МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.А. ШОЛОХОВА

ПРЕПОДАВАНИЕ НОВЕЙШЕЙ ИСТОРИИ РОССИИ В ШКОЛЕ

Учебное пособие для студентов педагогических вузов, молодых специалистов-учителей истории, слушателей системы повышения квалификации

Авторы-составители: *Ю.А.Никифоров, Е.Е.Вяземский, А.Н.Иоффе, И.А.Мишина, Э.Н. Абдулаев, А.Ю. Морозов, О.Ю.Стрелова.*

Под общей редакцией доктора политических наук В.Д.Нечаева

Москва 2012

Введение

Особенности содержания и методики преподавания курса Новейшей истории России, специфика работы с учениками старшего школьного возраста подразумевают постоянный поиск адекватных методических приемов и средств обучения. Проблемы, с которыми сталкивается учитель, работающий с материалом по истории Древнего мира или Средних веков, очевидно отличны от тех, которые так или иначе разрешает преподаватель Новейшей истории России.

Первая особенность, она же одновременно и объективная трудность, связана с тем, что по поводу ключевых событий Новейшей истории России далеко еще не все ясно самим специалистам-историкам. Историческая наука в постсоветское время быстро развивается, формируются новые научные школы, в научный оборот постоянно водятся неизвестные ранее документы, по целому ряду событий и сюжетов продолжаются научные дискуссии и споры, переосмысливаются устоявшиеся ранее точки зрения, способы понимания, выводы и оценки. Это обусловливает особую значимость теоретического багажа и методологического инструментария учителя. Сегодня без освоения и творческого овладения теоретическими достижениями исторической науки эффективное и плодотворное преподавание отечественной и мировой истории в старших классах невозможно.

Во-вторых, относительно важнейших событий XX - начала XXI вв. в современном российском обществе продолжается не только научная, но и политическая дискуссия. Поэтому представленные на страницах историко-публицистической литературы интерпретации и оценки неизбежно оказываются идеологизированными и даже политизированными. Односторонний взгляд на историю с точки зрения определенных социальных слоев или групп широко представлен в СМИ и может проникать в школьные учебники. Осознание этого обстоятельства особенно актуально с точки зрения решения задачи сохранения социальной памяти, а также противодействия таким попыткам искажения и политизации истории, которые уже являются, или потенциально могут стать составной частью современной антироссийской пропаганды не только в странах ближнего и дальнего зарубежья, но и у нас в стране.

В-третьих, современное школьное историческое образование осуществляется в условиях качественно нового этапа информационной революции, когда и учитель, и ученик имеют гораздо большую возможность знакомиться с учебной, научной, научно-популярной литературой по истории, в том числе зарубежной, доступ к которой облегчается в связи с развитием Интернета. Современные школьники живут в информационном обществе и с раннего возраста овладевают разнообразными техническими средствами получения информации. Школьное преподавание истории обязано учитывать изменение менталитета школьников и соответствующим образом вводить новые технологии в процесс преподавания истории.

И, наконец, методика и технологии преподавания Новейшей истории России, как на уроке, так и во внеурочных формах, не может быть эффективной без учета возрастных особенности старшеклассников. В юношеский период развития личности происходит становление мировоззрения, активное формирование собственной национальной и гражданской идентичности. Для молодых людей свойственно проявлять интерес к логическому упорядочиванию и систематизации, поиску универсальных закономерностей и теоретических обобщений. Соответственно, если на уроке и во внеурочной деятельности учитель использует традиционные формы работы, ограничивающие деятельность учеников повторением и заучиванием конкретно-исторического материала, назидательным, формальным характером проведения внеклассных и внешкольных мероприятий, то его деятельность будет малопродуктивной. Умственная пытливость старших школьников заставляет учителя отказываться от информационно обедненных форм работы (сюда относится многократное повторение уже известного, формальные преобразования содержания и т.п.). Старшеклассникам импонирует организация такой содержательной интерпретации исторического материала, при которой возможен выбор между различными мнениями,

сопоставление альтернативных подходов, отстаивание своей точки зрения, спор. Единственный способ вызвать глубокий эмоциональный и нравственный отклик подростка, юноши – поставить его перед близкой ему проблемой, заставляющей самостоятельно размышлять и формулировать вывод. Поэтому приоритетными в общении со старшеклассниками являются проблемы политики и общественной жизни, а также сюжеты, позволяющие ученику через нравственную оценку поступков той или иной исторической личности постоянно совершенствовать свое собственное мировоззрение.

Особые условия преподавания курса Новейшей истории в старших классах требуют постоянного совершенствования учебно-методической литературы для учителей. Они также должны быть учтены в новых стандартах исторического образования, в учебниках нового поколения по истории, в программах, и в самой практике школьного исторического образования. И, наряду с этим, безусловно, требуется модернизация профессиональной подготовки учителя, овладение им таким набором компетенций, которые позволили бы успешно решать задачи образования и воспитания в современных условиях трансформации системы общего среднего образования в Российской Федерации.

Предлагаемый вашему вниманию учебно-методический комплекс по теории и методике преподавания новейшей истории России в школе разработан с учетом современных условий и предназначен для обеспечения образовательной деятельности в ВУЗах, осуществляющих подготовку студентов по специальности (профилю) «историческое образование», в учреждениях системы повышения квалификации педагогов, а также для использования в системе муниципальной методической службы.

Пособие ориентировано в первую очередь на тех студентов и преподавателей, кто пытается осмыслить современные подходы к изучению проблем новейшей отечественной истории XX–XXI в., сформировать собственную методическую стратегию преподавания наиболее сложных, противоречивых проблем новейшей отечественной истории XX – начала XXI века.

Содержание пособия призвано расширить и углубить ценностно-целевые, теоретико-методологические, информационно-содержательные основы курса «Теория и методика преподавания курса Новейшей истории России в школе», способствовать овладению педагогами и студентами современными стратегиями его изучения и преподавания. Отличие данного комплекса от действующих учебников и пособий заключается в новом понимании целей и задач исторического образования, ориентированных на реализацию требований Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения: на формирование российской гражданской идентичности молодежи, построение личностно-ориентированного, системно-деятельностного образовательного процесса в условиях насыщенной информационно-образовательной среды, доступности ресурсов Интернета и необходимости освоения современных коммуникационных технологий образования и воспитания.

При разработке данного УМК авторы исходили из ценностно-целевых приоритетов государственной политики Российской Федерации в области общего образования, учитывали нормативную базу общего, высшего профессионального и дополнительного профессионального педагогического образования.

Хронологические рамки УМК охватывают весь XX и начало XXI века. При этом подходе читатели смогут осмыслить теоретико-методологические и методические пути изучения феномена советской эпохи в истории нашей Родины, осознать особенности становления Российской государственности после распада СССР, познакомиться с новым курсом Российского государства в начале XXI века.

Авторы считают нужным подчеркнуть идейно-нравственную основу своего педагогического подхода, который заключается в том, что даже самые драматичные моменты нашей общей истории не могут освещаться отстраненно, равнодушно. ***История своей Родины на всех этапах и уровнях системы образования должна изучаться с гражданско-патриотических позиций и сопричастности к событиям прошлого***. Даже нравственно

осуждая те или иные события, конкретные поступки конкретных людей, мы сопереживаем истории своей страны, восхищаемся ее достижениями и сожалеем о нереализованных возможностях. Одним словом, идейно-нравственная позиция авторов — патриотизм и гражданственность - составляет педагогическую основу для проектирования стратегии изучения новейшей истории России.

Учебно-методический комплекс нацелен на содействие формированию компетентности педагогов для работы в условиях современной информационно-образовательной среды. УМК включает следующие компоненты (структурные единицы):

1) Конспект лекций;
2) Хрестоматия;
3) Рабочая тетрадь.

Каждый компонент УМК взаимосвязан с другими компонентами и позволяет педагогам проектировать методическую стратегию изучения новейшей истории России на основе ценностей гражданина России, принципов личностно-деятельностной педагогики, современных методов и приемов работы с источниками информации.

РАЗДЕЛ 1.

Государственная политика в области исторического образования и проблемы преподавания Новейшей истории России в современной школе

Из этого раздела вы узнаете:

- *Как связаны социальная память, массовое историческое образование и государственная политика;*
- *Каковы задачи массового исторического образования в современном мире;*
- *Что такое фальсификация истории, и какие сюжеты Новейшей истории России подвергаются наибольшей политизации;*
- *Каким образом достижения исторической науки помогают ориентироваться в содержании курса и ответственно подходить к отбору содержания учебного материала*

1.1.Формирование исторического сознания, российской национальной и общегражданской идентичности как приоритетная задача современной системы исторического образования

В современном мире развитые гуманитарные науки для любой страны – такое же необходимое условие национальной конкурентоспособности, как и развитые естественные или технические науки. Устойчивость политической и экономической систем общества во многом зависит от качества положенных в их основу институтов и ценностей. А последние в свою очередь зависят от понимания обществом природы тех социальных проблем и вызовов, с которыми оно сталкивается, природы тех тенденций, которые определяют лицо современного глобального мира, природы человека и человеческих отношений, в конечном итоге. Гуманитарное знание – это теоретический фундамент таких важных сфер общественной деятельности как политика, экономика, управление, социальные отношения, культура, образование, духовность и нравственность, сфера массовых коммуникаций. Без прогресса в этих сферах вряд ли можно говорить о прогрессе вообще.

Кроме того, высокий уровень развития национальных гуманитарных и обществоведческих школ – одно из необходимых условий лидерства страны в современном мире. Общество, которое не имеет собственного видения путей социального развития, вынуждено опираться на социальные и гуманитарные концепции, выработанные за его пределами. Гуманитарные науки, таким образом, не только способствует поиску адекватных ответов на вызовы современности, но и участвует в определении будущего человечества, а также в обеспечении достойного места конкретной нации в этом будущем. Вот почему для России развитие собственных гуманитарных и обществоведческих школ является делом государственной важности.

Массовое историческое образование в современном мире представляет собой основу формирования национальной и общегражданской идентичности, без чего невозможно обеспечить стабильное суверенное развитие государства. В основе единства и стабильности любого современного общества лежит солидарность его граждан, а в основе этой солидарности – принятие и сохранение народом собственной истории.

Этот базовый консенсус, если его удается достичь, составляет основу для формирования национальной идентичности (самосознания)[1]. Он обеспечивает преемственность поколений, стимулирует гражданскую солидарность, укрепляет легитимность самого государства, помогает обосновывать его достоинства и

[1] См.: Выступление академика РАН В.А. Тишкова на международном «круглом столе» «История, историки и власть» (Москва, РАН, 2 февраля 2010 г.). // Рабочие материалы «круглого стола» 01.02.2010 г.

привлекательность для внешнего мира. Каждое новое поколение будет открывать в истории стороны, наиболее значимые для его сегодняшнего существования и восприятия мира. Точно так же любое государство заинтересовано в укреплении своих оснований и не может оставаться безучастным к тому, каким образом формируется историческое сознание его граждан.

Поэтому одной из реалий современной мира и проявлений глобальной конкуренции является «борьба за историю». ***Подчеркнем: ни в одной стране мира политическая элита не может отказаться от трансляции через массовое историческое образование определенной системы оценок и представлений относительно исторического прошлого своей страны.*** Поэтому «аргументы от истории» сегодня неизбежно включаются в арсенал текущей внутренней и внешней политики.

Означает ли признание зависимости массового исторического образования от государственной политики оправдание отказа от стремления к достоверному, правдивому описанию прошлого? Ни в коей мере. Действительно устойчивое историческое самосознание народа может быть основано только на объективном историческом знании. Искажение прошлого, замалчивание отдельных его страниц, отказ от его моральной оценки закладывают мину замедленного действия под настоящее и будущее страны.

«Принять своё прошлое таким, какое оно есть, – в этом зрелость гражданской позиции. Не менее важно изучать прошлое, преодолевать равнодушие и стремление забыть его трагические стороны. И никто, кроме нас самих, этого не сделает». (Д.А.Медведев)

Последние двадцать лет российской истории дали нашему обществу целый ряд наглядных уроков того, что история народа, сохраняемая и воспроизводимая в виде коллективной памяти, — сфера национальной безопасности и надо соответствующим образом к ней относиться. Последствия непрофессиональных, политически ангажированных, предвзятых и безответственных интерпретаций истории могут быть крайне плачевными. Распространение исторических фальсификаций наносит ущерб не столько исторической науке, сколько интересам государства и общества.

Сегодня, определяя свое место в мире, обретая новую национально-государственную идентичность, Россия вынуждена уделять особое внимание вопросам исторического знания.

Из послания Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию 2007 года: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. …Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, и к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений».[2]

Мы заинтересованы в том, чтобы фундамент нашей исторической памяти был твердым и объективным. Однако в современных условиях глобализации общество сталкивается со значительными трудностями в достижении этой цели. В настоящее время мировой практикой становится вмешательство политических сил в вопросы трактовок истории, которые традиционно относились к сфере профессиональной историографии. Для обозначения связи профессиональной историографии и коллективной памяти с политикой в профессиональном

[2] План Президента Путина. Руководство для будущих Президентов России. Сборник / Сост.: Павловский Г.О. М.: Издательство «Европа», 2007. С. 268-269.

историческом и политическом сообществах используются такие термины, как «политизация истории», «политика памяти» и, наконец, «историческая политика».[3]

О политизации (идеологизации) истории говорят, как правило, тогда, когда хотят подчеркнуть влияние, оказываемое на исторические сочинения современной политической обстановкой, и указать на невозможность для историков избежать тенденциозности, отражающей их политические пристрастия, а также национальную, религиозную, социальную самоидентификацию.

Термин *«политика памяти»* применяется в тех случаях, когда речь идет о различных общественных практиках и нормах, связанных с регулированием коллективной памяти и направленных на формирование и/или воспроизведение идентичностей, в первую очередь - национальных и этнических. Ни одно общество в мире не может обойтись без своей "политики памяти", и ни одно государство в мире не может позволить себе отказаться от влияния и даже прямого вмешательства в этот процесс.

Конкретными способами реализации «политики памяти» могут быть сооружения памятников и музеев, празднование значимых на общегосударственном или региональном уровне исторических событий, знаменательных дат, стимулирование исторических исследований по актуальным для общества вопросам, тематических публикаций исторических источников.

Политизация истории и «политика памяти» являются, по сути, взаимодополняющими явлениями. Однако эти явления следует отличать от "исторической политики". Под этим термином, как правило, сегодня понимается сознательное использование истории как инструмента в политической борьбе (как внутренней, так и внешней). "Историческая политика", таким образом, в первую очередь привязана к актуальному политическому моменту, более сиюминутна по сравнению с "политикой памяти"[4].

Яснее всего это проявляется в деятельности правительств ряда восточноевропейских стран, после распада Советского Союза последовательно выстраивавших свою внешнюю и внутреннюю политику на разрыве с советским прошлым и Россией как правопреемницей СССР[5]. В России память о Победе в Великой Отечественной войне является краеугольным камнем социальной памяти, составляя основу национальной идентичности. Поэтому неслучайны попытки «переосмыслить» историю Второй мировой войны таким образом, чтобы превратить нашу страну из победителя в совиновника, или просто выставить ее виновником войны.

«Тем, кто в сегодняшних условиях пытается перекроить историю, причём перекроить историю под себя, под достижение своекорыстных, персональных политических интересов, нужен тезис о якобы равной ответственности гитлеровской Германии и Советского Союза за начало войны. Никто не может идеализировать сталинский режим, но не СССР начал эту войну, и это известно всем честным людям.

Передёргивание исторических фактов всегда, по сути, неприятно, а иногда, когда речь идёт о таких фактах, как факты колоссального бедствия, это просто отвратительно. Мы, во всяком случае, в нашей стране рассматриваем такие действия как пренебрежение итогами Второй мировой войны и пренебрежение теми решениями, которые были вынесены Нюрнбергским трибуналом. Россия за честный анализ уроков истории, и мы всегда отстаивали и будем отстаивать этот подход». (Д.А.Медведев)

Историческое полотно - это не дешевая репродукция, которую можно халтурно подретушировать. По желанию заказчика - убрать то, что не нравится или изменить тон,

[3] Россия: власть и история («Полит.ру», Россия) - «Полит.ру», 29.11.2009 - http://www.polit.ru/research/2009/11/25/miller.html
[4] Миллер А. Россия: власть и история // Rro et Contra. 2009. Май –август.
[5] См.: Балтийские попытки ревизии истории // Звенья. Серия «Международные отношения». 2008. №1(9).

добавив светлых или темных красок. К сожалению, с подобными примерами перелицовки прошлого нередко приходится сталкиваться в наши дни. Мы видим попытки переписать историю под нужды сиюминутной политической конъюнктуры. В некоторых странах зашли еще дальше - героизируют нацистских пособников, ставят в один ряд жертв и палачей, освободителей и оккупантов. (В.В.Путин)

Однако любое переписывание истории, противоречащее национальной памяти – слишком масштабная задача. Такого рода радикальная ревизия истории должна выглядеть обоснованной. Задачу подготовки такого обоснования, сбора соответствующего исторического «материала» и выработки аргументации решают хорошо финансируемые фонды и «исследовательские» центры, действующие в «пострадавших от русской агрессии» странах. Сотрудников этих организаций мало интересует поиск исторической правды, - их основные усилия направлены на тенденциозное переписывание истории в антисоветском и антироссийском духе, основой которого является не просто идеологическое «переосмысление», но прямые подлоги и фальсификации. Результаты этих «исследований» немедленно транслируются мировыми СМИ. Все чаще и чаще Советский Союз рассматривается некоторыми журналистами и политиками как аналог нацистской Германии; затем этот образ проецируется на современную Россию. Истории о «кровавой советской оккупации» наносят серьезный урон международному престижу нашей страны, способствуют разжиганию антироссийских настроений.

«Если избавиться от политической наивности и посмотреть правде в глаза, - замечает по этому поводу Секретарь Совета Безопасности РФ Н.П.Патрушев, - можно заметить элементы зарождения новой «холодной войны», на этот раз за глобальное лидерство и стратегический контроль над ресурсами. Одним из ее проявлений является проведение информационных кампаний по дискредитации политики и истории России, в том числе истории Великой Отечественной войны»[6]**.**

Наладить эффективное противодействие распространению этих «черных мифов» долгое время не удавалось. Подобная ситуация, конечно же, является неприемлемой. В один прекрасный день в переписывание истории официально включатся государства Западной Европы и США. Если к этому времени у России не будет собственной внятной исторической политики, то историю нашей страны перепишут по зарубежным стандартам.

Министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко: «Государство должно и будет заниматься историей… Если свое государство не занимается своей историей, то ей будет заниматься чужое государство со всеми вытекающими отсюда последствиями».[7]

В области исторического образования «политика памяти» регулируется и осуществляется посредством определения содержания государственных образовательных стандартов общего среднего и высшего профессионального образования.

В настоящее время совершенствование исторического и социально-гуманитарного образования является одним из ключевых направлений модернизации общего образования в нашей стране. Инструментом реализации этой задачи стало формирование новой информационно-образовательной среды, подготовка нового поколения учебников по истории и обществознанию как ядра новых инновационных УМК, развитие информационных

[6] Патрушев Н.П. О некоторых уроках истории Великой Отечественной войны 1941-1945 годов // Вестник Совета Безопасности Российской Федерации. 2010. №2(8). С.9.

[7] Стенограмма Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного стандарта общего образовательного второго поколения» // архив АПКиППРО.

ресурсов, повышение квалификации педагогов, подготовка тьюторов для оказания помощи педагогам по освоению ресурсов информационно-образовательной среды.

Приоритеты модернизации системы образования предполагают оптимизацию образовательного процесса с целью сохранения психического, физического и духовно-нравственного здоровья обучающихся; формирования гражданского самосознания молодых граждан России, формирования гражданской идентичности молодых россиян, соответствующих ценностей и гражданских качеств; обеспечения личностно ориентированного характера образования, индивидуализации обучения в соответствии с интересами и запросами учащихся; усиление роли истории и социально-гуманитарных дисциплин в целом как фактора, обеспечивающего социализацию и гражданскую позицию учащихся.

Научно-педагогические основы системы исторического образования, которая формируется сегодня в России, базируются на межкультурной коммуникации, теории продуктивной деятельности учащихся в ходе решения учебных проблем, имеющих практический характер. В настоящее время в учреждениях общего образования в России происходит становление личностно-деятельностной образовательной парадигмы, которая постепенно приходит на смену классической «знаниевой» парадигме образования. Целью и содержанием образования в педагогической практике становится не овладение определенным набором информации, а освоение способов мышления и деятельности, формирование ценностных ориентиров, позволяющих человеку проектировать свою образовательную деятельность[8].

В условиях вызовов глобализации, интеграции России в мировое образовательное пространство (Болонский процесс и другие инициативы) все более значимым становится сохранение культурной традиции нашей страны, формирование российской гражданской идентичности молодежи. Учитывая культурно-историческое наследие и духовную традицию современной России, необходимо подчеркнуть и акцентировать внимание на значимости гражданско-патриотической составляющей системы образования и актуальности задачи воспитания гражданственности и патриотизма молодого поколения как ценности исторического образования.[9]

Эта составляющая имеет особое значение в контексте необходимости противодействия распространению версий истории, нацеленных на подрыв исторической памяти и самосознания и, в конечном счете, деградацию общества. Приоритетными задачами государства является не только обеспечение через институт школьного и высшего образования мощного информационного потока научно обоснованного, выверенного исторического знания, но и «формирование чувства сопричастности российского гражданина к своей стране и ее истории, уважения к предкам и принятие на себя моральной ответственности за настоящее и будущее России»[10]. Третья задача – развитие у студентов и учащихся навыков критической оценки исторической информации, способности взвешенно относиться к тиражируемым СМИ историческим «сенсациям», различать факты и их интерпретации, анализировать намерения тех, кто распространяет ту или иную историческую информацию.

