаяся в потребности ученика в получении дополнительной информации по рассматриваемому источнику (4).

Третий диагностический тест был связан с выявлением способности учеников к самостоятельному анализу информации визуального источника, которую по разным причинам невозможно воспринять однозначно. Для этого ученикам давалась фотография, на которой были изображены события в Праге в 1968 году. На ней - улица города. На заднем плане - покореженный автобус, за ним смутные очертания людей, действия которых невозможно определить. Перед ним - советский танк, языки пламени и густой черный дым. Танку преграждают путь несколько жителей Праги, в руках у них национальный флаг, на переднем плане двое мужчин в динамичных позах. Один из них склонился к мостовой, и не ясно, держит ли он в руках самодельную гранату или просто хочет что-то

понять с земли. К фотографии учащимся давались два вопроса: Что собирается сделать человек, запечатленный на первом плане, склонившейся к мостовой?

Практически все ученики, видя языки пламени на цветной фотографии, и густой черный дым, указывали в ответах, что ввод войск спровоцировал бои на улицах Праги. В своих суждениях они скорее применяли уже имеющиеся знания «подгоняя» их под изображение, нежели анализировали увиденное. По этим же причинам они «увидели» в руках у мужчины, склонившегося к мостовой, бутылку с зажигательной смесью. Можно предположить, что на такие ответы также повлияли особенности визуального восприятия.

Сторонниками гештальтпсихологии было выявлено, что первичное целостное восприятие образа накладывает отпечаток на восприятие отдельных деталей изображения. С. Л. Рубинштейн, в своем известном труде по общей психологии, частично соглашаясь с аргументацией гештальтистов в отношении восприятия целого и части, не отказывается от утверждения, что целое все же является суммой ключевых и второстепенных элементов. Ключевые элементы в основном и определяют характер восприятия целостного образа [4]. В нашем случае, к таким ключевым элементам можно отнести языки пламени, советский танк (который ассоциировался с военными действиями), и позы двух мужчин, находящихся на первом плане фотографии. По ассоциации с другими уличными боями, кадры которых ученики могли видеть в СМИ, учащиеся предположили, что мужчина сжимает в руке бутылку с зажигательной смесью, поскольку их нередко используют агрессивно настроенные демонстранты в уличном противостоянии с полицией.

Выводы:

- ученики не вполне готовы к самостоятельному анализу фото изображения, не постановочного характера, а фиксирующего момент исторической действительности, в котором, в отличие от учебных наглядных средств, нет четкого выделения главных деталей и второстепенных;

- субъективность приобретения учениками информации из визуальных источников возрастет при отсутствии в изображении образов четкости, достаточных ориентиров для их однозначного восприятия, тогда ученики чаще пытаются подменить неявно представленную информацию уже известными им сведениями из других источников.

Результаты исследования способности учеников изучать историю на основе фотодокументов требуют решения проблемы целенаправленной разработки методики развития умений учащихся работать с этим видом источников, включая формирования у них критического отношения к этому средству информации.

Необходим обоснованный отбор фотодокументов для их использования в обучении истории в целях не только приобретения

учебной информации, но и развития умений школьников их изучать самостоятельно

Важно использовать приемы обучения, которые позволяют ученику соотносить и грамотно использовать вербальную и визуальную информацию, связанную с фотодокументами, критически относиться как к текстам, относящимся к источнику, так и к тому, что изображено на фотографии. Целесообразно введение в учебный процесс приемов, позволяющих извлекать информацию не только на основе атрибутики источников, но и вне связи с задаваемым вербально контекстом. Это будет способствовать становлению способности к объективному извлечению информации, позволит отказаться от интерпретаций, порой направляющих восприятие по ложному пути

Особое место надо уделить развитию способности школьников к восприятию моментальных снимков, умению их анализировать, осознавать какую информацию несет каждый элемент визуального образа, какие «оттенки» он добавляет к целому.

Для решения этих задач предстоит поиск конкретных оптимальных для использования в учебном процессе развивающих технологий.

Литература

1. Ги Дебор. Общество спектакля. М., 2000.
2. Зелинский С.А. Манипуляции массами и психоанализ. М., 2008.
3. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог, 2004.
4. См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2000.

А.С. Колодкина

К вопросу о визуальных способностях учащихся в обучении истории (результаты лабораторного исследования)

В ФГОС для основной школы второго поколения выделяется ряд требований к метапредметным результатам, связанным с восприятием информации учащимися. В результате процесса обучения ученики должны самостоятельно находить, считывать, анализировать, синтезировать, интерпретировать и передавать информацию из любых видов источников, уметь создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных познавательных задач. Стандарт ориентирует на развитие способностей учащихся работать не только с текстовыми, но и визуальными источниками информации. [1].

В методике обучения истории - А.А.Вагин, П.В.Гора, И.М.Лебедева и др. [2,3,4,5] общепризнанным является положение, что работа с изобразительными средствами наглядности является важным условием развития представлений учащихся о прошлом, которые лежат в основе формирования знаний о фактах и понятиях изучаемой эпохи. Поэтому

важно понимать, как современные школьники способны самостоятельно пользоваться изобразительными источниками знаний.

В рамках изучения проблем развития визуальных умений учащихся в обучении истории было проведено исследование возможностей учащихся основной школы самостоятельно работать с типологическими картинками. Как известно, именно этот вид наглядности наиболее эффективен при формировании исторических представлений о явлениях, лежащих в основе формирования исторических понятий.

В исследовании были заняты 175 учеников 5-9 классов 321, 537 школ СПб и МОУ СОШ с УИОП Богородской средней школы п. Богородское Кировской области.

Были разработаны диагностические тестовые задания для школьников 5-8 классов, связанные с работой учеников с типологическими картинками. Их содержание соответствовало изученному материалу школьных курсов истории, но эти средства обучения не использовались на уроках и были незнакомы школьникам. Формулировки заданий во всех классах были одинаковы, по ответам можно было проследить возрастную эволюцию умений работы с данными источниками знаний:

1. Опишите подробно, что изображено на картине.

2. Кратко изложите, что вы знаете о том явлении, которое с ней связано.

Параметры анализа результатов работы учеников с картиной были таковы:

1. Описание картины.

Место происходящего явления (исторический пейзаж): а - указано; б - дано его описание; в - не указаны.

Основные участники происходящего на картине: а - названы; б - дано описание их облика; в - не указаны.

Описание существенных, основных внешних признаков, характеризующих явление: а - указаны все признаки явления; б - признаки явления указаны частично; в - не указаны.

2. Применение знаний о понятии, с которым связано изображенное на картине.

а - понятие употреблено; б - понятие раскрыто.

Рассмотрим результаты диагностического тестирования.

Ученикам 5 класса предлагалась для выполнения заданий учебная картина «Сбор налогов в Египте». Обработка данных диагностического тестирования показала следующее. Ответы были получены от всех учеников. Преимущественно они сводились к простой фразе «слуги фараона собирают налоги», были краткими. Например, типичный ответ ученика К.: «Египтяне куда-то ведут скот и что-то несут. Это, наверное, слуги фараона. Рабы относят еду своему правителю, скот и самодельные вещи». Никто из учеников не попытался описать внешний облик египтян. 52% из класса не смогли написать, что именно несут слуги. Ими даже не

были названы быки, очевидно выделяющиеся на изображении. Только 14% попытались конкретизировать увиденное на картине и написали, что слуги несут в качестве налогов скот, посуду, украшения, съестные припасы. Не прослеживалось четкого объяснения того, в чем заключается сбор налогов. То есть у школьников, нет целостных представлений о том, что такое сбор налогов, а на вербальном уровне отсутствует четкое определение этого понятия.

Ученикам 6 класса предлагалось выполнить задание на основе работы с учебной картиной К. Лебедева «Сбор полюдья». Ответы были получены от всех учеников. 42% шестиклассников попытались соотнести изученный по этой теме на уроке материал и информацию, воспринимаемую ими с картины. Эти ученики писали, что князь, объезжая свои владения собирал дань». Термин «полюдь» употребило только 7% школьников. Вот типичный ответ шестиклассника Д.: «На картине изображена изба, у которой сидят важные люди. К ним подходят крестьяне. Они несут что-то в руках и преподносят важным людям. Рядом стоит лошадь».

16% школьников предприняли попытку описать исторический пейзаж, обратили внимание на время сбора полюдья. 97% человек назвали основных действующих лиц - князя «в роскошной одежде», и крестьян, несущих ему продукты своего труда. Остальные участники сбора полюдья (воины, слуги князя и т.д.) оказались вне зоны внимания школьников.

Шестиклассники несколько лучше установили связь между темой картины и знаниями по этому вопросу. Однако целенаправленное восприятие образов, характеризующих признаки понятия «полюдь» у них отсутствует.

Ученикам 7 класса предлагалось выполнить задание на основе работы с учебной типологической картиной К. Лебедева «Продажа имения за долги». Ответы были получены от всех учеников. 83% предприняли попытки установить связь между названием картины и ее основным содержанием. Они попытались выделить действующих лиц и даже давать пояснения к увиденным образам. Например, отмечали, что хозяева имения, вероятно, «не смогли вести хозяйство, отдать долги и прогорели». Школьники описывали чиновников, которые «свободно озираются, оценивают мебель, картины», отмечали напряженность изображенного момента. Характерным для ответов было неумение учеников применять знания исторических понятий школьного курса истории, так вместо слова «помещик» ученики часто употребляли слова «богатый человек», вместо «чиновники» употребляли слово «люди» и т.д.

Однако точное понимание сущности явления у семиклассников отсутствует. Вот типичный ответ ученицы Н.: «На картине изображены крестьяне и богатый господин. Видимо, они не выплатили долги, и их хозяин пришёл распродавать хозяйство, приборы обихода. Может, продавали самих крестьян».

Следует отметить, что у этих школьников возрастает внимание к деталям картины, стремление к более полному описанию интерьера помещения, к облику людей «в богатых и бедных одеждах», «в военной форме». 11% описывали эмоции людей, их отношение к происходящему.

Ученикам 8 класса предлагалось выполнить задание на основе работы с репродукцией картины Б. Кустодиева «Чтение манифеста 19 февраля» (в некоторых классах ученики из уроков знали эту картину, и тогда им предлагался другой источник – репродукция с картины Н. Невреева «Торг»). Ответы были получены от всех учеников. Однако попытки дать развернутое описание картины и проанализировать её предприняли только девять человек из двух классов. Если в 5-х –7-х классах тестовые задания вызывали интерес, то у девятиклассников он отсутствовал. При этом отсутствовала направленность на образное восприятие информации. Ученики, опираясь на название картин, излагали известные им исторические факты, относящиеся к принятию манифеста или к крепостному праву.

Ученикам 9 класса предлагалось выполнить задание на основе работы с репродукцией картины В. Серова «Чтение декрета о земле».

У 63% школьников описание картины отсутствовало. У остальных школьников текст об увиденном был приблизителен. Вот типичный ответ ученика Г.: «Много крестьян собралось у большого белого здания. Человек, стоящий на крыльце, держит в руках документ. Он нарядно и дорого одет, скорее всего, приехал из города. Он читает документ, и его внимательно слушают. Зима, все тепло одеты». В значительной мере проявлялась не точность восприятия образов. Большинство учеников писали, что «на картине изображены большевики», а не главные герои картины – сельские жители, знакомящиеся с «Декретом».

11 человек подменяли описание картины изложением знаний о «Декрете о земле».

Результаты работы с типологическими картинами в 5-9 классах выявили следующие проблемы.

У учеников с 5 по 9 класс отсутствует способность к целостному восприятию изображенного на типологической картине и ее целенаправленного описания в соответствии с заявленной темой. Что подтверждает данные психологов об эклектичности, «клиповости» визуального восприятия современных учеников.

Существует проблема считывания конкретной информации и ее последовательного описания. У учащихся не наблюдается динамика (от класса к классу) в развитии универсальных и предметных (по истории) умений работы с визуальными источниками.

При этом слабо прослеживается способность учеников всех классов применять в ответе по картине исторические термины и понятия, которые им должны быть известны из школьных курсов. Не происходило интеграции знаний вербальных и визуальных источников.

В результатах ответов от 5 класса к 9 все больше прослеживалась тенденция вместо извлечения информации из изобразительного источника изложить исторические знания, по теме картины, полученные из уроков.

Полученные данные требуют проверки на основе более широкой базы для исследования. Вместе с тем, они позволяют определить направление для дальнейшего выявления проблем, связанных с развитием визуального восприятия истории и определения порождающих их причин.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010.
2. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
3. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.
4. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие для студентов пед. институтов / С.А. Ежова, А.В. Дружкова, И.М. Лебедева и др. М., 1986.
5. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / Под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М., 2007.

Д.А. Казакова

Разработка заданий для развития способностей учащихся высказывать оценочные суждения в обучении истории

История содержит огромный потенциал для развития ценностных ориентиров личности во всех областях жизнедеятельности людей – в политике, в экономике, в социальных отношениях, в культуре, в сфере морали и т.д. Одним из ведущих путей его реализации в процессе предметного обучения является развитие способности учеников к самостоятельным оценочным суждениям. Формирование этих умений предполагает восхождение от наиболее простых одномерных оценок, например, нравственных, к сложным многомерным оценочным суждениям. В этом случае исторический объект рассматривается с различных точек зрения, например, ему дается не только нравственная, но и политическая, эстетическая оценка и т.д. Ведущей в обучении истории, естественно, является оценка исторической значимости рассматриваемого объекта (его места в историческом процессе).

Важный потенциал для развития способности учащихся к оценочным суждениям в обучении истории заключается в сведениях о деятельности исторических личностей, политических партий, социальных групп. Рассмотрим возможные виды ценностно-ориентированных заданий учащимся при их изучении.

1. Задания, связанные с формированием ценностного отношения к исторической личности.

А. Определение учащимися мотивов, определяющих действия, взгляды, установки личности. Например: в чем заключался противоречивый характер внутренней политики Александра I и чем это можно объяснить? (история России, 8 класс).

Б. Суждения учащихся о человеческих качествах исторического лица, проявившихся в конкретной исторической ситуации и их оценка. Например: какие черты характера Александра I могут рассматриваться, как достоинства верховного правителя, а какие, как его недостатки

В. Нравственная оценка действий (поступков) исторической личности с позиций нашего времени. Например: оцените национальную политику Александра I, исходя из ценностей морали нашего времени

Г. Нравственная оценка действий (поступков) исторической личности современниками. Например: определите, как в поэтических строках А.С. Пушкина выражена характеристика Александра I как человека, как правителя, как полководца. Чем можно объяснить противоречия в оценке личности императора:

1. Воспитанный под барабаном,
Наш царь лихим был капитаном;
Под Аустерлицем он бежал,
В двенадцатом году дрожал.
2. Он человек! им властвует мгновенье.
Он раб молвы, сомнений и страстей;
Простим ему неправое гоненье:
Он взял Париж, он основал Лицей.

Д. Определение исторического значения деятельности героя. Например: на постаментах памятников русским императорам было принято изображать барельефы, отображающие их заслуги перед страной. Какие сюжеты вы бы предложили для памятника Александру I?

Е. Формулировка учеником собственного отношения к деятельности исторического лица. Например: какие существующие в литературе оценки личности Александра I вы разделяете, с какими не согласны. Обоснуйте свою позицию.

2. Задания, связанные с формированием ценностного отношения к социальным группам.

А. Соотнесение действий (заслуг) исторического героя с ценностями социальной группы, к которой он принадлежит. Например: можно ли считать М. М. Сперанского типичным для тех времен представителем чиновничества? Обоснуйте свой ответ.

Б. Выявление ценностей жизни, которые присущи социальной группе, и определение отношения к ним. Например: определите, какие ценности жизни отличали дворян, как представителей привилегированного сословия в первой половине XIX столетия. Поменялись ли их ценностные ориентиры после отмены крепостного права в России?

В. Соотнесение ценностей, присущих социальной группе, с общечеловеческими гуманистическими ценностями. Например: можно ли считать, что русское купеческое сословие в своих действиях строго придерживалось нормам православной морали? Обоснуйте свое мнение.

3. Задания, связанные с формированием ценностного отношения к общественным течениям и группам.

А. Определение социальной сущности программ (действий) представителей общественного движения (партий). Например: определите, интересы каких социальных групп отражают программы Северного и Южного общества?

Б. Оценка значения (последствия) общественного течения для дальнейшего развития страны (для формирования гражданского патриотического сознания их (наших) современников. Например: как вы понимаете слова А.С.Пушкина, обращенные к декабристам: «из искры возгорится пламя»? Можно ли считать их пророческими и почему?

В. Личное отношение ученика к общественным течениям, к их представителям. Например: история Россия знала людей, черты которых охарактеризовал в своем «Катехизисе революционера» С. Г. Нечаев: «Революционер - человек обречённый. У него нет ни своих интересов, ни дел, ни чувств, ни привязанностей, ни собственности, ни даже имени. Всё в нём поглощено единым исключительным интересом, единой мыслью, единой страстью – революцией...». Приемлема ли для Вас такая линия жизни. Изложите свою позицию.

4. Вопросы и задания на обобщение, сопоставление и прослеживание эволюции ценностей жизни народов разных стран (история 10 класс).

А. Обобщение знаний и оценочные суждения о ценностях жизни людей в определенный исторический период. Например, какие гуманистические ценности жизни возникают в процессе жизнедеятельности древних людей?

Б. Сравнение и оценочные суждения о ценностях жизни людей в разные исторические эпохи. Например: какой период сделал более значительный шаг в развитии гуманистических ценностей - Древнего мира или средневековья? Обоснуйте свой ответ.

Б. Сравнение и оценочные суждения о ценностях жизни людей в разных странах (цивилизациях). Например: сравните гуманистическую составляющую нравственных ценностей ислама и христианства.

В. Выявление преходящих и непреходящих ценностей. эпохи. Например: какие из жизненных ценностей, зародившихся в античном мире, сохранились и сохраняют актуальность для наших дней, а какие исчезли или перестали цениться со временем?

Безусловно, изложенное здесь не исчерпывает всего многообразия возможностей работы учителя по формированию ценностных ориентаций учащихся. Вместе с тем, даже предложенная типология заданий, только

одного вида способствует совершенствованию деятельности учителя по реализации воспитательного потенциала истории.

А.В. Кидан

Проблема формирования у школьников умений написания исторического эссе

Задачи формирования умения школьников писать эссе традиционно решались в рамках предметной области филология, в первую очередь, в процессе изучения русского языка и литературы. В современном среднем образовании, для реализации требований ФГОС по развитию универсальных умений устной и письменной речи, проблемы овладения этим учебным действием стали рассматриваться и в обучении другим предметам. Например, ученики осваивают умения писать эссе при изучении обществознания, экономики и т.д. Работа над ним стала осуществляться и в процессе обучения истории. Рассмотрим, почему этот способ учебной деятельности входит в данную предметную область, в чем заключается его потенциал при изучении прошлого.

Как известно, эссе как жанру уже более 400 лет, первым данный термин в своем творчестве использовал Мишель Монтень в своей работе «Опыты» 1580г. И изначально эссе характеризовалось как прозаическое сочинение – рассуждение небольшого объема со свободной композицией.

Со временем этот жанр получил распространение в философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозе. В нем сочетается «подчеркнуто-индивидуальная позиция автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением» [1].

В современной филологии принято под эссе понимать «разновидность очерка, в котором главную роль играет не воспроизведение факта, а изображение впечатлений, раздумий, ассоциаций» [2]. Как правило, этому жанру присущ небольшой объем.

В среднем образовании, например в учебниках русского языка, эссе рассматривается как вид письменной работы учащихся, содержащая «впечатления и ассоциации, которые вызывает произведение, содержит размышление о жизни, о событиях в науке, искусстве, литературе [3. С.71].

В обучении истории обращение к эссеистике может преследовать две цели.

Во-первых, возможна работа с эссе, созданными в изучаемую эпоху, как с письменными историческими первоисточниками. Изучение таких текстов способствует формированию целого ряда учебных действий: определять, комментировать и объяснять смысл авторского суждения, часто выраженного в афористической форме; выявлять логику изложения, структурировать содержание материала; оценивать информацию, формулировать свое отношение к изложенному и т.д.

Во-вторых, в практике обучения истории уже существует определенный опыт развития у школьников умения самим писать исторические эссе.

Овладение им способствует формированию исторического мышления, развитию способности проблемного осмысления информации о прошлом. В процессе написания эссе приобретается опыт осуществления учебных действий:

- рассматривать события и явления с точки зрения исторической обусловленности;
- сопоставлять различные версии и оценки освещения исторических сведений;
- определять свою позицию и отбирать аргументы для ее обоснования;
- последовательно и логично излагать свои мысли;
- использовать в речи разнообразные грамматические формы и лексическое богатство языка, оформлять эссе в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами современного русского литературного языка [4. С. 61].

Для развития данного умения в обучении истории важно выстроить программу и систему приемов, обеспечивающую освоение учебных действий, необходимых для написания эссе. Рассмотрим, как обеспечивается решение данной задачи в практике обучения и насколько готовы ученики к этому виду деятельности.

В первую очередь, такая система должна прослеживаться в содержании учебников 8-11 классов. Однако их анализ свидетельствует, что в подавляющем большинстве случаев целенаправленная работа по решению данной задачи не осуществляется. Исключение составляют учебники для 8-10 классов линии «Вентана Граф». В учебнике 8 класса содержатся вопросы, направленные на отработку у школьников отдельных учебных действий, составляющих эссе. Например, даются задания, требующие обоснованного высказывания учениками своих суждений по изучаемым темам. Для овладения этим действием дается памятка «Как доказывать свои суждения» [5. С.332-333].

В учебник 10 класса введены задания, требующие уже написания эссе. Для полного и осознанного их выполнения дается соответствующая памятка – «Аргументированное эссе» [6.С.361-362].

В целом же проблема развития умения написания эссе в обучении истории не находит должного решения в действующих школьных учебниках.

При этом в 2012 году уже предпринимались попытки включить в содержание ЕГЭ по истории проверку освоения данного умения. В тесты было введено задание С6, предполагающее написание исторического сочинения, в котором бы отражались результаты историко-познавательной деятельности учеников в свободной форме [7].

Однако в 2013 году, вид заданий С6 был упрощен. Стал требоваться строго регламентированный ответ школьников на открытое тестовое задание [8].

Ряд педагогов (Р.В. Пазин, М.В. Виноградова) высказываются за сохранение в тестовых заданиях ЕГЭ по истории эссе, в силу важности для учащихся овладения этим способом учебной деятельности. Однако в целом, как показывают выборочные собеседования, учителя почти не занимаются его формированием в процессе предметного обучения.

Имеющиеся за 2012 год данные о способности учеников писать сочинения эссе также свидетельствуют о существовании проблем в освоении ими этого способа деятельности [9].

Для выявления отношения школьников к написанию эссе нами было проведено исследование – анкетирование и тестирование. В нем участвовали ученики 8-11 классов 78 школы и 64 лицея города Санкт-Петербурга. Всего - 151 человек. Обработка результатов исследования показала следующее.

Большинство учащихся понимают, что такое эссе. Школьники определили его как «мини сочинение на определенную тему с высказыванием личной позиции по отношению к ней». Типичными были ответы, что эссе это «раскрытие определенной темы, с аргументацией своей точки зрения» (ученица Р., 10 класс); «краткое, аргументированное выражение своего мнения по какому-то вопросу» (ученик К., 11 класс).

На вопрос о наличии опыта написания эссе 51,6% школьников сообщили, что они его приобрели в курсах литературы. Немного меньшее количество отметило, что приобретали его при изучении обществоведения. 22, 5% учеников вообще не помнят, когда они писали эссе в последний раз. Это показывает, что у данных школьников выполнение подобных заданий носит формальный характер, а опыт написания эссе недостаточен, для свободного и уверенного выполнения заданий.

Возможно, отчасти этим обстоятельством объясняется противоречивое отношение школьников к выполнению эссе как способу проверки их результатов обучения. Против ответа в форме мини сочинений на определенную тематику высказалось 43,7% опрошенных, Желание писать эссе по истории высказали 8% из общего числа учащихся.

Это свидетельствует, что у школьников не сформирован интерес к этому виду деятельности.

Итак, с одной стороны эссе обладает существенным развивающим потенциалом в обучении истории для того, чтобы школьники осваивали этот способ учебной деятельности. С другой стороны, на уровне проектирования программ по истории, при разработке школьных учебников и содержания итоговой аттестации учеников не прослеживается направленности в организации целенаправленной работы

по формированию у школьников способности к освоению этого умения. В силу этого требуются дальнейшие исследования методических путей эффективного использования эссе в практике обучения истории.

Литература

1. Эссе //Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.onlinedocs.ru/slovar/bes/o/esse.html>. Обращение 14.10.2013.
2. Эссе //Краткий словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.773.gimn6.ru/hpages/773/literat.htm. Обращение 14.10.2013.
3. Львова С.И. Львов В.В. Русский язык. Учебник для 9 класса. М., 2012.
4. Пазин Р.В. Что делать с заданием С6 ЕГЭ по истории?// Преподавание истории в школе. №3. 2013.
5. Лазукова Н.Н., Журавлева О.Н. История России. 8 класс. М., 2013.
6. Журавлева О.Н., Пашкова Т.И., Кузин Д.В. История России. 10 класс. М., 2013.

А.Ю. Сорокина

К проблеме отношения учащихся к обучению (результаты лабораторного исследования)

При рассмотрении мотивации отношения школьников к учению принято различать познавательные, социальные и позиционные мотивы.

Применительно к ученикам основной школы чаще всего в исследованиях идет речь о состоянии познавательной мотивации, а социальные аспекты отношения к учению рассматриваются обычно применительно к старшеклассникам. А воздействие социального фактора на учеников основной школы изучается в меньшей мере. Так бывает при изучении общего возрастного отношения учеников к учению, и при исследовании отношения школьников к предметам.

В исследованиях методистов давно отмечается факт, что наиболее высокие результаты познавательного к истории бывают у школьников 5 класса, а затем начинается снижение ее рейтинга среди других предметов. При этом в средних классах также прослеживается общая тенденция к снижению познавательного интереса к процессу обучения вообще. К окончанию школы если рейтинг истории и вырастает, то только у тех школьников, которые в дальнейшем связывают свою судьбу с гуманитарными профессиями. У старшеклассников в целом четко прослеживается связь между отношением к предмету и жизненными планами.

Общеизвестным считается тот факт, что ценностное отношение к учению и успеваемость взаимосвязаны.

Поэтому чтобы разобраться в тревожных фактах снижения успеваемости по истории в среднем звене, нами была предпринята попытка установить, в какой степени ученики 6 класса уже задумываются над своим будущим, как связывают свою жизненную стратегию (социальный фактор) с обучением в школе, и как существующие у них жизненные ориентиры влияют на их успеваемость.

Автор статьи провел небольшое микро исследование в классах, где ведет обучение истории. Для практикующего учителя важно в самом общем виде сориентироваться в проблемах именно своих учеников, чтобы скорректировать свою деятельность в интересующем направлении.

Учащиеся 6-х классов школы № 235 имени Д.Д. Шостаковича выполняли диагностическое задание на тему «Мой жизненный успех». Чтобы не стеснять творческие порывы учеников, форма оформления работы была свободной, то есть каждый ученик мог сам выбрать способ передачи информации. Был получен 61 ответ шестиклассников.

По форме написания все работы можно разделить на 3 основных вида: письменные (в виде сочинения или перечисления пунктов) – 26 работ (42,6%), схемы – 31 работа (50,8%) и рисунок с пояснениями – 4 работы (6,6%). Таким образом, можно говорить о стремлении большинства учеников максимально кратко и логично выстроить свой ответ.

Если говорить о содержательной стороне работ, то для многих учащихся жизненный успех и получение образования не связаны.

Только в 36 работах (59%) как слагаемое жизненного успеха упоминается получение образования. При этом в шести работах (9,8%) ученики пишут невнятное «хорошо учиться», и только в 30 работах (49,2%) ученики описывают последовательность получения образования (школа – колледж или институт).

Важно отметить, что в 42 работах (68,85%) ученики в качестве жизненных целей называют хорошую работу и приобретение различных материальных ценностей (машин, квартир и так далее) и только в 26 работах (42,6%) из этих 42-х можно увидеть сочетание целей «получение образования - хорошая работа и/или материальный достаток». Таким образом, можно говорить об отсутствии чёткого понимания целей получения образования более чем у 50% всех опрошенных шестиклассников.

Только в 12 работах (19,7%) ученики пишут о том, что хотят учиться на «4» и «5» или мечтают о золотой медали. Это свидетельствует о том, что получение хороших отметок не является для большинства шестиклассников важным личностным показателем успеха.

При анализе полученных работ можно выделить следующие составляющие жизненного успеха, названные учащимися: 1. Успех в рамках школы: А. успех в учебной деятельности – 36 работ (59%); Б. успех во внеурочной деятельности в стенах школы (школьные музыкальные конкурсы и выставки работ, Зарница и так далее) – 6 работ

(9,8%); 2. Успех за пределами школы: А. в общественной деятельности (вступить в ГринПис, помогать людям) - 17 работ (27,9%); Б. в собственной семье (рисунки, сочинения для мамы и папы) – 2 работы (3,3%). Таким образом, можно говорить о том, что, несмотря на то, что чёткое понимание целей получения образования у многих шестиклассников ещё не сформировано, школа воспринимается ими как один из существенных социальных институтов, необходимых для достижения успеха в жизни.

Теперь рассмотрим рейтинг успеваемости учеников по истории. Из 61 ученика на «5» учится 16 учащихся (26,2%), на «4» - 28 учеников (46%), на «3» - 9 учеников (14,7%), к «проблемным учащимся», то есть таким, которые учатся на 2-3 можно отнести 8 учащихся (13,1%).

Соотнесём показатели успеваемости по истории и данные, полученные в ходе микроисследования. Из шестнадцати учеников, которые учатся на «5» по истории, пять (31,2%) не называют образование как слагаемое жизненного успеха. Можно предположить, что в трёх работах получение качественного образования подразумевается, поскольку далее речь идёт о карьере и устройстве на хорошую работу, а в двух других работах их авторы предполагают, что их дальнейшая судьба будет связана с внеурочной деятельностью - танцами («поступлю в известный музыкальный коллектив, снимусь в клипе») или со спортом («стану олимпийской чемпионкой по плаванию»). Среди учеников, имеющих по истории «4» (28 человек), процент тех, кто не называет образование как слагаемое жизненного успеха выше – 39,3% (11 учащихся). Среди учащихся, имеющих по истории «3» (9 человек), только 3 ученика (33,3%) ничего не пишут о значимости получения образования. Это положительный знак, так как говорит о хорошей мотивации к получению образования и свидетельствует о необходимости индивидуальной или групповой работы с целью повышения успеваемости. Из восьми проблемных учащихся 6 учеников (75%) ничего не пишут о значимости образования, это однозначно свидетельствует о том, что одна из основных причин их неуспеваемости – проблема с низкой мотивацией к получению образования.

25% проблемных учащихся (2 человека) указывает на то, что главный их жизненный успех заключается в том, что они научились писать и считать, и радовали своими успехами своих родителей, то есть этот успех не связан со школой и получением образования. В пяти работах из восьми (62,5%) проблемные учащиеся не ставят перед собой целей достичь материального благополучия, что косвенно может свидетельствовать о том, что они не стремятся получить престижную работу, возможно, осознавая нехватку своих знаний.

Такие данные, полученные по проблемным учащимся, свидетельствуют о необходимости индивидуальной и групповой коррекционной работы с целью повышения мотивации к обучению и

повышения уверенности учеников в своих силах. Это особенно необходимо на ранних ступенях обучения, поскольку по мере усложнения учебной программы и увеличения объёма информации, количество таких учеников будет только возрастать.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать следующие выводы по проблеме отношения к обучению в шестиклассников данной школы.

Во-первых, чёткое понимание целей получения образования, как жизненной ценности, у многих шестиклассников ещё не сформировано. Школа воспринимается ими как один из существенных социальных институтов, необходимых для достижения успеха в жизни.

Во-вторых, у большинства учеников преобладают ориентиры на внешние факторы успеха, связанные с благополучием, а не на внутреннюю потребность познания мира (цели обучения в школе и мотивы учения не совпадают).

В-третьих, шестиклассники еще не готовы к стратегическому перспективному планированию путей достижения жизненного успеха, они мыслят более локально, в рамках ближайших перспектив своей жизнедеятельности.

В-четвертых, прослеживается прямая зависимость между уровнем сформированности жизненных ориентиров, уровнем мотивации к обучению в школе и уровнем успеваемости учащихся.

В-пятых, для группы проблемных учащихся необходима целенаправленная коррекционная работа для повышения мотивации к обучению в целом, так как в большинстве случаев она почти отсутствует.

В-шестых, многие ученики, которые учатся на «3», находятся в группе риска, так как у них достаточно низкая успеваемость. При этом у них пока еще сохраняется возможность развивать положительную мотивацию к учению. Если ее не реализовать во - время, не оказать поддержку в учебном процессе, то сами они поднять свою успеваемость не смогут и это приведёт к снижению мотивации, к отчуждению их от учения, создаст угрозу перехода в группу проблемных учеников

Следует также отметить тот факт, что для большинства шестиклассников получение отметок «4» и «5» не является личностно-значимым показателем успеха, то есть даже ими не до конца осознается престижность образования.

Безусловно, проделанная работа относится в виду микроисследований, и выводы носят локальный характер, значимый только для работы в данной школе. Предлагаемая методика не может претендовать на универсальность исследования данных проблем, она скорее вызвана отсутствием эффективных разработок для диагностической деятельности учителя – практика. Вместе с тем анализ ответов, о жизненных планах, предъявляемых в свободной форме, по выбору самих школьников имеет несомненное преимущество, так как

способствует более точному, органичному для данного школьника способу самовыражения.

1.3. ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

О. М. Хлытина, Н. Н. Родигина.

Песни XX века на школьном уроке истории

Советская песня как уникальный и многоплановый исторический источник в современной гуманитаристике выступает предметом пристального внимания исследователей [1,2,3,4,5,6].

Этот интерес не случаен, ибо, как было замечено искусствоведом Марией Раку, “формовка советского человека” «повседневно осуществлялась на улицах городов и деревень под звуки, лившиеся из репродукторов, доносившиеся из общественных садов и с площадей. Песня, заполнявшая звуковое пространство советской жизни благодаря интенсивной радиофикации, создавала тот воздух будней и праздников, которым дышал и в котором рос советский человек» [7]. Понимание феномена «советского человека», его картины мира, особенностей социального поведения, реконструкция властных проектов создания «нового человека» невозможны без обращения к советской песне. Массовая песня советской эпохи, с одной стороны, являлась одним из основных институтов идеологического воздействия на человека, мощным средством формирования советской идентичности, с другой же, отражала и базовые ценности новой социальной общности под названием «советский народ», и архетипические мифы, влиявшие на социальные практики.

Вместе с тем, до настоящего времени методические пути применения песен в школьном обучении истории не становились предметом специальных научных исследований. В вузовских учебниках, в том числе современных, о песнях упоминается преимущественно в связи с обсуждением вопроса об оборудовании кабинета истории и использовании технических средств обучения (далее – ТСО) [8, 9, 10]. При этом показательно, что приемы использования песен на уроке описаны лишь в работе А. А. Вагина, вышедшей почти полвека назад. Характеризуя методику использования ТСО, методист указывал, что «грамзапись произведений музыкального творчества» – это один из видов ТСО, и предлагал следующие приемы работы с грамзаписями: прослушивание музыкальных произведений; доклады учащихся; комментарии учителя на основе знакомства с популярной литературой, содержащей «разбор произведений» [8, с. 250]. А.А. Вагин рекомендовал использовать и песни изучаемой эпохи (песни времен Гражданской войны, первых пятилеток, Великой Отечественной войны), и песни, посвященные изучаемому периоду истории (например, народные песни о С. Разине) [8, с. 250–251].