Одной из важных направлений деятельности государственных органов в сфере исторического образования сегодня является совершенствование системы учебной литературы и экспертизы школьных учебников.

В период острого политического конфликта конца 1980-х – начала 1990-х гг. широкое распространение получили призывы к «деидеологизации» исторического образования как способу демократизации политической системы и общественной жизни. Государство

[8] Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. Акад. Образования: под.ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008. С. 15-18.

[9] Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Рос. акад. образования. М., 2009. С. 18-19.

[10] 65 лет Великой Победы: в 6 т. М.,2010. Т.VI. С.21.

декларировало отказ «идеологической и административной регламентации» учебных заведений,[11] и школы получили право выбора программы и учебной литературы по истории России. В нормативных документах («Базовые компоненты содержания», стандарты и пр.) обычно просто перечислялись ключевые проблемы отечественной и всемирной истории, обязательные для изучения, без каких-либо дополнительных указаний.

Инструментом государственного контроля за содержанием учебной литературы стал Федеральный экспертный совет (ФЭС) по общему образованию Министерства образования Российской Федерации[12] – относительно автономное подразделение министерства, деятельность которого была ориентирована на «улучшение качества и обновление содержания образования в Российской Федерации», а также на «содействие созданию вариативных учебников и учебных пособий с целью обеспечения права преподавателей на свободу выбора и использования… учебных пособий, материалов»[13]. На уровне секции истории была выработана памятка для экспертов, в которой достаточно туманно предполагалось «наличие основного текста, объединенного общей оценкой, авторской концепцией курса, которые не противоречат общим целям школьного исторического образования»; «авторский текст должен целостно, научно, объективно раскрывать историческое прошлое и вместе с тем иметь образный характер»; четкое представление автора о концептуальной принадлежности данной учебной книги к тому или иному методологическому направлению (например, государственно-патриотическому; гражданско-патриотическому; либеральному и др.)»[14].

Как видим, здесь указывается на необходимость наличия определенной идеологической (концептуальной) основы учебника. Создать же учебник без каких-либо концептуальных оснований в принципе невозможно. Отечественными (Г.М. Донской, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер и др.), и зарубежными (М.Ферро и др.) специалистами считается очевидным, что ценностные и оценочные составляющие являются *неотъемлемой* частью познавательно-мировоззренческой модели школьного курса истории. Соответственно, попытки ограничиться при преподавании истории только передачей знаний и обойтись при этом без их ценностного осмысления невозможно. Отказ учителя целенаправленно способствовать формированию мировоззренческих ориентиров приводит к распространению разнообразных ценностных суррогатов (что, собственно, и произошло в 1990-е гг.). В конечном счете, призывы к деидеологизации учебной литературы по истории означают не что иное, как прикрытие установки на «внедрение иной идеологии, иногда направленной на разрушение культурно-исторических традиций и преемственности в национальной истории»[15].

Действительно, довольно быстро стало ясно, что на практике деидеологизация подразумевала «очищение» учебной литературы от марксистской материалистической концепции истории (в просторечии именуемой «истмат») и, шире – от тех элементов теоретического и ценностно-ориентированного содержания курсов истории, которые так или иначе можно было интерпретировать как проявление просоветской, социалистической идеологии или нацеленных на формирование соответствующей картины мира[16].

Общественно-политическая атмосфера 1990-х гг. предопределила заимствование российскими авторами целого ряда теоретических моделей и подходов из англоязычной

[11] См.: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М.,1995. С.3.
[12] Впрочем, в 1990-е гг. издавалось (и попадало в школы) довольно много учебников, не проходивших вообще никакой государственной или общественной экспертизы. Среди них попадались очень оригинальные издания, например, цикл учебников С.А. Нефедова (издательство ВЛАДОС, 1996 г.), который уже в Древнем Шумере нашел буржуазное общество.
[13] Устав Государственного учреждения «Федеральный экспертный совет» Министерства образования Российской Федерации // http://www.informika.ru/text/goscom/dokum/doc99/n865-1.html.
[14] Вяземский Е.Е. Реформа школьного исторического образования и проблема экспертизы учебной литературы // Историки читают учебники истории. М., 2002.
[15] Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории (конец XVIII – начало XX вв.). М., 2008. С. 5.
[16] См. об этом: Поваляева Н.Е. История Отечества до начала XX века в современных школьных учебниках: Дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. С. 35-36.

историко-политологической и философской литературы. Прежде всего, это касается концепций тоталитаризма и модернизации.[17] Выбор, однако, был сделан в пользу наиболее радикальных вариантов критики российского (и особенно советского) исторического опыта, пусть даже и на довольно шатких концептуальных основаниях.

В качестве примера можно указать на учебное пособие И.Н. Ионова для старшей школы «Российская цивилизация и истоки ее кризиса»[18]. История государства и народов России осмыслена автором исходя из представления о «промежуточном» характере российской цивилизации, которую отличает «неспособность к устойчивому развитию ни на основе азиатской, традиционалистской модели цивилизации, ни на основе европейской, модернизационной ее модели»[19]. Фактическое содержание истории России было соответствующим образом препарировано: примечательна, в частности, информация о негативном образе русских «трупоедов» у некоторых народностей Сибири, который был для них настолько невыносим, что в XVIII в. вызвал уход части бурятских племен в Монголию.[20] Проникновение русских в Сибирь, конечно, не было бесконфликтным, однако на фоне сходных сюжетов мировой истории (истребления североамериканских индейцев или работорговле) придание данному локальному сюжету «знакового», обобщающего характера выглядит тенденциозным и недобросовестным.

Другим Примером такого подхода является учебник В.П. Островского и А.И. Уткина «История России. XX век» для 11 класса общеобразовательных учебных заведений (первое изд. – 1995 г.). Одна из его глав носит характерное название: «Тоталитарный режим: формирование и апогей. 1921-1939». Это задает угол рассмотрения всего материала, характер анализа конкретных явлений и процессов (так, посвященный индустриализации раздел называется «Промышленная модернизация в тоталитарном исполнении»). Организация материала и авторские оценки призваны, по сути, дискредитировать индустриализацию в глазах учащихся. Для ее проведения в стране «не было соответствующих условий»; «главным способом накоплений стало ограбление деревни, гулаговская экономика»; «другим важным фактором, обеспечившим индустриализацию, стала «великая депрессия» на Западе» (другие факторы, например, искренний энтузиазм советских людей, практически не принимаются во внимание); «став индустриальной страной, СССР превращался одновременно и в сырьевой придаток западных стран» (очень странное утверждение для конца 1930-х гг., когда советская экономика формировалась как самодостаточная); «тоталитарная индустриализация, в отличие от модернизации, проходящей в условиях рынка, не имела комплексного характера. Она была «прорывной», осуществляясь лишь на некоторых участках, преимущественно приспособленных к производству вооружений и боеприпасов»; «официальная пропаганда систематически объявляла об их [планах] выполнении и перевыполнении, но это было ложью… завышенные планы создавали постоянную угрозу для их исполнителей»; «Тоталитарные методы и их последствия сказываются и по сей день в искаженной структуре промышленности, ее отраслевом и географическом распределении. Замкнутость индустриализации на внутреннее потребление привела к хронической неконкурентоспособности многих видов продукции на мировом рынке. Ценой за индустриализацию и связанную с ней «сплошную коллективизацию» стали многомиллионные людские потери, сравнимые лишь с потерями в разрушительной войне», и наконец: «Внерыночная индустриализация достигла своих целей в краткосрочном историческом плане: она укрепила тоталитарный политический режим, создала новый слой советской технической интеллигенции, крепко привязанной к производству, закрепила рабочих на их местах».

Таким образом, общая тенденция, характерная для большинства первых постсоветских учебников (в первую очередь - для учебников по истории России XX века), и, в целом, всей системы массового исторического образования 90-х гг. может быть определена как стремление представить социальную и политическую историю нашей страны как *историю болезни*. Такое концептуальное «осмысление» нашего прошлого закономерно подводит к выводу о нежизнеспособности исторически сложившегося российского государства и, в

[17] На то, что понятие *тоталитаризм* не является в науке общепринятым в том смысле, в каком общеприняты термины *демократия* и *авторитаризм*, указывалось еще в сборнике «Тоталитаризм как исторический феномен», выпущенном в 1989 г. (См. также: Орлов И.Б. «Кривое зеркало» теории модернизации // Задавая вопросы прошлому… М., 2006. С. 50-57).

[18] Первое издание вышло в 1994 г. В ходе последующих, более масштабных переизданий и авторских переработок добавление «…и истоки ее кризиса» исчезло, но на общей концептуальной основе учебника это не сказалось.

[19] Ионов И.Н. Российская цивилизация и истоки ее кризиса. М., 1994. С. 7-8.

[20] Там же. С. 170.

конечном счете, - неизбежности прекращения его существования. Специалисты не раз выражали обеспокоенность по этому поводу.

Доктор исторических наук, профессор В.В.Журавлев: «Скепсис и ерничанье по поводу нашего прошлого губительны в плане воспитания у молодого поколения начал гражданственности… Учебники по истории России неизбежно должны быть нацелены на согласие, а не на конфронтацию. Ибо исторический опыт – это инструмент укрепления общества, а не орудие его саморазрушения»[21].

Если мы исходим из того, что ценностно-мировоззренческий фундамент для учебников истории необходим, возникает закономерный вопрос – что именно должно лежать в основе этого фундамента? Представляется, согласованная позиция может быть основана на базе широко понимаемого государственнического подхода. Ключевым здесь является ответ на вопрос, испытает ли учащийся в результате работы с учебником ***чувство сопричастности*** с историей своей страны и народа. Этот вопрос может быть конкретизирован, например, таким образом:

1) каково соотношение «позитивного» и «негативного» материала в учебнике, является ли оно оптимальным с точки зрения решения главной задачи?

2) Каким образом интерпретируются центральные (болевые) проблемы истории?

3) выполняется ли при изучении трагических событий прошлого функция «врачевания» (М. Ферро) или «клиотерапии» (Б.Н. Миронов)[22]?

4) способствует ли работа с учебником успешной гражданской социализации учащегося и, в конечном итоге, формированию его положительной гражданской идентичности и исторического оптимизма?

Использование государственнического подхода (в системе с другими критериями) при написании и экспертизе учебников истории не подразумевает обязательное соответствие какой-либо одной определенной *научной концепции*. В настоящее время в основе того или иного учебника истории могут лежать (и лежат) теория модернизации, элементы цивилизационного и формационного подходов, неопозитивизм (многофакторный подход) и пр. Соответствие учебника его концептуальным основаниям, научная обоснованность самой концепции также должны оцениваться в процессе экспертизы учебника, но это иной критерий — *научность.* Так, например, недопустимо использование в школе учебников, построенных на основе теории пассионарности Л.Н.Гумилева, но не по государственническому критерию — здесь-то у Гумилева все в порядке — а в силу недостаточной научной обоснованности данной теории и отсутствия достаточного уровня признания ее в научном сообществе.

Более сложным является вопрос о связи между государственническим подходом и политической позицией. Разумеется, в демократическом обществе учебники истории не могут отражать исключительно точку зрения правящего режима (или партии). Однако включение в учебники тех или иных элементов оппозиционных политических воззрений должно ограничиваться взглядами, направленными на созидание и укрепление российской государственности, а не на ее ослабление и разрушение. Соответственно, речь идет о возможности презентации в учебной исторической литературе всего консервативно-либерального континуума с исключением из него антисистемных, радикальных точек зрения.

В начале XXI в. в нашей стране на государственном уровне были предприняты попытки актуализировать «политику памяти» с целью укрепления гражданской идентичности молодежи. В качестве ведущего инструмента реализации этой политики было избрано построение ценностно-ориентированной системы исторического образования. Мы имеем в

[21] Журавлев В.В. Экспериментальные учебники как мировоззренческие и воспитательные альтернативы официальным стандартам // Историки читают учебники истории. М., 2002. С. 194.

[22] Клиотерапия — «трезвое знание своих достоинств и недостатков, чтобы иметь возможность достоинства развивать, а недостатки лечить и устранять» (Миронов Б.Н. Социальная история России. СПб., 2003. Т. 1. С. 16).

виду ценности, связанные с усилением роли государственного начала, стабильности, преемственности. В соответствии с государственной политикой ключевая роль в совершенствовании школьного исторического образования отводится подготовке и внедрению новых учебников по новейшей истории России, отражающих идейно-политические акценты, созвучные охарактеризованным выше целям и задачам «политики памяти».

В 2005 г. система экспертизы учебников была обновлена: если ранее допуск учебников в школы осуществлялся на основе экспертных заключений, подготовленных частными лицами, то теперь экспертиза проводится Российской Академией наук и Российской Академией образования, отражая не просто мнение отдельных экспертов, а согласованную оценку авторитетного и ответственного научного сообщества. Только за три года, с 2005 по 2008 гг., из представленных в экспертные организации 144 учебников истории 36 получили отрицательную оценку. Удалось устранить наиболее грубые содержательные и педагогические ошибки 1990-х гг.: в частности, гриф Министерства образования РФ был снят с учебника И.И. Долуцкого «Россия: XX век» (Издательство «Мнемозина»). Постепенно была свернута финансовая поддержка, осуществлявшаяся в форме грантов на написание школьных учебников со стороны зарубежных организаций, в частности, фонда Сороса.

В настоящее время выбор учителем учебника регламентируют два документа – Федеральный перечень учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ и Федеральный перечень учебников, допущенных Министерством образования и науки РФ к использованию в общеобразовательных учреждениях (утверждены приказом Министерства от 9 декабря 2008 г. до 2014 г.)

Эта тенденция не предопределяет отказ от вариативности учебников, которая относится к числу важных завоеваний последних лет. Для нормального человека, не желающего «бежать от свободы», выбор всегда лучше, чем его отсутствие. Соответственно, возникает вопрос – как совместить государственные интересы (и очевидную необходимость государственнического подхода в школьной исторической литературе) и вариативность учебников? Пример такого совмещения в истории нашей страны был: в конце XIX – начале XX вв. действовала единая государственная программа, дававшая не просто набор фактов и понятий, которые должны быть изучены на уроках истории, а сравнительно полный набор рекомендаций (в том числе и для авторов учебников). Может быть, в настоящее время целесообразным была бы организация широкого общественного обсуждения таких рекомендаций.

Значимым шагом в этом направлении стало проведение летом 2007 г. Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного стандарта общего образовательного второго поколения». Кульминацией конференции стал прием делегатов конференции В.В. Путиным, который акцентировал внимание на приоритетах государственной политики в области школьного исторического и социального образования. Президент РФ подчеркнул, что необходимо увеличить роль государства в создании учебников. Он предложил повысить ответственность издательств, Министерства образования и науки РФ за издаваемые учебники.[23] На конференции выступили руководители Министерства образования и науки РФ, известные ученые, общественные деятели, которые в своих выступлениях сформулировали новые ориентиры, которые для системы образования являются политическими основами формирования целей социально-гуманитарного образования.

[23] Выступление Президента РФ В.В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 г. // Преподавание истории в школе. 2007. № 6.

Ещё одним важным шагом в направлении модернизации образования в целом и модернизации исторического образования стала Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р). В ней, в частности, указывается на необходимость поддержки программ формирования единой российской гражданской нации, национально-государственной идентичности, на воспитание толерантности к представителям различных этносов, межнационального сотрудничества. Здесь же вводится понятие **гражданской идентичности как ключевого компонента российской** национально-государственной идентичности**, а её формирование обозначено как важнейшая ценностная ориентация всей системы образования, и прежде всего – гражданско-патриотического. В документе были также определены основные ценности гражданской идентичности личности:**

- **идеалы и ценности гражданского общества, в том числе ценности человеческой жизни, семейные ценности, инновационная трудовая этика;**
- **патриотизм, основанный на принципах гражданской ответственности и диалоге культур;**
- **ценности личностной, социальной и государственной безопасности;**
- **национальное согласие по основным этапам становления и развития общества и государства.**

Новые требования к системе образования стимулировали разработку нового поколения государственных образовательных стандартов. Они призваны стать фундаментом процесса модернизации общего образования. Их реализация позволит сохранить достоинства и конкурентные преимущества российской школы в условиях вызовов информационной среды XXI века.

В стандартах второго поколения придаётся большое значение духовно-нравственным ценностям. Идеологической и методологической основой ФГОС является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая определяет систему базовых национальных ценностей, современный национальный воспитательный идеал, цель и задачи духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в единстве учебной и внеучебной деятельности.

Базовые национальные ценности российского общества в Концепции определяются следующим образом:

- ***Патриотизм*** **(любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству);**
- ***Социальная солидарность*** **(свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство);**
- ***Гражданственность*** **(служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания);**
- ***Семья*** **(любовь и верность, здоровье, достаток, почитание родителей, забота о старших и младших, забота о продолжении семьи);**
- ***Здоровье*** **(духовно-нравственное, социальное и психологическое здоровье, физическое здоровье человека, здоровый образ жизни);**
- ***Труд и творчество*** **(любовь к труду, творчество и созидание, целеустремленность и настойчивость);**
- ***Наука*** **(ценность знания, стремление к истине, научная картина мира);**
- ***Традиционные религии России*** **(представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности как основы межконфессионального диалога);**
- ***Искусство и литература*** **(красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие);**

- ***Природа*** **(эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание);**
- ***Человечество*** **(мир во всем мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество).**

В результате реализации базовых национальных ценностей российского общества в качестве ожидаемого результата должен осуществиться *современный национальный воспитательный идеал личности гражданина России*. Это воспитание высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

Духовно-нравственное развитие школьников должно быть интегрировано в основные виды их деятельности - урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную. Таким образом, должна быть организована комплексная работа по духовно-нравственному воспитанию, что должно способствовать нравственной ориентации учащихся, помогать им в развитии и самосовершенствовании, в стремлении к позитивным идеалам и ценностям.

Основные идеи и выводы

- *Массовое историческое образование в современном мире представляет собой основу формирования национальной и общегражданской идентичности, без чего невозможно обеспечить стабильное суверенное развитие государства. Ни в одной стране мира политическая элита не может отказаться от трансляции через массовое историческое образование определенной системы оценок и представлений относительно исторического прошлого своей страны.*
- *Признание зависимости массового исторического образования от государственной политики не означает отказа от стремления к достоверному, правдивому описанию прошлого. Действительно устойчивое историческое самосознание народа может быть основано только на объективном историческом знании. Искажение прошлого, замалчивание отдельных его страниц, отказ от его моральной оценки закладывают мину замедленного действия под настоящее и будущее страны.*
- *Ценностные и оценочные составляющие являются неотъемлемой частью познавательно-мировоззренческой модели школьного курса истории. Попытки ограничиться при преподавании истории только передачей знаний и обойтись при этом без их ценностного осмысления обречены на неудачу. Поэтому приоритетной задачей системы массового исторического образования является не только обеспечение информационного потока научно обоснованного исторического знания, но и формирование чувства сопричастности российского гражданина к своей стране и ее истории, уважения к предкам и принятие на себя моральной ответственности за настоящее и будущее России.*
- *Задачи гражданского становления, воспитания патриота и ответственного гражданина России, формирования общественных ценностей активного политического участия, профессионализма, успешности и конкурентоспособности требуют соответствующего изменения подходов в образовании, как в содержании, так и в методике преподавания, что влечет за собой изменение позиции самого учителя, а также системы подготовки и повышения квалификации.*
- *Новые требования к системе образования стимулировали разработку нового поколения государственных образовательных стандартов. Они призваны стать*

фундаментом процесса модернизации общего образования, реализация которого позволит сохранить достоинства и конкурентные преимущества российской школы в условиях вызовов информационной среды XXI века.

РАЗДЕЛ 1.

Государственная политика в области исторического образования и проблемы преподавания Новейшей истории России в современной школе

Из этого раздела вы узнаете:

- *Как связаны социальная память, массовое историческое образование и государственная политика;*
- *Каковы задачи массового исторического образования в современном мире;*
- *Что такое фальсификация истории, и какие сюжеты Новейшей истории России подвергаются наибольшей политизации;*
- *Каким образом достижения исторической науки помогают ориентироваться в содержании курса и ответственно подходить к отбору содержания учебного материала.*

1.2. Основные содержательные проблемы и трудности в преподавании курса «Новейшая история России».

Новейшая история России в рамках школьной программы изучается дважды: в 9 классе, а затем, углубленно - в 11 классе.

Проблема отбора содержания – одна из ключевых в обучении истории. Выше уже отмечалось, что в основе ответственного выбора должна лежать ***парадигма сопричастности***, подразумевающая нацеленность на формирование уважения к собственной стране и ее истории. Следование этой концепции исключает реконструкцию истории России как «истории болезни». Актуализация государственной политики Российской Федерации в области исторического сознания, в то же время, должна базироваться на принципах исторической правды, научной достоверности. Любые, даже самые благородные задачи исторической политики не могут стать основанием для приукрашивания, умолчаний и искажений.

Однако в современном мире сомнению подвергается сама способность исторической науки к постижению этой «правды», и в представлении многих людей история объявляется неспособной нарисовать достоверную картину прошлого. Это связано с постепенным распространением представления об истории как некоей разновидности литературного творчества. В самом деле, отождествление истории с литературой снимает вопрос об истинности того или иного описания: каждый историк, публицист или писатель волен создавать свой образ прошлого, и нет смысла требовать от него какой-то объективности или правдивости. Принятие данной точки зрения означало бы выдачу своего рода индульгенции на постоянное переписывание истории, конструирование таких ее «прочтений», которые окажутся совершенно не связанными с исторической реальностью, а их содержание будет определяться исключительно задачами и потребностями, вытекающими из текущей политической конъюнктуры.

Действительно, методология исторического познания содержит некоторые слабые места как в области установления эмпирических фактов прошлого (неполнота сохранившихся свидетельств и сложность процедур установления их достоверности), так и в области исторического синтеза (множественность способов интерпретации взаимозависимости исторических фактов, зависимость теоретических реконструкций от мировоззрения историка). Исходя из этого, существует немало возможностей для возникновения псевдонаучных теорий.

Вместе с тем, в профессиональном историческом сообществе сформированы механизмы, которые позволяют значительно снизить опасность субъективистских подходов,

порожденных влиянием современных обстоятельств и авторских политических пристрастий. Эти механизмы основаны на рефлексии и самоконтроле историков, представлении альтернативных точек зрения, учете достижений других историографических направлений.

Нравственной и профессиональной нормой в профессиональном сообществе историков признается стремление к объективности научного поиска, элементами которого являются дискуссии, плюрализм мнений. Нормы современного научно-исторического исследования предполагают такое построение системы аргументов, которое открыто для верификации, то есть для проверки достоверности источниковой базы, критического анализа логических связей, выводов и ценностных установок, на которые опирается автор.

Современному учителю, безусловно, необходимо, так или иначе, учитывать последние достижения исторической науки, совершенствуя умение ориентироваться в содержании научной и общественно-политической полемики относительно оценок и интерпретаций важнейших событий Новейшей истории, а также вырабатывать способность к самостоятельному критическому осмыслению появляющихся в СМИ публикаций, выявляя связь тех или иных интерпретационных подходов с актуальными «запросами» тех или иных политических сил. Важнейшим условием для этого является признание целью исторической науки и исторического образования дать обществу адекватное представление о собственном прошлом, а также понимание, что историки располагают для этого необходимым научным инструментарием.

Сопряжение достижений научной историографии с целями гражданского воспитания не должно привести к релятивизму в отношении науки. В решении этой проблемы видится еще одна задача профессионального сообщества учителей истории. Необходимо ясное понимание, что стремление к правдивому описанию прошлого не противоречит стоящим перед массовым историческим образованием масштабным задачам по историко-патриотическому образованию школьников.

Материалы данной главы пособия призваны сориентировать учителя в содержании современных дискуссий вокруг некоторых наиболее спорных и актуальных проблем истории России XX века.

Внимание акцентировано, прежде всего, на тех вопросах, относительно которых в современной историко-публицистической литературе и СМИ существует наибольший разброс мнений. В то же время, усилиями ряда научных коллективов и отдельных ученых-историков в исследовании этих вопросов достигнут определенный прогресс, что позволяет в целом ряде случаев успешно противостоять процессу политизации и искажения истории.

Революция 1917 года

До недавнего времени в отечественной историографии господствовало представление, согласно которому российские революции и установившийся в результате советский общественно-политический строй, вызванные этими революциями международный резонанс и трансформации в мире являлись важнейшими событиями не только российской, но и мировой истории XX века. Начатое в 90-е годы прошедшего столетия переосмысление истории затронуло не только историю Революции, но и всего советского периода. Прежние объяснительные схемы были разрушены, становление же новой целостной концепции затрудняется политизацией и идеологизацией большинства ведущихся дискуссий. «По словам Эрика Хобсбаума, - пишет известный специалист по истории 1917 г. В.Булдаков, - те, кто судят о прошлом с позиции своего времени, никогда не смогут понять ни самого прошлого, ни его воздействия на настоящее. Тем не менее, мы к своей революции предъявляем поистине непомерный счет именно с позиции современности»[24].

[24] Отечественная история. 2008. №6. С.173

Научное понимание революционного кризиса, как мы увидим, далеко от распространенных в общественном мнении мифологем. Между тем, в современной публицистике, телевизионных передачах, на многих Интернет-ресурсах причины революции в России зачастую излагаются в духе теории заговора, активно эксплуатируется тема немецких или англо-американских денег, якобы сыгравших решающую роль в приходе большевиков к власти, и т.п. При этом, как правило, события в Петрограде осенью 1917 г., которые, по выражению Дж.Рида, «потрясли мир», называются «октябрьским» или «большевистским» переворотом[25]. Именно с такого рода «альтернативной» историей могут столкнуться школьники при самостоятельном поиске информации.

Учителю следует иметь в виду, что тенденциозные, недобросовестные интерпретации истории Великой Русской революции, как правило, в той или иной, явной или неявной форме исходят из отрицания наличия объективных предпосылок для революции в России или преуменьшения их значения. На страницах такого рода сочинений революционный процесс первой четверти XX в. в России представляется не как обусловленный внутренним системным кризисом российской государственности, а как инспирированный внешними, враждебными России силами. Февральская революция 1917 г. объявляется следствием закулисного соглашения российского политического масонства и либеральных кругов стран англосаксонского Запада. Приход к власти большевиков в октябре 1917 г. объясняется фактором «немецких денег». В литературе религиозно-черносотенного толка революционное движение в России обязательно связывается с борьбой «мирового еврейства» против православной монархии и, шире, - православия в России. Суть этих «упрощенческих» подходов, по замечанию Д.О.Чуракова, сводится к следующему: «Большевики, масоны, евреи, немцы, англичане, поляки, латыши и китайцы – кто угодно, только не русский народ совершал величайшую в истории человечества Русскую революцию 1917 г.»[26]

С научной точки зрения такой подход является несостоятельным. События такого масштаба, как Октябрьская революция, в которую, так или иначе, были вовлечены десятки, если не сотни миллионов людей, и которая оказала влияние на жизнь всего человечества, нельзя свести к деятельности кучки заговорщиков или к зарубежным интригам.

Александр Рабинович, американский историк: «Октябрьскую революцию в Петрограде часто рассматривают как блестяще организованный военный переворот, не имевший опоры в народных массах и осуществленный тесно сплоченной группой профессиональных революционеров под блистательным руководством фанатичного Ленина на германские деньги. Эта трактовка, развенчанная западной "ревизионистской" школой социальной истории в 1970-80-е годы, обрела второе дыхание после роспуска Советского Союза, несмотря на тот факт, что данные из рассекреченных в годы горбачевской гласности советских архивов подтвердили догадки и выводы ревизионистов».[27]

Член-корреспондент РАН А.Громыко: «Никакие «доноры» вроде Гельфанда-Парвуса не могли организовать и управлять революцией в России, как и в любой другой стране. Настоящая революция – не рукотворный процесс отдельных личностей, а каток истории, сметающий все на своем пути… Октябрьская революция потому и была Великой, что соответствовала желаниям и надеждам трудящихся»[28].

[25] Обзор историографии этой проблемы см.: *Сыч А.И.* Октябрь 1917 года: переворот или революция? // Историческое пространство. Проблемы истории стран СНГ. М.:Наука, 2008. №1-4. С.108-120.
[26] Новая и новейшая история. 2009. №4. С.110.
[27] Рабинович А. Большевики у власти. / Пер. с англ. М., 2007. С. 39.
[28] *Громыко А.* Каток истории // Литературная газета. 2007. 19-25 сентября. №37. С.3.

Для ориентации учителя истории в содержании ведущихся дискуссий, нужно, прежде всего, иметь в виду, что в современной историографии постепенно укрепляется тенденция рассматривать события 1905-1907 гг., Февральскую и Октябрьскую революции, а также Гражданскую войну как неразрывно связанные между собой части Великой Русской революции[29]. Что касается ее причин, то в работах специалистов дополнительное обоснование получила точка зрения, что революция в России была вызвана систематическим понижением уровня жизни крестьянства во второй половине XIX – начале XX века. Это связывается с ростом населения (малоземельем), растущей имущественной дифференциацией, тяжестью налогов и повинностей. Наряду с низким уровнем потребления обращается внимание на такие факторы, как несоответствие политического строя и господствующей идеологии быстрым изменениям в экономике, социальной и культурной сферах, перепроизводство элиты, растущее расхождение между европеизирующимся «обществом» и народом, наличие национальных противоречий. Эти обстоятельства сделали социально-экономическую систему царской России крайне неустойчивой, что сыграло роковую роль в условиях вызванных Первой мировой войной «перегрузок». С другой стороны, некоторыми историками традиционная концепция «аграрного (мальтузианского) кризиса» была поставлена под сомнение: утверждается, что динамика уровня жизни в дореволюционной России была иной, и низкий уровень потребления не может рассматриваться в качестве главной причины революционных потрясений[30].

Большинство современных специалистов, тем не менее, солидарны в том, что причины революции в России не сводимы к совпадению роковых случайностей. В целом в отечественной историографии утверждается представление о революции 1917 г. как о широкомасштабном рабоче-крестьянско-солдатском движении, демократическом и пацифистском по своему характеру. Социалистические потенции этого движения связываются с общинными и коллективистскими традициями крестьянства и рабочего класса, антибуржуазными настроениями в обществе и доктринальными установками левых политических партий. Современные историки отказались от идеалистического взгляда на историческую роль пролетариата, большевиков и В.И.Ленина. Произошло серьезное углубление знаний о политических противниках большевиков, в том числе представителях Белого движения. И, главное, те или иные политические интриги не воспринимаются историками как решающие факторы революции.

Отдельного упоминания заслуживает проблема «немецких денег». В советское время по существу обвинений большевиков в получении немецкого золота на осуществление революции в России исходная бездоказательность обвинений как будто освобождала историков от обязанности «раскапывать» эту проблему. Однако, в ситуации идейно-политического противостояния в СССР конца 1980-х – начала 1990-х гг. оказался востребован любой обвинительный материал в адрес большевиков. Одним из наиболее активных «разоблачителей» Ленина был представлявшийся историком А.А. Арутюнов, опубликовавший немало журнальных и газетных статей. Специалисты немедленно обратили внимание, что в основе сделанных им «открытий» лежит элементарный подлог – опубликованные в 1918 г. в США и давно признанные фальшивками так называемые документы Сиссона. Еще в 1956 году американский историк и дипломат Дж. Кеннан не только убедительно доказал подложность так называемых «документов Сиссона», но и указал фальсификатора – публициста польского происхождения, бывшего редактора петроградского «Вечернего времени» Антона (Фердинанда) Мартыновича Оссендовского[31]. Эти выводы позднее были подтверждены профессором В.И.Старцевым.[32] Ведущий на сегодняшний день в

[29] См., напр.: *Шанин Т.* Революция как момент истины. М.,1997; *Шубин А.В.* Социализм: «золотой век» теории. М.,2007. С.660; и др.
[30] См.: О причинах русской революции / Отв.ред. Л.Е.Гринин, А.В.Коротаев, С.Ю.Малков. М.,2010.
[31] *Kennan G.F.* The Sisson Documents // The Journal of Modern History. Vol. XXVIII. 1956. June.
[32] *Старцев В.И.* Немецкие деньги и русская революция. С.-П., 2006. С.117.

России специалист по данной теме Г.Л.Соболев также дал подробный анализ всех доступных на сегодняшний день документальных и мемуарных источников по проблеме и показал несостоятельность распространенных версий о финансировании Германией большевистской революции[33].

Голод в СССР 1932-1933 гг.

Одной из наиболее трагичных страниц истории России XX века является голод 1932-1933 гг., охвативший ряд территорий СССР, оказавшихся в зоне сплошной коллективизации, и повлекший гибель миллионов людей. В результате так называемой архивной революции в России в 1990-е гг. в распоряжении историков оказался огромный массив документов, позволивший начать активное изучение данной темы. Ведущие специалисты по аграрной истории России, в частности, В.П.Данилов, И.Е.Зеленин, Н.А.Ивницкий, В.В.Кондрашин, во взаимодействии с зарубежными учеными проделали большую работу по выяснению обстоятельств трагедии 1932-1933 гг. Важнейшие источники по истории коллективизации и голода были опубликованы в ряде документальных сборников[34].

Большинство специалистов сходятся во мнении, что в основе голода лежали политические и социально-экономические причины, связанные с осуществлением в тот период форсированной индустриальной модернизации страны. При этом некоторые историки считают возможным говорить о «рукотворном», организованном характере голода, подчеркивая его связь прежде всего с деятельностью органов власти того периода и ряда конкретных политиков, а не природно-климатическими катаклизмами. Это не означает, в то же время, что можно считать обоснованными интерпретации, в которых голод начала 1930-х гг. предстает как сознательно спланированная и организованная властями репрессивная акция в духе социального или этнического геноцида[35].

Между тем, обсуждение темы голода в советской деревне 1930-х гг. никогда не носило исключительно академический характер и являлось предметом идеологических спекуляций и мифотворчества. Начало этому было положено на Западе, где в кругах украинской националистической эмиграции была сформулирована концепция «голодомора», согласно которой первопричины трагедии кроются в национальной политике сталинского режима. Голод 1932-1933 гг. представлялся как направленный исключительно против жителей Украины и преследовал цель подорвать становление украинской государственности.

В годы «холодной войны», а затем в период распада Советского Союза трагедия советской деревни обсуждалась с явным идеологическим подтекстом, и использовалась руководителями Украины и некоторых западных государств в политических целях. Предпринимались попытки предъявить Российской Федерации материальные претензии как правопреемнице СССР. Благодаря пропагандистской деятельности представителей так называемой «оранжевой» революции на Украине тема голода получила новое освещение и широкий международный резонанс. Своего рода кульминацией стало принятие Верховной Радой Украины в 2006 г. закона «О голодоморе 1932-1933 годов на Украине», которым закреплялась трактовка этой трагедии как геноцида украинского народа.

Такое истолкование нашло поддержку не только у литовских, польских, грузинских националистов, но и во многих странах Западной Европы. Конгресс США 25 сентября 2008 года признал голод 1933 года голодомором, геноцидом украинского народа. Миф о голоде как голодоморе вошел в культуру восточноевропейских и некоторых других стран.

[33] *Соболев Г.А.* Тайный союзник. Русская революция и Германия. С.-П., 2009.

[34] Одной из наиболее значимых публикаций является пятитомная серия «Трагедия советской деревни. Коллективизация и раскулачивание. 1927-1939». В 5 томах. М.,1999-2004.

[35] См.: Кондрашин В.В. Голод 1932-1933 годов: трагедия российской деревни. М.,2008. С.34, 379, и др.

Активное мифотворчество вокруг темы голодомора заставляет задуматься о причинах его востребованности в восточноевропейских и многих западных обществах. Казалось бы, эта тема могла волновать Запад во времена существования Советского Союза. Сегодня же Россия ничем не напоминает Советский Союз – ни своим государственным устройством, ни конституцией и идеологией, ни государственными символами. Почему же этот антисоветский, в сущности, миф, в основе которого лежит нацистский по духу пропагандистский постулат, приобрел столь широкую популярность в самых что ни на есть демократических странах?

Первая причина лежит на поверхности. Украинскому национализму нужна антисоветская и антироссийская идеология. Эта идеология включает в себя тезис о том, что украинская нация находилась в вековом порабощении у «москалей», что вся история украинского народа была борьбой за освобождение Украины от российского гнета. Голодомор – это один из эпизодов истребления украинского народа русским государством. Такая идеология нацелена на то, чтобы не просто оторвать Украину от России, а натравить ее на Россию.

Но есть и более глубокие причины. Миф о голодоморе призван обосновать тезис об аморальности, бесчеловечности советского режима, который занимался истреблением народов, входящих в состав СССР, и прежде всего – украинского народа. Получается, что с нравственной точки зрения коммунистический режим был ничем не лучше фашистского режима в Германии. Но тогда и борьба против этого режима оказывается нравственно оправданной. Это реабилитирует все коллаборационистские движения, сотрудничавшие с фашизмом в годы Второй мировой войны – УПА, Армию Крайова, прибалтийские Ваффен СС, «армию» генерала Власова и т.п. Миф о коммунистическом геноциде восточноевропейских народов оказывается неявной реабилитацией нацистского мифа и захвате евреями власти в Российской империи в ходе коммунистической революции. Таким образом, миф о голодоморе обосновывает приравнивание двух одинаково тоталитарных режимов – фашистского и коммунистического, что уже нашло отражение в решениях Европарламента, и оправдывает коллаборационизм в годы Второй мировой войны.

Вместе с тем этот миф подрывает и моральное значение победы над фашизмом. Борьба СССР против фашистской Германии начинает рассматриваться как схватка двух тоталитарных хищников, не имевшая никакого отношения к борьбе народов против фашизма. Недаром поэтому во Франции, Англии, США из описания событий Второй мировой войны почти полностью выпадает роль Советского Союза. Громадный вклад России в победу над общим врагом практически остается неизвестным современному поколению этих стран. Теряет свое моральное значение и Нюрнбергский процесс, осудивший фашизм.

Репрессии 1930-х гг.

Массовые репрессии 1930-х гг. относятся к наиболее мифологизированным страницам отечественной истории, внимание к которым периодически усиливается в переломные моменты развития общества и государства.

В псевдоисторической литературе сегодня наиболее распространены поверхностные версии и трактовки, так или иначе воспроизводящие два подхода: с одной стороны, причины репрессий связываются исключительно с «параноидальной» личностью И.В.Сталина, уничтожавшего своих преданных сторонников без всяких рациональных оснований. С другой стороны, утверждается, будто в СССР существовало вредительское подполье («пятая колонна»), целью которого было восстановление капитализма и поражение страны в войне с фашизмом. Представители и той, и другой точки зрения, в конечном счете, решают далекие от объективного изучения и реконструкции задачи: в первую очередь их интересует воздействие на общественное сознание с целью либо *осуждения*, либо *оправдания* сталинского режима и лично И.В.Сталина.

Нравственная оценка трагическим событиям этого периода нашей истории дана: преступления тех или иных представителей режима не подлежат оправданию. Однако манипуляция статистикой репрессий не должна сегодня превращаться в средство раскола российского социума. Ведущий специалист по данному вопросу В.Н.Земсков в связи с этим отмечает: «Убийство невинных людей нельзя оправдать – будь то один человек или миллионы. Но исследователь не может ограничиваться нравственной оценкой исторических событий и явлений. Его долг – воскрешение подлинного облика нашего прошлого. Тем более, когда те или иные его аспекты становятся объектом политических спекуляций».[36]

Подлинная статистика политических репрессий в СССР до конца 1980-х гг. являлась государственной тайной. Впервые историки получили доступ к этим материалам только в 1989 г., когда Президиумом Академии наук СССР была создана специальная комиссия во главе с Ю.А.Поляковым. Результаты работы комиссии уже в начале 1990-х гг. были представлены общественности в виде ряда статей, однако приводимая учеными статистика была встречена с недоверием. В печати широко использовалась другие цифры, заимствованные из эмигрантской публицистики и сочинений западных советологов периода «холодной войны». Так, например, публицисты А.В. Антонов-Овсеенко, Л.Разгон, писатель А.И.Солженицын и многие другие критики сталинского режима утверждали, что за 1921 – 1953 годы было уничтожено 40, 60 или даже 110 миллионов человек.

Однако еще в 1954 г. в МВД СССР были обобщены статистические данные о числе осужденных за контрреволюционные преступления. В представленных высшему руководству страны (Н.С.Хрущеву) документах говорилось, что в 1921 – 1953 гг. за контрреволюционные преступления (по 58-й статье) было осуждено Коллегией ОГПУ, тройками НКВД, Особым совещанием, Военной коллегией, судами и военными трибуналами 3 777 380 человек. Еще 282 926 человек было осуждено по приравненным к ней статьям, в первую очередь по пп. 2 и 3 ст. 59 (особо опасный бандитизм) и ст. 193-24 (военный шпионаж).[37] Введение в научный оборот в 1990-х гг. многочисленных рассекреченных документов и их тщательное исследование в целом подтвердило точность данной статистики.

При этом за последние двадцать лет российскими историками, различными государственными и общественными организациями, средствами массовой информации было очень много сделано для освещения репрессивной политики советского периода и увековечивания памяти ее жертв. К настоящему времени опубликованы десятки сборников рассекреченных архивных документов и материалов, сотни научных статей и монографий, создано немало тематических интернет-ресурсов, так или иначе посвященных изучению и презентации широкой общественности истории репрессий, системы ГУЛАГа, инакомыслия в СССР, и т.д. Соответствующие материалы, в том числе статистические данные, выдержки из документов и воспоминаний, широко представлены, помимо всего прочего, и в учебной литературе, в том числе для средней школы.

Несмотря на это, тема репрессий продолжает использоваться теми политическими и общественными силами, которые выражают заинтересованность в дальнейшей «модернизации сознания» российского социума. Игнорирование ставших известными в последние годы статистических материалов ОГПУ-НКВД-МВД-МГБ, назойливое повторение

[36] *Земсков В.Н.* О масштабах политических репрессий в СССР // Мир и политика. 2009. №6. С.89.