Колоссальное обновление материально-технической базы школы и информационной среды общества за последние полвека делают проблему разработки теоретических и прикладных вопросов использования песен при изучении истории крайне актуальной. Сотрудники кафедры методики

обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена наметили несколько путей использования песни в обучении истории: в качестве аудиального средства обучения, предъявляемого ученикам с помощью ТСО; в качестве устного исторического источника; как основы для исторических вечеров и музыкально-исторических композиций [11, с. 53, 79, 148, 277–278]. К сожалению, формат словаря не позволил авторам подробно описать стратегии познавательной деятельности школьников при обращении к песне на уроке истории.

Анализ сценариев современных уроков истории, представленных практикующими учителями на различных сайтах и порталах сети Интернет обнаруживает такие варианты использования песен (и шире – музыки) на уроках.

1. В рамках *интегрированных уроков* (музыки, истории, изобразительного искусства), где предметом внимания школьников становится *исторический контекст* рождения того или иного музыкального произведения, при этом сама песня выступает объектом *искусствоведческого анализа*. Анализируются жанровые особенности различных песен, средства художественной выразительности, форма и содержание музыкального произведения, его ритмика, гармония, полифония, инструментовка и др. С точки зрения изучения истории, на таком уроке песня выступает, главным образом, средством создания *эмоционально-окрашенного образа прошлого*; подчеркивается ее роль как хранителя памяти об изучаемом событии.

2. Во *внеурочной работе* при проведении интеллектуальных конкурсов, постановке *литературно-музыкальных* композиций. Такие мероприятия знакомят учеников с репертуаром песен, созданных в изучаемую историческую эпоху или посвященных изучаемой исторической эпохе и, как правило, предполагают совместное исполнение классом или группой музыкальных произведений, предусмотренных программой конкурса или сценарием праздника.

Таким образом, можно констатировать, что в обучении истории сегодня востребован главным образом эмоциональный потенциал песни: она является иллюстрацией, музыкальным дополнением исторических знаний, полученных на основе анализа других источников, нежели самостоятельным объектом учебных исследований. На наш взгляд, дидактический потенциал песен в обучении истории более значителен [12].

Представим наше видение места и роли песен (и шире – музыки) на современном уроке истории в следующей таблице.

Таблица 1. Место и роль песен на уроке истории

Песня как произведение искусства	Песня как исторический источник	Песня как историографический текст
<i>Каково предназначение песен в организации изучения истории школьниками?</i>		
Песни воплощение как	Песни изучаемой исторической эпохи (конец	Песни об изучаемой исторической эпохе как

художественных образов прошлого	XIX – начало XXI в.) как объект критического анализа	объект критического анализа
<i>Где при изучении истории может привлекаться песня?</i>		
Музыкальное вступление к уроку. Музыкальная иллюстрация к отдельному вопросу урока При изучении тем по истории культуры - репертуар песен.	Исследовательские задания и мини-проекты на уроке. Исследовательские работы к ученическим научно-практическим конференциями.	
<i>Что может пониматься и обсуждаться на уроке на основе прослушивания / исполнения песен?</i>		
Какие чувства у вас вызывает произведение? Какое настроение передает музыка? Какие слова песни особенно запомнились?	«Эпоха в ее песнях»: Как эпоха (события, люди, их ценностные представления) отразилась в тексте, музыке, исполнении песни? Какой образ «идеального настоящего» (облика мира, норм поведения человека в обществе) конструируется песней и адресуется слушателю посредством текста, музыки, исполнения? Что можно сказать об авторах песни (авторах слов и музыки, ее исполнителе) и адресате?	«Песни об эпохе»: Как и почему изменялись интерпретации и оценки одного и того же исторического события (личности), предложенные в песнях разных лет? Каким образом исторический контекст эпохи и (или) события личной биографии авторов песни актуализировали их обращение к тому или иному историческому сюжету и созданию данного музыкального произведения?
<i>Каков результат работы с песней на уроке?</i>		
Целостное восприятие произведения, эмоциональное впечатление	Выявление влияния исторического контекста возникновения песни на ее слова, музыку, исполнение; 2) реконструкция (на доступном школьникам уровне) образов авторов песни и ее адресатов; 3) реконструкция отношения авторов и исполнителей песни к тем или иным историческим событиям, личностям, явлениям эпохи, упомянутым в песне; 4) реконструкция сконструированного в песне образа «идеального	1) Знакомство с <i>палитрой интерпретаций</i> и оценок того или иного исторического события, представленной в песнях, созданных в разные годы; 2) выявление представленных в песне <i>сведений об исторической эпохе</i> , которой она посвящена; 3) выявление влияния <i>исторического контекста</i> возникновения песни на ее слова, музыку, исполнение

	настоящего», к достижению которого, по представлениям авторов и исполнителей песни, стоит стремиться слушателю (какова мораль, наставление песни)	
<i>Каким может быть итоговое задание, позволяющее диагностировать результат?</i>		
Создать визуальный образ прошлого (рисунок, коллаж, слайд и др.), отразив в нем свои чувства и переживания, возникающие при обращении к данному историческому сюжету	Создать тематические подборки песен той или иной эпохи, которые могут выступать источниками для ее изучения (прежде всего, для изучения «второй реальности»)	Проанализировать одну из современных песен, содержащую историческую информацию, выделив в ее тексте исторические факты и их интерпретации автором слов, автором музыки и исполнителем
<i>Каким может быть последствие урока, адресуемое школьника к «истории вокруг»?</i>		
Создание подборки художественных произведений (стихотворения, художественные фильмы и др.), посвященных изучаемому историческому сюжету, описание чувств, которые вызвали эти произведения. Представление и обсуждение результатов работы в классе	Опрос близких родственников – современников изучаемых событий, о том, какие песни и почему были особенно популярны и любимы ими в то или иное десятилетие XX в. Представление и обсуждение результатов опроса в классе	Создание подборок песен, посвященных определенным историческим событиям, личностям, эпохам, и содержащим их разные прочтения и оценки. Представление и обсуждение результатов работы в классе

Очевидно, что реализация данных стратегий в практике обучения станет возможной, если ими овладеют учителя истории. Поэтому методика работы с песнями на школьном уроке была включена в программы методической подготовки студентов нашего вуза.

В системе данные пути работы с песней впервые были апробированы в 2011/12 уч. году ходе занятий, посвященных методике организации учебно-исследовательских мини-проектов. Тогда предметом методической рефлексии стала песня В. Баснера и М. Матусовского «Ленинградский метроном». Студентами были предложены варианты использования этой песни в качестве *музыкальной иллюстрации* при знакомстве школьников с героизмом защитников блокадного Ленинграда и «местами памяти», в качестве *исторического источника* по истории СССР периода «развитого социализма», который может быть востребован при изучении вопроса о том, как *сохранялась и транслировалась память* о Великой Отечественной войне в конце 70-х гг. XX в., а также в качестве *историографического*

источника, содержащего описания, объяснения и оценки прошлого, представленные в художественной форме [12].

В настоящее время каждая группа студентов-историков выполняет методический проект «История России XX века в песнях», предусматривающий создание и презентацию подборок песен по ключевым периодам истории нашей страны (Гражданская война: песни «белых» и «красных», «Мы строим социализм: песни 20-30-х гг.» и т.д.). Подборка сопровождается комплексом вопросов и заданий, которые могут быть использованы в ходе повторительно-обобщающего урока и нацеливают школьников на критический анализ песен. Ввиду жанрового разнообразия репертуара песен каждой из эпох, при отборе рекомендуется ориентироваться на отражение в песне важнейших событий эпохи, достижений и проблем страны, упоминания о выдающихся личностях времени. В результате подборки включают «исторические» песни, текст которых позволяет ученикам однозначно определить эпоху, в которую они были созданы. По возможности (используя записи фестивалей «Песня года», фрагменты художественных фильмов) создаются подборка видеозаписей исполнения песен.

В ходе презентации результатов выполнения проекта присутствующие на занятиях представители старшего поколения преподавателей вуза выступают экспертами, подтверждая или опровергая популярность той или иной песни эпохи, предлагая свое объяснение, почему какая-либо песня была особенно любима.

Кроме того, предметом критического анализа студентов становятся и песни об эпохе как *историографические тексты*. Один из удачных примеров – анализ двух песен о Гражданской войне, созданных в одно время, но предлагающих разные интерпретации и оценки прошлого. Это песня О. Газманова «Есаул» (1990) и И. Талькова «Бывший подъесаул» (1990). Ученикам предлагается, смотря видеозапись исполнений, слушая музыку и анализируя распечатанный текст, ответить на такие вопросы: 1) Какие события Гражданской войны в центре внимания автора слов? Предположите, почему? 2) Какие смысловые акценты можно обнаружить в музыке? 3) На каких моментах акцентирует внимание слушателя исполнитель? 4) Кому адресована песня (что можно сказать об адресате?).

Представленный опыт методической подготовки студентов позволяет им овладеть стратегиями анализа песен, востребованными как в Их профессиональной педагогической деятельности, так и в повседневной жизни.

Литература

1. Чередниченко Т. В. Между «Брежневым» и «Пугачевой»: типология советской массовой культуры. М., 1993.
2. Гюнтер Х. Архетипы советской культуры // Соцреалистический канон. СПб., 2002.

3. Добренко Е. Формовка советского читателя: социальные и эстетические предпосылки рецепции советской литературы. СПб., 1973.
4. Брюггеманн К. Миф о «большой советской семье» в массовых песнях 1930-х гг., или Советский Союз как поющий пионерский лагерь // Daugavpils Universitātes Humanitārās fakultātes XII Zinātnisko lasījumu materiāli. Vēsture. VI sējums, I daļa. Daugavpils, 2003 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.historia.lv/publikacijas/konf/daugp/012/1dala/brigeman.htm>. Обращение 23.08.2013.
5. Богданов К. А. Право на сон и условные рефлексy. Колыбельные песни в советской культуре (1930–1950-е гг.) // Новое литературное обозрение. 2007. № 86 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/86/bo1.html>. Обращение 01.09.2013.
6. Леонтьева С. Г. Поэзия пионерских праздников // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. М., 2003.
7. Раку М. Поиски советской идентичности в музыкальной культуре 1930–1940-х гг.: лиризация дискурса // Новое литературное обозрение. 2009. № 100 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/100/ra15.html>. Обращение 05.09.2013.
8. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
9. Методика преподавания истории в средней школе/ С. А. Ежова, А. В. Дружкова, И. М. Лебедева, и др. М., 1978.
10. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.
11. Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / Под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М., 2007.
12. Родигина Н.Н., Хлытина О.М. «Дружно страна и растет, и поет»: обращение к советской песне в практике преподавания истории в вузе // Исторические источники в школе и вузе: современные исследовательские подходы. Новосибирск, 2013.

Е.Б. Дьякова

Способы методической адаптации электронных ресурсов для использования в обучении истории

Новые образовательные стандарты предполагают дальнейшую информатизацию процесса обучения и его организацию на основе системно-деятельностного подхода. Обязательным условием для реализации поставленной задачи является создание и использование в учебной работе цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Под цифровыми образовательными ресурсами принято понимать источники информации, представляемые в электронном виде, и применяемые для использования в учебном процессе. По количеству задействованных в учебном процессе видов цифровых источников информации ЦОР могут быть простыми и сложными. Простые ЦОР

представляют собой один вид источников (например, текст, картина, карта и т.д.). Сложные или мультимедийные ЦОР содержат совокупность нескольких видов (например, изображение, сопровождаемое текстом и музыкой). По способам предъявления информации ЦОР могут быть статичными (картина) и динамичными (фрагмент фильма). В систематизированном виде ЦОР упорядочиваются и представляются в Интернете на специализированных образовательных сайтах. Для каждого ресурса, например, в Единой коллекции ЦОР дается описание (карточка) и, в ряде случаев, рекомендации по их использованию в обучении [1]. Кроме того, цифровые источники информации по истории могут извлекаться для уроков с самых различных сайтов Интернета, (например, с сайтов музеев) или из мультимедийных компакт-дисков учебного и общего предназначения.

Наиболее распространенными ЦОР в предметном обучении являются компьютерные презентации к урокам истории. Об этом свидетельствует наличие их огромного числа на Интернет-сайтах - Сеть творческих учителей, Открытый класс, Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» и др. [2, 3, 4].

Учебная компьютерная презентация - это комплексное средство обучения, способное аккумулировать простые цифровые ресурсы разных видов, предоставлять их в удобной форме, редактировать и изменять структуру для работы с ними в образовательном процессе.

Однако сам факт изобилия ЦОР, используемых на уроке, не решает пока эффективно современные задачи обучения. Как показывают исследования школьной практики, в большинстве случаев на уроках истории ЦОР в презентациях используются как инструмент деятельности учителя [5]. Вместе с тем, построение учебного процесса на основе деятельностного подхода предполагает создание с помощью ЦОР интерактивного образовательного пространства, поля деятельности для учащихся, которые бы сами приобретали и осваивали учебное содержание. В этом случае ЦОР выполняют функцию *первичных* носителей учебных знаний. Также ЦОР должны использоваться как средство формирования самих умений работы с историческими источниками: находить носители информации, выбирать (разрабатывать) способы (приемы) работы с ними; извлекать, анализировать, оценивать, систематизировать и обобщать приобретаемые сведения; применять полученные из них знания и т.д. [6]. При этом вся деятельность школьников должна быть четко направлена на освоение основного, а не второстепенного программного учебного материала, вписываться во временные рамки уроков.

Вместе с тем, анализ практики применения ЦОР в обучении истории показывает, что в большинстве случаев они переносятся с исходного электронного носителя в учебный процесс без каких-либо изменений. Порой эти материалы не соответствуют задачам раскрытия основного содержания урока, их использование выходит за временные рамки

занятий. Встречаются изображения небольших размеров, низкого качества, объемные тексты первоисточников и пр. Порой источник информации сложен для считывания учениками: они не располагают необходимыми для его осознанного освоения знаниями. Все это затрудняет восприятие ЦОР и делает невозможной самостоятельную работу с ними учеников.

Следовательно, для оптимизации отбора и эффективного использования ЦОР в процессе развивающего обучения необходима *методическая адаптация* цифровых источников исторических знаний:

во-первых, сообразно с общими возрастными познавательными возможностями учащихся к восприятию информации из источников разных видов;

во-вторых, с учетом уже имеющегося у школьников опыта познавательной деятельности, их знаний и умений, достигнутых к моменту проведения урока;

в-третьих, в четком соответствии с задачами изучения основного исторического содержания (или этапами в формировании умений познавательной деятельности);

в-четвертых, в соответствии с демонстрационными возможностями.

В данной статье рассмотрим пути адаптации простых ЦОР для их использования в мультимедийном комплексе - учебной презентации к уроку, который предполагает организацию познавательной деятельности учащихся по освоению содержания занятия на основе источников, предъявляемых электронными средствами на экране. [7].

В этом случае ЦОР, по возможности, должны обеспечивать деятельность учащихся на всех этапах обучения: при создании мотивационной основы работы, при ее планировании; в процессе активного приобретения учениками новых знаний на основе имеющихся или осваиваемых способов учебных действий; при закреплении и анализе результатов деятельности. Рассмотрим, как можно превратить ЦОР в основные носители учебного содержания урока.

1. Адаптация текстов для презентации.

Авторский текст, отражающий содержание в готовом виде, более целесообразно использовать для формулировок выводов урока и для управления работой школьников. Он сводится к минимуму. Другие оцифрованные тексты - источники разных видов могут служить объектом познавательной деятельности учащихся для освоения темы.

Во-первых, осуществляется адаптация исходных текстов для работы с ними учащихся по объему и сложности его восприятия учащимися. Для этого из источника удаляется второстепенная информация, термины, факты, сложные словосочетания, не изменяющие смысла сведений источника, значимых для раскрытия изучаемого темы в учебной ситуации данного урока.

Это необходимо в силу ограниченных технических возможностей восприятия текста с экрана. Чтобы он легко и быстро считывался с экрана предпочтительно использовать гарнитуру шрифта Arial или Times New Roman, размер шрифта основного текста не менее 24 кегля. При этом фрагмент текста должен быть законченным по смыслу и вписываться в один слайд для демонстрации на экране. Если необходимо организовать работу с текстом значительно большого объема, то предпочтительнее использовать традиционный раздаточный материал.

Во-вторых, используются технические возможности анимации текстов для совершенствования способов их подачи и повышения эффективности восприятия материала. Письменный источник целесообразно предъявлять небольшими фрагментами в 1-3 предложение, последовательно сменяя отображаемый текст по мере считывания его информации.

Рекомендуется выделение (более крупным шрифтом, подчеркиванием, другим цветом) основных единиц знаний: дат, понятий, имен собственных, выводов и т.д.

Например, на занятии «Правление Ярослава Мудрого» (6 класс) учащиеся знакомятся с первым законодательным актом - «Русской Правдой». Для презентации к уроку отбираются фрагменты статей первоисточника в современном переводе. Для этого учитель сначала четко определяет, что должны знать шестиклассники о содержании этого документа (какие вопросы регулировал закон), и лишь затем адресно отбирает из первоисточника отрывки, позволяющие школьникам самим определить основное содержание законов Ярослава. Для изучения источника выводится задание: определить главную идею данной статьи закона (этот текст призван управлять деятельностью учеников). Далее в адаптированном виде (в переводе на современный русский язык, в размере лаконичной цитаты) представляется фрагмент «Правды Ярослава»: «Если кто украдет чужого коня, или оружие, или одежду и обнаружит похищенное в своей общине, то получает свое и 3 гривны за обиду». После выполнения задания учениками с целью выделения и фиксации опорных знаний по теме на экран выводится авторский текст - четкая формулировка ответа на задание: «Закон охранял собственность человека». Аналогичным образом готовятся к использованию другие статьи источника, чтобы ученики могли сами определить, что закон также охранял жизнь и честь человека.

2. Адаптация цифровых изобразительных и условно-графических источников учебной информации.

Изучение нового материала на основе восприятия информации из комплекса источников требует очень лаконичного видеоряда. Изобразительная и условно-графическая наглядность должна быть адаптирована по доступности для визуального восприятия и по способам предъявления в цифровом виде.

Требования к качеству предъявляемых в цифровом виде этих видов наглядности в целом совпадают с традиционными (для бумажных носителей): изображения должны быть атрибутированы, крупными, четкими для восприятия информации в классной аудитории. Предъявляемые изобразительные и условно-графические ЦОР должны быть ориентированы на возможность незамедлительного считывания содержащейся в них информации. Необходимо передать в зрительных образах именно то, что школьники должны воспроизвести словесно и знать по данному вопросу. Следовательно, все лишние детали, не имеющие значения в данной учебной ситуации («визуальный спам»), надо удалить.

А. Способы адаптации исторической карты. Для работы учеников с исторической картой следует, при необходимости, вырезать из первоначального источника и представить только ту часть региона страны (материка), которая необходима для приобретения учениками информации по теме урока. Это важно для предъявления карты на экране в более крупном, удобном для восприятия масштабе. Также следует убрать из него названия ряда географических и исторических объектов, не используемых в данном учебном эпизоде. Технически это можно сделать разными путями. Например, «стереть» лишнее с первоначального изображения (возможно, отсканированного из атласа), используя Photoshop или другую аналогичную программу. Другой вариант: «раскрасить» отсканированную контурную карту или нарисовать укрупненную картосхему самостоятельно средствами PowerPoint или другой программы.

Например, на уроке «Новгородская земля в период раздробленности» (6 класс) географическое положение этой земли ученики могут изучать по карте. Однако на традиционной исторической карте «Русские земли в период раздробленности в XIII веке», помимо названий десяти крупных русских княжеств, отмечены названия почти сорока городов. Это избыточная информация для данного урока. Ученикам представляется две карты одна в исходных пространственных рамках, но на ней удаляется информация о названиях городов других русских княжеств, но возможно нанесение (выделение) информации о торговых связях Новгорода. По ней ученики определяют общее положение новгородских земель на территории России. Вторая карта – схема отражает только территорию, принадлежавшую Новгороду (вырезается из общей карты и укрупняется в размерах). По ней ученики локализируют представления о географическом положении Новгорода (р. Волхов, озеро Ильмень и т.д.), на нее возможно нанесение информации о производимой в этом районе продукции. Это способствует эффективному формированию пространственных представлений учеников и расширяет возможности приобретения информации по теме урока на основе карты.

Аналогичным образом адаптируются карты военных событий, используя для этого, как правило, тематические карты и карты-схемы.

Для повышения эффективности восприятия картографической наглядности при изучении динамики развития исторических событий следует использовать анимацию этих источников:

- появляются стрелки (возможно также с аппликациями участников событий), показывающие маршруты передвижения людей;
- последовательно выделяются цветом изучаемые территории и т.д.

При необходимости, для считывания с экрана информации укрупняется шрифт названий нужных географических объектов (анимируются названия).

Например, на уроке «Первые князья Древней Руси» (6 класс), при изучении похода князя Олега на Византию, используется фрагмент контурной карты, на котором цветом выделены территории Руси и Византии, подписаны названия столиц. Маршрут похода князя Олега показывается с помощью анимационных эффектов: возникающих стрелок, передвижения аппликаций корабликов с воинами и т.д.

Б. Способы адаптации изобразительной наглядности. При работе с изобразительной наглядностью в соответствии с дидактическими целями возможна демонстрация исходного изображения целиком или по частям. Для обеспечения полноты и целостности восприятия этого источника также используется анимация: последовательное выделение (с помощью увеличения, рамками, затемнением фона) значимых фрагментов. Например, при составлении рассказа по картине последовательно выделяются (графически, или их увеличением) объекты, таким образом, что ученики могли логически стройно излагать содержание источника.

Вместе с тем, использование эффектов анимации должно быть методически целесообразным. Излишняя анимация (эффекты вспышек, вращений, бегающих строк и т.д.) при смене ЦОР и выведении на экран информации затрудняет восприятие содержания, требует большего времени на демонстрацию, отвлекает и утомляет учеников.

В. Способы адаптации аудио- и видеоисточников. Как известно, видеоматериалы (документальные, научно-популярные, художественные и мультипликационные исторические фильмы) и аудиоисточники (записи выступлений, речей исторических деятелей, музыкальных произведений и т.д.) обладают большим воспитательным и развивающим потенциалом (См.: в настоящем сборнике статью Хлытиной О. М., Родигиной Н. Н. «Песни XX века на школьном уроке истории»). Они позволяют решать одновременно комплекс задач, связанных с мотивацией познавательного интереса учащихся; формирования образных представлений; развития умений восприятия, анализа непосредственной и опосредованной визуальной информации и ее вербальной интерпретации и т.д.

В информационном пространстве, как правило, представлены целостные оцифрованные источники - музыкальные произведения, кинофильмы и т.д. Их адаптация, в первую очередь, требует исключения сведений, не относящихся к теме урока, ограничение длительности

воспроизведения этого материала. К использованию на уроке отбираются материалы, отвечающие таким требованиям: высокое качество звука и изображения, возможность ограничения их использования временными рамками 1,5 – 3 минуты. Аудиофрагменты рекомендуется использовать на фоне изобразительного ряда.

Техническая адаптация осуществляется путем «нарезки» видео- или аудиофрагментов с помощью специальных электронных программ. Например, для урока «Правление князя Владимира. Принятие христианства» (6 класс) из мультипликационного фильма «Князь Владимир» отбирается фрагмент «Принесение жертвы языческим богам». Он играет роль мотиватора к изучению темы занятия, расширяет образные представления о языческом культе славян; позволяет понять причины провала языческой реформы князя Владимира. Высокая эффективность учебного воздействия видеофрагментов связана с комплексным характером этого вида наглядности.

При обращении к электронным источникам учебной информации приоритет следует отдавать такому комплексному отбору ЦОРов, который позволяет решить наибольшее число задач урока. [См., например, 8].

Итак, адаптация простых ЦОР для презентаций позволяет использовать на уроках значительно большее количество учебных источников информации и тем самым расширяются возможности вовлечения учеников в непрерывную, активную познавательную деятельность в оптимальном режиме. Расширяется возможности для формирования умения визуального восприятия учебного материала (См.: в настоящем сборнике статью О.А. Волгина «Проблемы критического восприятия фотодокументальных источников в обучении истории»).

ЦОР должны использоваться в сочетании их визуального и вербального потенциала. Это позволяет в электронной образовательной среде обеспечивать как зрительное, так и слуховое восприятие учебной информации, что, как известно, увеличивает эффективность обучения.

Создание системы развивающих учебных презентаций на принципах максимальной визуализации учебного содержания, предъявления его в виде адресно-адаптированных источников информации и управления самостоятельной деятельностью учащихся может стать одной из форм универсального методического сопровождения школьного курса обучения истории.

Литература

1. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://school-collection.edu.ru/>. Обращение 9.11.2013.
2. Сеть творческих учителей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.it-n.ru>. Обращение 9.11.2013.

3. Открытый класс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/>. Обращение 9.11.2013.

4 Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/> Обращение 9.11.2013.

5. Дьякова Е.Б. Анализ опыта активной познавательной деятельности в использовании презентаций // Герценовские чтения. 2008. Актуальные проблемы социальных наук /Отв. ред. В.В. Барабанов. СПб.,2009.

6. Дьякова Е.Б. К вопросу о видах презентаций по истории» // Деятельностный подход в историческом и обществоведческом образовании: сборник научных статей /Ред. В. В. Барабанов, Н.Н. Лазукова. СПб., 2009.

7. Дьякова Е.Б. Презентация как средство методической поддержки учителя для реализации деятельностного подхода в обучении истории // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2011. № 133.

8. Дьякова Е.Б. Презентация к уроку "Борьба Руси с западными завоевателями в XIII веке". 6 класс // Открытый класс [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.openclass.ru/dig-resource/159824>. Обращение 9.11.2013.

К.А. Камелин

Из опыта разработки теории школьного учебника в 70 -90-е годы XX века

ФГОС ориентирует на реализацию деятельностного подхода в обучении истории. Анализ действующих учебников свидетельствует, что в большинстве своем они строятся на знаниевой основе и слабо ориентированы на то, чтобы закладывать основы для развития у школьников умения самостоятельной познавательной деятельности. В прошедшей по стране в последние годы дискуссии, каким быть новому учебнику главным образом обсуждались проблемы отбора и трактовки учебного исторического содержания.

Вместе с тем, еще в последней четверти XX века в отечественной педагогике (Д.Д. Зуев, Ю.Н. Кулюткин, О.Е.Лебедев и др.) и методике (Л.Н. Алексашкина, Н.К. Боголюбова, Г.М. Донской и др.) проведены многочисленные исследования эффективных путей создания школьных учебников, которые актуальны и в наши дни. Например, в конце XX века этому была посвящена целая серия сборников «Проблемы школьного учебника». К сожалению, этот опыт проектирования учебников сейчас, зачастую, не используется новыми авторами пособий.

В последнее время появляется тенденция к разгрузке учебников от избыточного материала, появились учебники фиксированного формата. Однако сохраняются проблемы, связанные с нарушением

закономерностей вербального предъявления предметной информации, приводящие к трудностям освоения текстов школьниками.

Вместе с тем, вопросы психологии восприятия учебных текстов учащимися неоднократно поднимались и исследовались в отечественной науке (Л.П. Добраев, Я.А. Микк, А.М. Сохор и др.). В частности, сохраняют свою актуальность результаты дидактических исследований об эффективности создания школьных текстов Я. А. Микка [1]. Ученый выделяет 4 группы компонентов сложности учебного текста: информативность текста, ясность структуры текста, сложность предложений и абстрактность изложения. Автор предлагает целый ряд способов диагностики каждого фактора. К сожалению, анализ действующих учебников, особенно для старших классов средней школы, свидетельствует, что далеко не всегда при изложении материала эти трудности преодолеваются.

В учебниках истории наиболее трудно дается авторам сбалансированность объемов изложения конкретных фактов и обобщений. Порой обобщения в параграфах вовсе отсутствуют, а иногда, наоборот, изложение материала излишне абстрагировано. Вместе с тем, в своем исследовании Я.А. Микк убедительно доказывает, что для понимания текста обобщения необходимы, обязательны, так как множество единичных фактов легче запомнить, подводя их под понятия, закономерности.

Наиболее актуальными являются «формулы» сложности текста Я.А. Микка, выведенные ученым на основе экспериментальных исследований. В конечном итоге, они выражены ученым в условиях эффективности предъявления учебного материала. Текст учебника будет более эффективно усваиваться учащимися, если:

- использовать в нем предложения длиной не более 17 слов (в учебниках для старших классов);
- применять при изложении материала простые синтаксические конструкции;
- стремиться, по возможности к минимальному введению в текст абстрактных слов;
- использовать логические связи в тексте, одновременно не перегружая ими текст (длина связей не должна превышать $7+/-2$); и т.д.

Результаты исследований Я.А. Микка достаточно четко показывают, что авторам учебников мало знать, что писать, важно еще понимать, как строить изложение текста, уметь адаптировать содержание к возможностям восприятия материала учениками.

Грамотная дидактическая интерпретация текста учебника не только облегчает его прочтение, она повышает способность школьника к ориентации в учебном материале, создает благоприятные условия для решения на основе предъявляемого материала различных познавательных задач [2].

В отечественной педагогике также были разработаны вопросы отбора содержания учебника и соответствующие ему виды учебных текстов, имеющих различное функциональное предназначение. Помимо основного текста, содержащего предметную учебную информацию, в учебник предлагалось также вводить сведения, имеющие мотивирующий характер, и тексты инструктивного, инструментально-практического характера, с целью выработки у учащихся системы умений и навыков [См.: 3, 4]. Однако, эти требования к содержанию текстов учебников, редко реализуются в современных пособиях. Исключение составляют учебники истории линии издательства «Вентана-Граф».

Кроме решения проблем дидактического аспекта предъявления учебного текста в отечественной науке накоплен опыт разработки методического аппарата учебников, в том числе – по истории (Коровкин Ф.П., Вагин А.А., Стрелова О.Ю.). Были разработаны требования к общей структуре компонентов учебника, к возможным видам текстов (помимо основного) к иллюстративному аппарату, к вопросам и заданиям и т.д. Рассмотрим те рекомендации ученых, которые актуальны для создания современных учебников, но, к сожалению, далеко не всегда внедряются в жизнь при создании новых пособий.

Наиболее ценным в этом плане является опыт разработки заданий ,направленных на организацию различных видов учебной деятельности учащихся (Д.Д. Зуев, Г.М. Донской и др.)

В частности, Г.М. Донским была разработана типология заданий учебника, ориентированная на активизацию познавательной деятельности учащихся на всем протяжении их изучения параграфа.

1. Вопросы и задания перед параграфами. Цель их – укрепить связи между частями истории (разными учебниками) и внутри каждого учебника. Такие вопросы, предваряющие текст направляют учеников на то, что им следует повторить из ранее изученного для более осознанного усвоения нового материала;

2. Вопросы внутри текста параграфа требуют активизации мыслительной деятельности учеников именно в том месте текста, к которому они непосредственно относятся.

3. Вопросы и задания после параграфов нацеливают на осмысление информации, которую содержит основной текст [5].

Методистом также была дана классификация вопросов для учебника, ориентированная на решение задач развития исторического мышления школьников, их интеллектуальных, а также информационных умений познавательной деятельности.

Для активизации мыслительной деятельности школьников при работе с материалами учебника Г.М.Донской предлагал вопросы и задания:

- ориентированные на выяснение причин и следствий;
- требующие проследить развитие, изменение исторических явлений;

- развивающие умения доказательства, объяснения прочитанного или его обоснования;
- формирующие способность учеников делать выводы на основе анализа одного факта;
- направленные на выявление внутренних противоречий в предмете или явлении;
- предполагающие развитие способности осуществлять сравнение изучаемых исторических объектов «по вертикали» (раньше – позже) и по «горизонтали» (сравнение фактов, происходящих более-менее одновременно на разных территориях);
- требующие сопоставления однотипных фактов или отыскание в них общего, таким образом, направленные на осознание закономерностей общественного развития.

Для развития информационных умений Г.М.Донской предлагал вводить в учебник вопросы и задания:

- требующие определить (найти дополнительно) исторические источники, на основе которых установлены факты (на основании каких исторических источников вы можете доказать, что..., какие вещественные источники свидетельствуют о..., в чем ценность ... как исторического источника?);
- нацеливающие на работу со справочной литературой, материалами периодической печати, художественными и научно-популярными произведениями (вспомните, что рассказывается о ... в произведении ..., какие исторические факты, связанные с ... нашли отражение в произведении ...);
- связанные с работой по карте. [5. С. 175 – 183].

Д.Д. Зуев разработал типологию вопросов и заданий, требующих от ученика найти иллюстративный источник, дать ему описание, объяснить увиденное. Важное место ученый отводил развитию способности учеников интегрировать вербальную и визуальную информацию, предлагая такие виды заданий:

- найти в изображении то, о чем сказано в тексте, подтвердить рисунком признаки понятия, предмета, явления, раскрытые в тексте (от текста к рисунку);
- и найти в тексте место, которое может служить объяснением к изображению; (от рисунка к тексту);
- сравнить одно изображение с другим (от рисунка к рисунку);
- построить рассказ на основе текста, документа и иллюстраций.

Достижения отечественных ученых минувшего века позволили продолжить разработку теоретических проблем создания учебника. В литературе поставлен вопрос о создании интерактивного пространства учебника, определены направления разработки его содержания и методического аппарата на основе принципов деятельностного подхода [6,7]. Идеи реализации развивающего потенциала учебника частично

нашли воплощение в некоторых учебниках истории издательства «Вентана-Граф», однако целостно они, к сожалению, пока не реализованы ни в одной из существующих линий современных учебных пособий.

Литература

1. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста. М., 1981.
2. Камелин К.А. Содержательные компоненты школьных учебников по истории Древнего мира и возможности их усвоения учащимися // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып. 24. Т.6. СПб., 2007.
3. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.
4. Кулюткин Ю.Н. Анализ функциональных стилей учебного текста // Проблемы школьного учебника. Вып. 5. М., 1977.
5. Донской Г.М. «Целый мир уложить на странице...». Учебник истории – от замысла до издания и дальше. М., 1992
6. Камелин К.А. К вопросу об интерактивном потенциале школьника учебника истории // Деятельностный подход в историческом и обществоведческом образовании. СПб., 2009.
7. Лазукова Н.Н. К вопросу о реализации деятельностного подхода при создании школьных и вузовских учебников истории. Материалы IV всероссийской научно-практической конференции «Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе». Барнаул. 2010.

1.4. ПРОБЛЕМЫ ЕГЭ по ИСТОРИИ

Е.Н. Чижкина

Дидактические возможности учебников по всеобщей истории (11 класс) для подготовки к ЕГЭ

В связи с введением ЕГЭ учителям пришлось пересмотреть систему подготовки учащихся к итоговой аттестации. Методистами разрабатываются различные программы подготовки учащихся к ЕГЭ, выпускаются пособия, рекомендации и т.д. На уроках упор делается на курс истории России, это и понятно, ведь экзамен проводится именно по материалу этого предмета. Курсу всеобщей истории учителями уделяется меньше часов, так как они считают не столь важным его изучение в старшей школе. В этом и заключается проблема подготовки к экзамену – нерациональное использование потенциала курса всеобщей истории. Основной задачей экзамена является определение уровня освоения выпускниками знаний и умений по курсу истории в соответствии с требованиями Федерального компонента государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования, но развивать умения можно и в курсе всеобщей истории.

Главным источником для подготовки к экзаменам для учеников служат учебники, поэтому в данной статье уделяется внимание именно

учебникам по всеобщей истории для 11 класса, поскольку период XX века по результатам ЕГЭ является самым сложным для выполнения.

Одной из проблем при подготовке к ЕГЭ является многовариативность учебников, что вызывает затруднения у школ при выборе учебной линии. Сейчас множество издательств предлагают свои линии учебников для старшей школы, в этой статье проанализирована продукция только трех издательств «Дрофа», «Вентана-Граф» и «Просвещение».

В статье раскрывается потенциал курса Всеобщей истории при подготовке к заданиям В8-В13 КИМ ЕГЭ, которые проверяют умения работать с картографической информацией и иллюстративным материалом, и заданиям повышенной сложности Части 3 (С) КИМ ЕГЭ по истории, которая содержит 6 заданий с развернутым ответом, выявляющих и оценивающих освоение выпускниками различных комплексных умений. С1–С3 – комплекс заданий, связанных с анализом исторического источника (проведение атрибуции источника; извлечение информации; привлечение исторических знаний для анализа проблематики источника, позиции автора). С4–С6 – задания, связанные с применением приемов причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений.