[37] В период «архивной революции» подлинная статистика политических репрессий неоднократно приводилась в периодической печати: Некрасов В.Ф. десять «железных» наркомов // Комсомольская правда. 1989. 29 сент.; Дугин А.Н. ГУЛАГ: открывая архивы // На боевом посту. 1989. 27 дек.; Земсков В.Н., Нохотович Д.Н. Статистика осужденных за контрреволюционные преступления в 1921-1953 гг. // Аргументы и факты. 1990. № 5; Дугин А.Н. ГУЛАГ: глазами историка // Союз. 1990. № 9; Дугин А.Н. Говорят архивы: Неизвестные страницы ГУЛАГа // Социально-политические науки. 1990. №7; Земсков В.Н. Заключенные, спецпоселенцы, ссыльнопоселенцы, ссыльные и высланные: статистико-географический аспект // История СССР. 1991. № 5; Попов В.П. Государственный террор в советской России. 1923-1953 гг.: источники и их интерпретация //Отечественные архивы. 1992. № 2; и др.

заведомо преувеличенных цифр жертв репрессивной политики сталинского периода используется ими для демонизации советского режима и обоснования требований признать СССР «преступным государством», осуществлявшим геноцид собственного народа, военные преступления и преступления против человечности. (Содержание этих требований созвучно резолюции Парламентской Ассамблеи ОБСЕ 2009 г. «О воссоединении разделенной Европы», ставящей знак равенства между нацизмом и сталинизмом).

Представляется, что официальное согласие с данной идеологической платформой крайне негативно скажется не только на внешнеполитических позициях России, но и приведет к обострению противостояния разных общественных групп внутри страны. На международном уровне это будет означать согласие с концепциями «советской оккупации» и «советского геноцида», сформулированными политиками ряда восточноевропейских стран, и даст дополнительные козыри тем из них, кто делает ставку на русофобию и отторжение от России в рамках собственных проектов «нациестроительства». В итоге это выльется в очередное унижение России, глумление над памятью советских солдат, погибших за освобождение Европы от фашизма, оправдание коллаборационизма, создаст дополнительную «правовую» базу для ущемления гражданских прав русского населения в сопредельных России государствах и выдвижения материальных претензий к нашей стране.

Внешняя политика СССР в 1930-е гг. и начало Второй мировой войны

Проблемы, связанные с причинами и предысторией Второй мировой войны рассматриваются специалистами в числе тех, при освещении которых «в наибольшей степени просматривается стремление подправить историю в антироссийском духе»[38]. В первую очередь, наблюдается стремление свести их к советско-германскому договору о ненападении 23 августа 1939 г., замолчав при этом роль и значение Мюнхенского соглашения с точки зрения причинно-следственных связей, и возложить тем самым ответственность за возникновение войны на Советский Союз[39].

Безусловно, в современной историографии произошла существенная корректировка концептуального осмысления событий Второй мировой войны, а также ее предыстории, основанная на новых данных конкретно-исторических исследований, статистическом материале и т.д. Сегодня историки предпочитают рассматривать противоречия между ведущими мировыми державами через призму геополитики, исследующей роль природно-географического фактора в формировании политики и военной стратегии государств. Эта тенденция сочетается с постепенным освоением теоретического наследия историков и философов, чьи идеи лежат в русле так называемого цивилизационного подхода. Если в ориентированной на постулаты исторического материализма советской историографической традиции европейский фашизм выступал, прежде всего, как реакция эксплуататорских классов на рост рабочего и национального движения в мире, как «ударная сила империалистической реакции», то в данном случае в центре исследования оказываются социальные и культурологические аспекты этого явления. Фашизм и национал-социализм в Германии предстают как порождение определенной культурной традиции, плод культуры и философии Запада[40]. Цели Германии в отношении нашей страны далеко выходили за рамки борьбы идеологий и включали уничтожение государственности, культуры русского и других

[38] См.: *Чубарьян А.О.* Этимология Второй мировой войны, ее ход и результаты // Вестник Совета Безопасности Российской Федерации. 2010. №2(8). С.13.

[39] Там же; См. также: Нарочницкая Н.А. «Концерт великих держав» накануне решающих событий // 65 лет Великой Победы: в 6 т. М.,2010. Т.VI. За честную историю. С. 59-69.

[40] См., напр.: *Саркисянц М.* Английские корни немецкого фашизма: От британской к австро-баварской «расе господ» / Пер. с нем. СПб.: Академический проект, 2003; *Кара-Мурза С.Г.* Советская цивилизация. Кн.1. М.:Алгоритм, 2001. С.445-476.

народов СССР, физическое истребление народов Восточной Европы. Десятилетиями складывавшийся в Германии «образ врага» включал представления о вечности борьбы германцев против славян, о культурном призвании и праве европейцев господствовать на Востоке. В этой системе координат Советский Союз (Россия) рассматривался как законная добыча западноевропейских держав, которым предстояло «закончить войну», расчленив СССР и установив над его народами свое колониальное господство[41].

Игнорирование этих обстоятельств, сведение сути мирового конфликта середины XX века к столкновению «нацизма с большевизмом» с точки зрения современных научных представлений выглядит поверхностным. В то же время, в российской исторической литературе появилось течение, заимствовавшее основные тезисы некоторых школ и течений зарубежной историографии. В частности, распространение получило представление о том, что главным содержанием мировой истории после первой мировой войны была борьба «за либеральную демократию» против двух тоталитарных идеологий — фашизма и коммунизма (сформулированное главным образом в англоязычной литературе в период «холодной войны»).

Тезис о тождестве гитлеризма и большевизма, «родстве» третьего рейха и «сталинского» СССР в 1990-х гг. активно использовался в отвечавшей определенному политическому заказу публицистике и внедрялся в общественное сознание. Прежде всего, внимание обращалось на поверхностное сходство использовавшихся технологий легитимации политического порядка, в том числе репрессивных мер, способов взаимодействия государственного и партийного аппарата и т.п. Утверждение подобных взглядов в историографии Второй мировой войны происходило за счет привлечения исторического материала, относящегося к периоду 1939-1941 гг., прежде всего советско-германских договоренностей лета-осени 1939 г. и прилагавшихся к ним секретных протоколов. Эти и другие события интерпретировались как подтверждение внутреннего сходства «тоталитарных режимов», сначала сотрудничавших, а затем столкнувшихся из-за обоюдных агрессивных устремлений.

В результате во многих современных исторических сочинениях в разных вариациях повторяются обвинения СССР в экспансионизме, обусловленном либо стремлением к мировой коммунистической революции, либо «имперскими амбициями» сталинского руководства. В этом контексте в 1990-е гг. повторялись попытки ревизовать историческую ответственность Германии за нападение на СССР, распространялись выдумки о подготовке в 1941 г. Советским Союзом нападения на Германию.

Отдельного замечания заслуживает концепция тоталитаризма, в 1990-х годах широко использовавшаяся в качестве универсального объяснения сталинского периода российской истории. Современные историки предупреждают о ее ограниченности как средства научного познания и обращают внимание на ее чрезмерную политизацию в США и Западной Европе. Дискуссии последних лет убедили многих специалистов, что теория тоталитаризма основана в первую очередь на рефлексии двух войн – Второй мировой и «холодной», и противоречит многим постулатам методологии истории. В частности, она рассматривает те или иные политические режимы не в динамике, а в статике, не давая картины изменений внутри общества, и совершенно не нацелена на выявление специфики диктатур в различных странах мира. Применение концепции тоталитаризма к сходным политическим режимам - Германии и СССР – игнорирует проблему их существования в принципиально различающихся социумах[42].

[41] См.: Война Германии против Советского Союза. 1941-1945. Документальная экспозиция г. Берлина к 50-летию со дня нападения Германии на Советский Союз. Берлин, 1991. С.11-21; *Рюруп Р.* Немцы и война против Советского Союза // Свободная мысль. 1994. №11; *Дашичев В.И.* Стратегия Гитлера. Путь к катастрофе, 1933-1945. Т.I: Подготовка ко Второй мировой войне. 1933-1939. М.: Наука, 2005; и др.

[42] См.: Борозняк А.И. Прошлое, которое не уходит. Очерки истории и историографии Германии XX в.Екатеринбург, 2004. С.27.

Тем не менее, большинство современных ученых, опираясь на достижения предшественников, развивают реалистический взгляд на достижения и просчеты советской внешней и внутренней политики в 1930-е гг., подчеркивая в то же время незаинтересованность советского руководства в обострении международной обстановки. Это связывается с тем, что в межвоенный период возникла реальная угроза объединения наиболее развитых в экономическом отношении держав против СССР. Важнейшая задача советской внешней политики в 1920-1930-е гг., таким образом, заключалась в том, чтобы найти союзников, не допустить сплочения могущественных противников на антисоветской платформе и не допустить (или, по крайней мере, максимально отсрочить) вступление страны в войну.

Этот подход методологически основан на представлениях о конфликте национально-государственных интересов как основной пружине международных отношений в Новое и Новейшее Время, и является, в общем, традиционным для отечественной историографии внешней политики СССР. По мнению большинства современных специалистов, советская внешняя политика формировалась под влиянием тех базовых геополитических императивов, которые действовали на протяжении столетий российской истории, изменение же общественно-политического строя сказалось главным образом на идеологическом и пропагандистском обосновании тех или иных конкретных акций.

Альтернативная точка зрения очевидным образом напоминает догматические представления о борьбе коммунизма и капитализма как «главном противоречии эпохи». В ее основе лежит идеологизация внешнеполитических интересов как борьбы «светлого» и «темного» начал, цивилизации и прогресса в лице «демократии» против отсталости и варварства в лице «тоталитаризма». По справедливому наблюдению Н.А.Нарочницкой, в данном случае налицо «теологизация собственного исторического проекта, отождествление его с некими общечеловеческими идеалами, которые позволяют выставлять даже преемственные интересы как борьбу за некие вселенские моральные принципы, а соперника — врагом света»[43].

В наиболее серьезных трудах последнего времени эти представления безоговорочно отвергаются — прежде всего, по причине их методологической узости и очевидного несоответствия всему комплексу накопленного в науке документального материала. Утверждение о равнозначности советско-германских политических и экономических контактов тем дипломатическим и иным шагам, которые предпринимались в интересах создания системы коллективной безопасности (заключение советско-французского и советско-чехословацкого договоров о взаимопомощи и т.д.) является ошибочным и не может быть обосновано без разного рода натяжек, умолчаний и другого насилия над историческим материалом. Тем более, что в последние годы историкам стали известны дополнительные документальные свидетельства, подтверждающие серьезность намерений руководства СССР заключить союз с участием Великобритании и Франции (Например, «Дневник» Г.И. Димитрова, «Дневник» И.М. Майского, и др.), и подчеркивающие приоритетность именно этого направления во внешней политике Советского Союза на протяжении всего периода 1930-х годов.[44]

Одним из конкретных воплощений тенденциозных идеологизированных подходов стало отношение историков к советско-германским договоренностям 1939 г. и тем внешнеполитическим акциям СССР, которые были предприняты после их заключения. Авторы, осуждавшие действия советского руководства, чаще всего либо вовсе уклонялись от рассмотрения вопроса о соответствии советского внешнеполитического курса накануне Великой Отечественной войны национально-государственным интересам СССР, либо

[43] *Нарочницкая Н.А.* Указ. соч. С.334.

[44] См.: *Поздеева Л.В.* Дневник И.М.Майского. Из записей о британской политике 1938-1941 гг. // Новая и новейшая история. 2001. №3; *Стегний П., Соколов В.* И.М. Майский: свидетельство очевидца (К 60-летию начала второй мировой войны) // Международная жизнь. 1999. №8.

декларировали наличие ценностей более высокого, «общечеловеческого» уровня, в жертву которым, по их мнению, должны были быть принесены интересы нашей страны, – вплоть до государственного суверенитета.

Однако, за истекшие десятилетия не удалось с достаточной степенью убедительности обосновать выдвинутое на рубеже 1990-х гг. утверждение о том, что Сталин пошел на заключение советско-германского договора от 23 августа 1939 г. не в результате срыва англо-франко-советских переговоров, а сознательно выбрав этот вариант в расчете на территориальные приобретения и прочие выгоды. (Тем более неубедительными выглядят примитивные обвинения Советского Союза и лично Сталина в стремлении к «разделу мира» с Германией уже начиная с Рапалльского договора 1923 г.).

В сущности, тезис о том, что заключение «пакта Молотова-Риббентропа» было предопределено тоталитарной сущностью сталинского и гитлеровского режимов – миф, не имеющий под собой серьезного научного обоснования.

Миф о превентивности германского нападения на СССР

В непосредственной связи с рассмотренными выше проблемами находится обвинение руководства СССР в «провоцировании» Второй мировой войны и подготовке нападения на Германию, результатом которого стала бы «советизация» Европы или ее части. Введенные в 1990-е гг. в научный оборот новые архивные материалы дали возможность ряду отечественных и зарубежных историков и публицистов инициировать дискуссию вокруг проблемы «внезапности» нападения Германии, подготовки Советского Союза к «наступательной войне» или к нанесению «упреждающего удара»[45].

Обвинение Советского Союза в «намерении с тыла атаковать Германию» прозвучало из уст официальных представителей рейха уже летом 1941 г., сразу после нападения на СССР. После войны в работах некоторых бывших генералов и офицеров вермахта, а также чиновников третьего рейха, стремившихся оправдать своё участие в подготовке и осуществлении плана «Барбаросса», тезис о превентивном характере гитлеровского нападения был повторен.

На основе изучения архивных материалов российские и зарубежные историки достаточно давно пришли к вполне определенным выводам. С самого начала планирования Германией войны против СССР она последовательно и неуклонно готовилась к агрессии против нашей страны, ставшей фактом 22 июня 1941 г. Что же касается возможных ответных действий СССР, то в оперативно-стратегическом планировании германского военного командования вариант наступательных действий Красной Армии в расчет даже не принимался. Ни Гитлер, ни другие представители нацистского руководства не верили в возможность нападения Советского Союза на Германию и не располагали ни дипломатическими, ни агентурными сведениями на этот счет. Не случайно германскому правительству пришлось впоследствии изрядно поломать голову над тем, как обвинить СССР в «нелояльности» и подготовке «удара в спину» Германии «во время ее смертельной схватки» с Англией[46].

Вопрос о характере германского нападения на СССР можно считать закрытым – это была неспровоцированная агрессия. Тем не менее, некоторые авторы (в первую очередь это относится к историкам и публицистам, развивающим идеи В.Суворова-Резуна) не считают

[45] См.: Готовил ли Сталин наступательную войну против Гитлера? (незапланированная дискуссия). М.: АИРО-XX, 1995; *Бобылёв П.Н.* К какой войне готовился генеральный штаб РККА в 1941 году? // Отечественная история. 1995. №5; *Данилов В.Д.* Готовил ли Сталин нападение на Германию? // Комсомольская правда. 1992. 4 января; *Мельтюхов М.И.* "И на вражьей земле мы врага разобьем..." (Советский сценарий 41-го года) // Родина. 1995; *Безыменский Л.А.* О «Плане Жукова» от 15 мая 1941 г. // Новая и новейшая история. 2000. №3; и др.

[46] Подробнее см.: Никифоров Ю.А. Планировал ли Советский Союз накануне войны нанести упреждающий удар по Германии? // Вестник Совета безопасности Российской Федерации. 2010. №2(8). С.74-89.

немецкую оценку советских военных приготовлений адекватной реальному положению дел. По их мнению, нацистское политическое руководство, генералитет и спецслужбы ошибались, расценивая приготовления Советского Союза к войне как оборонительные, в то время как в СССР замышляли «освободительный поход» в Европу и вели подготовку к нападению на Германию уже летом 1941 г.[47] Таким образом, пусть и допустив весной 1941 г. ошибку относительно ближайших намерений Сталина, нацисты в целом оказались правы, и их война против СССР в широком смысле должна рассматриваться как превентивная.

Данная точка зрения отвергнута специалистами как несостоятельная. Что же касается сочинений самого Резуна, то за истекшие двадцать лет было издано немало работ, в которых показана полная несостоятельность его утверждений и основанной на подлогах аргументации[48]. Разоблачение его как фальсификатора, однако, не означает, что прекратились попытки навязать общественному сознанию соответствующие представления о предыстории Великой Отечественной войны. Эстафета ниспровержения «тоталитарных мифов», — а на деле конструирования новой мифологии – была подхвачена в сочинениях Б.Соколова, И.Бунича, В.Бешанова, М. Солонина, В.Кольковского и ряда других авторов, компилирующих новые литературные поделки на основе заложенной автором «Ледокола» «идейной базы»[49].

То обстоятельство, что подобная литература сегодня достаточно широко представлена на прилавках книжных магазинов и в сети Интернет, подразумевает достаточно высокую вероятность попадания ее в поле зрения учеников при выполнении самостоятельных заданий в ходе проектной деятельности, подготовке рефератов и т.п. Недостаточная компетентность учителя может обернуться попыткой использовать содержащиеся в ней «альтернативные» точки зрения как основу для организации диспутов или дискуссий на уроке. Методически грамотным, однако, представляется использование этих (и им подобных) псевдоисторических материалов для организации тренингов, нацеленных на выработку навыков критического мышления, или постановки познавательных задач в духе «найди десять ошибок».

Некоторые историки, внешним образом дистанцируясь от Суворова-Резуна и даже заявляя о своем неприятии его «концепции», сочли возможным поддержать основной тезис «Ледокола», апеллируя к рассекреченным в начале 1990-х гг. документам советского предвоенного военно-стратегического планирования, а также материалам пропагандистской подготовки к будущей войне. Анализ этих документов, однако, подтверждает зафиксированный в мемуарах советских военачальников факт, что советское военное руководство исходило из ошибочных представлений о начальном периоде войны, в соответствии с которым начало войны и вступление в сражение главных сил противоборствующих сторон хронологически не совпадут. Военные действия в этот период должны были вестись ограниченными силами с целью помешать развертыванию основных сил противника. Эти документы (так называемые «Соображения» Генштаба и др.) позволяют предположить, что руководство Красной Армии было обеспокоено тем, что Германия имела очевидное преимущество в сроках сосредоточения и развертывания на границах СССР армии вторжения относительно противостоящих ей сил Красной Армии[50]. К сожалению, многими историками эти документы без какого-либо обоснования были истолкованы как план упреждающего удара, предложение нанести который якобы было сделано руководством Генерального штаба КА И.В. Сталину в мае 1941 г. При этом упреждающий удар понимался как предложение проявить инициативу в развязывании военных действий[51].

[47] См., напр.: Мельтюхов М.И. Упущенный шанс Сталина. Советский Союз и борьба за Европу: 1939-1941. М.,2000. С.501-502.

[48] Из последних работ см.: *Помогайбо А.* Псевдоисторик Суворов и загадки второй мировой войны. М.:Вече, 2002; *Грызун В.* Как Виктор Суворов сочинял историю. М.:ОЛМА-ПРЕСС, 2003; *Исаев А.* Антисуворов. М.: Изд-во Яуза, Изд-во Эксмо, 2004; *Суровов В.* Ледокол 2. М.,2003.

[49] *Соколов Б.В.* Правда о Великой Отечественной войне. СПб.: Алетейя, 1998; *Соколов В.Б.* Тайны второй мировой. М.: Вече, 2001; *Бешанов В.* Танковый погром 1941 года. М.:АСТ,2000; *Кольковский В.* Рузвельт против Сталина: Победа США. Поражение СССР. М.: ООО «Издательство АСТ», 2004; *Солонин М.* 22 июня, или Когда началась Великая Отечественная война? М.: Яуза, Эксмо, 2006.

[50] 1941 год: В 2 кн. Кн.2. М.,1998. С. 216. Также см.: *Горьков Ю.А.* Готовил ли Сталин упреждающий удар против Гитлера в 1941 г.? // Новая и новейшая история. 1993. №3. С.43-44; *Горьков Ю.А.* Кремль. Ставка. Генштаб. Тверь, 1995. С. 304.

[51] *Бобылёв П.Н.* К какой войне готовился генеральный штаб РККА в 1941 году? // Отечественная история. 1995. № 5. С.16.

Однако, выражения документа «предупредить в развертывании», нанести «внезапный удар» не обязательно в данном контексте должны означать «осуществить нападение». Если планировалось, что на развертывание войск и той, и другой стороне потребуется какое-то время уже после начала войны (иными словами, «нанесение удара» и открытие военных действий хронологически не совпадают), то выражение документа «упредить в развертывании» должно пониматься как отражение стремления осуществить его в более короткий срок, чем это сделает противник (сократив тем самым пресловутый «начальный период»), и, естественно, нанести удар первым.

Истолкование же данного документа как предложения открыть военные действия, развязать войну является неоправданным расширением тезиса и без дополнительной аргументации неприемлемо. Поэтому утвердившееся в литературе мнение о том, что советским военным и политическим руководством весной 1941 г. рассматривался такой вариант начала войны с Германией, при котором инициатором начала военных действий выступил бы СССР, лишено достаточных оснований. Во всяком случае, сторонникам этой версии следовало бы поискать дополнительные документальные подтверждения в свою пользу, поскольку соответствующую интерпретацию известных документов планирования нельзя не признать произвольной.

Представляется, накануне 22 июня 1941 г. советскому руководству не удалось найти адекватный ответ на проблему, связанную с осознанием неравности стартовых условий двух стран при осуществлении отмобилизования войск и их развертывания и необходимостью признания заведомой «проигрышности» для советской стороны начального этапа войны в ситуации, когда превентивное нападение по политическим соображениям было исключено. В мае 1941 г., после полета заместителя А. Гитлера по нацистской партии Р.Гесса в Великобританию, ситуация требовала немедленных действий по форсированию соответствующих мероприятий, пусть даже ценой несоблюдения маскировки – именно это имел в виду А.М. Василевский, когда говорил о необходимости «твердо сделать шаг вперед» к «рубикону войны», на что Сталин вовремя не решился[52]. Сосредоточение и развертывание войск Красной Армии осуществлялось как реакция на становившуюся все более явной угрозу германского нападения и не могло не запаздывать относительно соответствующих приготовлений врага. Когда советское политическое руководство и командование РККА осознало, что войны с Германией в самое ближайшее время не избежать, наши вооруженные силы явно не успевали с созданием исходной группировки войск, предусмотренной предвоенными планами.

Подготовленные в Генеральном штабе Красной Армии планы первых операций РККА носят наступательный характер, что дало ряду авторов (в первую очередь последователям В. Суворова-Резуна), дополнительный повод для обвинения СССР в подготовке нападения на Германию. Однако, прямой связи между характером действий вооруженных сил и политическими целями войны нет. Наступление и нападение – разные вещи. Как представляется, Генеральный штаб и Наркомат обороны, будучи, в сущности, всего лишь инструментом в руках политиков, при планировании операций вообще могли не рассматривать вопрос о том, кто именно будет инициатором военных действий – СССР или Германия. Войска должны были быть готовы разгромить противостоящего им противника в любом случае. Советское командование не планировало отступления вглубь страны в духе 1812 г., рассчитывая с первых дней войны начать борьбу за стратегическую инициативу.

Только такой вариант позволял надеяться на успешный исход столкновения со столь мощным противником, каким являлась гитлеровская Германия. И в этом не было ничего исключительного – как убедительно показал А.В.Исаев, все планы крупных держав, участниц как Первой, так и Второй мировой войн, были наступательными[53]. Даже Финляндия и Польша планировали «наступательную войну». Тем не менее, никому не приходило и не приходит в голову обвинять Францию или Польшу в подготовке нападения на Германию только потому, что военные этих стран в случае войны планировали действовать «наступательным образом».

[52] *Василевский А.М.* В те суровые годы // Военно-исторический журнал. 1978. №2. С.68.
[53] *Исаев А.В.* Антисуворов. Большая ложь маленького человечка. М.,2004. С.11-20.

Так что «наступательный характер» советской военной доктрины и документов планирования (на обоснование какового некоторыми историками в последние годы потрачено немало усилий) никак не может свидетельствовать в пользу того, что советским руководством было принято решение о нападении на Германию летом 1941 г., или же служить аргументом в пользу некой особой «агрессивности» сталинского СССР.

Предположения о том, что СССР мог напасть на Германию в 1942 году или позднее, - спекуляции, не имеющие документального подтверждения. Планы стратегического развертывания на этот период Генеральным штабом Красной Армии разработаны не были, никаких программных заявлений по этому поводу руководство СССР не делало. Да, в 1942 году СССР чувствовал бы себя более сильным в военном отношении, чем в 1940 или 1941 г. Но это еще отнюдь не означает, что Сталин непременно напал бы на Германию. Мощь Красной Армии могла просто стать тем фактором, который исключил бы возможность военного выступления Германии против Советского Союза.

Великая Отечественная война 1941-1945 гг.

Неослабевающий интерес к истории Великой Отечественной войны вызван непреходящим значением одержанной в 1945 г. победы, грандиозностью народного подвига.

В советский период за прошедшие после войны десятилетия был накоплен огромный багаж исследовательской и мемуарной литературы, посвященной событиям Великой Отечественной войны. Тем не менее, несмотря на значительные достижения, для историков оставалось немало нерешенных проблем.

Подготовка и публикация десятков сборников архивных материалов в 1990-2000-е гг. значительно облегчили историкам работу над всеми без исключения проблемами истории войны, предоставив возможность детального изучения многих ранее практически не рассматривавшихся сюжетов. Кроме того, публикация архивных документов имела и большую общественную значимость в качестве важнейшего средства разоблачения недобросовестных истолкований и прямых фальсификаций фактов истории Великой Отечественной войны[54].

Изданные в последнее десятилетие труды[55] не просто обогатили историографию Великой Отечественной войны, но позволили поднять военно-исторические исследования на качественно новый уровень. Созданы условия для многопланового научного изучения истории войны, исправления и дополнения сложившихся ранее представлений.

В то же время история Великой Отечественной и, шире, Второй мировой войны остается крайне мифологизированной в общественном сознании. Это объясняется целым комплексом причин, главной из которых является особая роль памяти о войне в общей структуре социальной памяти народов бывшего Советского Союза. Война была интерпретирована как испытание на прочность советского строя — всех систем

[54] В первую очередь следует назвать серию «Русский архив: Великая Отечественная». (М.:Терра, 1993-2001). Это многотомное издание включает публикацию документов Ставки ВГК и Генерального штаба РККА, приказов Народного комиссара обороны и др.

[55] Среди прочих можно указать: Органы государственной безопасности СССР в Великой Отечественной войне: сборник документов. Т.I. Накануне. Кн.1-2. М., 1995; Т. II. Начало. 22 июня – 31 декабря 1941. Кн.1-2. М.: Изд-во «Русь», 2000; Т.III. Кн. 1. Крушение блицкрига. 1 января-30 июня 1942 г.; Кн.2.От обороны к наступлению. 1 июля – 31 декабря 1942 г. М.: Изд-во «Русь», 2003; Сталинградская эпопея. М.,2000; Агония и смерть Адольфа Гитлера. М., 2000; Лубянка в дни битвы за Москву. М., 2002; «Огненная дуга»: Курская битва глазами Лубянки. М., 2003; Главный военный совет РККА. 13 марта 1938 г. – 20 июня 1941 г.: Документы и материалы. М.: РОССПЭН, 2004; Коминтерн и вторая мировая война. Ч.I-II. / Отв. ред. К.М.Андерсон, А.О.Чубарьян. М.: Памятники исторической мысли, 1997; Коминтерн и гражданская война в Испании. Документы. М.: Наука, 2001; Москва-Рим. Политика и дипломатия Кремля. 1920-1939 / Отв. ред. Г.Н.Севостьянов. М.:Наука, 2003; Политбюро ЦК РКП(б)-ВКП(б) и Европа. Решения «особой папки». 1923-1939. М.: РОССПЭН, 2001; Политбюро ЦК РКП(б)-ВКП(б) и Коминтерн: 1919-1943 гг. Документы. М.: РОССПЭН, 2004; Россия и США: экономические отношения 1933-1941. Сб. док. М.:Наука, 2001; 1941 год. В 2-х кн. М.: МФД, 1998; *Дашичев В.И.* Стратегия Гитлера – путь к катастрофе, 1933-1945: ист. очерки, док. и материалы: в 4-х т. М.: Наука, 2005.

жизнеустройства, сложившегося начиная с 1917 г. Страна этот экзамен выдержала. Важнейшие события войны, начиная от трагического дня 22 июня 1941 г., через Дубосеково, Сталинград, Прохоровку и заканчивая взятием рейхстага, а также имена ее главных героев вошли в коллективную память как скрепляющие народное единство символы. В то же время победа над фашизмом стала одной из козырных карт в колоде официальной пропаганды и рассматривалась как доказательство прочности, жизнестойкости социалистического строя, правильности политики модернизации страны, проводившейся коммунистической партией после Гражданской войны.

Когда в конце 1980-х гг. правящая элита Советского Союза взяла курс на демонтаж советского строя, в целях идеологического обоснования естественным образом потребовалась дискредитация всего того, что ранее рассматривалось как незыблемые ценности. В том числе, заинтересованным в «революционной перестройке» общественным силам пришлось вести пропаганду, направленную на подрыв тезиса о том, что Победа была одержана благодаря советскому общественно-политическому устройству, плановой экономике, особой роли коммунистической партии. Не благодаря, а вопреки — вот основная идея начатой идеологической кампании, конкретное содержание которой варьировалось в зависимости от материала, на котором строилась аргументация.

К числу наиболее дискуссионных проблем, связанных с началом Великой Отечественной войны, относятся вопросы ***о степени готовности нашей страны к войне, причинах поражений Красной Армии в июне 1941 г. и ответственности за это политического и военного руководства.***

Начиная с доклада Хрущева XX съезду КПСС, одной из главных причин поражений Красной Армии в начале войны принято считать репрессии 1937-1939 гг[56]. В этот период из армии было уволено по разным причинам около 40 тыс. командиров, из них были арестованы около 18 тыс. человек. Однако считать, будто в результате репрессий был утрачен весь «офицерский корпус» КА, или хотя бы его половина, нельзя. Для объективной оценки этой трагической страницы советской истории нужно иметь в виду, что перед войной произошло трехкратное увеличение армии, и к 22 июня 1941 г. численность командного и начальствующего состава Красной Армии составляла около 450 тыс. человек. Обличители сталинизма, как правило, апеллируют к тому, что в результате репрессий Красная Армия была «обезглавлена», лишена наиболее подготовленные кадров. Так ли это? Данные об уровне подготовки военных кадров перед войной свидетельствуют о росте числа командиров, имевших высшее военное образование. Перед началом репрессий академическое образование имели 29% представителей советского высшего командного состава (генералитета), в 1938 г. таких было уже 38%, а в 1941 г. - уже 52%.[57] Не отрицая, что репрессии нанесли ущерб подготовке нашей страны к возможной войне, следует все же отметить, что историкам до сих пор не удалось на конкретном материале показать, какое именно влияние оказали репрессии на подготовку СССР к войне и ход вооруженного противоборства после 22 июня, и доказать, что репрессированные военачальники – Тухачевский, Гамарник, Уборевич, Якир – воевали бы лучше, чем Жуков, Конев, Василевский и Рокоссовский. Решение этой задачи связано с анализом и сопоставлением уровня боевой выучки командиров, штабов, отдельных подразделений *до* и *после* репрессий. До последнего времени историки избегали такого сопоставления, предпочитая апеллировать к тому или иному «авторитетному» мнению (высказанному, как правило, в период разоблачения «культа личности»). Изучение данного вопроса на основе документов, однако, заставляет усомниться в справедливости

[56] Наиболее последовательно данная точка зрения изложена в книге О.Ф.Сувенирова «Трагедия РККА. 1937-1938»(М.,1998).

[57] Герасимов Г.И. Действительное влияние репрессий 1937-1938 гг. на офицерский корпус РККА // Российский исторический журнал. 1999. №1.

распространенного представления о серьезном влиянии «чистки» 1937-38 гг. на боеспособность Красной Армии[58].

Так или иначе, но современные военные историки, опираясь на анализ хода сражений начального периода Великой Отечественной войны, в качестве главной причины поражения Красной Армии называют вовсе не репрессии. Прежде всего, немецкому командованию посредством тщательно спланированной кампании по дезинформации удалось сохранить свои приготовления в тайне и до середины июня поддерживать у Кремля иллюзию, что начало конфликта удастся оттянуть посредством дипломатических переговоров. Советской разведке не удалось своевременно вскрыть замысел противника: докладываемые Сталину разведсводки и спецсообщения содержали противоречивые сведения о планах Германии и сроках её вероятного нападения на СССР. В то же время сдерживающее влияние на советские военные приготовления оказывали и стратегические соображения: если бы Гитлеру удалось выставить Советский Союз виновником конфликта, это могло, как опасались в Москве, стимулировать примирение между Берлином и Лондоном. В результате могло случиться, что СССР пришлось бы вести войну не только против Германии и ее союзников, но и против более широкой коалиции государств.

Все это привело к тому, что выдвижение советских войск к границам, осуществлявшееся как реакция на становившуюся все более явной угрозу нападения, запаздывало. Начатое 22 июня вторжение застало Красную Армию в момент, когда сосредоточение и развертывание еще не было завершено: советские дивизии и корпуса были разделены на три стратегических эшелона, не имевших между собой оперативной связи. Поэтому немцам в первые недели войны удавалось громить соединения Красной Армии по частям, имея на решающих участках фронта значительное преимущество в силах. Именно это и стало главной причиной крайне неудачного для нашей страны развития событий на фронтах в первые недели войны.

Таким образом, к настоящему времени в освещении причин поражения Красной Армии в начале Великой Отечественной войны достигнут определенный прогресс, заключающийся в конструировании рационального объяснения действий советского руководства накануне 22 июня 1941 г. при отказе от ссылок на «необъяснимую слепоту», «маниакальную уверенность» Сталина (или упрямство, глупость и тому подобные факторы), что было свойственно советской историографии со времен «разоблачения культа личности», а затем значительно усилено в “перестроечные” годы. Методология использовавших подобные модели объяснения авторов не заходила дальше сведения причин поражений 1941 г. к существовавшему тогда в СССР политическому режиму – "системе личной власти", при которой, дескать, только и возможны подобные "необъяснимые" просчеты. Этот путь представляется бесперспективным: очевидно, что ссылки на политический режим в данном случае ничего объяснить не могут – прежде всего потому, что принятие решений такого рода в любой стране и при любом режиме является прерогативой узкого круга высших руководителей государства. Любителям же исторических параллелей достаточно вспомнить, что демократический режим не помог Франции избежать разгрома в 1940 году, как не помогла демократия Соединенным Штатам Америки избежать катастрофы в Перл-Харборе, несмотря на предупреждения разведки.

Итак, говоря о внезапности нападения, современные исследователи подразумевают в первую очередь незавершенность мобилизационных мероприятий, сосредоточения и развертывания советских войск. Что касается других причин трагического начала войны, то специалисты обращают внимание на незавершенность программы перевооружения Красной Армии (рассчитанной минимум до 1942 г.), недостатки организационной структуры ВВС и механизированных соединений. Предпринимая в 1940 г. масштабную реорганизацию,

[58] См.: Смирнов А.А. Крах 1941 – репрессии ни при чем! «Обезглавил» ли Сталин Красную Армию? М.,2011.

руководство страны и командование РККА, судя по всему, не учитывали вероятности вступления СССР в войну уже в следующем году. Не имея возможности обеспечить армию вооружением и материальными средствами в соответствии с установленными штатами и должным образом оборудовать театр военных действий, командование Красной Армии, тем не менее, не сумело под влиянием изменившейся обстановки внести изменения в порядок реорганизации и привести количество соединений и их штатную численность в соответствие с имевшимися в наличии техническими средствами. Одним из следствий этого явилась недостаточная обученность личного состава подразделений всех родов войск. Вынужденная экономия горючего и боеприпасов, нехватка ремонтной техники и средств подвоза горючего, недостаток средств связи не давали возможности в должной мере подготовить танкистов и летчиков, отработать взаимодействие частей на поле боя и их обеспечение в полевых условиях. Эти факторы не могли не сказаться негативным образом после начала войны.

Современными военными историками много сделано для изучения ***хода вооруженного противоборства на фронтах Великой Отечественной войны***. Более подробное освещение получили сражения, чье течение и исход были неудачными для советских войск. В то же время значительно детализированы представления и о ключевых, решающих битвах на советско-германском фронте: Московской, Сталинградской и Курской битвах, в том числе Прохоровском сражении[59], обороне и блокаде Ленинграда, операции «Багратион», взятии Берлина, и т.д.

Окружение и разгром советскими войсками вражеской группировки под Сталинградом справедливо признается решающим событием, предопределившим изменение военно-стратегической обстановки в пользу стран антигитлеровской коалиции и знаменовавшим коренной перелом в ходе Великой Отечественной и второй мировой войны. В то же время в современной литературе контрнаступление под Сталинградом (операцию «Уран») предлагается рассматривать в общем контексте наступательных замыслов Ставки ВГК. В частности, внимание историков привлечено к сражениям на Центральном направлении, а именно 2-й Ржевско-Сычевской операции (операции «Марс»), проводившейся войсками Западного и Калининского фронтов в ноябре-декабре 1942 г.

В прежние годы эта операция не получила достаточного освещения в отечественной историографии. Оживление интереса к вопросу о значении событий в районе Ржевского выступа для исхода Сталинградской битвы в настоящее время не в последнюю очередь связано с появлением монографии американского историка Д. Глэнца «Крупнейшее поражение маршала Жукова», в которой операции «Марс» приписывается самостоятельное значение, и она рассматривается как равнозначная по масштабу и значению операции «Уран». Согласно Глэнцу, окружение и разгром 9-й армии вермахта под Ржевом должно было наряду с наступлением под Сталинградом стать основным звеном в цепи громких побед Красной Армии зимой 1942-1943 гг., что могло бы привести к поражению Германии уже в 1943 г. Эта точка зрения оказалась привлекательной для некоторых российских историков, согласившихся считать операцию «Марс» «провальной». Отметим, что для них история сражений за Ржев интересна не столько сама по себе, сколько как средство для критики в адрес маршала Г.Жукова, развенчания его как великого полководца[60].

Действительно, ставшие известными историкам в последнее время материалы позволяют дать убедительное обоснование тезиса о тесной взаимосвязи победы под Сталинградом с развитием событий на других участках фронта, прежде всего — на западном (московском) направлении. Тем не менее, обстоятельства подготовки и проведения операции

[59] См.: *Замулин В.* Курский излом. М.,2008; *Замулин В.* Прохоровка – неизвестное сражение великой войны. М.,2005; *Лопуховский Л.* Прохоровка без грифа секретности. М.,2005.

[60] *Герасимова С.А.* Битва за Ржевско-Вяземский плацдарм // Вопросы истории. 2000. №4-5. С.39-42; *Сафир В.М.* О том, как в научном споре недостаток профессионализма возмещается клеветой и оскорблениями // Военно-исторический архив. 2001. №7(22). С.43-47. – Особенно заостренным «антижуковским» пафосом проникнута развязная по тону и маловразумительная по содержанию статья В.М. Сафира.

«Марс», а также некоторые важные детали (в частности, сообщение П.А. Судоплатова о том, что советской контрразведкой немцам были переданы сведения о планирующемся наступлении под Ржевом[61]), вынуждают рассматривать итоги операции «Марс», прежде всего, в контексте общей ситуации на всем советско-германском фронте: несмотря на неудачу наступления под Ржевом, советское командование в целом переиграло противника в стратегическом плане, воспрепятствовав переброске немецких войск с московского направления на юг и обезопасив себя от вероятного удара вермахта на Москву.[62]

Для обозначения сражений 1942 – 1943 гг., которые вели войска Западного и Калининского фронтов против немецкой группы армий «Центр», в последнее время все шире используется термин «Ржевская битва». Усилиями ряда авторов сражениям в районе Ржевского выступа приписывается самостоятельное значение, предпринимаются попытки отделить «Ржевскую битву» от Московской и Сталинградской и поставить ее в один ряд с ними. Наиболее последовательно данная точка зрения высказывается региональными исследователями, краеведами Ржева – Кондратьевым и Герасимовой. Их старания ведут к тому, что термин Ржевская битва закрепляется в общественном сознании, о чем свидетельствует создание тематической экспозиции в Музее Великой Отечественной войны на Поклонной горе, появление статей в интернет-энциклопедиях, создание документальных фильмов, в основу сценария которых положено соответствующее осмысление темы (напр., фильма А.Пивоварова, вызвавшего оживленную дискуссию в СМИ).

Стоит подчеркнуть, что это делается без должного научного обоснования. Собственно, с художественной точки зрения можно образно назвать битвой и столкновение двух взводов. Внедрение же термина Ржевская битва происходит без полемики на военно-теоретическом уровне, где понятия «битва», «сражение», «бой» имеют вполне определенный смысл, и решает, как представляется, исключительно идеологические задачи: навязать общественному сознанию образ «Ржевской мясорубки» как символа бездарности советского командования и его пренебрежения к сбережению жизни солдат, единственной битвы Великой Отечественной войны, в которой Красная Армия якобы не смогла одержать решительной победы.

Если учитель не ставит задачу сконструировать в сознании учащихся именно такой образ войны, некритически использовать предлагаемые популяризаторами «Ржевской битвы» материалы нецелесообразно.

Проблема коллаборационизма граждан Советского Союза в годы Второй мировой войны является одной из наиболее политизированных и сложных для непредвзятой оценки.

Основные трактовки, искажающие суть данного явления и его масштабы, восходят к нацистской пропаганде военных лет и преимущественно представлены на страницах изданий, так или иначе связанных с эмигрантскими кругами и организациями, созданными при активном участии бывших участников «власовского движения» (НТС, журнал и издательство «Посев», и т.п.).

Сотрудничество в годы войны части граждан СССР с оккупантами объявляется здесь вызванными, прежде всего, идеологическими причинами: неприятием сталинского режима и социалистического «эксперимента». Численность коллаборационистов всячески преувеличивается, в то же время беспрецедентный характер принуждения советских граждан к коллаборации со стороны оккупантов в нарушение всех норм и обычаев войны замалчивается. В конечном счете, вынужденное сотрудничество советских граждан с врагом подается как проявление некого «антисталинского протеста». Тем самым «власовское движение» получает моральное оправдание, а русофобская сущность нацистской

[61] *Судоплатов П.А.* Разведка и Кремль: Записки нежелательного свидетеля. М.,1996. С.188.

[62] См.: *Гареев М.А.* Операция «Марс» и современные «марсиане» // Военно-исторический журнал. 2003. №10. С.17-21; *Орлов А.С.* Красная Армия в 1942-м: от поражений к победам // Россия XXI. 2002. №3. С.194-196; *Гончаров В.* Тайна операции «Марс» // Попель Н.К. Танки повернули на запад. М.,2002. С.433-453; и др.