Издательство «Дрофа» для 11 класса по всеобщей истории представляет учебник О.В. Волобуева, В.А. Клокова, М.В. Пономарева и др. «Россия и мир» [1]. Данный учебник ориентирован на повторение материала изученного в прошлых курсах. В нем делается упор на выделение причинно-следственных связей, обобщения, сравнение особенностей исторического пути России и других стран, что помогает сформировать умение использовать принципы причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений.

В данном пособии присутствуют карты и задания к ним, которые формируют умения работать с картографическим материалом и подготавливают к выполнению заданий В8-В11. Например, в учебнике можно встретить комплекс вопросов и заданий по работе с картой: «Пользуясь картой, определите, какие территории на западном фронте были захвачены Германией в первые месяцы войны. Как менялась линия фронта в 1915-1918 годах? О чем свидетельствуют эти изменения? Определите, какие районы России были оккупированы Германией в период наибольшего продвижения войск. На каких фронтах военные действия развивались успешно для России?» [1. С.53]

Во всем учебнике только четыре задания на работу с иллюстративным материалом, например: «Рассмотрите иллюстрации. Определите, в каких противоборствующих лагерях были созданы эти плакаты. Для каких социальных слоев они предназначались?» [1.С. 76]. Четырех заданий на

работу с иллюстрациями на весь учебник мало и на выполнение заданий В12-В13 он не ориентирован, хотя в нем размещено много репродукций произведений искусства, фотографии, карикатуры и плакаты, но они не содержат методическую обработку.

При подготовке к заданию С1-С3 следует обратить внимание на дополнительные тексты, размещенные почти после каждого параграфа. Учащимся авторы учебника предлагают отрывки из документов, фрагментов художественной литературы, периодической печати и т.д. Вопросы к предлагаемым текстам в большинстве случаев носят репродуктивный характер, но также присутствуют вопросы и задания, требующие самостоятельного анализа или оценки явлений, событий, например: «Какой идеологии, придерживался докладчик и каковы должны были быть последствия предлагавших им шагов?», «Как вы думаете, почему соперники, придерживавшиеся разной идеологии, сходились во многих вопросах внутренней и внешней политики? По каким проблемам между ними существовали разногласия? Определите, чем отличались точки зрения лейбористов и консерваторов на роль государства в социально-экономической сфере» [1, С.15, 237].

Как говорилось выше, в учебнике упор делается на причинно-следственные связи, обобщения и сравнения, что является хорошим подспорьем учащимся при подготовке к заданию С4 - анализ исторической проблемы, ситуации. Так же при подготовке к этому заданию помогают вопросы после параграфа, например вопросы на выявление причин и следствий: «К каким изменениям в экономике воюющих стран привела Первая мировая война?», «Каковы были результаты осуществления политики «государства благосостояния» в странах Западной Европы?» «Охарактеризуйте основные решения Вашингтонской конференции. Каковы были возможные последствия этих решений?» [Там же, с. 53, 236, 184]. Эффективны также задания на сравнение: «Сравните индустриальное общество Запада до Второй мировой войны и во второй половине XX века. Какие проблемы были решены, и с какими новыми проблемами пришлось столкнуться странам Запада?» [1. С.256].

В данном учебном пособии не хватает текстов, содержащих мнения историков, различные версии на одну и ту же проблему, а выпускнику в задании С5 нужно продемонстрировать знания различных версий и доказать или опровергнуть их, используя исторические факты.

Учащимся предлагается большое количество заданий на высказывание собственной точки зрения на поставленную проблему, например: «Как вы думаете, могли ли государства «третьего мира» в условиях «холодной войны» проводить абсолютно самостоятельную, независимую политику? Обоснуйте свою точку зрения» [1. С. 206].

Нет заданий на использование элементов дискуссий, которые развивают умения, нужные для выполнения задания С5.

Задание С6, историческое сочинение в форме портрета исторического деятеля, учащийся не сможет выполнить, если использовать данные материалы, т.к. значимые личности не выделены, нет биографических сносок, не проставлены акценты в их деятельности. Например, личность Ф.Д. Рузвельта не раскрыта в учебнике, в тексте параграфа «Мировой экономической кризис» говорится о политике «Нового курса» Ф.Д. Рузвельта и больше ничего.

В учебнике всеобщей истории издательства «Вентана-Граф». [2] используется проблемный подход к изложению материала. Для восприятия такого типа изложения материала требуются определенный уровень мышления, который формируется постепенно на протяжении нескольких лет. В тексте данного учебника сначала создается проблемная ситуация, а затем она поэтапно решается. Показывается логика изложения вопроса авторами, их аргументация при рассмотрении противоречий. Например, в теме «Окончание Первой мировой войны. Версальско-Вашингтонская система», в начале изложения пункта «Договор с Германией», ставится риторический вопрос «Что конкретно не устраивало немцев в условиях Версальского договора и сделало его миной замедленного действия для всего европейского и мирового порядка?» Далее идет объяснение причин недовольства Германии условиями, которые ей навязывались Версальским мирным договором, объясняются проблемы, возникшие в связи с этими условиями [2. С.45].

Учебник содержит богатое разнообразие иллюстративного материала, но, к сожалению, он используется как сопровождение текста, без работы с изображениями. Заданий на развитие умений работы с иллюстрациями нет, и учебник не готовит школьников к выполнению соответствующих заданий В8-В11. В параграфах присутствуют цветные карты, но заданий к ним недостаточно. Так, например, к карте «Территориальные изменения после Первой мировой войны» прилагается только одно задание: «Определите по карте на с.46-47, какие новые государства возникли после Первой мировой войны» [2. С.43], а к карте «Первая мировая война» нет ни одного задания. В учебнике только 6 карт и из них 2 карты относятся к теме «Первая мировая война», а 4 – к теме «Вторая мировая война».

Исторических источников и заданий к ним не хватает, на весь учебник для работы представлено только 8 источников. Этого недостаточно, чтобы отработать умения проводить поиск исторической информации в источниках разного типа, осуществлять внешнюю и внутреннюю критику источника (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства, цели его создания, степень достоверности), умение использовать принципы структурно-функционального временного и пространственного анализа при работе с источником, наличие у учащихся этих умений проверяются в заданиях С1-С3.

Зато к заданиям С4 и С5 учебник готовит хорошо: большое количество вопросов на установление причинно-следственных связей,

обобщение и анализ ситуации. В каждом параграфе присутствует мнение историков и задание на высказывание собственного мнения по поводу определенной проблемы. Например, «Некоторые историки считают, что использование атомного оружия против японцев было всего лишь демонстрацией военной силы США. Насколько оправданной, с вашей точки зрения, была эта бомбардировка? Свой ответ обоснуйте» [2. С. 122].

Но к заданию С6 написание исторического сочинения в форме портрета исторического деятеля ученик подготовиться полноценно не сможет, потому что нет биографических справок, хотя в тексте выделены личности жирным шрифтом и краткая характеристика дается, например Ф. Д. Рузвельту: «Ответом Америки на кризис 1929-1933 гг. был «новый курс» президента Франклина Делано Рузвельта (1882-1945), которого американцы до сего дня считают самым значительным политиком в своей истории. При Рузвельте, который четыре раза избирался на пост президента с 1932 г., США радикально перемирились...» [2. С. 70]. Такой информации явно не достаточно для того, чтобы ученик смог написать сочинение.

Учебник «Россия и мир» издательства «Просвещение» [3] ориентирован на организацию активной работы старшеклассников с исторической информацией, на развитие их творческой деятельности. В параграфах учебника представлены документы, задания на работу с ними, что дает возможность учащимся научиться работать с историческими источниками, т.е. к заданию С1-С3.

В учебнике представлена работа с различными видами исторических источников такими как: государственные документы (законы, договоры, кодексы и т.д.). Например, в учебнике представлен фрагмент из голливудского «Производственного кодекса» (1930) и вопрос на сравнение ситуации в американском, немецком и советском кинематографе «Как вы определяете общую направленность содержащихся в отрывке требований? Сравните эти положения с тем, что вы знаете о задачах, ставившихся в 30-е гг. перед кинематографистами в других странах – в СССР, Германии и др. Каковы ваши выводы из сравнения?» [3.С. 226].

В учебнике представлено много статистического материала и заданий на анализ данных, отрывки из произведений художественной культуры, мемуаров, воспоминаний, например, приводится фрагмент из воспоминаний премьер-министра Великобритании У. Черчилля о событиях на фронтах Второй мировой войны.

Также присутствуют документы общественно-политических течений, партий, материалы периодической печати. Например, имеется фрагмент из политического манифеста правительства республики Индонезия (ноябрь 1945 г.) и вопросы «Определите, о каких вариантах отношений между метрополией и бывшей колонией говорится в документе. Какие примеры

решения этой проблемы разными странами вы можете привести?» [3. С.279].

Проблемное изложение материала дополняется вопросами для размышления и обсуждения. Например, в учебнике можно встретить задания оценочного типа: «Дайте оценку влияния революции 1917 г. в России на события 1918 г. – начала 1920-х гг. в других странах», задания на выявление причин и следствий: «Сформулируйте основные причины крушения мировой колониальной системы во второй половине XX в.» [3. С. 170, 280].

Особое внимание в учебнике уделяется соотношению локальной, региональной и мировой истории. Но слишком много материала, неглавных фактов, которые трудны и не нужны для усвоения.

В учебнике присутствует иллюстративный материал, но носит он сопроводительную функцию к тексту параграфа. В учебнике в достаточном количестве присутствуют карты, но заданий к ним нет.

В данном учебном пособии приводятся мнения историков, выдержки из их работ, представлены разные точки зрения на одну и ту же проблему, это позволяет ученику составить представления о различных теориях, и подготавливает его к заданию С5 в ЕГЭ. Также к заданию С5 готовят и вопросы после параграфов, например: «Некоторые американские военные историки доказывают, что основным был азиатско-тихоокеанский фронт, а английские то же самое говорят об африканском фронте. Как вы могли аргументировать эти точки зрения?» [3. С.245].

Но в учебнике не хватает биографических справок, нет акцентов, на кого надо обратить внимание учащихся, например Ф.Д. Рузвельт упоминается только как президент США, который провозгласил «новый курс». Таким образом к заданию С6 не готовит школьников.

Проанализировав учебники, можно сделать вывод, что подготовиться выпускнику к единому государственному экзамену, используя только учебник, сложно. Ученик не может иметь сразу несколько учебников под рукой для подготовки, так как школа обычно выбирает какой-нибудь один учебник, по которому ведется обучение. Учителя или ученик самостоятельно для подготовки к экзамену вынуждены использовать дополнительные материалы, источники информации, что, к сожалению, приводит к трате времени, которое можно было бы сэкономить, если бы в учебнике все это было. Эта ситуация дает пищу для размышления и повод к написанию хорошего учебника, готовящего к экзаменам и отвечающего всем требованиям.

Литература

- 1.История. Россия и мир. 11 класс /О.В. Волобуев, В.А. Клоков, М. В. Пономарев, В.А. Рогожкин. М., 2013.
2. Пленков О.Ю., Андреевская Т.П., Шевченко С.В. Всеобщая история. 11 класс. М., 2011.

3. Алексашкина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г. История. Россия и мир в XX – начале XXI века. 11 класс. М., 2010.

Н.А. Петрунцов

К вопросу об эволюции единого государственного экзамена по истории

В условиях реформы системы российского образования одним из главных и насущных вопросов вплоть до сегодняшнего дня является единый государственный экзамен (ЕГЭ). Несмотря на ежегодную практику применения такого вида итоговой аттестации выпускников, есть некоторые моменты, требующие уточнения.

За время существования ЕГЭ по истории контрольно-измерительные материалы (КИМ) претерпели значительные изменения, описанию которых со всеми особенностями и подробностями можно посвятить отдельную статью. Но в данном случае, мы рассмотрим лишь основные тенденции развития контрольных измерительных материалов по истории с 2001 по 2013 гг.

Во-первых, наблюдается сокращение доли заданий части. А – на проверку формализованных знаний. Так, в 2002 году (именно тогда было введено деление экзамена на три части) их было 40, а в 2013 – 21. [1, 2]. Такое уменьшение репродуктивных заданий оправдано – за их счет можно увеличить число материалов частей повышенного и высокого уровней, ведь часть. Задание А проверяет лишь основные исторические знания – базовый уровень, которым должны владеть все выпускники. Кроме того, уменьшение числа заданий первой части экзамена стимулирует учащихся выполнять части В и С, а значит позволяет им в более полной мере раскрыть свои познания в области исторической науки.

Задания части А проверяют знания учащихся по истории России с VIII по XX века. Следует отметить, что за время существования ЕГЭ изменялось и содержание первой части работы. Так, например, в 2010 году из материалов базовой части экзамена были убраны задания на группировку, а за некоторыми вопросами были закреплены иные, чем раньше периоды истории (задание А1 теперь затрагивало не только период с VIII по XVII века, но и разделы VIII – начала XVII вв. и XVII–XVIII вв.) [3].

Во-вторых, увеличилась и изменилась структура части В, проверяющей умения выстраивать последовательность исторических фактов в логическом и хронологическом порядках, умения соотнесения деятелей с определенным историческим временем, а также знания понятий и пр. Удаляются повторяющиеся задания, которые проверяют одни и те же умения, и добавляются новые. Так, в 2012 году были добавлены задания на работу с исторической картой и наглядным материалом. [4]. Также совершенствуются измерительные материалы, ориентированные на восстановление последовательности фактов, исключение лишнего, определение исторических понятий. Безусловно, такие шаги в развитии

ЕГЭ повышают и оправдывают статус единого тестирования, в качестве средства итоговой аттестации – экзамен начинает предъявлять новые требования выпускникам, проверяет больший круг умений учащихся, а значит, развивается, за счет расширения диапазона, охватываемого контрольными материалами.

В-третьих, в части С такими же по своей сути остаются задания, направленные на работу с историческим источником, а также задания на аргументацию различных точек зрения и версий. Конечно, меняется структура этой части, ее нумерация, но существенное преобразование – в введении и замене одних типов контрольных упражнений другими. Так, с 2003 по 2011 год существовало задание на определение общего и различного в виде таблицы, но в 2012 это задание было заменено материалами на объяснение исторического явления, характеристикой исторического деятеля. В целом, количество заданий части С с традиционных 7 было сокращено до 6. Сделана попытка установления более тесной связи с всеобщей историей – в задание на составление характеристики добавлен один исторический персонаж, чья деятельность связана с жизнью другого государства. Тем не менее, усовершенствование материалов высокого уровня делает часть С более валидной, так как теперь тестирование проверяет большее число умений, необходимых выпускнику, и сами задания части С становятся более разнообразными и насыщенными.

Эволюцию заданий части С можно проиллюстрировать примером изменения задания С5. В современном виде данное задание предполагает анализ исторических версий, оценок событий прошлого с приведением аргументов в пользу и в опровержение определенного мнения самим учеником. Однако это задание претерпело достаточно значительные изменения. Впервые материал с использованием анализа исторических версий появился в 2003 году и до 2005 года это задание носило порядковый номер С7. В нем ученикам предлагалась только одна версия оценки событий прошлого. Выпускники должны были сами привести как минимум еще одну известную им альтернативную версию (в 2003 году – не менее двух точек зрения), и выбрать для себя наиболее предпочтительную, с приведением аргументов в пользу этой оценки (в 2003 году – обосновать каждое суждение). До 2004 г. в задании не указывалось количество необходимых аргументов, однако, инструкция по проверке и оценке работ учащихся предполагает в 2003 году указание учеником 2-х и более суждений для обоснования своего мнения, а в 2004 – более 3-х [5, 6]. С 2005 года требование приведения не менее 3-х позиций аргументации ученика было прописано на уровне задания [7]. В 2006 году номер задания С7 изменился на С5. С 2003 по 2006 гг. правильный ответ учащегося максимально оценивался в 4 балла.

Проследим на примерах изменения КИМ ЕГЭ по истории формата С7: 2003 год (С7): «Некоторые историки утверждали, что основной причиной поражения армии Наполеона в 1812 г. в России были суровые

природные условия страны. Какие другие суждения о причинах поражения армии Наполеона вам известны? Какие суждения вы считаете более убедительными? Назовите факты, которые могут подтвердить каждое из выбранных вами суждений» [5].

2005 год (С7): «Ряд историков утверждает, что преобразования Петра I в области культуры и быта сводились лишь к насильственному приобщению России к культуре Запада и привели к подавлению национальной культуры, разрыву между образом жизни народа и дворянства.

Какую другую точку зрения на реформы Петра I в области культуры вы знаете? Какую точку зрения вы считаете более убедительной? Приведите факты и положения (не менее 3-х), которые могут служить аргументами, подтверждающими избранную вами точку зрения» [7].

Первое значительное изменение задания С5 произошло в 2007 году. Теперь выпускнику не нужно было самому называть альтернативную версию оценки исторического прошлого нашей страны. Задание уже содержало две точки зрения, а учащийся должен был выбрать наиболее предпочтительную, на его взгляд, версию и обосновать ее не менее тремя аргументами. Изменилась система оценивания ответа ученика – теперь максимальный балл за верный ответ был равен 3 баллам. В таком виде задание оставалось неизменным с 2007 по 2012 гг.

Примеры КИМ ЕГЭ по истории формата С5:

2012 год (С5): «Ниже указаны две точки зрения на развитие России в XVIIв. до начала реформ Петра I.

1. Россия в XVII в. находилась в состоянии изоляции от экономических, военных и культурных достижений Западной Европы.

2. Россия в XVII в. вступила в период модернизации и усваивала экономические, военные и культурные новшества из Западной Европы.

Какая из точек зрения представляется Вам более обоснованной? Используя исторические знания, приведите три аргумента, подтверждающих избранную вами точку зрения» [8].

В 2013 году произошло еще одно изменение задания С5. В данном случае, приводится только одна точка зрения, ученику также не нужно называть альтернативную версию. Однако, необходимо привести аргументы как в подтверждение, так и в опровержение указанной оценки. Причем, в инструкции к заданию подчеркивается, что нужно привести именно аргументы, а не факты, отражающие события (явления, процессы), связанные с данной точкой зрения. Максимально за верное выполнение данного задания выпускник может получить 4 балла.

Примеры КИМ ЕГЭ по истории формата С5:

2013 год (С5): В исторической науке существуют дискуссионные проблемы, по которым высказываются различные, часто противоречивые, точки зрения. Ниже приведена одна из спорных точек зрения, существующих в исторической науке.

«Россия в XVII в. находилась в состоянии изоляции от экономических, военных и культурных достижений стран Западной Европы».

Используя исторические знания, приведите два аргумента, которыми можно подтвердить данную точку зрения, и два аргумента, которыми можно опровергнуть её [2].

На примере эволюции всего лишь одного задания С5, мы можем сделать вывод, что контрольно-измерительные материалы Единого экзамена по истории довольно часто корректируются. Эти изменения соответствуют общему направлению совершенствования материалов ЕГЭ по истории – усилению той части заданий, целью которых является проверка как информационно-коммуникативных умений, так и умений анализа исторического прошлого нашей страны.

Мы видим достаточно серьезное изменение КИМ по истории за время проведения ЕГЭ (2001 – 2013) во всех трех частях экзаменационной работы. Но чем могут быть вызваны такие перемены? В первую очередь, это совершенствование материалов, которое улучшает подобную форму итоговой аттестации. Согласно материалам аналитических отчетов ФИПИ за 2004 – 2013 гг., а также данных РЦОКО и ИТ по Санкт-Петербургу, наиболее проблемными для выпускников являются задания повышенного и высокого уровней подготовки (части В и С), поэтому именно они за все время существования ЕГЭ претерпели наибольшие изменения. Это вызвано стремлением разработчиков более корректно проверить именно те умения учащихся, которые и определяют специфику истории, как науки. Например, умения работы с историческим источником, умение извлекать информацию из разных знаковых систем, хронологические умения, раскрытие сущности исторических понятий, анализ деятельности исторических персонажей.

Второе условие, влияющее на изменение контрольных измерительных материалов, – требования Федерального государственного образовательного стандарта. Компоненты государственных образовательных стандартов по истории были утверждены в 2004 году, а стандарт второго поколения – в 2010 году – для основного общего образования и в 2012 году для полного (среднего) образования. После принятия этих нормативных документов, формат ЕГЭ по истории постепенно меняется для соответствия законодательно установленным стандартам.

Однако настоящая форма итоговой аттестации не соответствует требованиям ФГОС в полном объеме. Так, например, варианты КИМ при обоих стандартах учитывают, в большей степени формализованное знание, а задания носят репродуктивный характер. Конечно, без исторической основы в виде такого знания не обойтись, и именно поэтому подобного рода задания соответствуют базовому уровню. К такому "фундаменту"

исторической науки относятся знания дат, понятий, закономерностей исторического развития и пр.

Существуют требования стандартов, которые не носят столь формализованный характер, однако именно эти важные аспекты современный формат ЕГЭ по истории не учитывает. Это – формирование исторического мышления, развитие у учащихся собственной позиции в отношении событий прошлого, умение выносить оценочные суждения, умение вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике, и, конечно, сам уровень осмысления исторических основ современных явлений [9.С.105-129; 10. С.9-10].

К сожалению, формат Единого экзамена по истории не может в полной мере выявить степень нравственного развития выпускников, личностное отношение человека к тем или иным моментам исторического прошлого нашей страны, умение вести диалог, дискутировать по проблемным вопросам истории. Возможно, решить данную проблему следует введением еще одной формы аттестации учащихся, при которой был бы виден "живой человек" с его мнением и своей аргументированной позицией. Необходимо понимать, что ЕГЭ сам по себе не может быть единственной формой итоговой аттестации учеников. Только тогда станет возможным в более полной мере оценить культурный уровень развития выпускников.

Тем не менее, Единый государственный экзамен по истории эволюционирует и изменяется. Общее направление совершенствования контрольных измерительных материалов ЕГЭ по истории – улучшение заданий, проверяющих различные умения выпускников, в первую очередь, – на анализ исторической информации. Вводятся новые типы заданий, например работа с картой и иллюстративным материалом, сочинение об историческом деятеле. Совершенствуются существующие задания, что, несомненно, расширяет горизонты ЕГЭ по истории. Такое движение вперед просто необходимо – не только для соответствия формата данного тестирования требованиям ФГОС, но и для сохранения специфики истории, как науки, а также ее нравственного и воспитательного потенциала, приобретающими все большую актуальность в условиях современного мира.

Литература

1. Единый государственный экзамен по истории России. Демонстрационный вариант 2002 г. //Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.resolventa.ru/demo/ist/demoegeist.html/>. Обращение 30.1.2014.

2. Единый государственный экзамен по истории России. Демонстрационный вариант 2013 г. //Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/226/docs/627.html/>. Обращение 30.1.2014.

3. Единый государственный экзамен по истории. Спецификация контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2010 года по истории (истории России) //Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/211/docs/449.html/>. Обращение 30.1.2014.

4. Единый государственный экзамен по истории. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2012 году единого государственного экзамена по истории.//Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/222/docs/578.html/>. Обращение 30.1.2014.

5. Единый государственный экзамен по истории России. Демонстрационный вариант 2003 г. //Министерство образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.resolventa.ru/demo/ist/demoegeist.html/>. Обращение 30.1.2014.

6. Единый государственный экзамен по истории. Демонстрационный вариант 2004 г. // Министерство образования Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.resolventa.ru/demo/ist/demoegeist.html/>. Обращение 30.1.2014.

7. Единый государственный экзамен по истории. Демонстрационный вариант 2005 г.//Федеральная служба в сфере образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.resolventa.ru/demo/ist/demoegeist.html/>. Обращение 30.1.2014.

8. Единый государственный экзамен по истории. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2012 года по истории.// Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fipi.ru/view/sections/222/docs/578.html/>. Обращение 30.1.2014.

9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование. М., 2004.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. М., 2012.

1.5. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. Г. Березенко

К вопросу о программе курса истории в медицинском колледже

Процесс модернизации среднего образования, осуществляемый в общеобразовательных школах в соответствии с новыми ФГОС предполагает, что адекватные преобразования должны осуществляться и в средних профессиональных образовательных учреждениях, т.к. без этого невозможно обеспечить преемственность всех звеньев системы обучения молодого поколения. В первую очередь это касается проблем обеспечения

непрерывности изучения общеобразовательных предметов выпускниками 9-х классов далее обучающихся в профессиональных ОУ.

Как известно, в среднем специальном профессиональном образовании отсутствует общее единообразие в построении структуры учебных планов, и нет единых подходов к проектированию процесса изучения общеобразовательных предметов. Рассмотрим проблемы, которые возникают в программном обеспечении предметов на примере организации обучения истории в Медицинском колледже им. В.М. Бехтерева.

Колледж относится к средним специальным учебным заведениям (ССУЗ), реализующим основные общеобразовательные программы среднего профессионального образования базовой подготовки и программы среднего профессионального образования углубленной подготовки. ФГОС СПО по специальности 060501 «Сестринское дело» готовит специалистов по указанной специальности. Согласно ему обучение истории проходит как на первом образовательном курсе (там обучаются выпускники 9-х классов основной школы), так и на первом профессиональном курсе, где обучаются выпускники 11 класса полной средней школы. Программа обучения на общеобразовательном курсе практически полностью совпадает со школьной программой 10 – 11 классов. Итогом обучения на первом курсе является получение общего среднего исторического образования.

В настоящее время на первом профессиональном курсе для изучения истории предложена программа Федерального института развития образования (автор программы – к.п.н. А.Н. Рыжов). Она рассчитана на 46 часов и предполагает дальнейшее изучение предмета после освоения курсов в рамках общего среднего образования. Предполагается, что студенты колледжа достаточно прочно усвоили знания курсов истории старших классов в общеобразовательной школе. Хронологически новый курс охватывает период от последней четверти 20 века до настоящего времени. Целью его изучения является углубление знаний по истории современности.

Чтобы определить готовность бывших выпускников средних школ к освоению данной программы в начале учебного года в 2012 и 2013 гг. проводилось их тестирование (входная диагностика). Содержание двадцати тестовых заданий было направлено на проверку результативности освоения основного программного материала по истории XX века для 10-11 класса, поскольку знание именно этого периода прошлого нашей страны существенно для изучения истории современной России.

Тестовые задания преимущественно проверяли знание основных событий, персоналий, и понятий по изученным в школе темам: Первая мировая война, русская революция, создание СССР, социалистическое строительство, Вторая мировая война, послевоенный период. Они

преимущественно были закрытого типа, требовали выбора единственно верного ответа или соотнесения данных. Например, надо было выбрать один ответ из четырех вариантов дат Второй мировой войны, соотнести сферу деятельности исторической личности с ее фамилией.

Было получено 2320 ответов (116 тестов по 20 вопросов). Обработка и анализ результатов тестирования показали следующее. Среднее количество правильных ответов – 33%.

Низкий процент ответ был примерно одинаков по всем темам истории XX века. Но хуже всего студенты знают историю современности. Так, часто неправильно была названа дата распада СССР (указывались 1993 или 1995 год).

Наибольшее число верных ответов было дано об исторических персоналиях, их дали 37% первокурсников. Например, студенты правильно называли фамилию первого Президента России Б.Н.Ельцина. Однако, большинство не смогло продемонстрировать знание таких исторических личностей как Л.И. Брежнев, М.С.Горбачев Н.С.Хрущев. Встречались грубые ошибки в знаниях деятелей культуры. Например, И.И. Бунин был назван композитором.

Самые низкие результаты студенты показали в знании хронологии событий. С этими вопросами справилось лишь 19% опрошенных. Например, ученики не знали хронологические рамки II мировой войны (часто указывался период 22июня 1941 года – 9 мая 1945 года), отсутствовало знание дат основных сражений Великой Отечественной войны, не могли в хронологической последовательности расставить события начала XX века: русско-японская война, создание Государственной Думы, Февральская революция.

Наибольшую трудность вызывали тестовые задания открытого типа, где надо было самостоятельно решить познавательную задачу или обосновать свой выбор ответа из предложенных вариантов. Так, практически никто не смог ответить выполнить такое задание: «В литературе по-разному определяется смысл событий в России в октябре 1917 года. Дни называют их социалистической революцией, другие большевистским переворотом. Каково ваше мнение? Обоснуйте его.

С заданиями открытого типа справились не более 3% опрошенных.

Для установления причин низкого уровня исходных исторических знаний учащихся профильного уровня обучения был проведен анализ их оценок по истории в аттестатах за среднюю школу. На последующих уроках давались задания, требующие установления преемственных связей с ранее изученным материалом, позволяющие уточнить уровень сформированности умений познавательной деятельности. Проводилось анкетирование и собеседование с учащимися, направленное на выявление

мотивов изучения истории. В результате этой работы было установлено следующее.

Студенты, поступающие в колледж, как правило, в средней школе имели по истории оценки «3» или «4». Их интересы с области предметов общеобразовательного цикла связаны с естественнонаучными дисциплинами. К изучению истории они относятся прагматически. Только отдельные учащиеся рассматривают познание прошлого как необходимый элемент своего общекультурного развития. У них слабо развиты предметные умения самостоятельной работы: анализа исторических источников, отбора и систематизации необходимого учебного материала и ряда других.

Еще одна проблема, осложняющая преподавание истории - разноуровневая подготовка, полученная в школе. Среди студентов колледжа есть выпускники школ Санкт-Петербурга, Ленинградской области, регионов страны, включая Дагестан, Осетию и Урал. В частных беседах студенты признавали, что сфера их интересов не включала историю, они не готовились сдавать ЕГЭ, не видели смысла уделять изучению истории много времени. Часто сами учителя, уделяя внимание тем, кто собирается сдавать экзамен, от остальных требовали формального выполнения заданий, что и привело к изложенным выше результатам.

Выводы.

1. Знания студентами истории XX века носят фрагментарный характер, существуют существенные пробелы в освоении ими основного программного материала за среднюю школу. Что само по себе лишает их ориентационной основы для понимания истории современности, для восприятия традиций и культурного наследия своего народа.

2. Необходимы существенные коррективы программы по истории в колледже. Объем, отводимый на изучение предмета по учебному плану, позволяет несколько увеличить хронологические рамки изучаемого периода и изучать прошлое России в XX - начале XXI столетия. Представляется, что это сможет повысить качество подготовки студентов, более эффективно решать задачи их социализации в обществе.

П. В. Маланенков

Проблемы восприятия исторических знаний учащимися коррекционной школы для слабовидящих детей

Слабовидящие учащиеся, как правило, получают основное образование в коррекционных школах IV вида. Образовательные маршруты данных учреждений предполагают обучение по предметным программам и учебникам, в том числе, по истории, предназначенным для общеобразовательных массовых школ.

В нашей стране давно ведутся исследования общих психолого-педагогических проблем обучения слабовидящих детей Л.С. Выгодский, Б.И.Коваленко, А.Г. Литвак, Л.П. Уфимцева и др.

Преимущественно исследуются проблемы слабовидящих детей в дошкольных учреждениях и учащихся начальной школы. Вместе с тем, важными являются также методические проблемы предметного обучения этой категории школьников. Специально они рассматриваются только в отдельных публикациях, и лишь по некоторым предметам [1,2]. Эти вопросы почти не нашли своего освещения в методике обучения истории.

По данным исследований специалистов, несмотря на то, что у слабовидящих школьников зрительный анализатор поврежден, именно визуальное восприятие мира остается у них ведущим. Но в процессе познавательной деятельности данных учеников оно имеет свои особенности.

При изучении письменных источников исторической информации у них возникают проблемы восприятия текста. Способность к работе с информацией зависит от размера шрифта печатного источника. При этом, одни школьники испытывают трудности прочтении текста, представленного мелким шрифтом, другие с трудом воспринимают слишком крупный текст (испытывают эффект возникновения т.н. «слепых пятен» в тексте). Восприятие печатного текста, не соответствующего возможностям его восприятия учениками, влияет на скорость прочтения печатного материала, на возможности ориентации в нем, нахождения нужного содержания, и т.д. Однако, поскольку школьники обучаются по обычным учебникам для общеобразовательных школ, то темп чтения текста у данных школьников ниже, чем в обычных учеников. Это отражается на объеме осваиваемого материала. Как показывают исследования, при изучении текста на уроке в основной школе слабовидящие дети усваивают меньшее количество смысловых единиц учебных знаний, нежели учащиеся общеобразовательных школ, и при подготовке домашних заданий по учебнику им требуется значительно более время.

По мере обучения проблемы овладения всем нормативным содержанием усиливаются. При переходе к более сложным в смысловом отношении и нагруженным понятиями текстам в старших классах ученики начинают испытывать все более значительные трудности в его прочтении и осмыслении. Это в свою очередь приводит к тому, что учащиеся старших классов обладают знанием меньшего объема понятий и терминов, что сказывается и на развитии речевых способностей школьников. К примеру, ученик 9-ого коррекционного класса при ответе на вопрос рассказать о начале «холодной» войны дает такой ответ: «Фултонская речь Черчилля». При этом ученик испытывает трудности в описании сущности этих событий, в объяснении их смысла.

Таким образом, возникает объективная необходимость коррекции требований к объему освоения основных единиц учебных знаний при действующих учебниках и создание специальных пособий в соответствии с реальными возможностями усвоения текста слабовидящими школьниками.

Исследования показывают, что при восприятии учебного материала школьниками прослеживается тенденция подмены ими способов приобретения знаний из текстов использованием аудиовизуальных источников в качестве основных, поскольку восприятие печатного текста дается ученикам более тяжело, по сравнению с другими получения информации.

В методике обучения истории работе с наглядными средствами отводится важная роль (А.А.Вагин, П.В.Гора, Д.Н.Никифоров и др.). В первую очередь, работа с ними значима потому, что исходным пунктом познания прошлого является создание у школьников исторических представлений о некогда происходивших событиях и явлениях, о людях, памятниках истории и культуры (Н.А.Андреевская, И.М. Лебедева и др.). Так как исторические факты невозможно наблюдать в действительности, то представления о них могут возникнуть только в процессе реконструкции образов эпохи на основе изучения изобразительных и вербальных исторических источников. Поэтому зрительное восприятие слабовидящими школьниками наглядной учебной информации - важное условие приобретения ими исторических знаний.

На точность и полноту отображения исторических образов в сознании учеников влияет объем их словарного запаса, владение конкретно-историческими терминами (не «корабль», а «греческая триера», не «военное снаряжение», а «кольчуга, шлем копье древнерусского воина» и т.д.), а, как уже отмечалось, возможности освоения понятийного аппарата за счет прочтения текста у школьников ограничены.

Помимо этого при изучении слабовидящими школьниками визуальных условно-символьных и образных источников исторической информации возникают и другие проблемы.

На восприятие ими визуальных источников влияет размер, в котором используются на уроках наглядные средства обучения. Уже размеры иллюстративного материала действующих в стране учебников по истории не адаптированы для восприятия его слабовидящими школьниками.

Как показал анализ наглядного материала в наиболее распространенных в практике обучения учебниках по истории Древнего мира (5 класс), средний размер изображений - учебных картин, фотографий, рисунков составляет 4 x 5,5 см. Их такая величина мала для восприятия образов слабовидящими учениками, что создает трудности в организации учебной работы по формированию исторических представлений.

Значительные трудности в работе слабовидящих школьников с визуальными источниками связаны также с их восприятием цветовой палитры изображений. Порой цветовая гамма иллюстративного материала учебников, предназначенных для массовых школ, имеет близкие, схожие цвета. Контурные фигур, изображенных в учебнике, прописываются с условием восприятия их здоровыми детьми, без отклонений в развитии зрительного анализатора. Это создает проблемы для восприятия слабовидящими детьми близких по оттенку деталей. Возникают объективные трудности в реконструкции образов исторической реальности.

Аналогичные проблемы существуют и при организации работы с картами, когда для обозначения территорий различных государств используются близкие, а не контрастные цвета. Это затрудняет процессы формирования историко-пространственных представлений.

Наиболее трудно дается ученикам восприятие не единичных образов, а целой композиции типологической или событийной картины. Их первичное восприятие не в состоянии бывает сразу охватить общий смысл того, что изображено, а фиксируется внимание на каком-либо одном образе. Например, в 5-м классе учащимся было предложено задание – рассмотреть рисунок «Нападение на саблезубого тигра» и задан вопрос: объясните, почему жизнь первобытных людей была трудна и опасна? Учащиеся отвечали: «На первобытных людей постоянно нападали саблезубые тигры и другие хищники». Однако при повторном предложении учителя детально рассмотреть рисунок, учащиеся обнаруживали нарисованное тело дикой антилопы под лапами саблезубого тигра. Тогда им становилось понятно, что первобытные люди не всегда могли на охоте добыть себе пищу – им приходилось силой отнимать ее у диких зверей.

Эти же трудности анализа визуальных источников делают мало эффективным использование документальных фотографий, фиксирующих моменты исторических событий. На них главные детали, позволяющие уяснить смысл основной информации, могут быть расположены на втором плане, представлены в небольших размерах, и не будут быстро распознаны учениками. Следовательно, при восприятии образных изображений также требуется значительный резерв времени (по сравнению с обычными детьми) на рассмотрение источника, для полноценного считывания содержащейся в нем информации.

Еще сложнее слабовидящим школьникам освоить информационное содержание динамических видов визуальной наглядности – видеофрагментов (художественных или документальных фильмов). Скорость восприятия кадров задается требованиями к экранному изображению. Это затрудняет формирование представлений о динамике развития исторических событий. И вновь возникает потребность в

выделении времени для изучения динамичных видеоизображений (для использования приема стоп-кадров).

Следует отметить, что исследованиями установлено: сами слабовидящие школьники часто считают, что они получают информацию из рассматриваемого источника в полном объеме. Поэтому они не всегда могут самостоятельно регулировать процесс полного считывания информации с визуального источника.

В итоге, анализ особенностей восприятия учебной информации по истории слабовидящими школьниками позволяет сделать следующие выводы.

1. Процесс обучения здоровых и слабовидящих учеников различается по темпу, в котором усваивается учебная информация. Поэтому освоение нормативных знаний, определенных в стандартах исторического образования для общеобразовательных школ, не может осуществляться в объеме учебных программ, предназначенных для здоровых учащихся. Требуются специальные программы для слабовидящих школьников, где нормативные единицы знаний будут укрупнены.

2. Отсутствие специальных средств обучения для слабовидящих учеников – учебников, изобразительной, условной, видео наглядности создает объективные трудности в процессе преподавания истории и осложняет реализацию потенциала исторического образования. Требуется разработка новых средств обучения для данной категории школьников. В современных условиях главный потенциал для решения этой проблемы содержится в использовании электронных источников учебной информации.

Литература

1. Денискина В.З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. 2012. № 5-6;
2. Лукьянова В.Г. Система терминологической работы при изучении биологии и географии в коррекционных учреждениях для слепых и слабовидящих детей // Дефектология. 2010. № 4.

Н.Г. Антипенко

К вопросу об общих историко-религиозных знаниях учащихся

В современном российском обществе, в связи с возрастанием роли религии как духовной составляющей в жизни человека, усиливается интерес к вопросам религиозного образования. Выбирая определенное вероисповедание, ученик средней школы имеет право знать жизнь тех, кто подобно ему строили свою жизнь на фундаменте религиозных и духовных ценностей. Узнать некоторые общие сведения о религии учащиеся могут в рамках светского образования. Получить религиозное и церковное

образование ученики имеют возможность в системе дополнительного религиозного образования.

Исследования Института социологии РАН показывают, что число верующих школьников возрастает и оно, в зависимости от национальной принадлежности, составляет от 60 до 90 % учащихся [1]

Однако положительное отношение к религии еще не означает наличия у школьников знаний для осознанного понимания вопросов веры.

Светская школа не может, да и не должна давать расширенных знаний, например, по истории Христианской церкви. Поэтому существуют различные учреждения дополнительного образования: воскресные школы, кружки, семинары при храмах, призванные заниматься религиозным образованием подростков и молодежи.

В 2012 году Синодом Русской Православной Церкви издан Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемый в церковно-приходских воскресных школах (далее ЦПШ) для детей Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации. Согласно ему, в процесс обучения воскресной школы вводится предмет: история Христианской Церкви. В стандарте сказано, что изучение этого предмета направлено на достижение таких целей:

- воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям Церкви и Отечества;

- освоение знаний о важнейших событиях, процессах отечественной и всеобщей Церковной истории, их взаимосвязи с гражданской историей;

- формирование представлений о важности исторической роли Русской Православной Церкви в истории России;

- применение знаний и представлений о роли Православной Церкви в жизни общества для участия в межкультурном взаимодействии с представителями других религиозных традиций.

Тем самым перед воскресными школами поставлена задача установить связь между изучением гражданской истории и историей церковной, а также расширить в некоторых областях знания по истории, преподаваемые в рамках основного среднего образования. В системе гражданского образования, знание об истории религии в целом, и по истории Христианства в частности, ученики получают в рамках нового курса «Основы религии и светской этики», а также в основных курсах истории, литературы, обществознания, и на ряде других предметов.

Последовательно, в хронологическом порядке основные сведения по истории религии вообще, и Христианства в частности, изучаются в школьных курсах истории. В соответствии с примерными программами по истории, в 5-7 классах проблемы истории религии выделяются в единицы основных знаний [2].

Первые сведения о Христианстве учащиеся получают представление из курсов истории 5 класса (тема – Древний Рим - Возникновение и распространение христианства в Римской империи). В 6 классе в курсе

истории Средних веков учащиеся знакомятся с историей христианских европейских государств: Роль христианства в раннем средневековье. Христианизация Европы, Европа в XI-XV веках – Религия и Церковь. В 7 классе учащиеся знакомятся реформацией и контрреформацией: Начало Реформации в Европе. Обновление христианства. Распространение Реформации в Европе. Контрреформация. Королевская власть и Реформация в Англии. Религиозные войны во Франции. В последующих школьных курсах к вопросам истории религии обращаются значительно реже, не выделяя их, как правило, в самостоятельные единицы.

Для выявления эффективности религиозного дополнительного образования, реализуемого в церковно-приходских воскресных школах, было осуществлено сравнительное исследование историко-религиозных знаний учащихся церковных и светских образовательных учреждений. Основным методом было диагностическое тестирование учеников. Оно проводилось на базе ЦПШ им. св. Иннокентия Московского (в тестировании принимали участие 20 учеников) и средней 321 школы Санкт-Петербурга среди учеников 5, 7, 10 классов (в тестировании принимали участие 87 учеников).

Обратимся к результатам тестирования учащихся 321 школы. Ученикам всех классов были предложены одни и те же 10 вопросов по истории Христианской Церкви. Проверялись знания – о возникновении Церкви и ее разделении на Православную и Католическую, о возникновении протестантизма, старообрядчества, о принадлежности Христианства к мировым религиям, о происхождении церковной власти, церковнослужителях, о культовых сооружениях.

Анализ ответов школьников, изучавших историю религии только в рамках общеобразовательной школы, показал общую положительную динамику роста знаний о религии от 5 к 10 классу. В среднем, десятиклассники давали на 20 % больше правильных ответов, чем остальные ученики. Но прирост объема знаний от основной школы к старшим классам далеко не всегда был значителен. Наиболее явно прослеживается расширение знаний по вопросам, касающимся управления в христианских церквях.

В целом ученики более успешно приводили общие сведения об историко-религиозных фактах (о мировых религиях, церковной власти, священнослужителях), хуже знали конкретные даты событий церковной жизни. Например, только 48 % учеников ответили, что в XVI веке появился протестантизм, а не Православие и Католичество, дату разделения Церкви (XI век) назвали только 13-16 % опрошенных.

В исследовании проверялось знание культовых сооружений Петербурга. 55 % школьников указали одно церковное сооружение. Чаще всего назывались Казанский, Исаакиевский соборы, Спас-на-Крови. Эти храмы, как правило, относятся к историко-культурным памятникам города,

изучаются по школьной программе, и их упоминание не позволяет судить об активности в церковной жизни школьников.

Часть учеников смешивала культовые сооружения и светские постройки. Часто в ответах встречались такие архитектурные сооружения как Эрмитаж, Адмиралтейство, Петропавловская крепость, Кунсткамера. Два ученика 7-го класса культовым сооружением Санкт-Петербурга назвали «Земский собор».

В целом в ответах учеников 5-7 классов четко прослеживается связь с историко-религиозным содержанием школьных курсов. Это подтверждается тем, что ученики 5 класса лучше ответили вопрос о мировых религиях, чем школьники других классов, так как 4 классе изучали предмет «Основы религии и светской этики». Учащиеся 7 класса успешно ответили на вопрос о возникновении протестантизма в XVI веке, так как изучали тему реформации в курсе истории. В других классах, процент правильных ответов на этот вопрос оказался ниже.

Естественно, что ученики в 5-7 классах более неравномерно отвечали на все вопросы по сравнению со старшеклассниками, и были уверены только в ответах на те из них, которые уже изучены в школьных курсах. Те задания, которые выявляли общий кругозор учеников в области историко-религиозной тематики, вызывали у школьников трудности.

В 10 классе, ученики более ровно отвечали на все вопросы, т.к. они имели общие представления об истории религии. Однако пополнения конкретных знаний по истории религии не прослеживалось. Например, десятиклассники хуже, чем школьники основной школы ответили на вопрос о кирхе - лютеранской церкви.

Следовательно, общий кругозор, в основном, формируется только к концу обучения в средней школе, он ограничен рамками школьной образовательной среды. Большая часть учеников общеобразовательной школы не проявляют активного интереса к познавательной деятельности в религиозном направлении.

Обратимся к результатам тестирования учеников воскресной школы. Эта категория учащихся проявляет активный интерес к вопросам веры и получает дополнительное религиозное образование. Результаты их тестирования выше.

100 % учеников ЦПШ показали знание культовых сооружений Санкт-Петербурга, они не путали их со светскими памятниками культуры. При этом школьниками назывались, помимо общеизвестных соборов города, приходские церкви, например храм Покрова Божией Матери, Сретения Господня, Преображенский собор. Это объясняется как тем, что ученики этих школ присутствуют на богослужении, так и благодаря проводимым воскресными школами экскурсиям. Ученики ЦПШ проявляют большую осведомленность в вопросах различных конфессий. Например, они все, вне зависимости от возраста, верно ответили на вопрос о том, кто совершает богослужение в Православной церкви, дали правильные

ответы об истории возникновения Христианской Церкви, о верховной власти в Католической Церкви.

Сравнительный анализ данных лабораторного исследования знаний в области религии учеников светских и воскресных школ позволяют предположить, что занятия в системе дополнительного образования в рамках ЦПШ способствуют расширению общекультурного кругозора учеников, обретению специальных религиозных знаний. Безусловно, для более основательных выводов о состоянии религиозных знаний школьников требуется дальнейшее проведение более широкого исследования.

Литература

1. Шапиро В.Д., М. Г. Герасимова. Отношение к религии и конфессиональная толерантность подростков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.civisbook.ru/files/File/Shapiro_ Otnoshenie%20k%20religii.pdf](http://www.civisbook.ru/files/File/Shapiro_Otnoshenie%20k%20religii.pdf). Обращение 18.01.2014.

2. Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М., 2010.

Т.Г. Арбузова

Опыт участия в проекте «Мир науки и искусства – школьникам»

В наши дни расширяется роль музейной педагогики в образовании школьников. Различные музеи предлагают свои интерактивные образовательные и воспитательные программы.

Использование образовательного потенциала музейного пространства позволяет по-новому взглянуть на пути решения многих задач современной школы. В зарубежной педагогике уже замечена тенденция активизации внимания школьников к получению информации из музейных источников, в силу их пресыщенности виртуальными, ставшими уже привычными, сведениями Интернета.

Особо важно использовать огромный потенциал музейной педагогики в Санкт-Петербурге. Наш город – сам по себе музей под открытым небом. ГМП «Исаакиевский собор» предлагает тематику и формы работы, которые способствуют эффективному решению задач ФГОС.

В нашей школе (ГБОУ СОШ № 553 с углубленным изучением английского языка Фрунзенского района Санкт-Петербурга) накоплен опыт участия учащихся в проекте по реализации культурно-образовательной программы «Мир науки и искусства - школьникам», разработанной ГМП «Исаакиевский собор» и НИИ общего образования РАО, существующего на базе РГПУ им. А.И.Герцена. [1].

Его главными создателями и бессменными организаторами являются школьный отдел ГМП «Исаакиевский собор» во главе с его руководителем А.С. Шарием и сотрудниками кафедры НИИ общего образования, работающего на базе РГПУ им.А.И.Герцена под

руководством д.п.н., проф. Н.С. Подходовой. Целью сотрудничества музея, школы, вуза является создание среды для духовного становления учащихся, овладения ими ключевыми компетенциями, включающими универсальные учебные действия [2].

Этот проект представляет собой совокупность музейно-педагогических мероприятий, направленных на приобщение школьников к ценностям культуры, сосредоточенных в храмах Государственного музея-памятника «Исаакиевский собор» с целью формирования у них расширенных знаний и представлений об отечественной культуре, ее традициях и достижениях.

Как же выглядит участие в этом проекте и чем он замечателен с позиций участвующих в нем? Рассмотрим на примере опыта работы в проекте на протяжении 5 лет учителей и учащихся СОШ № 553 Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

Музей «четырёх соборов» разработал интересные образовательные программы для учеников разного возраста. Так, младшие школьники, посещая Сампсониевский собор, знакомятся с православными праздниками и устройством православного храма. Ученики получают возможность участвовать в них всем классом или небольшой группой 10-15 человек. Как показывает опыт, последний вариант предпочтительнее. Приветствуется участие родителей в проекте, тем более что отдельной платы с них никто не берет. Сами абонементы тоже очень недорогие. Это позиция музея: «Мы не делаем деньги на детях». Школа подписывает договор о сотрудничестве, который позволяет ей участвовать во всех мероприятиях музея, связанных с проектом.

Как же строилась работа внутри проекта? Она проходила в течение учебного года и занимала несколько месяцев.

На установочной конференции для представителей школ оглашается тема работы в музее в новом учебном году. Обычно она связана с возможностями музеев отмечать важнейшие исторические даты. Например, была организована работа по теме «Полтавская баталия», связанная с экспозицией Сампсониевского собора (известно, что храм посвящен Сампсонию Странноприимцу и памяти героев Полтавской битвы, рядом с храмом располагалось воинское кладбище и госпиталь) и по теме «Смольный собор – храм всех учебных заведений Санкт-Петербурга».

По объявленной теме предлагалось проектное задание, включавшее тематику творческих работ. К этому прилагалось методическое сопровождение деятельности учеников, и обеспечивалась консультативная помощь специалистов. С учениками организовывались экскурсии, которые часто проходили в интерактивном режиме. Так, в Смольном соборе ученики не только могли ознакомиться с архитектурными особенностями храма, но и послушать лекцию о Смольном институте, системе обучения и воспитания смолянок,

присутствовать на репетиции хора и оркестра, а также подняться на колокольню и полюбоваться открывающейся оттуда панорамой Петербурга. В завершении экскурсии посетителям предлагалось выполнить несколько небольших заданий на усвоение только что полученных знаний.

Задания, предложенные участникам, носили самый разнообразный характер. Это были небольшие кроссворды, карты-схемы, портреты-загадки, работа с компьютерной презентацией.

После этого начинался следующий, (заочный, на базе школы с посещением музеев) этап работы над «проектной папкой», которая должна была отразить результаты исследовательской деятельности школьников и их художественного творчества. Школьная команда, обычно состояла из 15-20 человек, учеников 7-11 классов. При этом, как показывает опыт, «около игры» часто объединялся коллектив всей школы. Порой творческие работы выполняли не только члены команды и школьники – держатели абонементов, но и другие ученики, они примыкали к работе «просто так». Например, шили исторические костюмы, готовили плакаты и декорации для выступления команды. В этом смысле проект задавал направление воспитательной работы школы.

Проект, в первую очередь, предполагал организацию исследовательской деятельности учеников. Например, по «блокадной теме» школьники собирали сведения о том, что происходило в соборах музея в годы Великой Отечественной войны. Для этого они побывали на экскурсии в подвалах Исаакиевского собора, буквально потрясшей их своими материалами. В поисках свидетельств и воспоминаний о том времени ученики просмотрели много фотографий, зарисовок, книг, узнали о системе маскировки памятников в военном Ленинграде, о работе по сохранению культурных ценностей и т.д. Все это постепенно сложилось в объемистый томик, бережно оформленный детскими рисунками.

Кроме поисковой части, работа над проектом предполагала составление межпредметной задачи, связанной с темой истории четырех соборов [См.:3.С.5]. К такой задаче необходимо было поставить целый ряд вопросов из разных предметных областей. Так, к 400-летию династии Романовых ученики нашей школы придумали задачу о юбилейном ювелирном яйце Фаберже, которое они видели в экспозиции Александровского дворца в Царском Селе. В задачу входили вопрос о Фаберже – поставщике императорского двора, об оптических эффектах в изображении двуглавого орла в этом ювелирном изделии и в оформлении храма Спаса-на-Крови. Ученики, любители химии, задалась проблемами создания кобальтовой окраски яйца.

Придуманые учениками одной школы задачи передаются и другим командам. Это уникальные, сложные, но очень полезные задания. Они

требуют актуализировать знания, полученные в разное время и из разных источников, порой не связанных между собой предметных областей.

Задания проекта были направлены на то, чтобы в нем принимали участие ученики с разными познавательными способностями и интересами. Для любителей пофилософствовать и написать сочинения предлагалось написать эссе или поразмышлять над словами-символами, словами-архетипами. Результаты работ школьниками были нестандартными, свидетельствовали о реализации ими своего творческого потенциала.

Других учеников проект привлекал возможностью участия в художественном и техническом творчестве, работы «руками». Например, школьники приняли участие в конкурсе поделок «Образы Исаакия». Это были и объемные макеты, и большие открытки, и вышивки, и аппликации, и коллажи. Жюри было в большом затруднении, когда нужно было оглашать призеров и победителей.

В проектную папку обычно предлагалось включить конкурсные фотоработы учащихся. Результатом такой деятельности являлись выставки фотографий в Смольном соборе. Ученики постигали искусство фотографии, искали для съемки нестандартные ракурсы, композиционные решения. Например, на одной из фотографий Сампсониевский собор отразился в стеклянной громаде какого-то современного офисного здания, а купол Исаакия... в «зеркале» ТК «ПИК» на Сенной. Так была представлена тема «Отражения».

После того, как проектные папки сданы и оценены жюри, начинается подготовка к следующему, очному туру. На этом этапе вновь расширялись виды и формы деятельности школьников. Команда готовится к выступлению на сцене Смольного собора. Подбирает музыку, готовит сценарий своего выступления, презентацию по заявленной проектной теме, придумывает представление своей команды, распределяет роли для участия в разных видах олимпиадных заданий, тренирует знатоков для решения межпредметных задач и т.д.

Итоги этого этапа подводятся после состязания допущенных в финал команд-участниц на сцене Смольного собора. Жюри оценивает несколько номинаций: домашнее задание, представление команды, проектную папку, конкурс творческих работ (фотографий или поделок), решение задач знатоками. Победителям и призерам вручаются дипломы и призы, все участники (учителя и ученики) получают сертификаты.

Оценивая эффективность работы в проекте «Мир науки и искусства - школьникам» можно сделать следующие выводы.

Во-первых, он стал системой ежегодной работы музея ГМП «Исаакиевский собор» со школьниками. Проект реализуется уже 8-й год. Это свидетельствует о том, что он востребован и эффективен в школьной практике. Этот проект – островок стабильности в нашем нестабильном мире.

Во-вторых, эффективность этой работы для школьников, в первую очередь, заключается в том, что они приобретают нестандартный опыт самостоятельной внеучебной исследовательской, творческой деятельности на метапредметном уровне. Это редкий случай, когда проект не формально называется «межпредметным», но таковым является по своей сути. Ученикам приходится не только применять свои знания по истории и краеведению, но и знания по физике, химии, математике.

Наиболее ценен опыт создания самими учениками межпредметных задач. Результаты этой деятельности учащихся собираются организаторами и попадают в методические сборники по предметам. Ежегодно издаются и вручаются школам-участникам замечательные методические пособия по МХК, изобразительному искусству, истории, иностранным языкам, математике. Самым ярким, думается, получился один из первых сборников [4.С.6].

Кроме того, очень важно, что к участию в проекте можно привлечь разных по уровню кругозора, интересов и успеваемости учащихся. Каждому находится свое место и роль, каждый чувствует свою значимость и незаменимость в команде. Наверно поэтому по несколько лет ученики не хотят уходить из проекта. Они вырастают в нем и вместе с ним. На смену выпускникам школы приходят малыши.

Работа над проектом способствует развитию организационных и коммуникативных способностей его участников. Он сплачивает и цементирует команду, учит учеников разных классов и возрастов взаимовыручке, позволяет каждому использовать и развивать свои способности, дает возможность творческой самореализации. Думается, подобные проекты очень важны не только в образовательном, но и в личностном, воспитательном плане.

Наконец, работа над проектом важна для учителей. Благодаря систематическому проведению для них конференций, а также в процессе практического руководства педагогами проектной деятельностью учащихся их профессиональный опыт обогащается методами музейной педагогики, новыми формами работы. Возможность систематически, в течение многих лет получать результаты участия в проекте своих воспитанников позволяют учителю расширять знания о путях реализации познавательных способностей учащихся.

Немаловажно, что эта многолетняя работа сформировала большой и творческий коллектив музейных работников, ученых, учителей единомышленников, своеобразных «фанатов» проекта. Особенно ценным является то, что приверженцами работы в музее явились как ученики, так и их родители. Однажды поучаствовав в конкурсах, школьники, поддерживаемые родителями, никак не хотят прекращать связи с музеями, хотя проектная работа требует много сил и времени. Поэтому школа планирует и дальше продолжать свое участие в проекте «Мир науки и искусства – школьникам».

Литература

1. Мир науки и искусства – школьникам. Музей – школе. Государственный музей – памятник Исаакиевский собор [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cathedral.ru/muzei-shkole>. Обращение 20.01.2014.
2. Интеллектуальное путешествие в мире науки и искусства //Ред. Н.С. Подходова, А.С.Шарий. СПб., 2013.
3. Мир науки и искусства – детям. Сборник межпредметных заданий. СПб., 2009.
4. Музей – школе. Учебно-методическое пособие по химии (8-9 классы). СПб., 2008.

II. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

О.Б. Соболева

Актуальное обществоведческое содержание базовых и нормативных документов в области образования в современной России

Современное образование не только в России, но и во всем мире стоит перед глобальной проблемой – человечество больше не в состоянии передавать опыт следующим поколениям традиционными способами, ученые предсказывают новый этап НТР в области психологии и педагогики. Меняется и содержание этого опыта - информацию можно в любой момент «достать из кармана», но надо знать, как это сделать и какая именно информация нужна для решения конкретной задачи. Школа – консервативный социальный институт, она передает устоявшиеся знания, признанными методами, но и ей пришло время существенно измениться. Современный учитель – заложник ситуации, он должен из XX века учить XXI век. Причем в условиях префигуративной культуры, когда младшее поколение в некоторых областях знает и умеет больше старшего.

Высказывания о «плохой молодежи», которая ничего не смыслит и приведет мир к разрушению, известны еще из глиняных табличек Древнего Вавилона и повторяются во всех поколениях, это своеобразный архетип, который необходимо преодолевать. Надо обладать высокими профессиональными и личностными качествами, а также психофизическими возможностями, чтобы заставить себя меняться. В проекте Профессионального стандарта учителя главным его качеством провозглашено «умение учиться»! [1].

К сожалению, по многим объективным и субъективным причинам, не все учителя к этому готовы – им необходимо помогать.

С 2015-2016 учебного года вся основная школа РФ перейдет на обучение по новым Федеральным государственным образовательным стандартам основного общего образования (далее ФГОС), однако многие школы страны это уже сделали. ФГОС 2010 — принципиально новый нормативный документ, опирающийся на передовые достижения отечественной педагогики и психологии и во многом опережающий реальные возможности современной школы [2]. Это стратегический ориентир, но он предъявляет к деятельности учителя вполне определенные и качественно новые требования. Появление этого документа обозначает для практикующего учителя, прежде всего, то, что он больше не сможет делать вид, что работает по новому — школе предстоит реальная качественная перестройка всей образовательной деятельности. Школа больше не учит собственно знаниям – она учит их находить, оценивать и применять.

Для обществознания эта проблема наиболее актуальна, поскольку это предмет интегративный и практико- (социально) ориентированный.

Количество часов на изучение обществознания, в отличие от других школьных предметов, в последнее время постоянно увеличивается. Это накладывает на учителя обществознания дополнительную ответственность, особенно в формировании метапредметных компетенций. Кроме того, изучение обществознания в школе постоянно спускается на все более низкие ступени обучения - в соответствии с новым ФГОС предмет впервые в истории нашей страны будет изучаться с 5 класса. Никого из нас не учили в институте методике обучения обществознанию в 5 классе, да и методические разработки такого обучения практически отсутствуют, у единиц из нас есть такой опыт. В сложившейся ситуации обязанность методистов и авторов учебников максимально помогать учителю.

Подготовка учителя к преподаванию любого предмета в любом классе начинается со знакомства с соответствующими нормативными и базовыми документами. Они дадут достаточно полное представление о том, какой результат вашей работы сегодня требует государство. Деятельность учителя и образовательного учреждения сегодня определяется не только ФГОС, но и рядом других документов. К нормативным документам относятся Закон об образовании, Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения, Федеральный базисный учебный план, Федеральный перечень учебников. К базовым - Фундаментальное ядро содержания образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, Профессиональный стандарт учителя. В совокупности эти документы занимают около 1000 страниц и вряд ли все учителя найдут в себе силы их внимательно изучить, поэтому мы выбрали принципиальные для каждого учителя обществознания фрагменты этих документов, которые и приведем здесь со своими сокращениями и комментариями.

В отличие от подобных документов прошлого, ряд из них технологичен и конкретен. Например, в Примерной образовательной программе образовательного учреждения даны рекомендации по правильному построению доказательства своей позиции в ходе дискуссии и др. Ими можно пользоваться как методическими рекомендациями, понимая при этом, что они тщательно выверены и одобрены на высоком государственном уровне.

Основополагающим для нас документом является федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3].

Закон регулирует все общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование – организационные, правовые, экономические. Наиболее значимыми для нас будут его следующие положения:

« Статья 66, п.2. О целях основного общего образования: «Основное общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося (формирование нравственных убеждений, эстетического

вкуса и здорового образа жизни, высокой культуры межличностного и межнационального общения, овладение основами наук, государственным языком Российской Федерации, навыками умственного и физического труда, развитие склонностей, интересов, способности к социальному самоопределению)». Таким образом, мы видим, что личностные результаты и воспитательные цели выходят на первый план.

Статья 18, п. 4. О средствах обучения: «применять учебники из числа входящих в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». Таким образом, мы видим, что учитель может выбрать любые учебники из Федерального перечня, входящие в разряд «рекомендованных».

И еще две важнейшие статьи о том, что учителю, а учителю обществознания в особенности, делать строго запрещено.

«Статья 13 п. 9 Использование при реализации образовательных программ методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, наносящих вред физическому или психическому здоровью обучающихся, запрещается.

Статья 48 п.3. Педагогическим работникам запрещается использовать образовательную деятельность для политической агитации, принуждения обучающихся к принятию политических, религиозных или иных убеждений либо отказу от них, для разжигания социальной, расовой, национальной или религиозной розни, для агитации, пропагандирующей исключительность, превосходство либо неполноценность граждан по признаку социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности, их отношения к религии, в том числе посредством сообщения обучающимся недостоверных сведений об исторических, о национальных, религиозных и культурных традициях народов, а также для побуждения обучающихся к действиям, противоречащим Конституции Российской Федерации».

Таким образом, нашу деятельность сопровождают различные ограничения и опасности, которые надо знать и быть к ним готовыми.

Второй документ «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» конкретизирует цели российского образования [4].

Концепция — методологическая основа разработки и реализации Стандарта, определяющая характер современного национального воспитательного идеала, цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания детей и молодежи, основные социально-педагогические условия и принципы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Важнейшей целью современного отечественного образования и одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание,

социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Концепция формулирует социальный заказ современной общеобразовательной школе. Школа - единственный социальный институт, через который проходят все граждане России. Она является индикатором ценностного и морально-нравственного состояния общества и государства. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося.

В Концепции даны многие важные определения, в частности российской гражданской идентичности формирование которой названо главной воспитательной целью современного образования в России. Современный национальный воспитательный идеал — это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации. Согласно концепции базовыми национальными ценностями являются: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество.

Носителями базовых национальных ценностей являются различные социальные, профессиональные и этно-конфессиональные группы, составляющие многонациональный народ РФ. Соответственно духовно-нравственное развитие гражданина России в рамках общего образования осуществляется в педагогически организованном процессе осознанного восприятия и принятия обучающимся ценностей: семейной жизни; культурно-регионального сообщества; культуры своего народа (компонентом которой является традиционная российская религия); российской гражданской нации; мирового сообщества. Документ определяет так же главные принципы организации духовно-нравственного развития. К ним относятся: нравственный пример педагога; социально-педагогическое партнёрство; индивидуально-личностное развитие; интегративность программ духовно-нравственного воспитания; социальная востребованности воспитания.

Основополагающим нормативным документом в области общего образования является, конечно, «Федеральный государственный образовательный стандарт» (сноска). В отличие от предыдущего Стандарта в новом документе не прописано содержание учебного материала по каждому предмету, а выделено три основных вида требований к результатам обучения, сформулированных в компетентностном ключе: личностным, метапредметным (познавательным, коммуникативным, регулятивным) и предметным.

Предметные образовательные результаты включают в себя освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

В области обществознания предметными результатами, например, для основного общего образования будут:

- формирование у обучающихся личностных представлений об основах российской гражданской идентичности, патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, правового самосознания, толерантности, приверженности ценностям, закреплённым в Конституции Российской Федерации;

- понимание основных принципов жизни общества, основ современных научных теорий общественного развития;

- приобретение теоретических знаний и опыта применения полученных знаний и умений для определения собственной активной позиции в общественной жизни, для решения типичных задач в области социальных отношений, адекватных возрасту обучающихся, межличностных отношений, включая отношения между людьми различных национальностей и вероисповеданий, возрастов и социальных групп;

- формирование основ правосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации, убежденности в необходимости защищать правопорядок правовыми способами и средствами, умений реализовывать основные социальные роли в пределах своей дееспособности;

- освоение приемов работы с социально значимой информацией, её осмысление; развитие способностей обучающихся делать необходимые выводы и давать обоснованные оценки социальным событиям и процессам;

- развитие социального кругозора и формирование познавательного интереса к изучению общественных дисциплин.

В полной средней школе ученик может выбрать только два предмета из всей образовательной области, которая теперь получила название «общественно-научные» дисциплины. К ним относятся: география, история, обществознание, история, право и экономика, причем обществознание не будет изучаться на профильном уровне, а если для предмета не выделяется базы и профиля, то уровень его изучения называется «интегрированный».

Наиболее обстоятельным из всех документов является «Примерная основная образовательная программа основного общего образования» [5].

Чтобы правильно понимать друг друга, надо вкладывать в одинаковые слова один смысл. Поэтому сначала, давайте попробуем разобраться в основных понятиях. Еще недавно мы привыкали к термину «компетентность», споря о том, чем она отличается от «компетенции». В новых документах основополагающим термином стали «универсальные учебные действия». Что же все это означает, чем отличаются эти понятия? Во всех современных базовых и нормативных документах есть словарь, к нему и обратимся.

Компетенция — актуализированная в освоенных областях образования система ценностей, знаний и умений (навыков), способная адекватно воплощаться в деятельности человека при решении возникающих проблем.

Компетентность — качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обобщённых способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения лично и социально значимых образовательных и практических задач, эффективного достижения жизненных целей.

Программа формирования универсальных учебных действий — документ, регулирующий различные аспекты освоения метапредметных знаний и способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

В документе вы можете найти подробное описание этих учебных действий для всей основной школы, личностных, метапредметных и предметных (по всем предметам). Предметные универсальные учебные действия подробно охарактеризованы на страницах 74-80 данного документа. Например, давать на основе полученных знаний нравственные оценки собственным поступкам и отношению к проблемам людей с ограниченными возможностями, своему отношению к людям старшего и младшего возраста, а также к сверстникам. Подробно прописано так же содержание обществоведческого образования на страницах 255-261. Например, Типичные социальные роли. Возраст человека и социальные отношения. Особенности подросткового возраста. Отношения в семье и со сверстниками.

Заинтересовать учителя обществознания в данном документе так же должны психолого-педагогические особенности развития детей 11—15 лет (страницы 9-11) и соответствующие изменения в обучении; технологии развития универсальных учебных действий (страницы 165- 175), а так же условия и средства формирования универсальных учебных действий (страницы 178-189). Последние прописаны наиболее подробно как

организация учебного сотрудничества и включают в себя: описание организации работы в группе, работы парами, разновозрастное сотрудничество, проектную деятельность, дискуссию, доказательство, тренинг, рефлексию и педагогическое общение.

Отдельными разделами описаны формирование ИКТ-компетенции и организация проектной и исследовательской деятельности школьников. В частности последняя расписана подробнейшим образом – от организации, оформления и представления учащимися, до критериев оценивания на разных уровнях и фиксации в аттестате. Необходимо отметить, что в документе очень большое внимание уделяется системе оценки достижения всех планируемых результатов (п.3.1): личностных, метапредметных и предметных. Очень советуем внимательно изучить все эти материалы, ведь именно это основа новой итоговой аттестации школьников.

Следующий документ «Фундаментальное ядро содержания образования» [6]. В отличие от ФГОС в этом документе изложены не требования к результатам обучения, а содержание предметов, основные темы, которые изучаются на разных уроках в школе. С другой стороны, в отличие от Программы (ПООП ООО) это содержание изложено достаточно кратко, что дает возможность современному учителю-предметнику выстроить общую систему взаимосвязей своего предмета со всеми другими. Краткий формат Фундаментального ядра открывает возможность создать зону консенсуса для формирования ныне отсутствующего целостного взгляда на содержание школьного образования и на новой основе приступить к решению проблемы межпредметных связей, согласуя научное содержание различных областей знания на этапе предварительной разработки.

В Федеральном базисном учебном плане (БУП) предложено годовое распределение часов, что дает возможность образовательным учреждениям перераспределять нагрузку в течение учебного года, использовать модульный подход, строить учебный план на принципах дифференциации и вариативности [7]. БУП для V-IX классов ориентирован на 5-летний нормативный срок освоения образовательных программ основного общего образования по 35 учебных недель в год. Продолжительность урока – 45 минут. Режим работы по пятидневной или шестидневной учебной неделе определяется образовательным учреждением самостоятельно. В БУПе устанавливается соотношение между федеральным компонентом, региональным (национально-региональным) компонентом и компонентом образовательного учреждения. БУП публикуется ежегодно на сайте Министерства образования и науки РФ в форме таблиц, из которых вы можете вынести следующую информацию:

- с какого по какой класс изучается предмет;
- сколько уроков по нему у учащихся каждого класса в неделю;
- на каком уровне изучается предмет;

- с какими уроками можно устанавливать межпредметные связи.

Другой важнейший для нас документ - Федеральный перечень учебников - публикуется ежегодно на сайте Министерства образования и науки РФ в конце предыдущего астрономического года (в ноябре-декабре) на следующий учебный год [8]. В нем учебники разделены по ступеням и уровням обучения, по особенностям учебных заведений и по возможности их использования в работе. По второму основанию, учебники разделяются на «рекомендованные» и «допущенные». Если учебник только «допущен» - это не значит, что он плох. Он соответствует государственному стандарту, иначе он бы не попал в перечень. Отличие состоит в том, что такие учебники не входят в полную завершённую линию, то есть, например, учебник 6 класса уже вышел, а 8 и 9 еще нет. Это немного осложняет работу учителя, так как он не может полностью представить перспективу своей работы, кроме того, учебники пишутся разными авторами и могут оказаться худшего качества и есть вероятность, что они не появятся вообще. Однако, с точки зрения закона работать по таким учебникам можно.