оккупационной политики затушевывается. Эти трактовки служат основанием для отрицания правомерности использования названия Великая Отечественная война, поскольку в 1941 г. «Россия была оккупирована Советским Союзом» (тележурналист В. Правдюк), и замены его на термин «нацистско-советская война».

Ложность этой концепции, ее крайняя идеологизированность и тенденциозность не вызывает сомнений у историков. Она основана на ряде подтасовок: 1) термин коллаборационизм, традиционно используемый для обозначения добровольного, прежде всего политического сотрудничества с врагом, необоснованно применяется в данном случае для обозначения *любого,* в том числе вынужденного, взаимодействия с оккупантами; 2) в результате этой подмены происходит необоснованное увеличение численности «коллаборационистов»; 3) в свою очередь, раздувание масштабов явления служит затем одним из обоснований тезиса о его закономерности и обусловленности внутренними пороками советского строя.

Вот как рассуждает Г.Х.Попов, приводя цифровые данные (разумеется, максимальные из тех, что можно почерпнуть из исторической литературы): «Никогда в русской истории такое количество русских людей не сотрудничало с врагом. В докладах об Отечественной войне наших лидеров хотелось бы услышать, что это Сталин, советская власть, большевистская партия и госбезопасность довели сотни тысяч граждан своей страны до самого страшного в жизни человека – до готовности сотрудничать с врагом России».[63] Виноватыми, таким образом, оказываются не нацисты, отказавшиеся для достижения победы в войне от соблюдения каких бы то ни было правил войны и моральных норм, проводившие политику геноцида на оккупированных территориях, а Сталин и его режим.

Особенности «исследовательского метода» сторонников данной точки зрения заставляют высказать предположение о сознательной манипуляции. При истолковании источников используется, как правило, следующий прием: любое отраженное в документах (письмах солдат, материалах советской цензуры, документах Особых отделов НКВД и военной прокуратуры) проявление недовольства военнослужащих Красной Армии рассматривается как свидетельство наличия «протестного настроения» в обществе, направленного против советского строя – «сталинской системы несвободы»[64]. Любые «критические высказывания», «выражения частичного недовольства», даже жалобы (питание вовремя не подвезли, или валенки не того размера выдали) – истолковывается как плевок (на худой конец, кукиш в кармане) в сторону «проклятой системы». Например, согласились попавшие в плен красноармейцы окопы для врага копать – налицо «протестное поведение». Если бы не коллективизация, отказались бы копать даже под угрозой расстрела…[65] Используя такую «методологию» можно, действительно, подверстать к «антисталинскому протесту» сотни тысяч людей. Характерно, что необоснованность такого представления подчеркивается и в немецкой научной литературе.

Немецкий историк, специалист по истории военного плена Кристиан Штрайт: «Утверждение, что в целом от 800 тыс. до 1 млн. советских граждан, которые, в той или иной форме, делали это сознательно, по политическим убеждениям выступая против советского руководства, проходит мимо исторических реальностей».[66]

Важнейшей предпосылкой коллаборационизма граждан СССР явился *особый характер* войны, которую вела гитлеровская Германия против Советского Союза. Антибольшевистские

[63] Попов Г.Х. Три войны Сталина. М.,2007. С.78.
[64] *Александров К.М.* Против Сталина. Власовцы и восточные добровольцы во второй мировой войне. Сб. статей и материалов. СПб.: Ювента, 2003. С.12.
[65] Там же. С.25.
[66] Почему Гитлер проиграл войну? Немецкий взгляд. М.,2009. С.168.

и антисталинские лозунги были лишь прикрытием нацистских планов и предназначались для того, чтобы облегчить их реализацию, расколов советское общество и дезориентировав Красную Армию. Кроме того, гитлеровцами делалась ставка на разобщение и стравливание между собой народов СССР по национальному признаку. Представители национальных меньшинств подвергались пропагандистскому воздействию, призванному возбудить в них националистические чувства и противопоставить их русским как государствообразующей нации.

Беспримерная жестокость оккупантов и сознательное нарушение ими законов и обычаев войны, выразившиеся в масштабном принуждении советских граждан к коллаборации - именно это и создало условия для широкого вовлечения людей, в том числе военнопленных Красной Армии, в сотрудничество с врагом в разнообразных формах.

Сегодня оправдание Власова и «власовцев» гораздо опаснее для национального самосознания, чем любое благостное мифотворчество по поводу выдающейся роли в нашей истории Сталина, Брежнева или даже Троцкого. Оправдание «власовцев» провоцирует оправдание коллаборационизма как такового. Достаточно заявить: наше правительство — злодеи, мерзавцы, инородцы, просто «преступная банда», то, значит, измена присяге такому правительству — вовсе и не измена.

«Идея коллаборационизма, психология коллаборационизма – не просто исторический спор, а одна из самых серьезных опасностей, вольно или невольно нагнетаемая в сегодняшней России. Некоторые исторические фигуры, даже давно отошедшие в мир иной, становятся настоящим оружием, обладающим гигантской разрушительной силой, потому что оружие это направлено на слом традиционной духовной идентичности: зло пытается предстать добром, предательство – героизмом, а истинный героизм представляют как неразвитость, отсталость и даже грех… Но пока дети в России, угадывая имя героя войны, будут называть генерала Карбышева, а не генерала Власова, у нашей страны есть будущее» (прот. Тихон (Шевкунов)

Удручает и другое обстоятельство. Попытки оправдания войны против СССР и существовавшего в нем общественно-политического строя с помощью «юридической» аргументации не являются каким-то «ноу-хау» современных ревнителей исторической правды. В частности, соответствующие идеи развивались нацистскими «учеными» в гитлеровской Германии. Известно, например, что некий доктор юридических наук Э.-Г. Бокгофф в работе «Является ли Советский Союз субъектом международного права?» (1936) рассуждал так: СССР не государство, а сборище кочевников, задающихся революционно-разрушительными целями, поэтому «всякая война против Советского Союза, кто бы и почему ее ни вел, вполне законна»[67]. То, что набор идей, во время войны представленный на страницах геббельсовских листовок, сегодня тиражируется и с ученым видом обсуждается в российской печати, не может не настораживать[68].

Это относится не только к проблеме коллаборационизма. Еще одной темой, изрядно мифологизированной в современном массовом сознании, является **история создания и применения штрафных частей и заградотрядов.**

В данном случае мифологизация преследует цель обосновать тезис о том, что успехи Красной Армии на фронте обусловлены прежде всего масштабностью карательных мероприятий, проводившимися в годы войны для «принуждения к героизму» советских солдат и офицеров. Внушается, что без этой системы принуждения советский народ был не в состоянии защитить свою Родину, более того – массовое дезертирство и отказ солдат воевать

[67] Цит. по: История дипломатии. Т.3. М.-Л.,1945. С.706.

[68] Об этом см.: Окороков А. Особый фронт. Немецкая пропаганда на Восточном фронте в годы Второй мировой войны. М.,2007. С.167-187.

«за Сталина» вызвал бы развал армии и дезорганизацию тыла. В конечном счете, преувеличение роли штрафных частей и заградотрядов служит задаче развенчать войну как Отечественную, представить ее как столкновение двух тоталитарных режимов, жертвами которых оказались «братские» немецкий и русский народы.

Такой подход являлся традиционным для части создававшейся в годы «холодной войны» на Западе историко-публицистической литературы о Второй мировой войне, где стойкость и мужество советских воинов нередко объяснялись страхом перед «железной дисциплиной комиссаров» и «расстрельными командами». В то же время он идеологически перекликается с содержанием нацистской пропаганды времен войны, также широко использовавшей образ бесчеловечных евреев-комиссаров и бойцов заградотрядов, якобы силой гнавших русских солдат «на убой» ради Сталина и его друзей, англо-американских капиталистов[69].

И тогда, и сегодня в качестве примера жестокости советского командования в первую очередь приводится Приказ Народного комиссара обороны №227 от 28 июля 1942 года, известный как «Ни шагу назад!» Однако, соблюдение принципа историзма, помещение этого и других документов той эпохи в широкий исторический контекст немедленно выявляет тенденциозность такой их интерпретации. Было ли нечто «новаторское» в самой постановке вопроса – запрете частям отступать без приказа? Очевидно, в любой армии оставление солдатом своего поста, частью своей позиции без приказа вышестоящего командира рассматривается как ЧП, в условиях военного времени – как преступление. В России эта норма была закреплена в воинских уставах в период создания регулярной армии.

Из документов Петра I: «…никто из господ генералов с места баталии прежде уступать не имеет, пока он от своего командира к тому указ не получит. Кто же место свое без указу оставит или друга выдаст, или бесчестный бег учинит, то оный будет лишен и чести и живота». «…Есть ли какою причиною или множеством назад пожмут, и тогда отнюдь не должен никто бегать назад, но стоять до последнего человека как доброму солдату надлежит под наказанием смерти, так же и во время бою приказано задним стрелять из пушек и из ружья по тем беглецам без всякого милосердия».

Есть ли принципиальное отличие подхода к проблеме Петра I от содержания приказа «Ни шагу назад»?

Ложность ревизионистского прочтения истории штрафных частей и заградотрядов доказывается рассекреченными в последние годы архивными документами. Представление о масштабах репрессий дает следующая статистика: например, в период с 1 октября 1942 г. по 1 февраля 1943 г. в частях Донского фронта было арестовано 203 «паникера и труса», из которых были расстреляны 49 человек, направлены в штрафные подразделения 139 человек. Еще 120 человек, по данным Особого отдела фронта, были расстреляны «перед строем по постановлениям особых органов». Много это или мало? Для сравнения: численность войск Донского фронта к началу Сталинградской наступательной операции составляла 307,5 тыс. чел. Что касается штрафных частей, то известно, что с сентября месяца до конца 1942 г. в штрафные роты и батальоны Красной Армии было направлено 24 тыс. 993 чел. Общая же среднемесячная списочная численность личного состава действующих фронтов в четвертом квартале 1942 г. составляла 6 млн 343 тыс. чел.

Численность штрафных частей не позволяет говорить о них как о факторе, оказавшем хоть сколько-нибудь существенное влияние на ход и результаты военных действий. Что касается заградотрядов, то историкам неизвестны случаи (и подтверждающие их архивные документы), когда они стреляли бы по своим войскам.

[69] См.: Окороков А. Особый фронт. Немецкая пропаганда на восточном фронте в годы Второй мировой войны. М.,2007. С.31.

Современный американский историк А. Аксел, объясняя истоки героизма советских людей в годы войны, категорически возражает против предположения, что «русский мужик» сражался хорошо только благодаря железной дисциплине, наведенной комиссарами, и из-за страха наказания». «Эти аргументы неправдоподобны, - пишет Аксел. - Один только страх не способен сделать людей героями». Материал, собранный А. Акселом в книге «Герои России», убедительно свидетельствует, что моральный дух Красной Армии и советского народа определялся справедливым характером войны, прочностью авторитета политического руководства, высоким статусом ценностей патриотизма, самопожертвования, чувства воинского долга в русской культурной традиции. Этот вывод американского историка целиком разделяют и историки России.

Еще одной темой, подвергающейся настойчивой мифологизации не только на Западе, но и в нашей стране, является **Освободительная миссия Красной Армии в Европе.**

В данном случае основным направлением фальсификации является создание негативного образа Красной Армии как банды насильников и убийц, учинившей в Европе массовые насилия над мирным населением освобожденных стран, прежде всего Германии. Ставшие достоянием гласности отдельные факты совершенных военнослужащими Красной Армии преступлений против мирных жителей Германии неправомерно выдаются за типические, характеризующие поведение советских солдат в целом.

Сам факт того, что военнослужащими советской и других союзных армий совершались убийства, грабежи, насилия над женщинами, никто из историков не отрицает. В нашей стране опубликованы документы, содержание которых не оставляет сомнений: неизбежные спутники любой войны, преступления против мирных жителей имели место. Проблемы связаны с интерпретацией этих фактов, оценками и выводами, которые делаются на их основе. Историки нередко сталкиваются с нарочитым стремлением ряда авторов к обличению именно воинов Красной Армии, благодаря чему создается впечатление, что бесчинства в отношении мирных жителей – чуть ли характерная черта поведения советских военнослужащих, объяснить которую можно лишь ссылками на искалеченные «сталинским тоталитаризмом» души или особое «азиатское варварство». Именно так подается эта проблема в книге британского историка Э.Бивора, по логике которого символом советской армии-освободительницы должен был стать солдат с горящим факелом, выбирающий себе жертву среди укрывшихся в темном бункере немецких женщин. В качестве иллюстрации приводится один, два, три, десять почерпнутых из источников фактов. Но правомерно ли подавать их как проявление чего-то особенного, исключительного, характеризующего поведение в первую очередь советских военнослужащих?

Доступные историкам материалы, напротив, свидетельствуют о том, что данные случаи не носили массового характера. При этом советское командование предпринимало немало усилий для поддержания дисциплины и пресечения случаев мародерства и насилия, и попытки представить дело иным образом являются злонамеренной ложью.

Нетрудно убедиться, что в западных зонах оккупации командованию американской армии также приходилось прилагать усилия для предотвращения и пресечения бесчинств своих военнослужащих в отношении мирного населения. Конечно, общей картины составить нельзя: имеющиеся в литературе данные фрагментарны, однако при должном рвении можно подобрать несколько криминальных эпизодов с участием американских военных и нарисовать для обывателя ужасающую картину вакханалии насилия, захлестнувшей американскую зону оккупации. В добросовестном историческом исследовании использование такого метода противопоказано, а в пропаганде – почему бы и нет?

На основе «клиповой» подборки образов современные русофобствующие идеологи делают выводы, лживые от начала и до конца.

Известный публицист М.Солонин, например, заявляет: «Сталин принял решение изгнать немцев… Сталин решил создать на подлежащих аннексии территориях такую обстановку террора и

ужаса, чтобы немцы сами… бежали, ползли на запад»[70]. Эту «гипотезу» нельзя подкрепить документальными доказательствами: таких документов нет. Напротив, существуют другие документы за подписью Сталина: например, директива Ставки ВГК от 20 апреля 1945 г., в которой содержался приказ «изменить отношение к немцам как к военнопленным, так и к гражданским. Обращаться с немцами лучше». На основании этого приказа были приняты меры для предупреждения бесчинств в отношении мирного населения. Документы военных советов фронтов и армий свидетельствуют, что наряду с разъяснительной работой в частях советское командование широко использовало и карательные меры, виновные привлекались к ответственности.

Сопоставление содержания приказов гитлеровцев, провоцировавших и прямо предписывавших бесчеловечное отношение солдат и офицеров вермахта к советским людям, и приказов советского командования, исключает возможность какого-либо уподобления поведения немецких оккупантов в России и советских солдат-освободителей в Германии.

Отдельного разговора заслуживает **проблема людских потерь Советского Союза** в Великой Отечественной войне.

Без сомнения, эта тема остается одной из центральных для любого публицистического материала «обличительного» характера. Крайняя тенденциозность при обращении к ней проявляется, как правило, в стремлении того или иного автора кощунственно говорить о жертвах, понесенных народами СССР ради свободы и независимости своей Родины, в рыночных категориях «цены» и «качества оказанных услуг».

Преувеличение размеров потерь, сопровождающееся рассуждениями о «чрезмерной цене» одержанной Победы, направлено на дискредитацию советских полководцев, в первую очередь, маршала Г.К. Жукова, и создание в общественном мнении его образа как «мясника» (сценарист Э.Володарский). Шире – на дискредитацию советской политической системы, якобы неспособной к эффективным действиям ни в экономической, ни в социальной, ни в военной сфере. Лейтмотивом при этом является мысль, что огромные людские потери нашей страны объясняются в первую очередь «пренебрежительным и неряшливым ее ведением» (А.Солженицын), «грубейшими ошибками как партийного руководства страны (в первую очередь Сталина), так и военного (в том числе и Жукова)»[71], а вовсе не силой и опытом противостоящего нам врага.

В настоящее время историки располагают основательной документальной базой для изучения этой проблемы, и за последние двадцать лет специалистами проведено немало научных исследований, результаты которых опубликованы[72]. Тем не менее, в некоторых средствах массовой информации до сих пор продолжают тиражироваться сведения, дезориентирующие широкую общественность. Полученные в результате многолетней работы отечественных демографов и военных историков данные (26,6 млн – общие людские потери СССР; 9,1 млн – потери Красной Армии убитыми и пропавшими без вести) объявляются «песевдопатриотической пропагандой», а обществу внушается мысль, будто людские потери СССР до сих пор не подсчитаны и сделать это невозможно, т.к. современные российские власти якобы заинтересованы в сокрытии правды. В результате появляется возможность внедрения в общественное сознание мифа о том, что причиной победы нашей страны в Великой Отечественной войне было численное превосходство и равнодушие советских полководцев к сбережению жизни солдат, популяризация объяснений по типу «трупами завалили».

Результаты исследований отечественных демографов за последние 20 лет не раз прошли независимую экспертную проверку, в том числе и зарубежными специалистами, и

[70] Солонин М. Весна Победы. Забытое преступление Сталина // Персональный сайт историка Марка Солонина. http://www.solonin.org/full.php?show=content&id=212&type=stat

[71] Военно-исторический архив. 2000. №10.

[72] Гриф секретности снят: потери Вооруженных сил СССР в войнах, боевых действиях и военных конфликтах. М.,1993; Россия и СССР в войнах XX века: Потери Вооруженных Сил: стат.исследование. М.,2001; 2-е изд. М.,2005; Людские потери СССР в Великой Отечественной войне. СПб.,1995; Население России в XX веке. Исторические очерки. Т.2. 1940-1959. М.,2001; и др.

признаны вполне обоснованными. То же самое можно сказать о потерях Красной Армии: результаты статистического исследования, выполненного в Генеральном штабе ВС РФ, приняты сообществом специалистов-историков как надежная база для дальнейшего уточнения названных цифр.

Происхождение холодной войны

Долгое время исторический феномен холодной войны в историко-политической литературе объяснялся противостоянием двух идеологий (убеждений, норм морали и права, воплощенных в политике и государственных институтах) – демократии и капитализма на Западе против тоталитаризма и командно-административной системы в СССР и странах «восточного блока». Враждебность этих идеологий представлялась и представляется как главная причина, порождавшая противоречия и глобальную конфронтацию двух сверхдержав – США и СССР – после Второй мировой войны.

Специалисты в разных областях гуманитарного знания не раз обращали внимание на то, что такой подход является поверхностным и упрощенным. П.А.Сорокин, например, писал, что абсолютизация идеологического критерия при различении агрессивной и неагрессивной политики государств является ненадежным и непродуктивным занятием, и искать объяснение характера межгосударственных отношений на базе моральных ценностей – ложный способ нахождения истины[73].

Между тем, нетрудно заметить связь между преувеличенным вниманием ряда авторов к идеологической составляющей холодной войны и их стремлением возложить ответственность за ее возникновение на СССР, Сталина и «коммунизм». Это в первую очередь характерно для ортодоксальной американской литературы: представители этого направления в историографии утверждали, что главной причиной холодной войны были экспансионистские устремления Советского Союза. Таким образом, для США война была «оборонительной», обусловленной необходимостью противостояния и сдерживания «коммунистической опасности».

Известный американский историк А.Шлезингер-младший, например, заявлял, что причины холодной войны невозможно понять без учета «непримиримости ленинской идеологии, зловещей динамики тоталитарного общества и безумия Сталина»[74].

В сущности, такая интерпретация холодной войны воспроизводила официальную трактовку, данную лидерами стран Запада для объяснения и оправдания разрыва со своим недавним союзником и послевоенной конфронтации с ним перед общественным мнением своих стран. Достаточно вспомнить ставшую хрестоматийной речь У.Черчилля в Фултоне 5 марта 1946 г., задуманную как предупреждение миру об опасности советского экспансионизма, в которой подчеркивалась угроза странам «свободного мира» от «тирании» и «коммунистических пятых колонн»[75].

Однако американские историки достаточно быстро подвергли ревизии официальную версию происхождения холодной войны. В работах В. Вильямса, Л. Гарднера, Д. Горовица, Г. Колко, К. Лэша и др. было показано, что после войны СССР не мог представлять реальной угрозы для США, которые имели ядерное оружие, значительный перевес в других видах вооружений, а также экономическое превосходство. Постепенно в американской

[73] Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.,1992. С.427-505; Сорокин П.А. Социальная и культурная динамика. М.,2000. С.340,490-492.
[74] Печатнов В.О. Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-х гг. М.,2006. С.646.
[75] Фултонская речь Черчилля // Источник. 1998. №1. С.88,95,97.

исторической литературе утвердились и получили развитие идеи о взаимной ответственности СССР и США в послевоенной конфронтации.

Что касается российских историков и публицистов, то, отказавшись в период «перестройки» от следования официальным установкам, согласно которым внешняя политика СССР трактовалась исключительно позитивно, а вся вина за конфронтацию в мире возлагалась на США, многие из них посчитали возможным просто заимствовать распространенные на Западе оценки сталинской политики и дипломатии. В результате во многих постсоветских сочинениях российских авторов послевоенная история рассматривается через призму противостояния «демократии и тоталитаризма», проблемы соответствия русской имперской традиции и международной практики большевизма, идеи мировой революции, характера сталинского режима и отношения Сталина к Западу. В конечном счете, поиск виновников холодной войны ведется исключительно на востоке, где «превращенные в рабов коммунистической номенклатуры народы России и ее природные богатства были поставлены на службу захватническим целям»[76].