УМК, который мы представляем в данном пособии, содержится в БУПе в разряде рекомендованных – линия учебников полностью завершена, как для основной, так и для полной средней школы, имеются учебники для базового и профильного обучения обществознанию.

Как учителя обществознания мы видим, что содержание нормативных и базовых документов касается нашей работы непосредственно, хотя написано для учителей всех предметов. Представьте себя учителем математики и прочтите фразу «совершенствованию конституционного строя РФ» его глазами – акцент будет иной. Для учителей многих предметов эти требования, касаются в большей степени организации процесса обучения, а для нас это еще и содержания предмета.

Литература

1. Профстандарт педагога (проект) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15>. Обращение 13.11.2013.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>. Обращение 13.11.2013.

3. Закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/297413>. Обращение 13.11.2013.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>. Обращение 13.11.2013.

5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6400>. Обращение 13.11.2013.

6. Фундаментальное ядро содержания образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619>. Обращение 13.11.2013.

7. Федеральный базисный учебный план [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/bup/>. Обращение 13.11.2013.

8. Федеральный перечень учебников на 2013-2014 учебный год [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2873/файл/1372/12.11.28>. Обращение 13.11.2013.

М. К. Семакова

К вопросу о формировании гражданской идентичности учащихся в процессе обучения.

Современные события, явления оказывают сильное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку. Меняются ценностные ориентиры, становятся иными жизненные приоритеты, нарушается духовное единство общества, заметна деформация традиционных моральных норм и нравственных установок, остро стоит вопрос толерантности и идентичности. Вследствие этого возникает проблема отсутствия системы ценностных ориентиров у современной молодежи, школьников.

Актуальность вопроса формирования гражданской идентичности в системе образования, определяется постановкой задач формирования личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Важнейшим условием здесь выступает самоопределение, самопознание и ценностно-смысловая ориентация человека [1].

Сегодня почти не проводится исследований, какой тип самоопределения по отношению к государству и к истории своей страны наиболее распространен среди российских школьников. Вместе с тем, ученые отмечают, что если современная школа не станет формировать гражданскую идентичность у школьников, то «мы это поколение потеряем» [2, С.287].

Современную обстановку в обществе можно назвать информационной войной за то, какой выбор сделает сегодняшний ребенок, какой стиль жизни станет для него предпочтительным, какое мировоззрение выберет школьник, какие культурные образы будут для него во главе угла.

Одной из главных задач школы является подготовка учащего к жизни в современном обществе, способного самостоятельно и верно выбрать свой жизненный путь, жизненные цели, способного саморазвиваться в постоянно меняющемся мире. В мире, на который оказывают большое

влияние технического прогресса, средства массовой информации и становление мультикультурного общества.

Система патриотического воспитания не может оставаться неизменной из века в век и из года в год. Изменения обусловлены достижениями и изменениями, происходящими во всех сферах жизни общества, как в России, так и за рубежом: экономической, политической, социальной и пр.

Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования, понимая важность данного вопроса, основывается на принципах гуманистического характера образования, прав и свобод, свободного развития личности, воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры. Но если идентичность формируется свободно, без навязываний, то о каких технологиях формирования гражданской идентичности может идти речь? С другой стороны, основная задача школы, современного патриотического воспитания – помочь ребенку обнаружить историю России и отечественную культуру как свою культуру, в особенности становления мультикультурного общества и проблем в вопросах толерантности.

Государство обращает внимание на единство федерального культурного и образовательного пространства, на защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства [3].

Ориентация на формирование личности учащихся, прописана также и в федеральном государственном стандарте второго поколения, где указывается, что общеобразовательные учреждения должны воспитывать гражданина и патриота, раскрывать способности и таланты молодых россиян, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

Не менее важным является вопрос о становлении сознания ученика в контексте его жизни в мультикультурном обществе. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности обращает особое внимание на то, что современный национальный воспитательный потенциал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации [4]. Следовательно, поликультурное воспитание – приоритетная педагогическая проблема современности.

Но сегодня, в учительской среде, в основном сохраняются стереотипы профессионального мышления, что сказывается на учащихся, на их восприятие декларируемых ценностей. Возникает еще одно серьезное противоречие: за счет чего, в таком случае, формируется реальное мировоззрение школьников? Мнения сводятся к тому, что решение проблемы видится в существенном изменении в системе образования, демократизации воспитания и обучения и в общественной

жизни в целом. А также в том, что мультикультурное воспитание приобщает к собственным языкам, культурам, к мировой культуре через понимание особенностей отдельных наций [5].

Но учитывается ли это в современном образовании, в учебниках по которым ведутся занятия? Или же представители других наций сталкиваются со множеством проблем, имея иные ценности (язык, религия, традиции), знания. Не сказывается ли данная помеха на их учебной мотивации и успеха в дальнейшей жизни? Есть мнения, что именно невнимание школы к культурам меньшинства связывается с неимением необходимых ресурсов, знаний и поддержки учителей.

В связи с этим можно сделать вывод, что государственные документы лишь направляют нас на путь формирования у школьников толерантности, к изменениям в связи со становлением мультикультурного общества, а решения данных вопросов пока не предлагают.

Сегодня у школ есть возможность определять направления воспитания учащихся, прибегая к внеурочной деятельности, дополнительным образовательным программам и курсам. Есть возможность включать в содержание компоненты, позволяющие достичь желаемого результата.

Таким образом, создается впечатление, что в современном российском образовании созданы все условия для решения задач воспитания школьника, обладающего качествами мультикультурной личности. Но благодаря анализу существующей практики формирования гражданской идентичности, в образовательных учреждениях обнаруживается недостаточность работы в данной сфере в школе, с использованием потенциала учебных предметов и других видов деятельности, что определяет еще одно из противоречий, требующих исследования.

Государство требует, чтобы учащиеся, выпускаясь из школы, могли свободно выбрать свой жизненный путь, уметь объяснить свое мнение, свой выбор. Здесь важны такие качества как гражданственность, патриотизм, толерантность, умение критически мыслить. Следовательно, для достижения высокого уровня в этом вопросе, необходимо обеспечить формирование у школьников образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов, формирование толерантного сознания, развитие критического мышления и коммуникативной компетентности.

В связи с перечисленными противоречиями необходимо рассмотреть следующие проблемы: вопрос о должном и реальном в общественном сознании; вопрос о путях обучения, способствующих осознанию учениками своей идентичности, как чувства общности, в нашем случае - общности в любви к Родине, становлению у них понятия о патриотизме, с учетом процесса складывания в России мультикультурного общества; вопрос о ценностях и стереотипах

современного профессионального мышления в учительской среде; вопрос о том, как мнение учителей сказывается на учащихся и на их восприятие декларируемых ценностей.

Литература

1. Самоопределение и формирование гражданской идентичности личности как задача развития подросткового возраста / Духовно-нравственные ценности в международном образовательном пространстве: материалы науч.-практ. конф., 6 нояб. 2012г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fonddobro.ru/conference/docs0002g.html>. Обращение 19.01.2014.

2. Андриюшков А. А. Формирование российской идентичности как задача образования: мировоззрение, создающее будущее // Вопросы образования. 2011. №3.

3. Закон РФ. «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/297413>. Обращение 10.11.2013.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985>. Обращение 10.11.2013.

5. Джуринский А.Н. Воспитание в России и за рубежом. М., 2004.

Е.А.Хохлова

Соответствие учебников 5 класса по обществознанию Федеральному государственному образовательному стандарту: опыт сравнительного анализа

Система образования пережила очередное обновление. Курс обществознания теперь вводится с 5 класса. Издательства страны поспешили издать новые учебники для разных линий. Но все ли они действительно соответствуют ФГОС?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали пять разных учебников обществознания для 5 класса. Все они вышли недавно (2012-2013 гг.) и ориентируются на новые нормативные документы. Это учебники издательств «Просвещение», «Вентана-Граф», «Русское слово», «Дрофа». ФГОС предполагает, что в процессе обучения у учащихся сформируются определенные умения. Мы обратили свое внимание на предметные компетенции, которыми должны овладеть пятиклассники в свой первый год изучения обществознания.

Учебник под редакцией Л.Н.Боголюбова издательства «Просвещения» [1] не написан специально под новый ФГОС. Параграфы в нем – это материалы из старого учебника для 6 класса (2011г.). Авторы не предлагают развивать широкий спектр предметных компетенций. В основном задания этого учебника направлены на умение работать с информацией, извлекать ее из разных источников, преобразовывать, а

также на умение формулировать свою точку зрения, аргументировать свои суждения с использованием знаний и личного опыта. Большое внимание уделяется также развитию коммуникативных навыков – практически после каждого параграфа есть задания, направленные на работу в группах. Например, стр.71 №5: «В игре участвуют все учащиеся. Каждый ряд – команда. Задание: по очереди хором пропеть или продекламировать куплет любой известной песни о дружбе. Проигрывает та команда, которая пропускает свою очередь». Или стр.89 №3: «Совместно с одноклассниками оформите выставку «Труд и красота» и т.д. Задания не очень разнообразны, усложнение не прослеживается. В учебнике есть рубрика «Учимся...», где пятиклассники могут получить практические советы для своей успешной деятельности в обществе, а также практикум после некоторых параграфов. Задания в рамках практикума не сильно отличаются от обычных заданий раздела «В классе и дома». Часто учащиеся должны подготовить какой-либо проект, но чаще всего он не является проектом в полном смысле слова – обычно это презентации, выставки или составление советов.

Учебник О.Б.Соболевой, О.В.Иванова издательства «Вентана-Граф» [2] написан специально для 5 класса. Он предлагает формирование наибольшего количества предметных компетенций. Несомненным плюсом учебника является постепенное усложнение заданий. В учебнике также есть рубрики, способствующие развитию умений пятиклассника – «Работаю с информацией», «Обобщаю знания», «Познаю себя», «Мой социальный опыт» и т.д. В течение года пятиклассник должен выполнять разные формы заданий, использовать источники различного типа. Особенностью является и постоянное обращение к личному опыту учащихся, что помогает лучше усвоить и материал – не только на уровне теории, но и применительно к практической жизни.

Отдельно следует упомянуть заключительные задания к главам. Они подразумевают выполнение различных проектов. Выполнение этих заданий помогает сформировать навыки коллективной деятельности, умение применять полученные знания на практике, способность оценивать свое поведение и при необходимости корректировать его в соответствии с моральными и правовыми нормами. Пример такого проекта: «Коллективный проект «Мой микрорайон». Вам предстоит всем классом составить и описать карту микрорайона, где находится ваша школа. Его границы вы можете определить самостоятельно. Карту можно взять в Интернете, а можно нарисовать и самим. Главное – нанести на нее все объекты, о которых мы говорили на уроках...». При этом учащиеся не поставлены в жесткие рамки, в проектах есть подтемы, и ребенок может выбрать, что ему интереснее. Прописаны все условия выполнения и оформления проекта. Наличие подобных заданий отвечает требованиям Стандарта, где проектной деятельности отведена отдельная роль. Также

учебник содержит памятки, помогающие пятикласснику работать с информацией и организовывать свою деятельность.

Учебник А.И.Кравченко издательства «Русское слово» [3] предлагает развивать небольшое количество компетенций. Задания довольно однообразны, усложнения не прослеживается. Автор подразумевает частое обращение к дополнительным источникам, знание других учебных предметов и широкий кругозор учащихся. Много заданий на формирование собственной точки зрения, привлечение социального опыта (после каждого параграфа, иногда и по несколько вопросов), но они довольно однотипны. Следует отметить такие рубрики, как «Интересные факты», «Дополнительное чтение», «Советуем запомнить». Последняя помогает в развитии умения владеть обществоведческими терминами и правильно их использовать, но больше это ничем не подкрепляется. Также после параграфа всегда следует рубрика «Подведем итоги», что может быть направлено на развитие умения анализировать, систематизировать информацию и делать обобщенные выводы. В учебнике нет заданий, направленных на выявление причинно-следственных связей общественных явлений, понимание важности патриотической позиции, ориентацию в потоке информации.

Учебник А.Ф.Никитина, Т.И.Никитиной издательства «Дрофа» [4] отличается кратким изложением теоретического материала и большим количеством заданий. Теория обычно не занимает больше страницы, при этом большая часть – примеры из реальной жизни. Затем следует рубрика «Вопросы и задания к параграфу», а после – целый ряд разделов – «Прочитайте, перескажите, обсудите», «Подберите родственные слова», «Поработайте с рисунками», «Закончите рассказ», «Поиграйте», «Размышляем над пройденным», «Заполните схему».

Присутствует также отдельный блок заданий – «Практикум», но на фоне общей практической направленности учебника, практикум в большей степени выполняет обобщающую функцию, тем более, задания этого блока особо не отличаются от заданий в других рубриках. Особое внимание в учебнике уделяется работе с терминами. В книге нет отдельного словаря (в отличие от выше упомянутых учебников), определения приведены в тексте параграфов. Но при этом умение работать с понятиями по теме вынесено в раздел «Задачи урока», с которого начинаются все параграфы. Кроме того, раздел «Подберите родственные слова» не только помогает установить межпредметные связи, но и способствует успешному овладению терминами – расширение кругозора учащихся в этой области может помочь лучше усвоить понятие и правильно употреблять, самому формулировать определения и не испытывать трудностей, если какое-то слово забудется. В целом представлены задания примерно одинаковые по сложности, особой динамики нет, но к концу года появляются новые разделы – «Подготовьте презентацию» и «Напишите эссе». Также стоит отметить, что в разделе «Вопросы и задания к параграфу» находятся и

вопросы репродуктивного характера, и развивающие задания. Это можно отнести к плюсам учебника - Учащийся, поработав с параграфом, выполнит одновременно несколько типов заданий в качестве обязательных, а дифференцировать задания по уровню учеников или по соответствию целям обучения учитель сможет с помощью разных разделов, которые выделены отдельно.

Учебник К.В.Рыжова, А.В.Полякова, Н.Д.Федотовой издательства «Вентана-Граф» [5] меньше всего соответствует современным требованиям ФГОС. Задания в этом учебнике, как правило, носят репродуктивный характер. Иногда перед учащимися ставится задача использовать дополнительные источники, оценивать свое поведение, образ жизни, но происходит это достаточно редко.

К недостаткам учебника можно отнести еще и то, что иллюстрации и тексты рубрики «Для любознательных» не обработаны методически. Заданий к ним нет, представлены они только для общего ознакомления и без вмешательства учителя учащиеся не могут работать с этими материалами. Из достоинств можно отметить наличие рубрики «Резюме», что может помочь в освоении теории. Кроме того, по ходу изложения теоретического материала встречаются вопросы, которые создают некоторое ощущение диалога с автором. Но полностью диалогический метод не реализован, хоть и подается во введении как основной. Сформировать у учащихся широкий спектр предметных компетенций, опираясь только на этот учебник, не представляется возможным. При работе по данному учебнику учителю обязательно потребуется обращение к другим источникам, чтобы процесс обучения отвечал требованиям ФГОС.

Таким образом, мы видим, что большая часть учебников (каждый в своей степени) приближены к требованиям ФГОС, хотя и не до конца. Понять, насколько качественно все это будет реализовываться на практике, пока нельзя – для этого нужно обучить хотя бы одно новое поколение пятиклассников, чтобы понять, добились ли авторы учебников и учителя достижения всех запланированных результатов.

Литература

1. Обществознание. Учебник для 5 класса. /Под ред. Л.Н.Боголюбова.,2013.
2. Соболева О.Б., Иванов О.В.. Обществознание. Учебник для 5 класса. М.,2012
3. Кравченко А.И. Обществознание. Учебник для 5 класса. М.,2012
4. Никитина А.Ф., Никитина Т.И. Обществознание. Учебник для 5 класса. М.,2012.
5. Рыжов К.В., Поляков А.В., Федотова Н.Д. Обществознание. Учебник для 5 класса. М.,2013.

Е.Д. Мураенко

Обществознание в системе среднего образования Великобритании

В российской системе образования обществознанием называют учебную дисциплину, представляющую собой систему знаний о человеке, обществе и законах его развития. Являясь интегрированным учебным предметом и основываясь на современных знаниях социологии, философии, политологии, культурологии, экономики, религиоведения, правоведения, этики и социальной психологии, обществознание занимает ключевую позицию в процессе формирования мировоззрения учащихся. Этот аспект больше всего сближает его с комплексом социально-гуманитарных дисциплин, преподаваемых в государственных школах Великобритании.

Обязательное образование в Англии, Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии предусмотрено для детей в возрасте от 5 до 16 лет и делится на начальное и среднее, что соответствует четырём ключевым ступеням (Key Stages или KS). С британской системой среднего образования соотносятся третья и четвертая ключевые ступени (KS3 и KS4), на которых, согласно п. «с» и «d» ст.3 ч.1 закона «О реформе образования» (Education Reform Act, 1988), обучаются дети в возрасте от 11 до 16 лет. После завершения обучения на четвёртой ступени учащиеся сдают экзамены и получают аттестат о среднем образовании (General Certificate of Secondary Education или GCSE).

Среднее образование в Великобритании развивается параллельно в двух направлениях – государственном и частном. Педагогическая деятельность государственных школ регламентируется Государственным образовательным стандартом (The National Curriculum), создание которого началось в 1988 году после принятия закона «О реформе образования». Данный стандарт с многочисленными дополнениями был апробирован в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (в Шотландии в 2004 году был разработан свой образовательный стандарт – «A Curriculum for Excellence»), однако для частных школ ни один из этих стандартов не является нормативным документом. В Государственном стандарте содержится перечень рекомендованных для освоения дисциплин, среди которых с обществознанием соотносятся «Граждановедение» (Citizenship или Citizenship Education) и «Религиозное образование» (Religious Education или RE).

Граждановедение преподаётся в английских школах на всех ступенях обучения (с сентября 2002 года). В начальной школе – в рамках дисциплины «Личное и общественное воспитание и здоровье» (Personal, Social and Health Education или PSHE), а в средней школе – как самостоятельный предмет. В Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии граждановедение может не входить в обязательный список предметов или преподаваться в рамках иных дисциплин [1].

Целью граждановедения, неизменной на всех этапах обучения, является воспитание образованного, активного и ответственного

гражданина. Среди основных качеств которого называется уважительное отношение к представителям других национальностей, культур и религий: «учащиеся должны иметь представление о происхождении и смысле национальных, этнических и религиозных особенностей Соединённого Королевства и уважительно относиться к ним» [2. Р.196].

Начальный этап обучения в рамках курса граждановедения направлен на развитие таких качеств личности, как ответственность, рассудительность и умение работать в команде [3.Р.139-140]. Согласно Государственному стандарту преподавание граждановедения в средней школе способствует духовному, нравственному и культурному развитию учащихся; прививает им чувство социальной ответственности не только в масштабах семьи и школы, но также страны и мира в целом. Официальной позиции созвучно и мнение большинства британских учителей, которые, подчёркивая значимость граждановедения, цитируют Бернарда Крика (Bernard Crick), известного политического деятеля, утверждавшего, что «это не просто школьный предмет, это способ передачи демократических ценностей следующим поколениям».

Что касается религиозного образования, то официальный статус этот предмет получил в 1988 году, когда его преподавание в государственных школах Великобритании стало обязательным. Тем не менее, за местными властями осталось право определять его содержание и разрабатывать программы в зависимости от культурно-религиозных особенностей того или иного региона страны. В этой связи в Государственном стандарте предлагается только примерная учебная программа по религиозному образованию *The non-statutory national framework for religious education*, где, с одной стороны, особо подчёркивается приоритетность христианства, а с другой – декларируется значимость изучения других религиозных систем. Стоит особо подчеркнуть, что в создании этой программы принимали участие представители не только общественных, но и религиозных объединений, включая «Сеть организаций Сикхов» (*Network of Sikh Organisations*) и «Национальный совет индуистских храмов» (*National Council of Hindu Temples*).

Интересно, что религиозное образование – предмет обязательный и носит исключительно просветительский характер. Родители и дети имеют право полностью или частично отказаться от посещения, как самих занятий, так и ежедневно проводимого в школе богослужения, что чётко прописано в законе «О реформе образования» (п. «а», «b», ст.9, ч.1).

Содержание религиозного образования в разных регионах страны имеет свои особенности, неизменным остаётся только особое положение христианства, которому посвящена большая часть учебного времени на третьей ключевой ступени обучения. Помимо христианства, здесь предполагается изучение ещё двух религиозных систем (мировых, национальных и др.), местных религиозных традиций и светского взгляда на окружающий мир (по необходимости). На этой же ступени изучается

большой раздел, посвящённый морали (её светским и религиозным нормам; их соблюдению на уровне семьи, школы и общества; природе человека и проблеме добра и зла). Похожие разделы можно найти в учебниках по религиозному образованию на всех ключевых ступенях, что отличает его от других обязательных школьных предметов и подчёркивает его воспитательные функции.

Наибольшей вариативностью отличается раздел «Мировые религии», в котором в разных регионах могут отличаться как сами изучаемые религиозные традиции, так и их последовательность. Например, в Северной Ирландии на восьмом году обучения дети проходят иудаизм, на девятом – ислам, а на десятом – буддизм. Необходимость изучения буддизма объясняется ирландскими специалистами тем, что «дети часто слышат понятия, которые с ним ассоциируются (карма, медитация, Будда), но не знают или не понимают их религиозного значения» [4. Р. 1-2].

Общественно-педагогические вопросы в контексте среднего образования в Великобритании изучаются в рамках двух школьных дисциплин – граждановедения и религиозного образования. Содержание граждановедения моделируется из социологических, политологических и правоведческих тем (понятие общества; права человека; формы государственного устройства; демократические ценности; основы законодательства Соединённого Королевства; СМИ в глобальном мире), которые считаются неотъемлемой частью формирования личности образованного гражданина Великобритании.

Вопросы морали, истины и веры изучаются на занятиях по религиозному образованию, которое не только даёт детям представление о многообразии религиозных парадигм и явлений, но также способствует воспитанию учеников и их духовному развитию.

Литература

1. Свиридова Е.А. Гражданское образование в Великобритании // Сибирский торгово-экономический журнал. 2011. №13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskoe-obrazovanie-v-velikobritanii>. Обращение 18.04.2013.

2. The National Curriculum. Handbook for secondary teachers in England. L., 2004.

3. The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England. L., 2004.

4. Religious Education Case Study. L., 2009.

III. ИСТОРИЧЕСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ

3.1. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КРАЕВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

П.Г. Постников

Историческая культура общества и школьное краеведение

В настоящее время наметился поворот в историческом образовании в сторону его ценностных ориентаций. Одним из актуальных подходов, связанных с модернизацией исторического образования является культурологический. Термин «историческая культура» в последнее время на слуху у отечественных историков [1], благодаря, в основном, блестящей монографии Б. Гене [2]. В статье предпринята попытка описания педагогических форм и средств приобщения обучаемых к исторической культуре общества на локальном уровне.

Историческая культура – это информация об исторической реальности, которая сохраняется, накапливается и передается людям. Она становится доступной благодаря создаваемым средствам передачи ментальных стереотипов, исторических мифов. Для этого используются механизмы формирования, преобразования и передачи обращенной в будущее исторической памяти поколений. Информация об исторической реальности складывается в широком контексте социального опыта, исторической ментальности и общих процессов духовной жизни общества, включая и теоретическое, и идеологическое, и обыденное сознание.

В исторической культуре:

во-первых, фиксируются формы ее передачи: устная традиция (устные воспоминания, легенды и предания, празднества, сценические представления); письменная фиксация (записи и документы, хроники, летописи, мемуары, огромная масса законодательных и документальных источников); художественная традиция (живопись, литература, музыка);

во-вторых, отражаются способы познания и переживания исторического прошлого, а также философствование об истории;

в-третьих, осуществляется артикуляция исторического сознания общества, «присутствие» прошлого в повседневной жизни, привычные способы мышления, языки и средства коммуникации, «манера думать, читать, писать и говорить о прошлом...» [3].

Основные функции исторической культуры:

- *ориентационная* (связана с ориентацией в историческом процессе);
- *познавательная* (познание исторической реальности на эмпирическом и теоретическом уровнях);
- *социализирующая* (связана с усвоением социокультурных норм и правил совместной деятельности и проживания с учетом традиций и ценностей);

- *мотивационная* (связана с удовлетворением потребностей в поиске ответов на современные вопросы с учетом исторического опыта);

- *смыслообразующая* (помогает понять человеку свое предназначение в обществе);

- *регулирующая* (связана с выбором моделей ценностного отношения к социальным институтам, форм социального поведения на основе исторического опыта).

Ядром исторической культуры является динамика взаимодействия представлений о прошлом, зафиксированных в коллективной памяти различных этнических и социальных групп с одной стороны, и исторической мысли той или иной эпохи – с другой. При этом научное знание влияет на становление коллективных представлений о прошлом, и, в свою очередь, испытывает воздействие массовых стереотипов.

В целом историческая культура формируется вокруг пяти базовых представлений:

1 - отношение к государству (преданность, благодарность или безразличие и даже антипатия);

2 - отношение к обществу (усердие, ответственность, исполнительность, бережливость или равнодушие, безответственность, безалаберность);

3 - отношение к народу (уважение, учтивость или неуважение, страх и презрение);

4 - отношение к историческим личностям (сотрудничество, признание услуг или недоверие, зависть, изоляционизм, соперничество);

5 - отношение к людям (доброжелательность, качественное удовлетворение потребностей или безразличие, агрессия).

Проблема использования краеведения в образовательной практике не является новой. Школьное краеведение как педагогическое средство использовалось на протяжении XIX-XX веков. Это нашло отражение в разработке принципа краеведческой направленности учебного предмета истории, а в современном прочтении в принципе регионализации исторического образования.

Разработаны федеральный и региональный учебные планы для школ, предусматривающие реализацию национально-регионального компонента и использование материалов краеведения. Составлены учебные программы с краеведческим содержанием, в том числе углубленных и факультативных курсов по истории края, местных этносов, их культуре, интегрированных курсов краеведения и т.д. Практически во всех субъектах РФ изданы краеведческие учебники и методические руководства. Создаются хрестоматии, рабочие тетради, карты, пособия на электронных носителях. В ряде регионов появились новые книги по истории, экономике и культуре отдельных районов и городов. Эти краеведческие издания успешно используются в работе со школьниками. Материалы краеведения

систематически публикуются в средствах массовой информации. В вузах, творчески работающих школьных коллективах исследуются вопросы содержания и организации краеведения [4].

В контексте культурологического подхода историко-культурное наследие выступает важнейшим средством личностного развития ученика на близком ему материале, связанным с историко-культурной средой и пространством его обитания.

Краеведение способствует решению задач социальной адаптации воспитанников школы, формированию у них готовности жить и трудиться в своем селе, районе, крае, республике, участвовать в их развитии, социально-экономическом и культурном обновлении среды обитания.

За минувшее десятилетие в школьной истории значительно расширилось «поле» краеведения. Изучаются различные стороны жизни края в их единстве. Одним из ключевых направлений исследований и учебных занятий становится изучение конкретных человеческих судеб, в первую очередь «близких» людей — земляков и членов семьи, изучение повседневности — обыденной жизни с ее живыми подробностями. Шире стали использоваться архивные документы, в том числе бывших закрытых фондов, материалы «спецхранов» музеев и библиотек. Появилась возможность слушать и записывать воспоминания и рассказы тех, кто многие годы вынужден был молчать.

Несколько лет назад в образовании был запущен всероссийский проект «Школьные музеи в Интернете», поддержанный Санкт-Петербургским Центром развития музейного дела, «Учительской газетой», специалистами Российского института культурологии. В рамках этого проекта был создан портал «Музей, школа, Интернет», основными задачами которого является консолидация и представление методического опыта, накопленного музеями образовательных учреждений нашей страны и стран Ближнего зарубежья [5].

Школьные музеи сегодня выступают не только хранителями вещей, но и центрами, вовлекающих обучаемых в активную социально-значимую и поисково-исследовательскую деятельность; образовательной средой, ориентированной на целостное развитие личности, открытой для творчества; экспериментальным пространством для образовательных инноваций; центрами патриотического воспитания. Указанные особенности школьных музеев обеспечивают благоприятные условия для приобщения обучаемых к исторической культуре общества на локальном уровне. Педагогическим средством выступает проектная деятельность школьников.

Рассмотрим возможности развития исторической культуры учащихся на примере анализа опыта музейной краеведческой работы в Политехнической гимназии Нижнего Тагила [6].

1. История гимназии, как и любого учреждения – это история тех, кто имеет к ней непосредственное отношение: ее педагогов, учеников и

выпускников. Поисковую работу ведут не только члены актива музея, но и все участники образовательного процесса: классные коллективы, педагоги, родители. В рамках обозначенного направления проектной деятельности школьников создается живая история образовательного учреждения, написанная сами участниками и по «горячим следам». В летописях фиксируются реальные события, собираются источники, отражающие факты, происходит первая фиксация событий и явлений.

2. Направление «*Наука и техника Нижнего Тагила в лицах*» связано с организацией поисково-исследовательской деятельности по изучению истории родного края. Путеводителем по индустриально-культурному пространству, окружающему гимназию, связующим звеном гимназии с музеями и ведущими предприятиями города, культурными центрами области и музеями Екатеринбурга выступает программа экскурсий политехнической направленности.

Программа помогает гимназистам целенаправленно знакомиться с уникальной историей города-завода и миром производства, связанного с их будущим самоопределением.

Методически грамотно построенное посещение предприятий и их музеев позволяет учащимся получить представление о технологических процессах, организационных и экономических основах современных производств НТМК, Уралвагонзавода, Высокогорского горно-обогатительного комбината, Уралхимпласта, коксохимического производства, Нижнетагильского хладокомбината, компаний «Тагилхлеб», «Телекон» и других.

Обязательным элементом программы является знакомство с фондами музеев различного уровня. Кроме посещения городских музеев, участники программы знакомятся с историко-краеведческим музеем города Верхотурье, музеем гончарного промысла села Верхние Таволги, с Невьянским государственным историко-архитектурным музеем, Кушвинским и Нижнесалдинским краеведческими музеями металлургических заводов, Нижнесинячихинский музеем-заповедником деревянного зодчества и народного искусства, Музеем истории земледелия и крестьянского быта села Коптелово и другими уникальными историческими и культурными местами Урала, а также профильными школьными музеями города (с музеями космонавтики школы №3 и гимназии №86). Эта деятельность расширяет представления обучаемых о среде обитания, вкладе жителей региона в развитие производства и о способах сохранения и передачи историко-культурного материала.

Программа экскурсий интегрирована с программами по учебным предметам. Краткие сообщения и отчеты о посещении предприятий, музеев становятся стартовой площадкой для последующего более глубокого и детального исследования по выбранной теме, сознательного включения в учебно-исследовательскую работу в рамках Малой академии наук.

Продуктом деятельности являются исследовательские проекты, защита которых ежегодно проводится на гимназической научно-практической конференции. Лучшие работы рекомендуются для защиты на городской НПК, Демидовских чтениях, Всероссийских научно-практических конференциях школьников. На материалах исследовательской работы разрабатываются экспозиции о крупнейших предприятиях города, оформляется виртуальная выставка учебно-исследовательских работ «Храним и продолжаем», составляется электронная библиотека рефератов краеведческой направленности.

3. Значительное место в проектной деятельности занимает *тема семьи*. Активистами музея совместно с учителями истории реализуется проект «*История моей семьи в истории страны*». Ежегодно одна из аудиторий гимназии превращается в большой выставочный зал, где экспонируются материалы проектов, созданных по материалам семейных архивов гимназистов и педагогов. Выставкам предшествует огромная поисково-собираТЕЛЬская и экспозиционно-оформительская работа актива. Прошлое не исчезает совсем, оно остается в предметах и воспоминаниях. Увидеть своими глазами собственные корни, исследовать семейный архив – важный шаг на пути к пониманию себя, своего прошлого и будущего и к ощущению личной значимости отечественной истории.

По материалам выставки проводятся экскурсии для всех классов гимназии, педагогов и гостей, ветеранов войны и тружеников тыла. Продуктом проектной деятельности выступают альманахи, подготовленные самими участниками с последующей его презентацией семьям, предоставившим материалы.

4. *История градообразующего предприятия* - Нижнетагильского металлургического комбината (НТМК) связана с жизнью родителей гимназистов. Политехническая гимназия - образовательное учреждение, обязанное своим рождением

В музее была открыта выставка «НТМК в судьбе моей семьи и моей гимназии», которая рассказала о связи гимназии с комбинатом, истории НТМК и трудовых судьбах металлургов - членов семей гимназистов и педагогов. Продуктом проектной деятельности стал альманах «НТМК в истории моей семьи и моей гимназии», в котором на основании исторических источников, были собраны подлинные истории трудовых будней тагильских металлургов, «маленьких людей», делающих большие дела и прославляющих трудом свой город и свою страну.

Условно можно говорить о четырех уровнях (в реальной школьной практике они, естественно, тесно, органически связаны друг с другом, составляют единое «поле» познавательной деятельности школьников) проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Во-первых, получение учащимися «готовых» знаний о крае со слов учителя, из учебных пособий и сообщений средств массовой информации.

Во-вторых, это самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающее условия для более активной познавательной работы учащихся (когда они в процессе учебного исследования делают открытия для себя, то есть фактически переоткрывают уже известные факты и события прошлого, явления и закономерности окружающей жизни). Источниками таких знаний могут быть, кроме учебных пособий, научно-популярная и научная литература, публикации в местной и центральной периодической печати, материалы школьных и государственных музеев, ресурсы Интернета.

Третий уровень — изучение школьниками истории родного края в ходе углубленного исследовательского поиска, представляющего научный интерес. В этом случае ученики фактически выступают в роли юных ученых-исследователей. Обычно это члены краеведческих кружков и ученических научных обществ, слушатели факультативов. Четвертый уровень связан с изучением истории семьи на материале семейных архивов, воспоминаний родственников обучаемых — участников конкретных исторических событий.

Первый из этих уровней является главным, подчас единственным в начальных классах. Для основной школы характерны первый и второй уровни. В старших классах 9-летней школы и в средней школе (особенно во внеурочное время) возрастает удельный вес краеведческой работы, характерной для третьего уровня. В ней, как правило, участвуют школьники, особо увлеченные историей, глубоко интересующиеся родным краем. Последние составляют один из самых больших отрядов общероссийского краеведческого движения. Семейные архивы становятся важнейшим источником проектно-исследовательской деятельности.

В настоящее время в условиях организации проектно-исследовательской деятельности по изучению историко-культурного наследия можно говорить об уровнях этой работы в соответствии с возрастом обучаемых:

1. Мой дом. Родословная семьи.
2. Родная школа. Ее история и традиции.
3. Село (город): прошлое, настоящее, перспективы развития.
4. История района.
5. История области (края).

Так, например, изучая свою родословную, учащиеся связывают ее с историей города, края, страны и, наоборот, знакомясь с историей государства, края, области, они возвращаются к фактам истории родного города, семьи. Такой принцип организации познавательной деятельности учащихся можно назвать принципом маятника (или челнока).

Изучение родного края включает познание этнонациональных процессов. На конкретных примерах учащиеся знакомятся с историей и традициями своего народа, прошлым других этносов, историей их расселения в данной местности, особенностями их быта, культуры,

обычаев, национальных духовных черт, экономической жизни, труда. Ученики выясняют, как в горниле исторических событий, порой трагических, формировалось у людей сознание духовного единства, принадлежности к российскому народу.

Учащиеся имеют возможность увидеть, как взаимно обогащались культурные, духовные традиции их народов, что особенно важно в нашей полиэтнической, поликультурной стране. Вместе с тем они стремятся выяснить причины межнациональных конфликтов, проявлений враждебности и противостояния, если они были раньше или существуют сегодня, продумать меры по преодолению этих причин.