Сегодня воспроизведение в средствах массовой информации в той или иной форме пропагандистских клише, придуманных и использовавшихся сторонами в ходе самого конфликта сверхдержав в 1940-1980-х гг., выглядит явным анахронизмом. С открытием отечественных архивов в 1990-х гг. появилась возможность проведения комплексных научных исследований, анализирующих политику обеих сторон без явной политизации и идеологизации. В последнее десятилетие и в России, и за рубежом появилось немало ценных научных исследований, а также документальных публикаций по истории холодной войны, которые заставляют говорить о холодной войне как порождении целого комплекса геополитических, политико-идеологических и культурно-цивилизационных факторов[77].

Современные историки считают невозможным рассматривать историю холодной войны изолированно, в отрыве от событий предшествующего периода: в частности, «боевого союза» СССР, США и Великобритании в годы Второй мировой войны. Отношения между союзниками на протяжении Второй мировой войны носили сложный, порой противоречивый характер. Плодотворное сотрудничество СССР, США и Великобритании в военной и политической сфере не раз омрачалось по причине различного подхода сторон к тем или иным важнейшим вопросам (будь-то сроки открытия второго фронта, или распределения зон влияния и т.д.). Анализируя эти противоречия, историки подчеркивают непрочный характер союзных отношений внутри антигитлеровской коалиции, скреплявшихся прежде всего наличием общей угрозы. С ее исчезновением произошла поляризация мощи двух сверхдержав на фоне ослабления других центров силы, обострение соперничества СССР и США в стратегически важных районах. Ведущий российский специалист по истории советско-американских отношений В.О. Печатнов в связи с этим указывает, что лидеры США связывали послевоенный порядок и национальную безопасность своей страны со своим доминированием в мире, основанным на финансово-экономической мощи и монополии на ядерное оружие. «Если Советский Союз и мог вписаться в этот миропорядок, - отмечает В.О.Печатнов, - то только в качестве младшего партнера, соблюдающего американские правила игры. В Вашингтоне, уже ощутившем свою новую мощь и глобальную ответственность, считалось, что, во-первых, СССР и так уже получил слишком много, а во-вторых, вообще не вправе претендовать на подлинное равенство с Западом в виду ущербности своей системы и недостаточной цивилизованности»[78]. Советское руководство, конечно же, с

[76] Мельников А. Моя смешная антисоветская Россия. М.,2010. С.161.

[77] Напр.: Мальков В.Л. Путь к имперству. Америка в первой половине XX века. М.,2004; Сталин и холодная война / отв.ред.А.О.Чубарьян. М.,1997; Сталинское десятилетие холодной войны: факты и гипотезы / Под ред. А.О.Чубарьяна и Н.И.Егоровой. М.,1999; Холодная война. 1945-1963. Историческая ретроспектива / Отв. ред.Н.И.Егорова, А.О.Чубарьян. М.,2003; Война и общество в XX веке. Кн.3. Война и общество в период локальных войн и конфликтов вт.пол.XX в. / Отв.ред.Ю.А.Никифоров. М.,2008; Печатнов В.О. Сталин, Рузвельт, Трумэн: СССР и США в 1940-х гг. М.,2006; и др.

[78] Печатнов В.О. Указ.соч. С.642.

подчиненной ролью согласиться не могло, тем более что решающий вклад в общую победу над агрессором, как считали в Кремле, позволял претендовать на признание Западом права СССР на создание «пояса безопасности» из дружественных государств у его западных границ.

Доктор исторических наук Н.А. Нарочницкая обращает внимание в первую очередь на геополитический фактор, считая, что холодная война стала продолжением той политики стран Запада, которую они проводили по отношению к России в прошлые века. Резолюция конгресса США от 17 июля 1959 г. постановила ежегодно отмечать «неделю порабощенных наций» и стала законом P.L.86-90, обязавшим президентов из года в год подтверждать цель США освободить жертвы «империалистической политики коммунистической России, приведшей с помощью прямой и косвенной агрессии, начиная с 1917 года, к созданию огромной империи, представляющей прямую угрозу безопасности Соединенных Штатов и всех народов мира».

Н.А. Нарочницкая: «Находящимися под советским господством были названы все народы союзных республик, в том числе «Казакия» и «Идель-Урал», кроме русского. Это неопровержимо демонстрирует главный аспект холодной воины, не понятый ни либеральной частью русской эмиграции, ни ортодоксальными коммунистами: борьба не с коммунизмом, а борьба с «русским империализмом», причем на самой территории исторического государства Российского, которая никогда до революции не подверглась сомнению самыми жесткими соперниками России на мировой арене»[79].

Вряд ли, однако, при понимании причин и обстоятельств начала холодной войны правомерно целиком сбрасывать со счетов чрезвычайную идеологизацию политической культуры США на всем протяжении их истории. Современный калифорнийский историк Ф.Логеваль, например, подчеркивает, что важнейшей ее особенностью являлся и является морализм, представление об американской исключительности и мессианский комплекс превосходства. В этой системе координат, пишет Ф.Логеваль, США рассматриваются как высшая форма цивилизации, их политика «уникально бескорыстна», а институты «заслуживают особого подражания», «поэтому любая враждебность к Соединенным Штатам по определению является враждебностью к прогрессу и правому делу, а, следовательно (тоже по определению) - находятся вне закона»[80].

Именно с учетом этого обстоятельства становится возможным объяснить, почему после Второй мировой войны Вашингтон последовательно отвергал варианты компромиссного урегулирования с Кремлем на основе хотя бы частичного признания его равноправия международных делах. Видный российский американист В.Л.Мальков показывает, что после войны американская администрация столкнулась с необходимостью либо «сохранить партнерские отношения с Советским Союзом (тем самым добровольно согласившись с уравнением США с советской сверхдержавой)», либо, опираясь на свое военное и экономическое превосходство, «сдержать его устремления к превращению в альтернативный центр силы и, в конечном счете, добиться либерализации советского режима»[81]. В итоге, как мы знаем, Соединенными Штатами был взят курс на «смену режима» в СССР – но этот выбор был обусловлен вовсе не теми или иными конкретными действиями сталинского руководства на международной арене. Собственно, справедливость такой интерпретации подтверждается и сложностью отношений США с современной, уже постсоветской Россией, свидетельствующей о том, что причины холодной войны коренились вовсе не в советской системе и коммунистической идеологии.

[79] Нарочницкая Н.А. Россия и русские в мировой истории. М.,2006. С.347.
[80] Цит.по: Печатнов А.О. Указ.соч. С.652-653.
[81] Мальков В.Л. Указ.соч. С.567.

Россия в 2000-2008 гг.

События последних лет убеждают, что на современном этапе развития российского государства мифологизация истории остается одним из важнейших инструментов политической борьбы. При этом мифологизации может подвергаться и совсем недавнее прошлое: технологии конструирования соответствующих представлений и их внедрения в общественное сознание ничем принципиально не отличаются от тех, что используются при «обработке» более отдаленного исторического периода. В силу объективных причин рядовой гражданин России так же далек от современной серьезной политико-экономической аналитики, как и от дискуссий ученых-историков. Поэтому для сил, заинтересованных в навязывании обществу той или иной тенденциозной и идеологизированной интерпретации не имеет принципиального значения, с каким материалом «работать», - идет ли речь о событиях 1917 г., «сталинских» репрессиях или же событиях двух- трех- или пятилетней давности. Наиболее ярким примером в данном случае может служить тема угрозы наступления диктатуры в России, постоянно обсуждаемая с момента назначения В.В.Путина председателем правительства РФ в августе 1999 года. Громкие заявления ряда политиков и общественных деятелей по этому поводу тиражировались не только в российских СМИ, но и на страницах газет и журналов СНГ, Балтии, стран дальнего зарубежья.

Соответствующее истолкование новейшей истории России (1990-2010 гг.) предполагает противопоставление «эпохи Ельцина», «великого демократа и реформатора России»[82], периоду 2000-х гг., когда завоевания «демократической революции» начала 1990-х якобы последовательно сворачивались и происходил возврат к авторитаризму. Внутриполитический курс президента В.В.Путина подвергался постоянной критике со стороны называющих себя либеральными деятелей культуры, бизнесменов и некоторых маргинальных политиков, призывавших к сплочению «демократических сил» с тем, чтобы «бросить вызов диктатуре Путина»[83].

Данная точка зрения, к сожалению, проникла и на страницы учебной литературы.

Наиболее политически ангажированным был учебник И. Долуцкого «История России. XX век» (М., 2002), на страницах которого учащимся предлагалось обсудить высказывания ряда «либеральных» деятелей: «В России произошел государственный переворот», следствием чего «явится режим личной власти Путина, авторитарная диктатура» (Буртин), «оформилось полицейское государство» (Явлинский). С методической точки зрения учебник был построен на манипуляции: способ «приглашения учащихся к диалогу» или высказыванию «своего» мнения служил для автора лишь прикрытием для своего вполне конкретного педагогического замысла. Учебник заканчивался замечательным пассажем о том, что страна оказалась в «тупиковой ситуации», когда власть не способна справиться с возникающими проблемами.

Однако, как показывает опыт всех стран, переживших модернизацию, экономический рост возможен только при сильном государстве, которое гарантирует права собственности и равные правила игры. Сильное государство – это не препятствие на пути экономической модернизации, а необходимое ее условие. Права и свободы граждан могут эффективно реализовываться только тогда, когда государство создает для этого необходимые предпосылки. Только при этом одновременно с укреплением государственных институтов необходимо развивать эффективные инструменты гражданского контроля над властью через партии, общественные организации и иные структуры гражданского общества.

Как показали события 1991-1993 гг., наличие широкой общественной поддержки идеалов свободы и демократии совсем не означает, что реализация «демократического

[82] Березовский Б.А. Письмо из Лондона // http://www.ng.ru/politics/2001-12-04/1_mail.html
[83] http://www.gazeta.ru/sport/2005/03/kz_252687.shtml

проекта» в России является простым и легким делом. Начатое в эти годы реформирование страны привело к созданию конституционного каркаса демократии и парламентаризма в России, однако реальное содержание политической, экономической и общественной деятельности в 90-е гг. оказалось весьма далеко от демократических идеалов.

Характерной особенностью идеологии пришедших в обстановке кризиса институтов советского государства к власти либералов было негативное отношение к российской государственности *вообще*, независимо от ее политической «окраски». Ослабление и разрушение государственных институтов воспринималось ими как важнейшая предпосылка для формирования нового общественно-экономического уклада и гарантирования невозможности реставрации в том или ином объеме социалистической системы хозяйства. Такая позиция в условиях экономического кризиса способствовала нарастанию тенденции деградации во всех сферах экономической и общественной жизни и формированию олигархического режима, который лишь по недоразумению можно было считать демократическим. Его характеризовали нелегитимный контроль частных лиц над органами государственной власти и СМИ, в первую очередь телевидением, коррупция как принцип взаимодействий государства и бизнеса, правовой нигилизм. Слабое и недееспособное государство, «приватизированное», по сути, кучкой приближенных к президенту Ельцину лиц, оказывалось не в состоянии защитить права и свободы граждан, разрешать конфликты, обеспечивать сбор налогов и исполнение законов. Установившийся в России в 1990-х гг. режим во многом не соответствовал ключевым характеристикам демократического правления, постоянно попирая принципы народного суверенитета, честной конкуренции, верховенства закона, а проводимая в тот период внутренняя и внешняя политика не отражала интересы основных групп и слоев общества. Политический режим периода второй половины 1990-х годов явно демонстрировал тенденции к сочетанию слабого децентрализованного государства с элементами олигархического правления.

Очевидно, однако, что олигархия и демократия – далеко не одно и то же. Если демократия есть «форма управления новым государством», то «без государства новая демократия невозможна»[84]. Именно поэтому новый курс, предложенный в 2000 г. Президентом В.В. Путиным, получил поддержку граждан России, заинтересованных в наполнении созданных в начале 1990-х гг. формальных демократических институтов реальным, а не декларативным содержанием. Ключевым направлением внутренней политики стало воссоздание дееспособного российского государства как одного из условий устойчивой демократии и рыночной экономики.

Восстановление дееспособного государства **шло по нескольким направлениям. Первым шагом на этом пути стало восстановление конституционного контроля со стороны Президента и Парламента над системой исполнительной власти. Это началось с создания института полномочных представителей Президента в федеральных округах. Ранее в каждом субъекте Федерации действовал представитель президента. В мае 2000 г. были созданы семь федеральных округов: Центральный, Северо-Западный, Южный, Приволжский, Уральский, Сибирский, Дальневосточный. В каждом их них вводился пост полномочного представителя президента. На него возлагалась обязанность обеспечивать реализацию конституционных полномочий главы государства в пределах соответствующего федерального округа, повышение эффективности деятельности федеральных органов государственной власти и совершенствование системы контроля за исполнением их решений.**

В то время многие законы в регионах противоречили российской Конституции. В стране в связи с этим царил правовой хаос, который, в том числе, угрожал суверенитету России. Достаточно вспомнить принятие рядом регионов во время кризиса 1998 г. антиконституционных актов, препятствующих вывозу продовольствия за пределы регионов и фактически вводящих внутренние таможни. Формирование единого правового пространства, начавшееся в 2000 г., завершилось в своей основе уже в 2001 г.

Через полпредов удалось вернуть законный контроль Москвы над действующими на местах органами федеральной исполнительной власти, которые в 1990-е гг. оказались под прямым контролем

[84] J.Linz, A.Stepan/ Toward Consolidated Democracies // Journal of Democracy. Vol.7. April 1996. P.17.

губернаторов, что было нарушением закона. Институт полпредов президента активно боролся с проявлением авторитаризма в регионах.

В этот же год В. Путину удалось в короткие сроки провести реформу Совета Федерации. В предыдущие годы в верхней палате парламента заседали два представителя субъекта: один – глава исполнительной власти, второй – глава законодательного органа. Получалось, что в законодательный орган входили руководители исполнительной власти. Это было прямым нарушением принципа разделения власти. Новый порядок комплектования Совета Федерации в точном соответствии с буквой закона предполагал делегирование исполнительным и законодательным органами власти субъектов РФ своих представителей в Совет Федерации.

С 2004 г. глава субъекта Федерации наделяется соответствующими полномочиями законодательным органом данного субъекта по представлению президента России. Сформированная таким образом вертикаль исполнительной власти делает проведение государственной политики более эффективным, а действия федеральных и региональных структур власти более согласованными. В рамках этой политики предполагается расширить полномочия региональных властей, сделав главу исполнительной власти субъекта РФ реальным координатором деятельности федеральных и региональных органов исполнительной власти на местах.

В 2003–2006 гг. происходила конкретизация и разделение функций органов исполнительной власти. В итоге возникла новая структура федеральной исполнительной власти, состоящая из подразделений трех типов: министерств, служб и агентств. Министерство — федеральный орган исполнительной власти, несущий полную ответственность за состояние подведомственной сферы управления и ее развитие. Именно федеральные министерства должны стать в точном соответствии с Конституцией РФ опорными элементами системы исполнительной власти во главе с Правительством Российской Федерации, политически ответственными за эффективное проведение государственной политики в определенных для них сферах управления. Федеральная служба — федеральный орган исполнительной власти, создаваемый для непосредственного осуществления специализированных правоприменительных функций и функций надзора. Федеральное агентство — подразделение федеральной исполнительной власти, отвечающее за предоставление определенных видов общественных благ и услуг населению или другим органам власти.

Таким образом, важнейшей составляющей проводимого в 2000-х гг внутриполитического курса стали меры по реализации принципа конституционализма. Уже в самом начале своей деятельности в качестве главы государства В.В.Путин недвусмысленно обозначил осуществление «диктатуры закона» приоритетным направлением государственной политики. В рамках этой стратегии нормативная база регионов была приведена в соответствие с федеральными законами и Конституцией страны. Через введение института полномочных представителей Президента в федеральных округах и реформирование Совета Федерации удалось в значительной степени подавить растущий сепаратизм региональных элит.

Проведенные в 2000-х гг. реформы отнюдь не означали отказ от сделанного в 1991 г. выбора - напротив, меры по укреплению государственной власти проводились параллельно с развитием инструментов гражданского контроля за властью. Достижение в этот период определенной степени идейной и политической консолидации российского общества стало возможным именно потому, что проводимый правительством курс был ориентирован на разделяемые большинством россиян ценности, в основе которых – сильная, единая, демократическая Россия. Проведенные в 2000-х гг. реформы административного управления и избирательной системы, активизация борьбы с коррупцией означали национализацию государства, возвращение реальной власти легитимным государственным структурам, сформированным на основе демократических процедур.

Так, переход в 2004 г. от мажоритарной избирательной системы (выборов в одномандатных округах) к системе пропорционального представительства означал стимулирование политической конкуренции между партиями и расширял возможности существования политической оппозиции. Это подтверждают простые расчеты: в период существования смешанной избирательной системы из 221 депутата, избранного в одномандатных округах в Государственную Думу в 2003 г., 184 входили во фракцию партии «Единая Россия». Если бы весь депутатский корпус тогда был сформирован по мажоритарной системе, то «Единая Россия» имела бы 90% депутатских мест. И, наоборот, если бы парламентские выборы тогда проходили по пропорциональной системе, то число депутатских мандатов у

правящей партии было бы значительно меньшим: 239 вместо 305. Оппозиционные партии получили бы значительно больше мест в Государственной Думе: КПРФ – 80 вместо 51, ЛДПР – 73 вместо 36, «Родина» - 58 вместо 39.

Тесно связанным с политикой противодействия коррупции является совершенствование российской правоохранительной системы, прежде всего, системы судебной власти, а также органов прокуратуры, Министерства юстиции и Министерства внутренних дел. В ноябре 2000 г. была создана рабочая группа по вопросам совершенствования законодательства в сфере судопроизводства. Законопроекты, разработанные комиссией, вызвали серьезные дискуссии в судейском сообществе. В конце 2000 г. они были обсуждены на V съезде судей, а в конце 2001 г. компромиссный вариант законодательных изменений был принят Госдумой. В России был введен институт мировых судей, реально заработал суд присяжных (хотя и не во всех регионах), изменился статус судей (сократились возможности для злоупотреблений, а также усилилась независимость судебного корпуса).

Во многом благодаря институту мировых судей (а сегодня по России действует свыше 6,5 тыс. мировых судей) удалось существенным образом разгрузить федеральные суды, что сделало правосудие более доступным и эффективным для миллионов граждан. Как свидетельствует статистика судебного департамента Верховного суда, в 2005 г., например, федеральными судами уровня субъекта Федерации было принято к производству в первой инстанции 9,6 тыс. гражданских исков и заявлений, федеральными судами районного уровня – 1 млн. 3887 тыс., а мировыми судьями — 4 млн. 842 тыс. исков и заявлений. В результате за последние восемь лет количество обращений граждан в суды всех инстанций возросло более чем в шесть раз.

Институт присяжных, в свою очередь, распространил практику демократического участия граждан на осуществление судебной власти. И хотя в его функционировании мы можем сегодня наблюдать определенные проблемы, в целом это шаг на пути создания более открытой демократичной судебной системы. Государство многократно за последние годы увеличило финансирование системы судебной власти с тем, чтобы обеспечить достойные условия для работы судей и профилактику коррупции в самих судах.

Не менее важным является и другая задача - восстановление доверия избирателей к самой идее массового политического участия, дискредитированной в 1990-е гг. Переход к пропорциональной избирательной системе позволяет рассчитывать, что выборы в России постепенно будут эволюционировать от соревнования манипулятивных, по сути, избирательных технологий к борьбе идей и политических программ. Это должно облегчить для избирателя задачу выбора, напрямую связывая для него голосование за партию и определенный вариант политики. Это значит, что избиратель начинает в большей степени влиять на содержание проводимой политики.

Итак, укрепление государства в период президентства В.В.Путина означало усиление силы закона и конституционного строя, а не режима как такового. Неангажированными наблюдателями было сразу замечено: установленный Путиным порядок «не является антитезой демократии, а смысл его заключается в том, чтобы обеспечить уважение к закону и соблюдение Конституции»[85].

Преодоление олигархического режима и развитие институтов демократии в современной России стало важным фактором экономического роста, повышения материального благосостояния и безопасности граждан России.

Между тем, конечно, было бы ошибкой идеализировать достижения Путина во главе российского государства. Достигнутая в 2000-х гг. относительная стабилизация экономической и социальной жизни вовсе не означает, что борьба за демократию в России завершена (в равной степени это относится ко многим другим странам, в том числе наиболее развитым). Следует иметь в виду, что подлинная демократия опирается на власть закона, а за соблюдением законов следит государство. Свобода личности может быть реализована только при наличии сильного государства, охраняющего эту свободу граждан.

[85] Саква Р. Путин: выбор России /Вступ.ст. А.Чубарьяна, пер. с англ. М.,2006. С.75.

Поэтому следует отличать конструктивную критику, содействующую укреплению в России демократических институтов, от тех политизированных мифов относительно путинского правления, за которыми просматривается неприятие любого стабильного общественно-политического устройства в России, любого сильного суверенного государства. Обвинения в адрес режима Путина нередко звучат из тех же уст, что и обвинения сталинского или царского авторитаризма, и подразумевают идею неполноценности российского общества, его органической неспособности к демократии и самоуправлению. Складывается впечатление, что громче всех об угрозе диктатуры в России кричат те, для кого идеальной ситуацией в стране является хаос и бессилие государственных институтов. Какое при этом в России государство – православная монархия, сталинская диктатура или «суверенная демократия» - для этих критиков имеет лишь второстепенное значение. Но бессилие государственной власти означает бессилие демократии, укрепление государственных институтов есть путь к укреплению демократии в нашей стране.