Неотъемлемой частью истории каждого народа, его национальной культуры, духовной жизни являются религия, история церкви. Учащиеся знакомятся на уроках и во внеурочное время с религиозными верованиями местного населения, историей разных конфессий в крае, изучают прошлое храмов и монастырей, жизнь и деяния местных подвижников, причисленных к лику святых, представителей духовенства; обращаются к различным источникам и памятникам церковной истории и культуры.

Одной из составляющих системы проектного образования выступают конкретные организационные формы приобщения обучаемых к исторической культуре общества. Изучение материалов историко-культурного наследия возможно на уроках основного курса отечественной истории. На уроках отечественной истории основное внимание обычно уделяется раскрытию истории родного края в определенный период прошлого: «Наша губерния в первой половине XIX столетия», «Наш край в годы Великой Отечественной войны» и т.п. В рамках специальных учебных курсов значительное место занимают локальные материалы как объекты и предметы индивидуальной и групповой учебно-исследовательской и проектной деятельности. Это могут быть: «История Урала: страницы истории», «Нижний Тагил в XX — начале XXI вв.», «Народы края: история, культура, традиции», «Нижний Тагил: прошлое, настоящее, будущее».

Традиционной формой представления результатов проектно-исследовательской деятельности выступает многоуровневая система участия в различных конференциях, фестивалях. В рамках ежегодной научно-практической конференции старшеклассников ученики выступают с докладами на основе установленного регламента с подготовкой стендового доклада или презентаций.

Обязательным условием участия в конференции является подготовка тезисов, на материале которых выпускается сборник докладов и сообщений научно-практической конференции. Лучшие работы рекомендуются для участия в городской научно-практической конференции, краеведческом конкурсе-форуме «Мы - уральцы», конкурсе историко-краеведческих исследовательских работ «Каменный пояс» и конкурсе активистов школьных музеев. Проект «Музей в портфеле» -

экскурсия-путешествие в мир уникальных экспонатов выставки «Во все столетия учились дети» получил первое место.

Эффективность приобщения обучаемых к исторической культуре общества в процессе проектно-исследовательской практики обучаемых во многом зависит от характера педагогического руководства со стороны ее организаторов.

Педагогическое руководство обеспечивается на основе следующих принципов: этапности; целенаправленности, расширения источниковой базы, усложнения интеллектуальных задач, систематического контроля, оказания педагогической помощи и опоры на познавательный опыт обучаемых. Важно, чтобы на первый план выступало изучение судеб конкретных людей, история «обычных» семей, повседневность событий прошлого и настоящего. Необходимо также изучать деятельность таких субъектов исторического процесса как: различные социальные группы и общности (например, сословия городских жителей), общественные организации и объединения в крае (общественно-политические группы, местные организации разных политических партий, религиозные, профсоюзные, молодежные, ветеранские, спортивные и иные объединения и союзы).

Организуя работу по изучению исторической культуры общества на локальном уровне, важно помнить некоторые общие положения: бесконфликтной истории нет; прошлое нашей Родины неоднозначно, сложно, в нем слились победы и неудачи, героическое и трагическое, большие надежды и разочарования. Поэтому не следует идеализировать прошлое. Но было бы ошибкой вставлять на путь нигилистического отношения к нему. Необходимы правда о фактах, событиях и лицах, документально аргументированное изложение событий, объективное освещение реальных противоречий и трудностей, которые приходилось и приходится преодолевать в процессе обновления и развития общества.

Результатом приобщения школьников к исторической культуре является историко-культурная компетентность, которая состоит из когнитивного, ценностного, эмоционального и поведенческого компонентов. Полученный ценностно-смысловой опыт становится средством проявления своей позиции по актуальным политическим, социальным и экономическим вопросам современности. У обучаемых формируется ценностный стиль отношения к историческому наследию. Они получают опыт составления собственных текстов по истории, отражающих процессы развития рода, семьи, образовательного учреждения и родного города. Из набора исторических фактов история превращается конкретное, эмоционально насыщенное историческое повествование.

Литература

1. Тишков, В.А. Новая историческая культура / В.А. Тишков. – М.: Издательство МГОУ, 2011.

2. Гене, Б. История и историческая культура средневекового Запада / Пер. с фр. Е.В.Баевской, Э.М.Береговской / Б.Гене. - М: Языки славянской культуры, 2002.

3. Савельева, И.М. Концептуальные проблемы современного исторического образования в Европе и США / И.М. Савельева // Вопросы образования. – 2006. -№4.

4. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник /Под ред. В.В. Барабанова и Н.Н. Лазуковой. – М.: Высш. Шк., 2007.

5. Проект «Школьные музеи в Интернете» // СТОиК «Музей, школа, Интернет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://npstoik.ru/museum/>. Обращение 30.0.3.2014.

6. Политехническая гимназия //Официальный сайт [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ntpg.org/>. Обращение 30.0.3.2014.

В.Ю. Орляновский

Проблемы соотношения исторического и культурологического компонентов в преподавании краеведения

Место культурологического и искусствоведческого компонентов в обучении истории, в первую очередь, обусловлено особенностями самой исторической науки. Историю, в первую очередь, интересует время и причины явлений и процессов культурного развития, историко-социальная составляющая искусства, а не само искусство как таковое. И такой подход к отбору историко-культурного материала неизменен, несмотря на то, что в новом проекте историко-культурного стандарта усилен акцент на изучение культуры нашей страны в курсе истории России[1]. Более глубокое изучение вопросов истории искусства в курсах истории требует значительно большего количества времени и достаточно высокого уровня искусствоведческой подготовки учителя.

Изучение вопросов духовной культуры в курсах истории обычно приобретает довольно абстрактные, обобщенные формы и, чаще всего, обезличивается. Следовательно, можно сказать, что изучение этих тем на уроках истории не в полной мере реализует наиболее важных для общества функций искусства, например, эстетического воспитания. Фактически мы получаем знание о том, что было, а не о конкретной сущности того или иного порождения культуры.

Совсем по-другому соотносятся история и культура в курсе краеведения. В силу собственной специфики краеведение имеет дело с конкретными произведениями искусства, явлениями культуры, связанными с прошлым и настоящим изучаемого региона. Собственно именно это нам и демонстрирует реализуемая в Санкт-Петербурге концепция краеведческого образования Л.К. Ермолаевой. Она предполагает постепенное, от класса к классу, знакомство учащихся с культурным наследием нашего города, а через это и с культурой России, и даже мировой культуры. Изучение краеведения формирует у школьника

своего рода историко-культурную базу в виде новых знаний, на основе материала, находящегося в зоне ближайшего развития. Эти сведения являются ориентационной основой для дальнейшего личностного развития ученика [2].

Выше уже говорилось о значении искусствоведческого (или если взять более общий аспект - культурологического) компонента в изучении истории в школе – его роль представляется несколько вспомогательной. Иначе выглядит соотношение искусствоведческого и исторического знания в краеведении.

Обыденное представление учеников (и даже студентов педагогического вуза) иногда доходит до того, что считает основным предметом изучения краеведения не многоаспектную историю конкретной местности, края, города, а, скажем, только его архитектуру. Этому способствует наличие на изучаемой территории объектов культурного наследия, памятников истории и культуры, которые выступают в качестве основных, наряду с текстами, источниками информации о прошлом.

Таким образом, краеведение, в силу своей специфики научного познания, изучает не только довольно далекие события, явления, процессы, исторические персоналии через *опосредованные источники*, но предполагает *непосредственное* знакомство человека (исследователя, школьника, просто любопытного) с материальными объектами, сохраняющими память об этих событиях, процессах, персоналиях. И главным объектом познания здесь является уже сам город, как отражение определенных эпох своего существования.

«Города - выразительнейшие показатели развития культуры...» - писал один из родоначальников петербургского краеведения И.М. Гревс: [3. С.59]. Поэтому все существующие формы, в которых эти исторические эпохи существования города были отражены и сохранены обществом, в частности, памятники архитектуры, городская скульптура, определенные произведения живописи, памятные места и, отчасти, природные памятники – все это является неотъемлемой частью историко-краеведческого знания, в том числе - школьного. Таким образом, историческое краеведение сохраняет реальную возможность более эффективного использования образовательного, развивающего и воспитательного потенциала искусства, более тесного знакомства с ним, чем собственно история.

Особенно значима для школьного образования воспитательная функция искусства. Как мы знаем, воздействие произведений художественной культуры на человека обладает особенной эмоциональной силой. Само по себе оно способно породить бурю чувств, играть важную роль в самопознании и формировании мироощущения личности, особенно в школьном возрасте. В курсе краеведения памятники культуры входят в круг *основных источников знаний* и одновременно самоценны как объекты познания (являются основными, программными

единицами знаний). В силу этого искусствоведческий компонент краеведения обладает высокой эффективностью для решения задач становления эмоционально-ценностного отношения школьников к своему городу, для постепенного формирования их самоидентификации как горожан, как граждан страны.

При этом встает вопрос о том, как оказать подобное воздействие. На его пути стоит ряд серьезных препятствий.

Во-первых, в условиях развития компьютерных технологий современный школьник давно уже перестал особо удивляться и тем более восхищаться, чем-либо. Человека, который уже сумел пережить все житейские перипетии в виртуальном или телевизионном пространстве, видел множество цветовых гамм, изображение фантастических дворцов и миров, свойственно определенное пресыщение и слабая эмоциональная восприимчивость к произведениям искусства, находящихся в окружающей его повседневной реальности.

С другой стороны, живя в том же Петербурге, школьника окружает такое количество дворцов, соборов и памятников, что уже просто «не видит их».

Наконец, нередко ученик (да и люди значительно старше его) просто не понимают произведений искусства, они видят в Таврическом дворце дом с белыми колоннами, в «Медном Всаднике», просто одно из изображений Петра I, в картине просто запечатленное мгновение, с далеко не всегда понятным сюжетом.

Школьное краеведение позволяет ученику с близкого расстояния, воспринимать не виртуальный, а реальный мир прекрасного, учит не только смотреть, но и видеть непосредственно, а не опосредованно памятники культуры, осознавать их художественную ценность.

При этом в рамках краеведения искусствоведческий компонент органично соотносится с *историческим компонентом*. Последний способствует восприятию города и края в различные исторические эпохи под иным углом зрения. Он позволяет рассматривать объекты культурного наследия в их социальном и даже бытовом значении, неотрывно от условий того времени, когда они появились, от того времени, когда они продолжали существовать, вплоть до современности. Тем самым можно приблизить памятники далекого прошлого к школьнику, живущему в определенном социуме современного города, сделать их более доступными для его понимания.

Также исторический компонент краеведения, помимо чисто образовательной функции, способен реализовать воспитательный потенциал города – формировать в процессе изучения своего края историческое сознание.

Таким образом, получается, что оба компонента в основе своей осуществляют воспитательные функции. При этом они позволяют ученику изучать город с двух, довольно схожих, но при этом все-таки разных точек

зрения. Фигурально выражаясь, можно даже сказать, что обращение к памятникам культуры делает историю города более *наглядной*, а исторический подход к рассмотрению произведений искусства - более *глубоким, понятным*. Так «Медный всадник» без его осмысления в поэме А. С. Пушкиным, в сознании горожан, скорее всего, остался бы только памятником Петру I. С другой стороны, без знания исторических событий, связанных с деятельностью основателя города, его образ в камне никогда не стал бы настолько запоминающимся и манящим, по образному выражению Н.П. Анциферова «genius loci» Петербурга [4. С.35]. И в том и другом случае ощущение было бы неполным.

Следовательно, наиболее эффективной реализации воспитательной функции исторического краеведения в школе, вузе и даже городском социуме можно достичь только при тесном сочетании исторического и культурологического компонентов.

Литература

1. Проект историко-культурного стандарта. Опубликовано на сайте Министерства образования и науки РФ 1 июля 2013г. - <http://минобрнауки.рф>
2. Ермолаева Л.К. Система краеведческого образования в школах Санкт-Петербурга. Концепция. Программы учебных курсов. Образцы итоговых заданий. СПб., 2010.
3. Гревс И.М. Город как предмет краеведения. //Иван Михайлович Гревс и петербургское краеведение: Сборник к 150-летию со дня рождения. СПб., 2010.
4. Анциферов Н.П. «Непостижимый город...» Душа Петербурга. Петербург Пушкина. Петербург Достоевского. СПб., 1991.

М.А. Перевалова

Диагностика толерантного поведения школьников 8-9 классов (по материалам анкетирования)

Вопрос толерантности стоит сегодня наиболее актуально, поэтому важным представляется проследить уровень толерантного поведения в детской среде. Подобное исследование необходимо для того, чтобы иметь представление об атмосфере и настрое детей на изучение поликультурной истории города, в том числе в рамках предмета истории и культуры Санкт-Петербурга. Автором была разработана анкета, направленная на выявление уровня толерантного поведения учащихся для 8 и 9 класса с 10 вопросами разного уровня заданий. Первый блок вопросов позволяет диагностировать детей и их уровень толерантного поведения, и сделать вывод о том, что какие же проблемы стоят перед детьми сегодня, следующий блок вопросов направлен на выявление проблем, связанных с уровнем знаний по курсу истории и культуры Санкт-Петербурга. Такие вопросы были посвящены соотнесению имен известных иностранцев –

петербуржцев и их вклада в развитие города и страны; было предложено детям поразмышлять, почему А. Дюма назвал Невский проспект проспектом веротерпимости. Третий блок вопросов был посвящен выявлению уровня кругозора и знаний традиций и обычаев разных народов и культур у учащихся. Были представлены для соотнесения традиции разных народов и сами национальности, которым эти традиции.

Анкета проводилась в 8 и 9 классах, в двух гимназиях (Гимназия №74 и Гимназия №107 Выборгского района) и в двух школах (Лицей № 572 Невского района и СОШ №375 Красносельского района). В наши задачи не входило проанализировать ситуацию на окраинах, или, наоборот, в центре. Нас интересовал общестатистический срез толерантного поведения в школах и гимназиях города.

Результаты обычных школ и гимназий города, где учатся минимум детей мигрантов, поразили нас своей категоричностью в некоторых вопросах. Рассмотрим ответы только на некоторые вопросы:

Одним из показательных явился вопрос на выявление стереотипного мышления. Детям были предложены на выбор 8 стереотипных высказываний, связанных с национальными особенностями той или иной национальностью (русские ленивые, евреи умные, немцы педантичные и т.д.). Количество отмеченных высказываний не ограничивалось. В результате из 147 участников только 10 человек (6,8%) не согласились ни с одним из высказываний, назвав их или стереотипами, или предрассудками, или вообще глупостью. Остальные же 137 человек (93,2%) проявили стереотипное мышление.

Самым распространенным высказыванием оказалось: цыгане воруют (98 человек из 147 или 66,7%). Далее предлагалось обосновать свое мнение, если с какими-то или со всеми высказываниями ребенок был не согласен. Таким образом, анкета дает право согласиться с любым количеством стереотипов, а далее заставляет подумать над правдивостью этих высказываний. Почти половина участников опроса (72 человека из 147 или 49%) даже когда отмечала определенные пункты в этом вопросе, далее ответила, что все-таки считать так обо всех, обобщать так нельзя, в любой нации есть разные люди.

Для определения негативного отношения у учащихся к гастарбайтерам и другим гостям нашего города, были заданы два одинаковых вопроса с вариантами ответов про беженцев и гастарбайтеров. В таком случае вопросы позволяют выявить отношение учащихся к тем и другим, и если отношения к ним не будут совпадать, это явно указывает на наличие проблемы. Вопрос звучал таким образом, чтобы учащийся мог определить наиболее верный для себя самого ответ. Варианты ответа были разбиты на три блока по степени отношения к гастарбайтерам и беженцам:

- они всем мешают (негативное суждение);
- они должны уехать (негативное суждение);
- они должны сами решать свои проблемы (равнодушное суждение);
- мне все равно – это проблема государства (равнодушное суждение);
- их надо пожалеть (позитивное суждение);
- любой может оказаться на их месте (позитивное суждение);
- им нужно оказывать обязательную помощь (позитивное суждение).

Результаты оказались неожиданными. Если по отношению к беженцам высказывалось больше позитивных суждений (120 из 147 или 81,6%), значительно меньше равнодушных суждений (40 из 147 или 27,2%) и негативное отношение почти отсутствовало (5 из 147 или 3,4%). В случае же с отношением к гастарбайтерам на первом месте равнодушные высказывания (53 из 109 или 48,6%). На втором месте, но с минимальным отрывом, негативные высказывания (48 из 109 или 44%) и, наоборот, в меньшинстве оказались высказывания позитивного характера (35 из 109

или 32,%). Это также показывает достаточно высокий уровень интолерантного сознания у школьников.

Одним из использованных индикаторов выявления уровня толерантного поведения был использован вопрос, в котором предлагалось учащимся оценить националистическое высказывание «Россия для русских». Данные показали, что почти пятая часть всех опрошенных учащихся, так или иначе, соглашается с этим утверждением. Главными аргументами для согласия были: приезжих не должно быть больше, чем русских в Санкт-Петербурге; те, кто живет в Санкт-Петербурге, обязательно должны знать историю и культуру города, относиться к окружающим терпимо. Как видно из данных опроса, уровень толерантного сознания этой группы учеников наиболее низкий.

Один из вопросов был посвящен уровню кругозора школьников. Он был связан с теми странами, о которых бы хотел узнать больше респондент, а также что вызывает наибольший интерес при знакомстве с новой страной. К счастью, все опрошенные высказали свой интерес к познанию новых стран. Как правило, все выделили интересными традиции, культуру, историю, достопримечательности, архитектуру, язык в новой стране. Из стран большинство ребята называли страны Европы – Франция, Испания, Германия, Норвегия, Швейцария. А также достаточно живой отклик имели и азиатские страны – Китай, Япония, Корея.

Проведенный анализ анкет показал, что учащиеся 8-9 классов обычных школ и гимназий, расположенных как в центре, так и на окраине, обладают низким уровнем толерантного сознания.

Это определяется, во-первых, тем, что у школьников существует стереотипное мышление, связанное с восприятием различных национальностей.

Во-вторых, интолерантное сознание проявляется в отношении к гастарбайтерам.

В-третьих, учащиеся, предлагая различные варианты решения поликультурных проблем города, выражают крайне негативные точки зрения, и их большинство.

В-четвертых, анкета выявила группу детей, находящихся в зоне риска, так как их высказывания соответствуют высказываниям националистическим молодежным организациям, которые характеризуются крайне радикальными взглядами по отношению к приезжим в наш город.

В-пятых, анкета показала недостаточные знания в области многонациональной истории, в частности в истории Санкт-Петербурга. А подобные знания необходимы для формирования толерантного поведения в качестве социального опыта и образца для поведения в дальнейшем.

3.2. ВОПРОСЫ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

О.Б. Островский

Театральная жизнь Павловского Петербурга (1797-1801)

Павел I любил театр и осознавал его возросшее общественное значение. В сентябре 1797 г., сразу после коронации он приказал возобновить спектакли в Гатчинском театре постановкой «слезной» драмы А. Коцебу «Ненависть к людям и раскаяние». Сентиментальный император несколько раз смотрел эту пьесу. Три раза в неделю для него ставились спектакли в Эрмитажном театре. Обычно он садился в первом ряду, у самого оркестра, внимательно следя за мимикой и движением актеров. Он первым начинал рукоплескать. Присутствующие больше смотрели на него, чем на сцену. Несвоевременные или запоздалые аплодисменты могли обернуться неприятностями (например, император запретил доступ публики в Гатчинский театр за то, что она аплодировала не тогда, когда это делал он).

Однако страсть к фрунтomanии у Павла I была сильнее, чем к театру. Сразу по воцарении он приказал снести самый популярный у петербуржцев Малый театр на Царицыном лугу, а сам луг превратить в главный плац столицы – Марсово поле. В 1798 г. по приказу императора В. Бренна произвел в Эрмитажном театре капитальный ремонт и пробил дверь в казармы лейб-гвардии Преображенского полка, после чего театр стал использоваться для строевого обучения солдат. Позднее, для приведения его в порядок Д. Кваренги затратил около 20% той суммы, в которую обошлось строительство [1. С.167-168].

Если за 34 года екатерининского правления последовало 340 правительственных распоряжений относительно театра, то за 4 года и 4 месяца правления Павла I - 234 [2. С. 78]. Особенно «урожайными» были 1799-1801 гг. В феврале 1799 г. попавшего в опалу директора Императорских театров кн. Н.Б. Юсупова сменил обер-гофмейстер гр. Н.П. Шереметев. На посту директора он пробыл всего шесть недель, которые пришлось на время великого поста, когда спектакли не шли. «По состоянию здоровья» Шеремтеву удалось избавиться от тяготившей его должности. В марте 1799 г. должность директора получил обер-гофмаршал кн. А.Л. Нарышкин, сохранив ее на 17 лет. При Александре I Нарышкин слыл сибаритом, меценатом и либеральным барином для всех актеров [См. 3. С. 412-413, 4. С. 48-49], за что и был в 1816 г. отправлен в отставку, обернувшись двухлетним политическим изгнанием. Однако при Павле I он был типичным «гатчинцем». В угоду императору Нарышкин разработал строжайшую театральную инструкцию. Места в первом ярусе могли занимать только полные генералы и статские чиновники 1-2 классов. Приказано было «крайне наблюдать, дабы абонированные на годичное время ложи и кресла занимаемы были теми самыми особами, кому даны билеты». Артисты потеряли право бесплатного посещения театра. На выступления придворных трупп их разрешено было впускать в зрительный

зал только после начала представления, когда заняты все места, а в платные публичные театры не пускать вообще. За кулисами соблюдалась строжайшая дисциплина, для чего там постоянно дежурили два унтер-офицера. Император утвердил для актеров и музыкантов форменные мундиры, а балетным артистам приказал ежедневно присутствовать на разводе войск, полагая, что это улучшит балетную сценографию и пластику.

Поначалу Павел I с одинаковым интересом воспринимал все театральные труппы и жанры. Но, задумав войну против Наполеона, он в 1798 г. разогнал французскую труппу. Впрочем, через несколько дней император оказался пленником женских чар французской шпионки мадам Шевалье. В результате французская труппа была восстановлена, а супруги Шевалье назначены ее руководителями с жалованием свыше 10.000 руб. в год. По записям камер-фурьерского журнала, в 1799 г. на придворной сцене было поставлено 77 французских спектаклей и 5 итальянских, а в 1800 г. - соответственно - 65 и 1. Русских же - ни одного [5. С. 154]. Павел I подарил французской труппе костюмы из царского гардероба, которые, по уверению знатоков, превосходили роскошью все то, что имели театры Парижа и Вены. Кроме того, он оставил у мадам Шевалье пустые бланки со своей подписью. С их помощью француженка сколотила фантастическое состояние.

Не остались без внимания и ведущие российские актеры: Алексею Яковлеву реальное жалование увеличили более чем в четыре раза (к 1799 г - до 1500 рублей), а его сценической партнерше Александре Каратыгиной - вдвое. Яковлев, Каратыгины, Дмитревский и Крутицкий получили возможность переехать из дома Зейдлера (Литейный пр., 17, не сохранился) в более фешенебельный дом Петровых на Садовой, вблизи от Гороховой (не сохранился). Тем не менее, жалование артиста №1 Яковлева было в 10 раз меньше, чем у мужа мадам Шевалье. Придворная сцена для русской труппы оказалась фактически закрытой. Резко снизилось количество русских спектаклей для публики. Газета «С-Петербургские ведомости» извещала, что в сезоне 1800-1801 г. из 200 спектаклей, 60 будет французских, 30- итальянских и 30 - русских, остальные – балеты [2.С. 78].

В 1796 г. одна часть бывшей усадьбы А.Г. Разумовского была отведена под строительство Публичной библиотеки, а другая отошла в ведение Дирекции императорских театров. К 1801 г. взамен разрушенного на Марсовом поле Малого театра, В. Бренна построил в районе современной площади Островского деревянное здание театра Казасси. Но частная антреприза просуществовала недолго - до 1803 г.

Многочисленное немецкое население столицы имело свой, Немецкий театр. Он назывался также «Новым», а в обиходе – «Кушелевским», «Театром в доме Молчанова» или «Театром в доме Главного штаба». Театр, был построен в 1798 г., возможно Бренной, в юго-западной части

Дворцовой площади, во дворе бывшего каменного особняка Ланского. Со стороны Дворцовой площади его главный подъезд оформляли четыре колонны из красного мрамора. Помещения состояли из фойе для маскарадов и двухъярусного зрительного зала с партером, амфитеатром, галереей и местами за креслами. По мнению П.А. Каратыгина, зрительный зал «был очень некрасив: закопченная позолота, тусклая люстра, на сцене ветхие декорации» [6. С 39]. В помещении театра играла частная немецкая труппа Мире, которая в 1800 г. была присоединена к императорским театрам. Труппа была небольшой. В качестве статистов порой приглашали немцев-ремесленников, а в операх часто пели русские хористы, которые, не зная немецкого языка, механически заучивали слова, безбожно их коверкая. По свидетельству Ф.Ф. Вигеля, о существовании этого театра три четверти русской публики знало только из афиш. Здесь играли, в основном сентиментальные драмы и оперы. Сентиментальные немки во время представлений, вязали на спицах, в самых трогательных местах прерывали работу, утирая слезы, а затем снова принимались за вязание. Светской публике нарушение трех единств еще казалось варварством, а названия немецких пьес – «Минна фон Барнхельм» или «Гётц фон Берлихинген» - чудовищно уродливыми.

Огромную популярность имели переводные пьесы немецкого драматурга Августа фон Коцебу. Он написал 2 тома стихов, около 300 комедий, драм, романов и новелл, составивших 44 тома [7]. Многие из них были отмечены одаренностью. Позднее, разгадав драматургические приемы и штампы, кочующие из произведения в произведение, публика нарекла его творчество «коцебятиной», но на рубеже веков она лила слезы умиления на спектаклях и ставила Коцебу в ряд с Шекспиром и Озеровым. Легендарный романтический актер Павел Мочалов завещал похоронить себя в костюме Мейнау - одного из персонажей Коцебу.

В Петербурге драматург появился в 1781 г. двадцатилетним юношей. Спустя шесть лет состоялась премьера его сентиментальной драмы «Ненависть к людям и Раскаяние», и вскоре он стал кумиром немецкой сцены и столичного мещанства. Его произведения были достаточно занимательны, написаны живым, бойким языком. В них добродетель и порок утрачивали классицистическую абсолютность и приобретали конкретно-бытовые черты, представая почти в одинаково привлекательном виде.

В июне 1796 г. сенсационный успех выпал на долю драмы «Сын любви». Ее герой - солдат Фриц Мейнау - незаконнорожденный сын крестьянки и барона, рискуя жизнью, вступился за честь матери. В блистательном исполнении Алексея Яковлева (это был его дебют в жанре «мещанской драмы») персонаж поражал диапазоном и глубиной чувств. Его любовь превращала холодную ненависть в сострадание, обрекая героя на муки одиночества. Вместо привычной декламации зрители слышали естественную и проникновенную речь. Он так играл чувства любящего и

обманутого человека, что зал рыдал навзрыд. Успех артиста публика тогда приписала драматургу. Показательно в этом отношении позднейшее признание С.П. Жихарева – друга и поклонника Яковлева и неприятеля Коцебу: «Яковлев умел до такой степени растрогать меня, что я, благодаря ему, вышел из театра почти с полным уважением к автору...» [8. С. 358].

Коцебу стал сверх популярен, но в начале павловского царствования угодил в сибирскую ссылку по подозрению в «якобинских расположениях» и в авторстве памфлета на Павла I. В 1797 г., посмотрев пьесу Коцебу «Лейб-кучер» император вернул драматурга в Петербург. Благодаря угодничеству и способности добиваться успеха любыми средствами, Коцебу приобрел императорское благоволение. Павел I назначил его директором немецкой труппы, членом театральной дирекции, возвел в дворянское достоинство, дал чин надворного советника и поручил составить описание Михайловского замка.

Самый шумный успех при дворе имела пьеса «Граф Вальтрон, или Военная подчиненность». Ее героями были обожаемые императором немецкие офицеры, «костюмированные, по свидетельству А.П. Каратыгина, со всей исправностью, от мундира до форменной трости». Храбрый граф Вальтрон (А.С. Яковлев) был приговорен к смерти за несоблюдение субординации: движимый ревностью, он бросился со шпагой на соперника, который был старше его по званию. По ходу пьесы Вальтрон мучился угрызениями совести по поводу столь ужасного нарушения устава. Спасение пришло в лице наследного принца, которому когда-то благородный Вальтрон спас жизнь. Узнав об отмене приговора, герой немедленно бросился в бой, желая делом отблагодарить будущего государя за оказанную ему величайшую милость. На протяжении всего спектакля на подмостках стояли настоящие офицеры и отдавали приказания по всем правилам. Солдаты-статисты четко выполняли команды под барабанный бой и пушечные выстрелы. Павел I был в восторге.

Талант Коцебу сводился к способности облечь любые пошлые и банальные идеи в сценически яркие формы. Сюжетно-психологическая линия его пьес была примитивна, но образы несчастных, вольнолюбивых, разочарованных жизнью героев вызывали сочувствие зрительного зала. Слащавость текста уходила на задний план благодаря искренности актерской игры Яковлева, Каратыгиных, позднее - Семеновой и Мочалова. Это им пьесы Коцебу были обязаны сценическим успехом.

Центральным театральным событием павловского времени стал скандал вокруг стихотворной комедии В.В. Капниста «Ябеда», написанной еще в 1794 г. В основе ее сюжета лежала подлинная история тяжбы поэта с помещицей Тарновской, незаконно присвоившей его земли. Стержнем сценического действия является процесс между главным героем Прямиковым и жуликом Праволовым, который, подкупив всех членов суда, решил дело в свою пользу. Это стало поводом для обличения

«чернильных гадюк» - судейских чиновников с традиционными для классицизма «говорящими» фамилиями: Кривосудов, Бульбулькин, Атуев, Кохтин, Хватайко. Их девиз: «Бери, что только можно взять». Самые колоритные и смешные сцены связаны с этими персонажами: пьяная оргия в зале заседаний, картежная игра как форма подкупа, различная методика получения взяток. В этом смысле «Ябеда» - самая выдающаяся предшественница «Ревизора», наиболее значительная и популярная русская комедия в процессе ее развития от «Недоросля» до «Горя от ума». Согласно канону, в конечном итоге Прямик торжествует, а Праволов и судейские попадают под суд. Однако в отношении исхода суда, как и коррупции в целом, автор не питает иллюзий:

Не то, при торжестве уже каком ни есть,
Под милостивый вас подвинут манифест.

Вдохновленный указами Павла I о борьбе с канцелярской и судебной волокитой, Капнист посвятил комедию императору. Премьера состоялась в Каменном театре в августе 1798 г. Успех был ошеломляющий, но после четырех представлений пьеса была запрещена. Приближенные донесли императору, что комедия содержит «явное попрание монаршей власти». Разъяренный Павел I велел немедленно сослать автора в Сибирь. Через несколько часов он приказал поставить комедию в Эрмитажном театре. Император смотрел ее в одиночестве и оценил по достоинству, часто смеясь и аплодируя. Он тотчас послал фельдъегеря воротить Капниста, но запрета на комедию не снял. Более того - приказал сжечь все печатные экземпляры. Видимо, в качестве моральной компенсации поэт был назначен заместителем А.А. Нарышкина и возглавил русскую труппу. Но пережитый шок не прошел даром. При первой же возможности Капнист отъехал на Украину и как драматург скончался.

В павловское время прекратилось существование почти всех крепостных оперно-балетных трупп Петербурга. Их содержание все дороже обходилось владельцам. Финансы не позволяли им конкурировать с великолепием постановок императорских театров. Исполнение на должном уровне сентиментальных опер и балетов требовало максимальной искренности, вживания в роль и было в принципе несовместимо с рабским положением крепостного актера. После смерти владельцев часть артистов Зорича, Потемкина и Головкиной была выкуплена в казну. Ими укомплектовали балетные коллективы императорских театров. Остальные были отпущены на оброк или составили ядро провинциальных театральных коллективов. В 1800 г. распустил труппу Н.П. Шереметев, оставив при себе оркестр и несколько балетных артистов для концертных выступлений. Актеры были переведены на должности лакеев, швейцаров, конторщиков, а «девок» выдали замуж или отослали к родителям в деревню.

Литература

1. Шуйский В.К. Винченцо Бренна. Л., 1986.
2. Эйдельман Н.Я. Грань веков. Политическая борьба в России. Конец XVIII - начало XIX столетия. СПб., 1992.
3. Пыляев М.И. Старый Петербург. СПб., 1889 .
4. 1812 год. Баронесса де Сталь в России // Россия первой половины XIX в. глазами иностранцев. / Сост. Ю.А. Лимонов. Л., 1991.
5. Куликова К.Ф. Российского театра первые актеры. Л., 1991.
6. Каратыгин П.А. Записки. Л 1970.
7. Цареубийство 11 марта 1801 года. Записки участников и современников. СПб. 1907. Предисловие. VI.
8. Жихарев С.П. Записки современника. М., 2004.

А.Е. Селюкова

Схожие черты и особенности традиций московского и европейского усадебного строительства, их влияние на усадебное строительство в Петербурге

Для более подробного изучения темы обратимся к определению понятия «резиденция». Резиденция - (фр. residence, от лат. re и sedere - сидеть). 1) место, в котором отправляют какую-либо должность, 2) столица, местопребывание государя, принца или какого-либо высокопоставленного лица, 3) в западной Европе - обязанность духовных лиц жить в своем приходе. Такую характеристику резиденции даёт «Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка» [1]. Российские резиденции, безусловно, имели свои характерные особенности.

Попытаемся проследить их на примере государевых усадеб в Измайлово и Коломенском – крупнейших усадеб в России XVII века. Усадьба в Коломенском была любимой резиденцией Алексея Михайловича Романова, и именно с его правлением связан период её расцвета. Уже вскоре после вступления на престол царь Алексей Михайлович в 1649-1650 гг. устраивает в Коломенском новые хоромы. Около этого времени была закончена, начатая еще при царе Михаиле Федоровиче, Казанская церковь, что можно заключить из пребывания здесь на литургии в 1653 г. Алексея Михайловича [2].

Дворец строился непрерывно. 17 февраля 1671 г. Алексей Михайлович уже принимал в новом Коломенском дворце польских послов, которые дали беглое его описание. Вскоре после окончания, дворец посетил Яков Рейтенфельс, оставивший интересные записки о России, в которых, между прочим, находим следующее замечание: "Коломенский дворец... кроме прочих украшений представляет достойнейший обозрения род постройки, хотя и деревянной, так что весь он кажется точно только что вынутым из ларца, благодаря удивительным образом, искусно исполненным украшениям, блистающим позолотою"[Там же].

Дворец сложился из нескольких групп построек, связанных между собою переходами и соединениями, что придает плану всего сооружения большую усложненность и делает его трудно воспринимаемым с первого взгляда. Не только центральная ось, но даже единое направление плановых линий отсутствует.

Главные количественные массы постройки проектируются с северо-запада на юго-восток, тогда как группа парадного фасада прямо с севера на юг. Общий характер убранства отчасти можно представить себе по описанию польских послов 1671 г. "Хоромы все деревянные, плотнической работой довольно доброю... против них четырехугольна о шести теремах башня, так крепко в дерево и в замки угольные связаны, что обвалиться нет опасства и во всяком тереме пригожие беседы; передние сени с теремом осмигранные, в которых зодиак выписан, потом двои хоромы... с лавками и печью довольно пригожими около окон сницерскою работою рези изрядные, оконницы слюдяные довольно хороши, изба для бояр, из последних хором выход в комнату довольно граждански сделан... Щиты над хоромами... круглые, на которых Европа, Африка, Асия написаны. Над всходами суд Соломонов написан; перед сенми выставка из окон дутая писана гербами государей и государств... Столовая изба на боку в том же дворе, с особою своею сенью и с главою, в ней стол у одного угла изрядно писан под алифою» [2].

Стоит отметить, что назначение коломенской усадьбы во многом схоже с резиденцией светлейшего князя на Васильевском острове. Генерал-губернатор Петербурга подобно московскому государю часто использовал свои резиденции для приёма иностранных гостей. Они также оставили воспоминания о своих визитах в дома «светлейшего».

Для сравнения рассмотрим также и еще одно подмосковное дворцовое село - Измайлово, которое служило местопребыванием царского двора.

В период царствования Алексея Михайловича главную роль в организации измайловской усадьбы играли хозяйственные задачи, возможность получить «прибыль». Об этом свидетельствует использование садов, рощ и прудов. В садах выращивали овощи и фрукты «про царский обиход»; все цветы поступали в Аптекарский приказ на лекарства, в прудах – «сажали» рыбу, брали воду на водопой и полив; берёзовая роща около дворца служила для земляничника. Конечно, сады выполняли и эстетическую функцию, но всё же предпочтение отдавалось утилитарной.

Степень участия Фёдора Алексеевича в организации измайловского хозяйства по сравнению с его отцом уменьшилась. Сократились и финансовые вложения в развитие хозяйственного комплекса измайловской усадьбы. Десятинная пашня была отдана крестьянам в оброк. Прекратили своё существование Строкинский кирпичный завод; Лебедевская винокурня; Аптекарский круглый огород и прочее. Распродана значительная часть рабочего скота. То есть, важную роль в Измайловской

усадьбе играла хозяйственная функция. Имение являлось не только резиденцией, но и землей, которая приносила доход царской семье, с обрабатываемыми пастбищами и заводами. Подход Меншикова к строительству в Ораниенбауме, подобно Алексею Михайловичу, был вполне рационален – усадьба стала не только главной загородной резиденцией и местом для отдыха и развлечений его самого семьей и царствующим особ, но и доходным имением, а затем и экономическим центром района. На речке, как водится, были сооружены плотины, пильная и мучная мельницы, вскоре же было организовано кирпичное производство для поставки кирпичей не только для собственных построек, но и для нужд Кронштадта. В дальнейшем была сооружена дамба в мелководный залив с пристанью на её оконечности. От дворца начиналась и дорога на Копорье. Оттуда поступало продовольствие для княжеской семьи и многочисленных гостей, слуг и работников [3. С. 339].

После смерти царя Алексея Михайловича происходит отход от утилитарной в сторону «эстетизации» усадебной жизни. Выразилась в формировании нового усадебного уклада жизни, где организации хозяйства уступает место «потехе».

Александр Данилович Меншиков также использовал свою усадьбу в качестве места проведения различных ассамблей, празднеств, торжественных мероприятий, более подробно о которых речь пойдет чуть позже.

Резиденции «светлейшего» князя унаследовали некие черты из московских усадеб, в частности Измайлово. Юность Меншикова прошла в Москве, и, не смотря на то, что он, будучи «птенцом гнезда петрова», стремился ко всему европейскому, представления о роскоши и богатстве, об устройстве усадьбы у него соответствовали дворянским. Ему как человеку, добившемуся невероятного возвышения, хотелось с помощью своих резиденций показать, что он не хуже высокородных дворян. Кроме того, немалую роль сыграло непосредственное участие хозяина усадеб в разработке планов строительства, учитывались его личные предпочтения. Таким образом, во второй половине XVII века постепенно происходит изменение усадебных функций, формируется новый уклад усадебной жизни, в котором забота о хозяйстве уступает место гулянию, потехе и угощению.

Становление парадных резиденций берёт своё начало в Европе, а поэтому необходимо обратиться к конкретным примерам, дабы проследить традиции и особенности строительства.

Любой ансамбль парадной резиденции, не только в России, но и повсюду в Европе, своим главным эталоном имел Версаль Людовика XIV, сохранявший незыблемый авторитет Большого королевского стиля многие десятилетия и даже столетия европейской культуры. Примечательно, что, подарив миру этот непревзойдённый образец, сама Франция уже в первой половине XVIII века к модели парадной резиденции не обращалась. Домом

просвещённого аристократа стал городской отель или небольшой особняк в предместье, воплотившие художественные идеалы времени. Новая эстетика синтеза красоты и удобства проявилась здесь в оформлении миниатюрных, лёгких, светлых, соразмерных человеку интерьеров. Индивидуализму нового стиля соответствовал расцвет «малых» форм художественного творчества и литературных, музыкальных, театральных жанров – искусства фарфора, мемуаров, клавесина, всего, что делает акцент на приватном, камерном и частном, и было бесконечно чуждо тому, масштабному, публичному и общественно-значимому, что составляло пафос версальского Большого стиля [3. С.162].

Совершенно иную, хотя и не менее яркую модель идеального аристократического быта, но уже в русле классической традиции, мы находим в то время в Англии. Тип загородной усадьбы по палладианскому образцу, представленный творчеством Р. Берлингтона, К. Кэмбелла, А. Аллена, связанный с культом добродетельной сельской жизни так же бесконечно далёк от пафоса и размаха королевской резиденции, как и французский отель.

Парадная резиденция являлась наглядным свидетельством родовой гордости, княжеского достоинства и процветания. Целые россыпи маленьких «Версалеи», стремящихся иметь все атрибуты королевского величия и роскоши в сочетании со всеми современными достижениями французской моды и комфорта, появляются в различных уголках Европы. А.Д. Меншиков следил за «усадебной модой» в Европе, перенимал зарубежный опыт строительства для своего хозяйства. В частности, это отразилось в планировке ораниенбаумского парка.

Нижний парк в прошлом представлял собой образец регулярного паркостроения. Подчинение всей планировки одной оси, возглавляемой зданием дворца, связь с морским простором и соблюдение строгой симметрии были блестяще разрешены архитектором, который умело использовал природные условия и рельеф местности. С террас открывался вид на залив и канал, соединяющий дворцово-парковый комплекс с водным пространством. По сторонам канала были посажены деревья, а парадная гавань служила местом для причала кораблей и лодок. Небольшие подстриженные боскеты замыкали этот участок с востока и запада. Связь дворца с морем посредством канала, имевшего не только декоративное, но и утилитарное значение, — специфическая деталь садов первой четверти XVIII века [4. С.120].

Резиденции А.Д. Меншикова наряду с европейскими оказали влияние на усадебное строительство в России в последующие годы. Попробуем проследить черты «преобразования» на московских усадьбах Шереметевых.

Знаменитый комплекс «Летнего загородного увеселительного дома» графа Петра Борисовича Шереметева был задуман как резиденция для приёма гостей и место проведения многолюдных театрализованных празднеств, фейерверков, игр и гуляний. Уже самим своим назначением

Кусковский ансамбль существенно отличался от традиционных дворянских усадеб, в которых значительное место отводилось хозяйственным функциям.

Сам масштаб усадьбы определяет её парадность и поистине королевский размах, которые подчёркиваются почти трёхкилометровой главной осью и хорошо узнаваемым «версальским» трёхлучием, нередко используемым в крупных европейских резиденциях (примером является план Мюнхенского Нимфенбурга – летней резиденцией баварских королей). Парадную функцию выполнял и Большой пруд, в дни празднеств и торжественных приёмов превращавшийся в огромную сценическую площадку, освещённую факелами раструбных колонн и огнями фейерверков [5. С.167-168]. Однако обустройство кусковского парка уже показывает переходность и двойственность идеалов светского общества. С одной стороны, ещё сохраняется такая необходимая и обязательная торжественная часть, как парадный партер для театрализованного выхода. С другой стороны, уже присутствует расчёт на разделение пышного общества на небольшие группы и компании, и возможность их уединения в маленьком замкнутом мире павильонов и боскетов [5. С. 168].

Подобно парку и дворец Кускова являет собой такое же сочетание парадности и камерной интимности. Миниатюрные помещения, как бы нанизанные на единую нить, совершают изящный круговой обход, начиная от его вестибюля и сходясь на центральном Танцевальном зале, самом большом и «парадном» интерьере дворца.

Кусковский дворец – причудливое смешение разновременных стилистических влияний и общим характером своей декорации и множеством чудесных деталей погружает зрителя в лёгкий и изысканный мир искусства рококо. Это и так называемые «королевские» (по версальской моде) каминные зеркала и игральные столики, комоды и бюро на изящных фигурных ножках изогнутой формы, часто покрытые виртуозной деревянной инкрустацией. Игра освещения и зеркал – одна из наиболее прелестных и любимейших затей рококо. Именно зеркало – блестящее открытие Версаля становится наиболее важным элементом рокального интерьера.

Роль зеркала в кусковском дворце тоже чрезвычайно значительна. Помимо эффектов танцевального зала, осуществлялся приём создания иллюзии бесконечного пространства и путём расположения консольных столиков с зеркалами друг напротив друга, и с помощью помещения зеркала в конце анфилады [5. С.173-177].

Нельзя обделить вниманием и усадьбу в Останкино. Зимой 1796-97 гг. москвичи отмечали восхождение на трон императора Павла I. Бесконечные торжества в честь нового государя проходили на улицах, площадях, в богатых домах и лачугах. Однако самым пышным оказался приём, устроенный Николаем Петровичем Шереметевым. Граф пригласил гостей в недавно отстроенный загородный дворец в Останкино.

Поздним вечером публику развлекали балом, спектаклем, фейерверком, но самый главный сюрприз был сделан на подъезде к усадьбе. На просеке в густой роще напротив дома за каждым подпиленным деревом встал человек, и когда императорский кортеж подъехал к берегу пруда, деревья упали, словно занавес в театре, открыв зрителям изумительную картину: зеркальная гладь воды. Белоснежный дворец и храм на фоне тёмной зелени парка [б. С. 162-163].

В 1620 г. поселение и почти заброшенный боярский двор стали вотчиной князей Черкасских, которые владели ими в течение 123 лет. В 1677 г. заботами князя Михаила Черкасского на месте ветхой деревянной церкви появился каменный храм, посвящённый Живоначальной Троице.

Алексей Михайлович Черкасский в 1739 г. не устоял перед «усадебной модой». Останкино начали переделывать по европейскому вкусу, преобразив боярскую вотчину в роскошную резиденцию – место летнего отдыха и прима гостей. На берегу пруда возвели хоромы с просторными комнатами. Помимо фруктовых садов имелась оранжерея, для прогулок разбили небольшой регулярный парк с аллеями, расходящимися от центральной площади по французскому образцу. В 1742 г. специально к приёму императрицы Елизаветы в глубине парка выстроил павильон для танцев и маскарадов [б. С. 164].

В 1743 г. один из самых богатых помещиков России – граф Пётр Борисович Шереметев женился на единственной дочери князя Алексея Черкасского. Огромное приданое Варвары Алексеевны, куда входило и подмосковное имение Останкино, позволило Шереметевым удвоить своё и без того немалое состояние. В 1788 г. после смерти отца Николай Шереметев унаследовал помимо всего прочего и останкинскую усадьбу. Прекрасное образование и тонкий художественный вкус Н.П. Шереметева способствовали преобразованию дворца. В проектировке усадьбы и отдельных её частей принимали участие иностранные и русские архитекторы. Различные варианты здания театра предлагали зодчие Франс Казие и Василий Баженов. Обожаемый местной аристократией, Франческо Кампорези разработал проходные галереи. Столичный архитектор Винченсо Бренна строил египетский Павильон. Над окончательным вариантом планировки трудился итальянец Джакомо Кваренги, разделивший славу с московскими архитекторами-классицистами Елизвием Назаровым и Карлом Бланком [б. С. 164]. Убранство интерьеров и общее руководство строительством были поручены ученику Баженова, крепостному зодчему Павлу Аргунову. Талант крепостных строителей и огромное состояние графа обеспечивали смелые фантазии проектировщиков. Возведённая в непримечательной местности заурядная усадьба преобразилась в «достойный удивления» ансамбль [б. С. 165].

В останкинском дворце соединились, казалось, несовместимые вещи – академическая строгость классики, барочный декор и связь с природой. Эти качества в единой мере присущи всем помещениям дворца, хотя

каждое имеет яркие отличительные черты. Помимо различий по размерам, залы отличались друг от друга и по общей тональности, причём цветовая гамма играла роль катализатора настроений, при необходимости вызывая восторг, упоение, спокойствие или величавую торжественность [6. С. 177].

В завещании Н.П. Шереметева сказано: «Украшив село моё Останкино и представив оное зрителям в виде очаровательном, думал я, что, совершив величайшее, достойное удивления т приятное с восхищением публикой дело, в котором видны мои знания и вкус, буду я всегда насаждаться своим произведением» [6. С. 167].

Подводя итог, можно сказать о том, парадные резиденции А.Д. Меншикова сыграли значительную роль в развитии строительства парадных ансамблей в России, явились в своём роде эталонами по устройству и облику усадеб.

Для них характерна некая двойственность, переходность. Здания и приусадебные территории по-прежнему служат хозяйственным потребностям, используются вполне рационально. В то же время, на передний план выходит забота об эстетических чувствах владельца и гостей, появляется место для великолепных парков и зеркальной водной глади прудов.

С одной стороны, резиденции всем своим видом стремились показать важность и величие их хозяина, его положение в обществе. С другой - подразумевали и некую интимность, оставляли место для личной жизни владельца и давали возможность отдохнуть, с комфортом провести время в собственной усадьбе, забыв о государственных делах и официальных приёмах.

Литература

1. Чудинов А.Н.. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 1910.
2. Згура В.В. Коломенское. Очерк художественной истории и памятников. М., 1928. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusarch.ru/zgura1.htm>/13.6.2013. Обращение 1. 03.2014.
3. Калязина Н.В., Калязин Е.А. Александр Меншиков – строитель России. Часть II. СПб., 2006.
4. Солосин Г. И., Эльзенгр З. Л., Елисеева В. В. Дворцы-музеи и парки в Ломоносове. Л., 1960.
5. Русская усадьба: сборник общества изучения русской усадьбы. Вып. 9 (25). 2003.
6. Грицак Е.Н. Кусково и Останкино. М., 2004.

И.Л. Босенко

Жизнь и творчество скульптора П.П. Соколова в контексте тенденций художественной культуры Санкт-Петербурга первой половины XIX века

Судьба петербургского скульптора Павла Петровича Соколова резко отличается от классического штампа - «признание таланта мастера после его смерти». Дело в том, что петербургский ваятель уже при жизни был обласкан властью и известен своими работами, а вот после смерти оказался практически забыт. «Честь тебе, искусный зодчий!» - восклицали жители Петербурга в XIX веке на открытии Египетского моста, а теперь спустя почти два столетия мало кто сможет ответить на вопрос: «Кто такой Павел Петрович Соколов?»

Анализ фундаментальных, биографических, а также специальных исследований по истории русского искусства конца XVIII – первой половины XIX вв. четко показывает недостаточность уровня изученности жизни и творчества скульптора П. П. Соколова, а также практически полное отсутствие научных биографий мастера. Единственная научная биография скульптора хранится в Отделе рукописей Государственного Русского музея в рукописи С. Р. Эрнста, продублированная А. Н. Бенуа. Однако и она даёт весьма неполное представление о жизни и творчестве П.П. Соколова. Возможно поэтому, хотя некоторые изваяния мастера являются отражением души Петербурга, узнаваемыми с первого взгляда горожанами и гостями города, лишь единицы знают, кто является автором этих произведений искусства.

Творчество академика Соколова – наглядный образец высокой роли скульптуры в формировании художественного облика города и пригородов первой половины XIX в. Лучшие творения команды мастеров-классицистов, в которую он был включен, практически неотделимы от таких архитектурных шедевров нашего города, как Адмиралтейство, Казанский собор, Биржа. Важной градостроительной тенденцией первой четверти XIX в. стало появление и распространение новых типов мостов. Цепные мосты инженера Георга Треттера отличались особой эстетикой, проявлявшейся в скульптурном убранстве сооружения: прекрасные мифические существа работы П.П. Соколова стали украшением Банковского и Египетского мостов. Реалистическая манера мастера отразилась в станковой скульптуре: современники отмечали психологизм бюстов Н. С. Мордвинова, актёра И. А. Дмитриевского, митрополита римско-католических церквей Сестренцевича-Богуша. Творчество скульптора П.П.Соколова ярко проявилось и в садово-парковой скульптуре. Фонтан «Девушка с разбитым кувшином», воспетый А.С. Пушкиным, по сей день восхищает зрителя непринужденной легкостью и тонким психологизмом. Именно эта работа академика Соколова наиболее подробно изучена, остальные произведения скульптора редко удостоивались подобного внимания со стороны искусствоведов. Задача нашей работы при помощи новых архивных материалов отчасти приоткрыть завесу над рядом аспектов жизни и деятельности петербургского ваятеля незаслуженно забытого в нашем городе, наиболее выигравшем от творчества мастера.

Выпускник Императорской Академии Художеств Павел Соколов в 1785 году получает большую золотую медаль и право на заграничную пенсионерскую поездку в Парижскую Академию Художеств. Там он работает над копией Амура Бушардона [1]. В 1790 г. карьера его чуть не оборвалась из-за бурного темперамента. Начинающий скульптор попал в тюрьму, так как своровал вещи у профессора Лортора, чтобы покрыть карточные долги и продолжить вести разгульный образ жизни [2]. После срочной депортации скульптора из Парижа последовало указание из Коллегии иностранных дел «подобных бродяг и других, примечавшихся в бесчестных и важных преступлениях» не отправлять на заграничное обучение ни в коем случае. Первые годы после возвращения П.П. Соколов был вынужден отрабатывать долг, который был уплачен, чтобы выволить его из тюрьмы, а также для возмещения стоимости украденных им вещей.

В 1801 г. по представлению адмирала Н.С. Мордвинова П. П. Соколов поступил на службу в Адмиралтейство рисовальным мастером 14 класса, где занимался декоративным оформлением носовых частей русских боевых кораблей. О художественной ценности этих работ судить сложно: в фондах РГА ВМФ отсутствуют чертежи, однако, тот факт, что мастер был профессионалом своего дела, доказывает получение им заказов от императорской семьи. Так скульптор был «занят по высочайшему повелению деланием орлов для государя императора Александра Павловича, за что получил от государя императора денежное награждение 500 рублей и личной его милости и благоволения с 1817 г. Нынче по его императорского величества государыни императрицы Елизаветы Алексеевны (повелению – И. Б.) приказано заняться работою над фигурою ростры... собственно для ее императорского величества яхты...» [3].

В 1827 г. П.П. Соколов становится главным резчиком в Адмиралтействе. Недостаточная изученность творчества скульптора ставит и проблему авторства Соколова относительно ряда отдельных произведений. Так, в документации Комиссии о постройке Биржи за 1804 г. отмечено согласие мастера на предоставление проекта скульптурного убранства ансамбля Биржи. Речь шла о 20 корабельных носках-рострах и двух фигурах из пудостского камня для Ростральных колонн [4]. Не совсем ясно был ли заказ выполнен, или все-таки верна общепринятая на настоящий момент точка зрения об авторстве скульпторов Ж. Камберлена и Ж. Тибо.

Нерешенным является вопрос и об участии П.П. Соколова в создании, одного из главных украшений Казанского собора – Флорентийских врат. 2 марта 1805 г. президент Академии художеств Александр Сергеевич Строганов передал литейных и чеканных дел мастеру Василию Якимову модели, присланные в Академию с приложенными рисунками. Мастер занимался отливкой модели из воска, после чего, над расчисткой трудился скульптор Соколов [5]. Интерес представляет и другой факт из истории сооружения Казанского собора: в документации Комиссии от 1804 г.,

выполнение рельефа «Рождество Богородицы» было поручено П.П. Соколову, однако, далее было решено эту работу вверить И.П. Мартосу. История участия П. П. Соколова в строительстве Казанского собора туманна и изобилует конфликтными ситуациями. Возможно, сами документы просто не отразили неизвестные Комиссии по строительству собора факты. Дело в том, что впоследствии в ряде вопросов мастеру действительно приходилось доказывать истинность своего авторства Комиссии, чтобы получить денежное вознаграждение за выполненную работу. Так четыре раза в течение десяти лет П. П. Соколов подавал прошения о выплате денег за работу над оформлением дарохранительницы большого алтаря Казанского собора. Мастер выполнил фигуры четырех евангелистов и Св. Троицы за тысячу рублей. Чтобы получить деньги, он был вынужден предоставлять доказательства, что работа выполнена им.

Продолжая работать над оформлением носовых частей кораблей в Адмиралтействе, 1 сентября 1813 г. Павел Петрович получает звание академика за выполненный бюст актера Ивана Афанасьевича Дмитриевского. Мастер раскрывает свой талант в реалистической манере исполнения, получившей продолжение в 1824 г. в создании бюстов Н.С. Мордвинова и Сестренцевича-Богуша в мраморе для Вольного Экономического Общества [6. С.72].

В 1832-1834 гг. П. П. Соколов работает над своими последними произведениями, ими были статуи для украшения здания Сената и Синода в Санкт-Петербурге. Мастер создал три изваяния: «Богословие», «Благочестие» и «Духовное просвещение». Аллегорические фигуры исполнены в одной манере: глядя на спокойные статуи, создается впечатление, что они имеют один и те же черты лица.

Следующий 1835 г, стал последним в жизни Павла Петровича Соколова. Он умер 24 сентября и был похоронен на Смоленском православном кладбище. В 1940 г. советская власть отчасти признала заслуги скульптора, его прах был перенесен в Некрополь мастеров искусств Александр-Невской лавры, а не исчез как ряд могил менее известных людей, похороненных там.

Литература

1. РНБ ОР. Ф. 708. Д. 617. Оп. Н.С. Собко., Л.
2. РГИА. Ф. 789. Оп. 1. Ч. 1. Д. 1080. О пенсионере Павле Соколове. 1790. Л. 3.
3. РГА ВМФ. Ф. 406. Оп. 7. Д 269. Послужной список резного мастера 9го класса П.П. Соколова. Л. 426.
4. РГА ВМФ. Ф. 406. Оп. 7. Д 269. Послужной список резного мастера 9го класса П.П. Соколова. Л. 25.
5. О исправлении художниками разных скульптурных, живописных и из меди работ для Казанской церкви //РГИА.Ф. 817. Оп. 1. Д. 372. 8.10.1804. Л. 79.

6. Григорович В.И.. Выставка в Академии Художеств 1824 г. // Журнал изящных искусств. СПб, 1825. № 1.

Е. П. Гарбатов

Рабочий городок Сан-Галли

Термин «рабочий городок» возникает примерно в XIX веке и ведет свое происхождение из Голландии, именно там, еще в 1818 году по инициативе генерала Ван-ден-Боша была основана земледельческая рабочая колония в городе Фредериксфорде, ставшая своего рода прототипом для подобного вида поселений в будущем.

Во второй половине XIX века рабочие городки появляются в России. В 1879 году в Санкт-Петербурге существовало уже три подобных комплекса, и создавался четвертый, собственно рабочий городок Сан-Галли [1.С. 144].

Главная миссия рабочих городков или колоний, как их ещё называли, заключалась, в улучшении быта рабочих – вчерашних крестьян, которые приезжали на заработки в город. По приезду в столицу они сталкивались с рядом трудностей: нужно было найти работу и подходящее жильё не очень далеко от нее. Общественный транспорт во второй половине XIX века был довольно дорогим удовольствием для широких слоёв населения, а главное охватывал далеко не всю территорию города. Бывшие крестьяне вынуждены были селиться на окраинах и каждый день тратить несколько часов на дорогу от дома до работы и обратно.

В условиях продолжительного рабочего дня в 10-13 часов по официальной статистике это существенно сокращало и так не очень большой период отдыха рабочего [2.С.133]. Ситуация усугублялась бытовыми проблемами рабочей семьи. Значительная часть рабочих проживала в антисанитарных условиях, в помещениях нередко не рассчитанных на такое количество людей [2. С.142-143].

Возможность нежелательных последствий всего этого вполне ощущалась наиболее дальновидными представителями капитала. Строительство недорогого жилья при предприятиях позволяло уменьшить эти проблемы, и было выгодно как самим рабочим, так и фабрикантам. К тому же бывшие крестьяне постепенно должны были приобщаться к городской жизни. Появление рабочих городков можно рассматривать, как попытку улучшить качество городской среды, в которой резко возростала доля пролетариата, за счёт модернизации условий жизни рабочих.

Один из известных исследователей повседневной жизни нашего города даже считает, что приобщение фабрично-заводского пролетариата к бытовым практикам городской жизни могло стать эффективным способом постепенного приобщения его к петербургской культуре [3.С. 105].

Подобный способ решения указанных выше проблем и избрал Франц Карлович Сан-Галли. Сын главного инспектора таможенных магазинов в городе Штеттине приехал в Петербург в 1843 году в возрасте 19 лет. Он

проработал довольно продолжительное время на машиностроительном заводе Ч. Берда. В 1851 году он принял российское подданство, в 1853 – купил большой участок земли в Санкт-Петербурге, где выражаясь словами одного из биографов «устроил фабрику, увеличивая ее из года в год» [4.С.87]. Изначально предприятие Сан-Галли представляло из себя небольшую мастерскую с коллективом из 12 рабочих. Для продажи изделий был открыт магазин в доме №60 по Невскому проспекту [4.С.90]. Дела пошли хорошо и к началу 1860-х гг. мастерская уже превратилась в процветающий завод, на котором работало более 200 человек.

Сан-Галли был хорошим дельцом, он радел за своё дело, вникал во все процессы производства, регулярно ездил за границу, перенимая зарубежный опыт. В 1865 году он изобрел новое отопительное устройство, которое назвал «Heizkörper» - «горячая коробка», то есть радиатор, обогреваемый паром. Он же придумал название, используемое сегодня - батарея [5. С.182].

По мнению современников Ф. Сан-Галли был «практик, изучивший до мелочей, от самой низшей ступени, то дело, которым занимается, он привык и к другим лицам и делам относиться серьезно. На нем так и лежит отпечаток прочной американской школы» [6. С. 263]. В 1882 г. фирма Ф. Сан-Галли получила государственный герб за свои фабричные изделия [7.С.25]. К 1914 году число рабочих предприятия по самым скромным подсчетам насчитывало уже более 1000 человек [8.С.56].

Изучая воспоминания Ф. К. Сан-Галли, вышедшие петербургским изданием в 1903 году, автор обратил внимание на обложку, на лицевой части которой изображен кабинет предпринимателя, а на форзаце – литография того самого чугунно-литейного завода Ф.К. Сан-Галли.

Там отчетливо представлены: здание главной конторы завода (архитектор А.А. Докушевский, 1868 г.), особняк Сан-Галли (построен в 1874 г. архитектором К.К. Рахау), пятиэтажный жилой дом для жилых квартир инженеров и рабочих завода (тот же К.К. Рахау, 1875-1876 гг.) [9], большой дом для родственников фабриканта, служащих завода, а также для сдачи внаем нескольких квартир «приличным и солидным» съемщикам [8. С. 203], корпуса самого завода и, наконец - рабочий городок. Отчетливо видны стриженные липовые аллеи, клумбы, цветники и большой четырехугольный пруд с фонтаном.

В отделенной части сада помещалась заводская школа и 22 вполне благоустроенных дома, где и проживал рабочий люд завода Сан-Галли. Здесь были дома-коттеджи на 3-4 семьи, трактир, общая прачечная, клуб, библиотека, парк с детской площадкой [3. С. 105].

От дурного влияния нищей и разбойной Лиговки завод и сад были защищены высоким забором [10.С. 395]. Колония Сан-Галли, построенная предпринимателем для рабочих и их семей имела водопровод с невской водой и керосиновое освещение помещений [7. С. 65]. Каждый из домов

имел 6-8 комнат. Размеры помещений составляли 9х4 аршин (18 кв. м) и 7х5 (17 кв. м) при высоте 3 и $\frac{3}{4}$ аршин (2,6 м).

В каждом доме на лестнице был водопроводный кран с раковиной, в каждой квартире находился ватерклозет. В двухэтажном каменном доме находились прачечная, каток для глажения белья и дворницкая [11]. Рабочий городок Сан-Галли был рассчитан примерно на 1700 человек [12. С. 316-317]. Данный комплекс для рабочих считался образцовым и вызывал зависть многих промышленников.

Значение постройки рабочего городка Сан-Галли трудно переоценить. В своих воспоминаниях Франц Карлович писал: «В прошлом году товарищ министра внутренних дел Святополк-Мирский, пригласив меня к себе, спросил, отчего рабочие моего завода не волнуются, когда на других забастовка и беспорядки? На это я ему ответил, что кроме других причин, как напр. изолированность, личная моя близкая связь и добрые отношения со старыми рабочими, осторожный выбор новых – моя колония действует, как бочка масла, вылитая на бушующее море: в ней рабочие всегда близки к семействам своим, всегда с женами и детьми, которые их удерживают» [7. С. 65].

Но дело не только в этом – рабочий городок Сан-Галли, наряду с другими, возникшими в Санкт-Петербурге на рубеже XIX-XX столетий показал путь решения одной из важнейших проблем крупного промышленного города второй половины XIX – первой половины XX века, связанной с постоянным притоком новой рабочей силы и не вина его основателя в том, что даже в советском Ленинграде в 1920-ые – 1930-ые годы этот опыт почти не был использован.

Литература

1. Длуголенский Я.Н. Век Достоевского. Кн. 2. СПб., 2007.
2. История рабочих Ленинграда. Т. 1. Л., 1972.
3. Лебина Н.Б. Петербург и пролетариат: парадокс взаимопоглощения. Историографический и источниковедческий аспекты // Санкт-Петербург: окно в Россию 1905-1935. Город, модернизация, современность: Материалы международной научной конференции. Париж, 6-8 марта 1997. СПб., 1997
4. Тихомиров Ю.В. Ф.К. Сан-Галли – фабрикант и изобретатель // Из глубины времен. СПб., Вып. 8. 1997.
5. Бройтман Л.И. Петербургские сюжеты: О жизни людей известных и не очень. М., 2009.
6. Барышников М.Н., Вишняков-Вишневецкий К.К. Иностранцы предприниматели в Петербурге во второй половине XIX - начале XX века: состав, торговые и промышленные операции, общественная деятельность. СПб., 2006.
7. Сан-Галли Ф.К. Curriculum vitae заводчика и фабриканта Франца Карловича Сан-Галли СПб., 1903.
8. Смышляев В. Сан-Галли – человек и завод. СПб., 2007.

9. Опись с оценкой дома по наб. Лиговского канала, Александроневской части, участка под номером 44-46-48 и 50 //ЦГИА СПб Ф. 515. Оп. 1. Д. 5168. ЛЛ. 3-4.

10. Гуманитарная география. Научный и культурно-просветительский альманах. Выпуск 3 /Сост., отв. ред. Д.Н. Замятин /М., 2006.

11. ЦГИА СПб. Ф. 515. Оп. 1. Д. 5168. Л 43.

12. Векслер А.Ф., Крашенинникова Т.Я. Такая удивительная Лиговка. М., 2009.

А.Р. Демидова

Стратегии выживания жителей Петрограда в годы военного коммунизма: жилищно-бытовой аспект

Определимся с понятием «стратегии выживания», в историческом исследовании впервые оно было применено историком И.В. Нарским, который подразумевает их как широкий спектр моделей поведения и путей приспособления во имя выживания – как законных, так и нелегальных, преследуемых [1.С. 12]. Можно сказать, что стратегия выживания – это выработка схемы поведения человека в экстраординарной ситуации. Ситуацию, сложившуюся в быту и жизни горожан в период военного коммунизма вполне можно назвать экстраординарной.

Несмотря на обилие литературы, посвященной этому историческому периоду, особенности быта петроградцев в годы военного коммунизма фактически не рассматриваются. Некоторые аспекты повседневности 1917 – 1921 гг. отражены в коллективной монографии «Петроград на переломе эпох» [2]. Также о них идет речь в работах историков Н.Б. Лебиной, А.Н. Чистикова, рассматривающих жизнь петроградцев в последующий период НЭПа [3, 4].

Тема, однако, имеет богатую источниковую базу. Среди законодательных источников следует выделить декреты, постановления советской власти, многие из которых опубликованы [5,6,7,8]. Особый интерес представляют делопроизводственные документы - это отчеты районных органов управления о ведении коммунального хозяйства [9]. Информацию количественного характера несут материалы по статистике Петрограда.

Наибольший интерес при изучении повседневной жизни горожан представляют нарративные источники – это, как воспоминания, так и другие источники личного характера, – как архивные – фонд Кузмина в ЦГАЛИ [10], так и опубликованные: русские и иностранцев: Герберт

Уэльс, Г. Домеркю, А.М. Ремизов, Г.А. Князев, И.В. Одоевцева, Н.Н. Берберова, О. Д. Форш, Н. Оцуп, Д.С. Лихачев и мн. другие.

В данной статье мы остановимся только на таком аспекте повседневности, как жильё петроградцев. Причин откровенной разрухи этого периода можно назвать множество. Городское хозяйство многомиллионного города всегда страдало от различных проблем, однако политическая ситуация повлекла за собой изменения во всех сферах жизнедеятельности человека: политической, экономической, религиозной, моральной. Отражением происходящего в стране стал быт населения Петрограда. Все люди оказались в достаточно сложных и неравных жилищных условиях.

Многие жилищные проблемы жителей Петрограда были связаны со стремлением новой власти обеспечить жильем в центре города, в особняках и бывших квартирах «буржуазии» рабочих. Стоит отметить, что до событий октября 1917 г. на районном уровне уже проводилась подобная политика – рабочим предоставлялось жильё в бывших буржуазных квартирах. Так, согласно постановлению Выборгской районной думы от 5 августа 1917 г., должна была происходить регистрация свободных квартир для передачи их, впоследствии беднейшему населению [11]. Через несколько дней после октябрьского переворота было опубликовано постановление Совета народных комиссаров от 30 октября 1917 г., предписывающее передать жилой фонд в ведение города. Муниципальным властям давалось право предоставлять жильё нуждающимся гражданам; согласно этому постановлению, городская администрация могла осуществлять секвестр пустующих помещений [12].

1 марта 1918 г. Петроградский совет принял декрет, по которому устанавливалась норма – по 1 комнате на взрослого или на 2 детей. При проживании в одной квартире 6 и более взрослых допускалось наличие сверх нормы одной общей столовой. Вся остальная площадь должна быть реквизирована и предоставлена для заселения семьям красноармейцев и многодетных рабочих [5. С. 485-486].

В 1919 г. Наркомздрав разработал более точные нормы распределения жилплощади: 10 кв. метров на одного взрослого и 5 – на одного ребенка [2.С. 107–108.]. В случае, если данная норма превышалась, следовало проводить «уплотнение». В декрете подчеркивалось, что занимать следует в первую очередь пустующие квартиры, дома и особняки лиц господствующих классов, затем их квартиры и, наконец, квартиры интеллигенции, размер которых превышает установленную норму. А в августе 1918 г. после выхода всероссийского декрета «Об отмене прав частной собственности на недвижимое имущество» [5] комиссии по уплотнению занялись дележом жилищ, из которых его истинные хозяева пока еще не собирались выезжать.

Однако рабочие не стремились переезжать в «буржуазные квартиры». Известный ученый-статистик С. Г. Струмилин писал в мае 1919 г.:

«Рабочие не проявляют особой охоты к переселению уже потому, что им и без того не тесно, а слишком просторные квартиры при современной дороговизне дров представляют уже не удобство, а прямое бедствие... К этому нужно прибавить, что барские квартиры — в центре города, а заводы — на окраинах, и рабочему пришлось бы после переселения в центр тратить лишнее время и деньги на проезд к месту работы. Наконец, во что обойдется рабочему самое переселение, если извозчик за один конец берет 300 рублей. Ведь за эту сумму можно оплатить жилище рабочему за целый год. Вот почему даже бесплатная барская квартира для рабочего — не подарок, а слишком дорогое удовольствие, которое ему положительно не по карману» [3. С. 26 – 27].

К 1919 г. население города резко уменьшилось. Казалось, что жилищная проблема вообще перестала существовать как таковая. Однако проблема была: большинство жилого фонда было негодно к использованию. Достаточно небольшое количество 2512 – всего 23% домов к 1919 г. было признано переписью пригодными для жизни [14]. Остальные дома - либо были предназначены на слом, для использования в качестве топлива, либо нуждались в ремонте различной степени. Отмечалось также большое количество пустующих квартир.

Рабочие столкнулись с массой неудобств в барских квартирах. «У многих квартиры залиты нечистотами. Водопроводы и уборные не действуют. Для последних отводятся пустующие комнаты. За недостатком дров сжигается последняя мебель, срываются двери, разламываются потолки. <...> Везде грязь, мерзость запустения» [3.С.27]. Так, в результате переселения семей рабочих городских водопроводов, с целью обеспечить им комфортное существование, привело к обратному эффекту, согласно акту осмотра жилых помещений рабочих городских водопроводов, можно представить следующую картину: «вследствие крайней скученности, содержания воздуха ниже нормы, в двух-трех комнатах живет от 15 до 21 человека. Кухни темные, наблюдается сырость, вентиляция отсутствует. Проветривание не производится. Ремонт не производился в течение пяти лет. Почти все уборные не в порядке за отсутствием воды, либо неисправности труб. В них вместе с тем наблюдается промокание стен и пола. Во многих квартирах мы находили больных с эпидемическими заболеваниями: корью, сыпным тифом, дизентерией. Буржуазные квартиры, как непригодные для рабочих приведены в полную негодность. Прекрасные светлые комнаты большей частью или проходные и рабочие не хотят селиться в них, либо требуют большого количества топлива. Селятся они только в маленьких, обращая за отсутствием сараев большие в хранилища материалов, продуктов, прачечных. Ремонта в этих помещениях нет. Свободные комнаты представляют из себя склады мусора. Задний двор буквально весь завален мусором, отбросами, загрязненным перевязочным материалом и нечистотами. Двор поставлен в первую очередь по очистке, но таковой не

производилось за недостаточностью транспорта» [14]. Таким образом, можно представить себе картину существования среднего рабочего, в одной из комнат бывшей буржуазной квартиры. Однако ощущение полнейшей разрухи и антисанитарии не было характерно для избранного слоя людей, близких к власти.

Стоит сказать отдельно о том, как выживали в подобных санитарно-гигиенических условиях. Так Г.А. Князев отмечал в своем дневнике, что уже в ноябре 1917 г. электростанции города работали с большими перерывами. В жилых зданиях ток давался в среднем на 6 часов в сутки. В декабре 1917 г. и январе 1918 г. эта норма сократилась с 6 часов до 3, а иногда электричество отсутствовало в течение нескольких дней. В 1918–1919 гг. положение со снабжением города топливом только ухудшалось: в самом лучшем случае электричество в жилых домах включалось на 2–3 часа в сутки. Квартиры освещались в основном керосиновыми лампами и свечами, но и керосина становилось все меньше, его приходилось экономить. Дефицитными постепенно становились свечи и спички. По решению Центральной продовольственной управы, керосин отпускался на особых распределительных пунктах в количестве одного фунта на 10 дней на каждую продовольственную карточку [15].

Не работал и водопровод: воду доставляли из рек, колонок и колодцев, носили в вёдрах, по пути домой вода расплёскивалась, из-за чего в зимнее время лестницы в домах были покрыты льдом – а вдобавок, были ещё и неосвещёнными: «Тем, кто поднимался по ступеням в этой кромешной тьме, приходилось все время покашливать или насвистывать, чтобы не налететь на встречного, а если говорить честно, то больше затем, чтобы подбодрить себя» [16. С. 6].

Из-за отсутствия канализации некоторые петроградцы изобретали экстравагантные способы решения санитарно-гигиенических проблем – один из таких способов описан в романе Ольги Форш: «По причине мороза и скудости топлива трубы лопнули. Водопровод стал, и создались натуральные, всем известные в те годы, печальные неудобства. Неудобства же привели к следствиям. По ночам то тут, то там открывались форточки. Из форточек выпадали или коробки от бывших конфет с каким-то увесистым вкладом или просто отлично перевязанные крест-накрест пакеты. Пакеты нередко попадали в прохожих» [17. С.70].

Дрова стали предметом острого дефицита и ценились не меньше, чем продовольствие, из-за чего все «вещи стали делиться на два разряда: горючие и негорючие» [18. С. 152]. Сам Шкловский сжег тогда почти всю свою мебель, скульптурный станок, книжные полки и множество книг, он писал: «Если бы у меня были деревянные руки и ноги, я топил бы ими и оказался бы к весне без конечностей» [2.С. 64]. Ю.П. Анненков, поселившийся по предложению Л.Д. Блок в пустующей квартире Д.И. Менделеева, вспоминал: «Зима разъярилась. Я ложился спать в тулупе и валенках, в барашковой шапке, накрываясь одеялами и коврами. К утру

металлический остов кровати, мои брови и ресницы покрывались крепким инеем. Самогонная химия уже не помогала» [19. С. 80].

Совершенно другим представляется жилье элиты. В частности, М. Горький жил в огромной благоустроенной квартире на Кронверкском проспекте, имевший вид музея, уставленного дорогостоящими вазами и эмалями [19. С. 223]. Л. Рейснер занимала помещения в здании Адмиралтейства, принадлежавшие адмиралу, морскому министру И.К. Григоровичу: в этих «пышных залах» – позолота, лепка, сияющий паркет, яркое освещение и «жарко натоплено» [20. С. 136–137].

Особенностью этого периода было все-таки совместное проживание советской элиты. В 1917 г. таким местом «гнездового» расселения вначале был Смольный, а затем дома Петроградского совета. По воспоминаниям В. Семенова, работавшего в Смольном в 1918–1919 гг., которые приводит в своем исследовании А.Н. Чистиков, в это время «штаб революции» обслуживали более 1000 рабочих и служащих. О количестве проживающих прямых сведений нет, но, по косвенным данным, приблизительную численность можно установить, во всяком случае, для 1920 г. Из 725 комнат и квартир 594 являлись жилыми. Существовавшей при Смольном баней, работавшей два раза в неделю (четверг – мужской день, суббота – женский), ежемесячно пользовались примерно 5000 человек. Таким образом, количество жильцов превышало 600 человек [21].

Дома Совета, как определяли их документы той эпохи, имели «структуру общежитий с отдельными комнатами, общей столовой и общими кухнями и предназначены исключительно для постоянного проживания советских служащих по ордерам, выдаваемым из отдела Управления Домами и Отелями»[22]. Сохранились воспоминания о жизни 1-м доме Петроградского совета, здесь останавливался Герберт Уэллс. Первоклассный дом (бывшая гостиница «Астория») с 350 номерами и залами и 150 ванными комнатами, великолепные приемные залы.

Второй аналогичный дом с 1921 г. занял помещения бывшей «Европейской» гостиницы. В первую очередь, такие ордера получали члены ВЦИК и ЦК РКП(б), областного бюро ЦК РКП(б) и губкома, члены губисполкома и их заместители, а также члены коллегий отделов губисполкома. Помимо них на комнаты в Доме Совета могли претендовать сотрудники ВЧК и Петроградского военного округа, сотрудники райкомов и райисполкомов, командированные «высоких рангов», а в последнюю очередь и при наличии свободных помещений – «ответственные работники с партийным стажем не позднее 1918 г.» [23. С. 112]. Количество занимаемых комнат ранжировалась по статусу жильца, так, Г.Е. Зиновьев, с сентября 1920 г. постоянно проживавший в 1-м Доме Совета, занимал пять комнат на втором этаже, его бывшая жена З.И. Лилина с сыном – две. На третьем этаже в трех комнатах жили дочери Л.Д. Троцкого Зинаида и Нина Бронштейн. У помощника Зиновьева по Петросовету А.Е. Васильева было также три комнаты, у секретаря Петросовета Н.П. Комарова – одна.

[2. С. 169]. Как видим, принцип прямо пропорциональной зависимости между занимаемой должностью и метражом комнат, лежал в основе распределения жилья.

«Гнездовой» принцип расселения исповедовали и высшие губернские советские чиновники. Летом 1918 г. ими были определены в качестве собственного жилья дома № 40–42 по Моховой улице и № 37–39 по Литейному проспекту. Жизнь на этих «островках» заметно отличалась от окружающей. Комендант Смольного в записке, направленной в декабре 1919 г. в президиум городского исполкома, характеризуя большинство жильцов Смольного как «брюзжащую обывательщину», отмечал, что при этом они пользуются «громкими привилегиями в отношении революционных рабочих города, как-то: бесплатная квартира, отопление, освещение и один из лучших обедов всего Петрограда» [21].

Действительно, быт ответственных работников был организован лучше, чем остального населения. Собственные баня и прачечная, обеспечение медикаментами, мебель, реквизируемая у «буржуев» или доставшаяся в наследство от старых хозяев (стоит, правда, отметить, что мебель считалась собственностью учреждения), наконец, гараж, в котором сосредоточивалось подавляющее большинство имевшихся в городе автомобилей.

Таким образом, существовало неравенство условий выживания человека в период «военного коммунизма». Условия жизни обычных петроградцев превращали многих из них в маргиналов, к этому вела и потеря нравственных ориентиров. Однако оставались носители петербургской культуры, стратегии выживания которых казались большинству обывателей неразумными, которые и сохраняли человеческое достоинство даже в этот сложный период.

Литература

1. Нарский И.В. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917 – 1922 гг. М., 2001.
2. Петроград на переломе эпох: город и его жители в годы революции и гражданской войны / Отв. ред. Шишкин В.А. СПб., 2000.
3. Лебина Н. Б., Чистиков А. Н. Обыватель и реформы: Картины повседневной жизни горожан в годы нэпа и хрущевского десятилетия. СПб., 2003.
4. Лебина Н. Б. Повседневная жизнь советского города. 1920-30 гг. СПб., 1999.
5. Декреты Советской власти. Т. II. М., 2002.
6. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства //Сборник важнейших декретов. 1917-1918 гг. №№ 1-90. М., 1919.

7. Районные Советы Петрограда в 1917 г. Протоколы, резолюции, постановления общих собраний и заседаний исполнительных комитетов / Сост В.И. Старцев. В 3-х т. М.Л., 1964.
8. Петроградский Военно-революционный комитет. Документы и материалы. Т. 2. М., 1966.
9. ЦГА СПб. Ф. 3217. Оп. 1. Д. 56.
10. ЦГАЛИ СПб. Ф. 437 (М.А. Кузмин).
11. ЦГА СПб, Ф. 8816. Оп. 1. Д. 30. Л. 32.
12. Собрание Узаконений и распоряжений. 1917. № 1; Газета Временного рабочего и крестьянского правительства. 1917. 30 октября.
13. Перепись 1919 г. Пгр., 1919.
14. ЦГА СПб, Ф. 3166. Оп. 1. Д. 5. Л.171.
15. Князев Г.А. Из записной книги русского интеллигента // Русское прошлое. 1993. №4.
16. Семенов Б.Ф. Время моих друзей: Воспоминания. Л., 1982.
17. Форш О.Д. Сумасшедший корабль. М, 1990.
- Тимина С.И. Культурный Петербург: ДИСК. 1920-е годы. СПб.: Издательство «Logos», 2001.18. Шкловский В.Б. Гамбургский счет. М., 1990.
19. Тимина С.И. Культурный Петербург: ДИСК. 1920-е годы. СПб., 2001.
20. Иванов Г.В. Собр. соч. в 3-х т. Т. 3. М.,1994.
21. Чистиков А.Н. Остров Смольный //Родина № 1. 2003.
22. ЦГА СПб, Ф. 3166. Оп. 1. Д. 5. Л.171.
23. Мусаев В. И. Быт горожан // Петроград на переломе эпох. Город и его жители в годы революции и гражданской войны. СПб., 2000.

В. М. Вихров

К вопросу о роли председателя Петроградского совета Г.Е. Зиновьева в снабжении Петрограда топливом и продовольствием в 1919 – 1922 гг.

Одной из важнейших проблем, стоявших перед Петроградом в конце Гражданской войны и в первые годы НЭПа, было снабжение города топливом и продовольствием. Важную роль в их решении принадлежала председателю Петроградского Совета Г.Е.Зиновьеву. Являясь кандидатом в члены Политбюро и, имея широкие связи в ЦК РКП (б), Григорий Евсеевич неоднократно использовал свое влияние в партии для решения хозяйственных вопросов, стоящих перед Петроградом.

Так, 20 января 1920г. Г.Е. Зиновьев напрямую обратился в Политбюро с проектом организации из частей 7-й армии и Петроградского гарнизона Трудовой армии для добычи торфа и разработки горючих сланцев. Проект, предложенный Г.Е. Зиновьевым, был утвержден [1,Ф.17.Оп.3.Д.57.Л.1]. Однако решение вопроса о составе Совета трудовой армии затягивался. Григорий Евсеевич в очередной раз воспользовался своим положением в Политбюро ЦК РКП (б). Минуя

нижестоящие инстанции, глава Петрограда послал в Политбюро телеграмму с просьбой о скорейшем решении этого вопроса. 17 февраля 1920г. просьба Зиновьева была удовлетворена [Там же, Д.62. Л.4].

Стремясь добиться определенных льгот для Петрограда, Г.Е. Зиновьев неоднократно выступал в тандеме с другим региональным руководителем Л.Б. Каменевым, который стоял во главе Московского Совета. Еще 30 августа 1919 г. на заседании Политбюро Л.Б.Каменев и Г.Е.Зиновьев добились разрешения московским и петроградским рабочим самостоятельно заготавливать картофель. Результатом стало принятие постановления Политбюро о «полюбовном» решении этого вопроса [Там же, Ф.17.Оп.3.Д.23. Л.1].

Осенью 1921 г. с целью увеличения количества продовольственных пайков для детей Москвы и Петрограда, Л.Б. Каменев и Г.Е. Зиновьев вновь создали коалицию, совместно выступив на Политбюро. В результате 18 ноября 1921 г. Политбюро постановило поручить СТО немедленно провести решение об увеличении детских пайков для Петрограда и Москвы до 1 января 1922 г. не менее чем на 50 тысяч [Там же, Д.232.Л.5]. Однако положение с продовольствием в стране было настолько плачевным, что, несмотря на решение Политбюро, СТО не смог его выполнить в связи с полным отсутствием пайков [2, Ф.16.Оп.1. Д.54. Л.52]. Решить продовольственный вопрос Петроградский комитет и лично Г.Е. Зиновьев пытались также и без помощи Центра. Сам Григорий Евсеевич понимал ненормальность положения, когда Петроград «живет за счет всей республики» [Там же, Д.75.Л.21]. Г.Е.Зиновьев содействовал созданию Чрезвычайного фонда для обеспечения Петрограда продовольствием. На заседании Губкома 14 декабря 1921 г. он сформулировал его задачу так: «Дело идет о том, чтобы награть всякого рода картин, ковров и других предметов роскоши на 25 миллионов рублей для того, чтобы купить за границей миллион пудов хлеба...» [Там же, Л.116]. Когда в центральных органах власти узнали о создании фонда, то сразу же внесли протест. Но прежде, инициатива Петрограда была подхвачена Московским Советом.

На пути столичных Советов встал Л.Д.Троцкий, назначенный Политбюро во главе комиссии по сбору ценностей во всей Республике для обеспечения населения продовольствием. Л.Б. Каменев и Г.Е. Зиновьев вновь создали блок в Политбюро, где отстаивали право Москвы и Петрограда на «грабеж» ценностей [1, Ф.17. Оп.3. Д.251, 255; 2, Ф. 16. Оп.1. Д.73, Л.8].

Весьма любопытно, что Г.Е.Зиновьев, как можно судить из его выступления перед членами Губкома, не допускал и мысли о том, что усердие Льва Давыдовича в этом вопросе было вызвано желанием распределить собранные богатства равномерно по всей республике. Зиновьев объяснял рвение Троцкого стремлением получить Реввоенсоветом обещанные ему 5% от собранных средств. Поэтому, по

мнению Г.Е. Зиновьева, Л.Д.Троцкий являлся заинтересованным лицом и выступал против создания каких либо иных параллельных фондов. Г.Е.Зиновьев говорил: «Мы предложили план, что золото и бриллианты идут в государственную комиссию, а нам другие предметы роскоши. На это Троцкий отвечал как знаток дела, что это невозможно. Представьте себе статуэтку, в нее вделан кусочек бриллианта, а все остальное из другого. Как прикажете вырывать этот кусочек бриллианта»[2, Ф. 16. Оп.1. Д.73. Л.8.].

Национальное достояние страны бессовестно разбазаривалось. Однако Г.Е. Зиновьев, стоявший во главе голодного Петрограда, в первую очередь стремился решить таким путем экономические проблемы руководимого им региона.

Как видно, Г.Е.Зиновьев и Л.Б.Каменев нередко объединяли усилия и, используя свой вес и влияние в партии, стремились за счет остальных областей, улучшить положение во вверенных им регионах. Так, 9 февраля 1922 г. по предложению Г.Е.Зиновьева Политбюро приняло решение о распространении постановления о самостоятельной закупке хлеба за границей и на Петроградскую губернию, (что незадолго до этого было сделано в Москве) [Там же, Ф.17. Оп.3. Д.261. Л.4]. Можно предположить, что в данном случае это постановление было проведено Г.Е.Зиновьевым без поддержки Л.Б.Каменева. Отметим, что когда летом 1922г. в Петрограде начались перебои с поставками продовольствия, Г.Е.Зиновьев в очередной раз использовал свой авторитет коммунистического лидера в решении региональных проблем. В обход закона (постановление Политбюро от 9 февраля 1922г. по видимому уже перестало действовать) и с одобрения Г.Е.Зиновьева Северо-западное ЭКОСО закупило за границей хлеба на сумму 4 миллиона золотых рублей, о чем глава Петрограда и ставил в известность А.И. Рыкова и секретаря ЦК РКП (б) И.В.Сталина [Там же, Ф.324. Оп.1. Д.542. Л.46].

Однако союз региональных «баронов» был непрочен, поскольку в борьбе за продовольствие конкурентом Петрограда нередко оказывалась Москва. Г.Е.Зиновьев ревностно относился к любым слухам о перераспределении продуктов питания в пользу столицы за счет Петрограда и делал все от него зависящее, чтобы воспрепятствовать этому. В декабре 1920 г. до Г.Е. Зиновьева дошли сведения, что под давлением А.Е.Бадаева комиссия Каменева предложила увеличить снабжение Московской губернии за счет Петрограда. Узнав об этом, председатель Петросовета немедленно послал телеграмму в комиссию Л.Б.Каменева, в которой, выразив протест по этому поводу, угрожая в случае воплощения этих планов в жизнь, апеллировать к ЦК. Однако оказалось, что Л.Б.Каменев ничего о подобных планах не слышал, а сведения, полученные Зиновьевым, называл «галлюцинациями» [Там же, Ф.324. Оп.1. Д.540. Л.5].

Похожий случай произошел и в начале 1922г. 13 февраля при обсуждении вопроса о поставке большой партии продовольствия из-за границы, Г.Е. Зиновьев высказал опасения, что значительная часть хлеба, предназначенного Петрограду, может оказаться в Москве [2, ЦГАИПД СПб. Ф.16. Оп.1. Д.75. Л.19]. На том же заседании он и его коллеги по партийной организации проявляли полную солидарность в том, что нужно как можно быстрее переправить все продовольствие в Петроград и не дать Наркомпроду «развезть» его по всей республике. При этом особо говорилось о содействии Г.Е.Зиновьева в решении этого вопроса [Там же, Ф.16. Оп.1. Д.75. Л.8].

Стремясь содействовать подъему Петрограда, Г.Е.Зиновьев маневрировал, стараясь сочетать интересы города и страны. Так, в январе 1922г. в связи с резким обострением отношений между Россией и Финляндией мог сорваться договор о поставке дров. Дело дошло до подготовки к войне. Г.Е. Зиновьев на заседании Губкома 30 января 1922г. выражал крайнюю озабоченность тем, что Петроград может недополучить необходимое ему топливо. Вслед за ним выступил В.П.Милютин, который, отметив сложность создавшегося положения и требования Л.Б.Троцкого прекратить всякие торговые сношения с Финляндией, все же отмечал, что пока не ведется военных действий, Петроград будет получать дрова [Там же, Д.74.Л.18-19]. Со стороны Г.Е.Зиновьева не последовало никаких возражений, что может свидетельствовать о его согласии с предлагаемыми мерами. В практических делах Г.Е.Зиновьев, в отличие от Л.Д.Троцкого, действовал более прагматически.

Являясь неформальным главой Петрограда в последние годы Гражданской войны и в первые годы НЭПа, Г.Е.Зиновьев использовал все доступные ему способы для обеспечения города топливом и продовольствием. Во многом, благодаря влиянию председателя Петросовета в высших органах власти, Петроград оказывался в более выгодном экономическом положении, нежели другие регионы государства, не имеющие столь влиятельного лобби в партийной элите Советской России.

Литература

1. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ).
- 2.Центральный государственный архив историко-политических документов Санкт-Петербурга (ЦГАИПД СПб).



Памяти Анны Владимировны Дружковой

(07.10.1918 – 22.03.2014)

Ушла из жизни Анна Владимировна Дружкова, посвятившая полвека работе на кафедре методики обучения истории и обществознанию РГПУ им.А.И.Герцена.

С ее именем связано становление методики обучения обществоведения в стране, введение курса методики обучения обществоведению в педагогических вузах, создание методической обществоведческой

научной школы нашей кафедры.

Одними из ведущих черт личности Анны Владимировны были постоянная потребность в творческом поиске и непреодолимое, бескорыстное стремление делиться всеми накопленными знаниями и открытиями с теми, кто ее окружает.

Широта и глубина мышления, непрерывное обогащение своих знаний в самых различных областях философии, истории, культуры и педагогики позволяли Анне Владимировне часто, ранее других, осознавать общие тенденции в развитии образования и формулировать проблемы наиболее актуальных методических исследований, в решение которых вовлекались коллеги и ученики. Она, безусловно, была интеллектуальным, авторитетным лидером коллектива кафедры

Служение науке было главой целью и смыслом жизни Анны Владимировны. При этом она всегда внимательно и вдумчиво относилась к работе своих коллег, искренне восторгалась их успехами, но и полемизировала, когда не соглашалась с чьим-то мнением. При этом в научные споры не вносилось ничего личного. Для нее, как ученого, важнее всего были поиски истины, оправданных решений проблемы.

Наверное, самым любимым видом педагогической деятельности было для А.В.Дружковой руководство аспирантами. Эта работа всегда давала ей пищу для размышлений, для научного поиска и не только это. Анне Владимировне всегда был присущ интерес к личности человека, и, тем более, к своим ученикам. Она обладала удивительной способностью к сопереживанию с ними в их бедах и радостях.

Под руководством А.В. Дружковой было защищено более 30 кандидатских диссертаций. Она подготовила специалистов для зарубежных стран – Болгарии, Кубы, Сирии, ее ученики работают во многих вузах нашей страны и, безусловно, в РГПУ им.А.И.Герцена. Ее аспирантами в разные годы были члены-корреспонденты РАО Р.Б.

Вендровская и О.Е. Лебедев, известные в стране ученые методисты Г.А.Артемяева, М.П. Овчинникова, Л.М.Предтеченская и многие другие. Нашей кафедрой методики обучения истории и обществознанию заведует ее ученик, профессор В.В.Барабанов.

До последних лет своей жизни А.В.Дружкова не переставала интересоваться и следить за происходящими событиями на ее кафедре, за судьбами своих воспитанников.

Анне Владимировне было присуще чувство собственного достоинства и скромность, она избегала публичных громких признаний заслуг и никогда не заботилась о своей карьере. Подлинный масштаб ее, как ученого до сих пор не до конца оценен.

Анна Владимировна была яркой неповторимой личностью, высокообразованным, добрым и светлым человеком, лишенным какой либо мелочности и суетности, обладала особой притягательной силой, была открытым для всех людей. То огромное влияние, которое Анна Владимировна оказывала на людей - это знак того, что жизнь этого замечательного человека будет продолжаться в ее учениках и далее в уже их воспитанниках.

Коллектив кафедры методики обучения истории и обществознанию

РГПУ им. А. И. Герцена.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. *Антипенко Николай Григорьевич* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им.А.И.Герцена, преподаватель Духовно-просветительского центра им. Св. Иннокентия Московского. Санкт-Петербург.
2. *Арбузова Татьяна Германовна* – учитель истории и обществознания ГБОУ СОШ №553. Санкт-Петербург.
3. *Барabanов В.В.* – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
4. *Березенко Лариса Георгиевна* – магистрант факультета социальных наук РГПУ им. Герцена, преподаватель истории ГБОУ Медицинского колледжа им. В.М. Бехтерева. Санкт-Петербург.
5. *Босенко Ирина Леонтьевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург.
6. *Вихров Вячеслав Михайлович* – кандидат исторических наук, учитель истории ГБОУ СОШ № 350. Санкт-Петербург.
7. *Волгин Олег Андреевич* – аспирант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А. И. Герцена, учитель истории ГБОУ физико-математического лицея № 239. Санкт-Петербург.
8. *Гарбатов Егор Павлович* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург.
9. *Демидова Анна Ростиславовна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
10. *Дьякова Евгения Борисовна* – аспирантка кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена, учитель истории и обществознания МБОУ Гатчинской средней общеобразовательной школы школа №2. Санкт-Петербург.
11. *Иванов Олег Владимирович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
12. *Искровская Людмила Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучению истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
13. *Казакова Дарья Андреевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена, учитель истории в ГБОУ гимназии № 171. Санкт-Петербург.
14. *Камелин Кирилл Александрович* – магистр образования, учитель истории ГБОУ гимназии №177. Санкт-Петербург.
15. *Кидан Алена Викторовна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.

16. *Колодкина Анастасия Сергеевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена, учитель истории ГБОУ СОШ № 537. Санкт-Петербург.
17. *Кузин Дмитрий Владимирович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучению истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
18. *Лазукова Наталья Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучению истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
19. *Майков Александр Николаевич* – старший преподаватель кафедры социального образования. АППО. Санкт-Петербург.
20. *Маланенков Павел Валерьевич* – аспирант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена Учитель истории и обществознания. Государственного бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения школы-интернат №2. Санкт-Петербург.
21. *Мураенко Екатерина Дмитриевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
22. *Орляновский Виталий Юрьевич* - ассистент кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
23. *Островский Олег Борисович* – кандидат педагогических наук, доктор исторических наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
24. *Перевалова Мария Александровна* – магистр образования, методист по научно-исследовательской работе ГБОУ ЦО «СПб ГДТЮ». Санкт-Петербург.
25. *Петрунцов Николай Александрович* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
26. *Постников Петр Григорьевич* - кандидат педагогических наук, профессор кафедры истории, теории и методики обучения Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.
27. *Разбегаева Людмила Павловна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права. Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Волгоград.
28. *Родигина Наталья Николаевна* – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск.

29. *Селюкова Анастасия Евгеньевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург.
30. *Семакова Мария Кирилловна* – аспирант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И.Герцена, заведующая отделением дополнительного образования ГБОУ лицея № 408. г. Санкт-Петербург.
31. *Соболева Ольга Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
32. *Сорокина Анна Юрьевна* – аспирантка кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена, учитель истории и обществознания ГБОУ средней школы № 235 имени Д.Д. Шостаковича с углублённым изучением предметов художественно-эстетического цикла. Санкт-Петербург.
33. *Трапезникова Мая Андреевна* – магистр образования, учитель истории и обществознания ГБОУ средней общеобразовательной школы № 311. Санкт-Петербург.
34. *Хлытина Ольга Михайловна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск.
35. *Хохлова Екатерина Андреевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург.
36. *Чижевская Евгения Николаевна* – магистрант кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург.
37. *Яранцева Наталья Владиславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры всеобщей истории и истории России. Северо-Восточный государственный университет. Магадан.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

1. *Antipenko Nikolay G.* – a master student of teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, the teacher of the Saint Moscow Innokenty spiritually-educational center in St.Petersburg.
2. *Arbuzova Tatiana G.* – a teacher of history and social studies at school №553. St. Petersburg.
3. *Barabanov V.* - a PhD in Pedagogics, a professor, is the head of the department of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
4. *Berezenko Larisa G.* - a master student of teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, the lecturer of the V.M.Bechtereveva medical college. St. Petersburg.
5. *Bosenko Irina L.* – a master student teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg.
6. *Vikhrov Vyacheslav .M.* - a PhD in History, a teacher of history at schools № 350, St.Petersburg.
7. *Volgin Oleg A.* – a post-graduate student of teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history at the lyceum № 239. St.Petersburg.
8. *Garbatov Egor P.* – a master student of teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.
9. *Demidova Anna R.* – a PhD in History, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
10. *Dyakova Eugenia B.* – a post-graduate student of teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history and social studies at school № 2. St.Petersburg.
11. *Iskrovskaya Lyudmila V.* – a PhD in Pedagogics, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St.Petersburg.
12. *Ivanov Oleg V.* – a PhD in Pedagogics, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
13. *Kazakova Daria A.* – a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history at the gymnasium № 171 . St. Petersburg.
14. *Kamelin Kirill A.* – a master of education, a teacher of history at gymnasium № 177. St. Petersburg.
15. *Kidan Alena V.* – a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.

16. *Kolodkina Anastasiya S.* - a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history at schools №537. St. Petersburg.
17. *Kuzin Dmitry V.* – a PhD in Pedagogics, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
18. *Lazukova Natalia N.* - a PhD in Pedagogics, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
19. *Maikov Alexander N.* - a lecturer of the social science department of the Social Education Academy of Post-Diploma Pedagogical Education. St. Petersburg.
20. *Malanekov Pavel V.* - a post-graduate student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history and social studies at the state special (correctional) educational boarding school №2. St. Petersburg.
21. *Muraenko Yekaterina D.* - a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
22. *Orlanovski Vitaliy Y.* - a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
23. *Ostrovskiy Oleg B.* – a PhD in Pedagogics, a PhD in History , an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
24. *Perevalova Maria A.* - a master of education, methodologist of scientific-research work at Saint-Petersburg State Palace of the Creation of Young people's. St.Petersburg.
25. *Petruntsov Nikolay A.* - a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg..
26. *Postnikov Peter G.* – a PhD in Pedagogics, a professor of the department of History, theory and method of teaching of Nizhnyi Tagil State Socio-pedagogical Academy, Nizhnyi Tagil.
27. *Razbegaeva Ludmila P.* – a PhD in Pedagogics, a professor of the teaching history, social studies and law at the Volgograd state social-pedagogical University. Volgograd.
28. *Rodigina Nataliya N.* – a PhD in History, a professor of the department of Domestic History at the Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk.

29. *Seliukova Anastasia E.* – a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
30. *Semakova Mariya K.* – a post-graduate student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a branch manager of extended education department at the *lyceum №408*, St. Petersburg.
31. *Soboleva Olga B.* - a PhD in Pedagogics, an associate professor of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
32. *Sorokina Anna Y.* - a post-graduate student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia, a teacher of history and social studies at school № 235. St. Petersburg.
33. *Trapeznikova Maia.A.* - a master of education, a teacher of history and social studies at school № 311. St. Petersburg.
34. *Khlytina Olga M.* – a PhD in Pedagogics, a professor of the department of Domestic History at the Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk
35. *Khokhlova Yekaterina A.* - a master student of department of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
36. *Chizhkina Evgenia N.* – a master student of the teaching history and social studies department at the Herzen State Pedagogical University of Russia. St. Petersburg.
37. *Yarantseva Natalia V.* – a PhD in Pedagogics, an associate professor of the general (universal) history and russian history department at North-East state university. Magadan.

CONTENTS

INTRODUCTION	6
<i>BARABANOV V. V.</i> METHODOLOGICAL HERITAGE OF A. V. DRUZHKOVA AND MODERNITY	8
I. TEACHING HISTORY METHODS	14
1.1. DIFFICULTIES IN DESIGNING HISTORICAL EDUCATION	14
<i>Razbegaeva L.P.</i> Value-based approach to designing the content of historical education	14
<i>Iskrovskaya L. V.</i> The issue of goal-setting in designing teaching history process in the context of new educational standards	20
<i>Ivanov O.V.</i> Some aspects of teaching history under conditions of introduction of the Federal state educational standards	26
<i>Maikov A.N.</i> Addressing the issue of introduction a propaedeutic course of history	33
1.2. DIFFICULTIES IN DEVELOPING COGNITIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN WITHIN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY	35
<i>Yarantseva N.V.</i> A system for the development of educational skills within the historical syllabus in 1970-1980's	35
<i>Lazukova N.N.</i> Designing the program for the development of pupils' cognitive abilities in teaching history	39
<i>Kuzin D.V.</i> To the problem of formation the analytical abilities of schoolchildren in the process of teaching history	49
<i>Trapeznikova M.A.</i> The state of a problem of forming the information competencies on History lessons	52
<i>Volgin O.A.</i> Problems of critical thinking and visual perception of documentary sources in teaching history	56
<i>Kolodkina A.S.</i> To the question of pupils' visual abilities in learning history	60
<i>Kazakova D.A.</i> The elaboration of the tasks for the development of pupils' abilities to express the evaluation judgments in the process of learning history	64
<i>Kidan A.V.</i> The problem of formation the pupils' abilities to write an essay on History lessons	67
<i>Sorokina A. Y.</i> To the problem of pupils' attitude to learning	70
1.3. PROBLEMS OF CREATING AND USING HISTORY TEACHING FACILITIES	75
<i>Khlytina O.M., Rodigina N.N.</i> The twentieth century songs on History lesson	75
<i>Dyakova E.B.</i> Ways of methodical adaptation the e-learning materials to use them in teaching history at school	80
<i>Kamelin K.A.</i> From the experience of the development of school textbook patterns in 1970-1990's	87
1.4. PROBLEMS OF THE HISTORY STATE EXAM	91
<i>Chizhkina E. N.</i> The didactic potential of the history textbooks (Grade 11) in preparing for the Uniform State Exam	91
<i>Petruntsov N. A.</i> To the question of evolution of the History State Exam	97
1.5. DIFFICULTIES IN TEACHING HISTORY AT VARIOUS TYPES OF EDUCATIONAL CENTERS AND IN SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL CENTERS	102
<i>Berezenko L.G.</i> To the question of designing a history course for the medical College	102
<i>Malanenkov P. V.</i> Problems of perception the historical knowledge by the pupils of the correctional schools for visually impaired children	105
<i>Antipenko N. G.</i> To the question of pupils' historical and religious knowledge	109
<i>Arbuzova T.G.</i> The experience of participation in project of «the world of science and art for schoolchildren»	113

II. METHODS OF TEACHING SOCIAL STUDIES.....	119
<i>Soboleva O.B.</i> Important social matter of the core and statutory educational documents in modern Russia.....	119
<i>Semakova M.K.</i> To the question of the formation pupils' civil identity during the educational process	127
<i>Khokhlova Y.A.</i> Correspondence of social studies textbooks for the 5th form with the Federal State Educational Standard: the comparison study.....	130
<i>Muraenko Y. D.</i> Social studies within the secondary education system of Great Britain	133
III. LOCAL HISTORY.....	137
3.1. PROBLEMS OF STUDY OF LOCAL HISTORY AT SCHOOL	137
<i>Postnikov P.G.</i> Historical culture of the society and school region-study	137
<i>Orlanovski V.Y.</i> Components of history and cultural studies in the teaching of local studies: problems of the relation.....	145
<i>Perevalova M.A.</i> The diagnostics of tolerant pupils' behaviour of 8-9 forms according to the survey	148
3.2. QUESTIONS OF HISTORY AND CULTURAL OF SAINT-PETERSBURG	151
<i>O.B. Ostrovskiy.</i> Theatre life of Saint-Petersburg during the reign of Paul I (1797-1801).....	152
<i>A.E. Seliukova.</i> The familiar features and distinctions of Moscow and European farmland building in Saint-Petersburg.	157
<i>I.L. Bosenko.</i> Life and creative work of sculptor Sokolov P.P. within the context of tendencies in the artistic culture of Saint-Petersburg at the first half of XIX century.	163
<i>E.P. Garbatov.</i> The Workers' town of San-Galli.....	167
<i>A.R. Demidova.</i> Strategies of survival of people in Petrograd during the military communism: the living perspective.	170
<i>V.M. Vikhrov.</i> To the question about the role of the Chairman of the Petrograd Soviet G.E. Zinoviev in the supply of Petrograd fuel and food in 1919 – 1922.....	176
IN MEMORY OF ANNA VLADIMIROVNA DRUJKOVA	180
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	182
CONTENTS	188