* * *

Объем данного пособия позволяет обсудить лишь малую часть тех искажений и тенденциозных трактовок важнейших событий истории России XX века, широкое распространение которых вызывает озабоченность как у специалистов-историков, так и у широкой общественности. В то же время даже такой, проведенный, что называется, в первом приближении, анализ популярных псевдоисторических версий позволяет сделать несколько выводов и обобщений, которые могут облегчить учителю истории работу с современной исторической литературой и другими источниками информации.

Прежде всего, главные возможности конструирования тенденциозных, недостоверных версий того или иного фрагмента исторического прошлого связаны с результатами некорректной работы с источниками. В одном случае производится отбор подходящих свидетельств, вместо того, чтобы учитывать всю их совокупность. В другом - осуществляется искажение и подтасовка фактов (выбираются либо недопустимые, либо менее вероятные по сравнению с общепринятыми интерпретации сведений, содержащихся в источниках). В третьем случае опора на источники вообще может отсутствовать, поскольку «переосмыслению» подвергается тот или иной отрезок истории в целом. Конечно, отдельные цитаты или факты из источников могут быть избирательно привлечены для придания убедительности новой версии или теории, но их роль будет носить исключительно иллюстративный характер.

Псевдонаучные построения в области истории имеют ряд сходных черт с приемами фальсификации в других областях научного знания, технике и медицине. Подобные работы чаще всего написаны научно-популярным языком, а их авторы, явно или неявно ощущая слабость своих профессиональных позиций, стремятся уйти от полемики со специалистами и апеллируют к массовому читателю, преподнося свое сочинение как раскрытие очередной «тайны» истории. Как правило, в них сообщаются малоизвестные или вовсе неизвестные широкой публике исторические факты, что придает этим трудам необходимую респектабельность. В то же время для критики общепринятых подходов здесь используются не столько научные, сколько идеологические аргументы.

Общим местом является негативное отношение к «официальной» науке, якобы препятствующей путем «догматических запретов» беспристрастному и объективному освещению прошлого. Эта идея неизменно присутствует в построениях «альтернативных» историков, обещающих читателям раскрыть тайны истории, тщательно скрываемые официальной наукой, и обличающих ее мнимую неспособность предложить обществу сколько-нибудь правдивую версию национальной истории. Учитывая то, что в недавнем прошлом историческая наука действительно находилась под идеологическим надзором, подобные выпады укрепляют доверие читателей к содержанию таких работ.

Претензии авторов псевдоисторических концепций к «официальной науке», поставленной якобы современным российским государством «на службу» патриотическому воспитанию, жалобы на невозможность свободного научного поиска в современных условиях являются составной частью любого такого «проекта». Логика понятна: без подрыва доверия к науке и ее представителям рассчитывать на успех внедрения в общественное сознание мифологизированных псевдонаучных представлений и навязать соответствующие идеологические предпочтения крайне трудно.

Из этого следует, что усилия ученых историков и преподавателей истории, как в школе, так и в ВУЗе, следует, во-первых, сосредоточить на отстаивании за историей статуса науки, не позволяя средствам массовой информации создать в обществе обратное впечатление.

Что касается все шире используемого термина *фальсификация истории*, то его содержание нуждается к конкретизации. Как правило, говоря о фальсификации истории, специалисты имеют в виду *сознательное и целенаправленное искажение исторической правды о прошлых событиях, совершаемое прежде всего в политических целях.* Фальсификация может осуществляться разными способами, но, как и всякая другая лженаука, она связана, прежде всего, с явным нарушением правил исторического метода исследования.

Кроме того, перед лицом плюрализма мнений по поводу важнейших событий новейшей истории и множественности их оценок в процессе преподавания нужно стремиться к тому, чтобы сформировать у учащихся критическое отношение к различным интерпретациям исторических событий, а также умение находить и отличать твердо установленные и обоснованные данные от идеологических наслоений.

Это, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к развитию способностей старшеклассников самостоятельно работать с исторической информацией, творчески применять полученные знания в новых, в том числе проблемных, ситуациях, а значит – обуславливает необходимость более широкого использования на уроках истории активной и интерактивной стратегии обучения, современных технологий и методических приемов.

Основные идеи и выводы

- *Проблема отбора содержания – одна из ключевых в обучении истории. В основе ответственного выбора должна лежать парадигма сопричастности, подразумевающая нацеленность на формирование уважения к собственной стране и ее истории. В то же время задача историко-патриотического просвещения не противоречит стремлению к правдивому описанию прошлого. Любые, даже самые благородные задачи исторической политики не могут стать основанием для приукрашивания, умолчаний и искажений.*
- *Фальсификация истории - сознательное и целенаправленное искажение исторической правды о прошлых событиях, совершаемое прежде всего в политических целях. Фальсификация истории может осуществляться разными способами, но главные возможности конструирования тенденциозных, недостоверных версий того или иного фрагмента исторического прошлого связаны с результатами некорректной работы с источниками.*
- *Усилия преподавателей истории следует сосредоточить на отстаивании за историей статуса науки, не позволяя средствам массовой информации создать в обществе обратное впечатление. Важнейшим условием для этого является признание целью исторического образования дать обществу адекватное представление о собственном прошлом, а также понимание, что историки располагают для этого необходимым научным инструментарием.*
- *Компетентность современного учителя истории подразумевает способность учитывать последние достижения исторической науки, умение ориентироваться в*

содержании научной и общественно-политической полемики относительно оценок и интерпретаций важнейших событий Новейшей истории России, выявлять связь тех или иных интерпретационных подходов с актуальными «запросами» тех или иных политических сил.

- *Перед лицом плюрализма мнений по поводу важнейших событий новейшей истории и множественности их оценок в процессе преподавания нужно стремиться к тому, чтобы сформировать у учащихся критическое отношение к различным интерпретациям исторических событий, а также умение находить и отличать твердо установленные и обоснованные данные от идеологических наслоений.*
- *Это, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к развитию способностей старшеклассников самостоятельно работать с исторической информацией, творчески применять полученные знания в новых, в том числе проблемных, ситуациях, а значит – обуславливает необходимость более широкого использования на уроках истории активной и интерактивной стратегии обучения, современных технологий и методических приемов.*

РАЗДЕЛ 2.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы к преподаванию Новейшей истории Отечества

Из данного раздела вы узнаете:

- *В чем суть компетентностного и системно-деятельностного подхода в преподавании истории;*
- *Как в стандартах второго поколения определяются результаты обучения истории;*
- *Каковы особенности современной образовательно-воспитальной среды, проблематизирующие достижение поставленных целей;*
- *Каковы требования к компетентностям учителя, преподающего Новейшую историю России*

2.1. Важнейшие компетентности педагога-историка, необходимые при преподавании Новейшей истории России.

Отдавая должное значимости усилий, предпринимаемых государством, в том числе органами образования, для модернизации школьного обучения истории и обеспечения условий для практической реализации заявленных целевых установок, следует подчеркнуть, тем не менее, что ключевой фигурой в обеспечении связи между исторической наукой и общественным сознанием остается учитель.

Какими компетентностями должен обладать педагог, преподающий Новейшую историю России?

В Российской Федерации существует институт *государственного заказа на новое качество образования и образовательных услуг.* Он был сформулирован в проекте «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики»[1], в котором были определены качественно новые образовательные результаты, выраженные на языке базовых компетентностей современного человека:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность)».

Государственный заказ на новое качество образования и образовательных услуг также представлен в Квалификационных характеристиках должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника - ЕКС) должностей руководителей специалистов и служащих)[2]. Требования, предъявляемые ЕКС ко всем работникам образования, в том числе и к учителям истории, направлены на повышение результативности

[1] Проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики». http://www.mon.gov.ru/files/materials/4674/avgust08.doc

[2] Сборник нормативных правовых актов с комментариями под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осипцовой. – М.: Издательство МИСИС, 2009. 94 с. (см. Приложение к приказу Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих». Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).

их труда, трудовой активности, деловой инициативы и компетентности, наиболее полное использование их профессионального и творческого потенциала, на рациональную организацию труда и обеспечение его эффективности. При этом ***под компетентностью*** в ЕКС понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер, а также готовность нести ответственность за свои действия. К **основным** составляющим компетентности работников образования относятся профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая компетентности.

1. Профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью понимается система знаний, умений, навыков и оптимальных сочетаний методов работы с детьми, необходимая для профессиональной деятельности учителя истории. Профессиональная компетентность педагога-историка обеспечивает:

- ❑ эффективное решение профессионально-педагогических и социальных проблем и задач, связанных с преподаванием курса в соответствии с современными требованиями;
- ❑ владение современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами, позволяющими осуществлять обучение на инновационной основе;
- ❑ использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области методики преподавания для построения современных занятий с обучающимися;
- ❑ способность ориентироваться в области мотивов, способностей учащихся;
- ❑ аутопсихологическая способность ориентироваться в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности, наличие у учителя умений управлять собственным поведением, осуществлять целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов собственной деятельности, рефлексию;
- ❑ осуществление оценочно-ценностной рефлексии по поводу реализации целей и задач преподаваемого курса истории.

Особенности курса Новейшей истории России, сложности работы в выпускном классе подразумевают необходимость овладения учителем таким набором компетенций, которые:

- означают наличие специальной подготовки, предполагающей сформированность целостного представления о ходе исторического процесса, свободную ориентацию в содержании современных общественно-политических дискуссий, умение видеть за теми или иными точками зрения позиции современных политических сил; способность отличать достоверное, обоснованное описание прошлого от ложного, сфальсифицированного;
- предполагают не только знакомство с программами подготовки компьютерных презентаций и обработки документов, изображений, уверенную работу в сети Интернет с электронными материалами (копиями исторических источников и научной литературой), публикациями и монографиями, но и способность органично включать современные информационные ресурсы в сценарии учебных занятий по предмету;
- позволяют осуществлять продуктивное взаимодействие с учениками в процессе обучения с использованием современных средств и способов коммуникации;
- непосредственно связаны с умением использовать современные технологии обучения, подразумевающих широкое применение активных и интерактивных стратегий преподавания и соответствующих им методов при организации аудиторной, самостоятельной и внеклассной работы учащихся.

2. Информационная компетентность – качество действий учителя истории, обеспечивающих:

- эффективный поиск, структурирование новой исторической информации, её адаптацию к особенностям педагогического процесса в различных классах и дидактическим требованиям к обучению истории;
- формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач в ходе преподавания Новейшей истории России;
- использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе.

Информационная компетентность учителя истории может быть представлена в пошаговом режиме.

А). Поиск информации – различать известную и неизвестную информацию, определять потребность в информации для решения поставленных задач, уметь пользоваться различными источниками (справочником, энциклопедией, книгами, сайтами и т.д.), использовать различные поисковые системы (карточные и электронные каталоги, библиографические издания, списки публикаций, Интернет и др.), характеризовать источник информации в соответствии с исследовательской задачей, планировать поиск информации в соответствии с поставленной задачей, принимать аргументированные решения о полноте или репрезентативности найденных данных по определенному вопросу (оценивать информацию с точки зрения достаточности для решения задачи), формулировать вопросы для поиска необходимых ответов в разных источниках, обосновывать использование того или иного источника информации.

Б). Извлечение информации - понимание разницы между первичной и вторичной информацией, проведение эксперимента в соответствии с задачей информационного поиска, использование различных способов получения информации (опрос, наблюдение, мониторинг СМИ, экспертное интервью, анализ статистических данных, исторического источника или художественной литературы), ранжирование извлеченной информации с точки зрения целей выполняемой работы, разделение прямой и косвенной информации, указание на обнаруженные противоречия.

В). Обработка информации - систематизация извлеченной информации, самостоятельное определение структуры для систематизации информации, перевод информации из графического представления в текстовое и наоборот, изложение полученных сведений в контексте решаемой задачи, проведение проверки достоверности фактов, подбор аргументов и контраргументов, критический анализ разных точек зрения.

Г). Анализ информации - формулирование выводов и обобщений, нахождение оснований для классификации, определение ключевых понятий, объяснение явления с заданной точки зрения, проведение сравнительного анализа, выявление логических противоречий, проверка гипотез и предположений, сопоставление рассматриваемых объектов, выявление причинно-следственных связей.

В недавнем прошлом основное значение для учителя имела фундаментальная подготовка, поскольку предполагалось, что учитель - непререкаемый авторитет, знания которого превосходят знания ученика. Однако сейчас ситуация поменялась. Многие ученики, обладая большими навыками в компьютерной грамотности, чем преподаватели, получают больше возможностей по поиску, анализу и изучению информации по заинтересовавшей их теме. Преподаватель применительно к каждому историческому периоду на занятии должен иллюстрировать, доказывать справедливость своих тезисов на основе материала, отражающего не только мнение автора учебника, но и с использованием других источников -

мнений экспертов, версий ученых, альтернативных точек зрения. Массовое использование литературных и художественных произведений при изучении определенных периодов истории позволит не только разнообразить сами уроки, привлечь внимание учеников, но и погрузить их в атмосферу тех лет.

3. Коммуникативная компетентность – качество действий учителя истории, обеспечивающих:

- эффективное конструирование прямой и обратной связи с обучающимся в процессе преподавания и обучения истории;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику общения и взаимодействий с обучающимися, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей;
- умение убеждать, аргументировать свою позицию;
- владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации в целях развития мотивационной сферы обучающихся, их желания с интересом изучать соответствующие периоды истории России XX – XXI вв.

Коммуникативная компетентность способствует взаимодействию и сотрудничеству с другими людьми, включая толерантное отношение к другим взглядам, мнениям, позициям, культурным особенностям. Преподавание истории не может превращаться в процесс произнесения набора истин и перечисления дат и событий для их запоминания. Понимание истории должно формироваться через ситуации общения, обмена взглядами и мнениями. Умение доброжелательно относиться к разным мнениям и позициям создает условия для творчества учащихся и занятия ими поисковой позиции при рассмотрении спорных вопросов истории XX-XXI вв.

Не менее важна также способность учителя к общению, диалогу и сотрудничеству, умение слушать и слышать собеседника; умение задавать вопросы, проясняющие позицию собеседника, и четко формулировать собственные ответы на вопросы, стремление участвовать в дискуссиях при обсуждении неоднозначных вопросов общественного развития, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы; четко формулировать доводы в поддержку определенной точки зрения; быть толерантным к чужому мнению, стремиться понять позицию оппонента, не допускать личностных нападок в ходе обсуждения, уважать права других людей, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников общения, работать с другими, используя демократические принципы, разрешать возникающие конфликты мирными средствами с учетом интересов разных сторон, использовать различные способы коммуникации (в том числе и электронные).

Проявление коммуникативной компетентности возможно в разных аспектах:

А). Письменная коммуникация - умение письменно оформлять свои мысли, представлять результаты обработки информации, придерживаться заданной формы или самостоятельно конструировать форму изложения, осуществлять подбор аргументов и контраргументов по определенной теме, формулировать понятные и конкретные вопросы, определять жанр и структуру письменного документа.

Б). Выступление перед аудиторией – умение подготовить план выступления, соблюсти регламент при произнесении речи, владение приемами ораторского искусства, способность выстраивать логические взаимосвязи между различными частями выступления, привлекать иллюстративные и невербальные средства коммуникации, способность понимать содержание вопросов и давать точные ответы на них, использовать приемы обратной связи с аудиторией, ориентация в содержании речи на особенности слушателей, учет различных позиций по излагаемому вопросу.

В). Построение диалога - восприятие основной информации, определение ключевых мыслей, выявление причинно-следственных связей, использование вопросов и ответов в

соответствии с целью и рамками диалога, отделение фактического материала от субъективного мнения собеседника, уважительное и доброжелательное отношение к партнеру по коммуникации.

Г). Групповое обсуждение - следование заданной процедуре, совместная выработка и признание правил и процедур дискуссии, поиск конструктивных выходов в тупиковых ситуациях, ориентация на цели и ожидаемые результаты, обобщение и фиксация достигнутых договоренностей, распределение и принятие ответственности в рамках общей работы, выражение собственного отношения к позициям других членов группы, использование вопросов на уточнение, развитие высказанных в ходе обсуждения идей, сравнение существующих позиций, выделение линий различий и сходства, толерантное отношение к иным точкам зрения. При формулировании тем для общего обсуждения важно учитывать следующие рекомендации: наличие проблемы (разные подходы, столкновение мнений и позиций), выделение одной проблемы и концентрация внимания на определенной теме, соответствие сложности дискуссионного вопроса уровню подготовки обсуждающих, корректность (обсуждаемые вопросы не должны задевать личные чувства участников дискуссии), объективность (формулировка темы не должна оказывать давления на участников дискуссии).

4. Правовая компетентность – качество действий учителя истории, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также стандартов второго поколения, распоряжений МОН РФ и региональных органов управления образованием по поводу внедрения комплекта УМК нового поколения по истории для решения соответствующих профессиональных задач.

Можно выделить ещё ряд важных компетентностей учителя истории, непосредственно связанных с преподаванием курса Новейшей истории России.

Когнитивно-методологическая компетентность. Наиболее значимой с точки зрения особенностей преподавания истории в старших классах представляется компетентность учителя, связанная с отбором и обработкой наиболее значимой информации и составлением непротиворечивой исторической картины в процессе обучения. Новейшая история России - наиболее динамично развивающаяся часть нашей истории, в которой многие узловые темы и вопросы являются дискуссионными. По сути дела, показателем компетентности учителя является наличие у него собственной целостной картины исторического процесса в Новейшее время. Это подразумевает владение учителем не только комплексом знаний об исторических фактах, но и сформированность представлений о методах их анализа и интерпретации, позволяющих судить о достоверности и объективности в описании конкретной исторической ситуации.

Проявлением данной компетенции является способность обосновывать свою позицию при помощи исторических фактов и аргументированных доказательств, умение проводить анализ, обобщать, сравнивать, проверять факты, отделять факты от мнений, подвергать их критическому осмыслению. Сюда же можно отнести способность педагога распознавать фальсификации истории и подбирать необходимые аргументы в защиту собственной позиции, или же использовать аргументацию учёных-историков.

Почему побеждает та или иная точка зрения? Возможна ли альтернатива в истории? Что позволяет нам делать выводы о различных исторических явлениях? - эти вопросы неизбежно будут заданы школьником. Учитывая необходимость формирования способности выпускников различать содержание и границы научных дискуссий от псевдонаучных, политизированных трактовок и воззрений, становится актуальным объяснение причин существующего положения вещей, текущей политической ситуации путем выявления ее исторических корней и предпосылок. В этой связи целесообразно изложение Новейшей

истории России в учебном процессе как развивающегося явления, имеющего определенную внутреннюю логику.

Когнитивно-методологическая компетентность педагога-историка проявляется также в способности осуществлять реконструкцию чужой точки зрения; извлекать пользу из социального опыта (своего и окружающих людей), владеть категориально-понятийным аппаратом, используемым в образовательной области «Обществознание»; уметь применять методологические принципы мультиперспективности, альтернативности в преподавании истории, учитывать их мировоззренческий и воспитательный потенциал; сопоставлять точки зрения и данные, полученные при использовании различных методологических принципов; уметь оценивать школьные учебники и другие средства обучения истории с позиции этих и других методологических принципов, использовать потенциал межпредметных связей и надпредметных знаний, умений, навыков.

Социально-политическая компетентность. Чтобы содержание исторического образования было направлено на умение принимать решения и нести ответственность за свой выбор; формулировать собственное мнение, педагогу необходимо разбираться в окружающей жизни, анализировать собственные поступки и поступки других, реализовывать собственные жизненные задачи, чувствовать себя индивидуальностью и личностью, уважать окружающих. Гражданскому становлению школьников способствует понимание ими значимости решения существующих в обществе проблем на основе ненасилия, понимания общественной и политической жизни, знания и выполнения законов, способности влиять на власть с помощью установленных правовых процедур, любви к Родине и уважения представителей других стран. Поэтому для учителя необходимо быть компетентным в социально-политической сфере.

Проявление социально-политической компетентности возможно в разных аспектах:

А). Гражданская позиция - совокупность знаний и умений определять и оценивать свое поведение, опираясь на моральные нормы и ценностные ориентиры, соответствующие гуманистическому миропониманию и принятию демократических норм; сформированная система мировоззренческих координат, позволяющая учителю не только выстраивать четкую, последовательную и логичную концепцию хода исторического процесса, но и развивать у учащихся способности к осмысленному пониманию истории, различению фальсификации от признания многообразия подходов к трактовкам исторических событий.

Б). Сотрудничество - выбор методов и приемов, которые позволяют вовлекать ученика в работу с обеспечением должного уровня активности, обратной связи. Задачей учителя является не только удержание внимания ученика, но вовлечение его в диалог, позволяющий ему самостоятельно выстраивать причинно-следственные связи между событиями и явлениями, деятельностью конкретных исторических персонажей и ее последствиями. В преподавании Новейшей истории России такая позиция предполагает свободное владение способами организации познавательной деятельности учащихся в рамках активной и интерактивной стратегий, а также творческой стратегией передачи информации как наиболее адекватным задачам изучения курса Новейшей истории России и возрастным особенностям старшеклассников.

В). Толерантное отношение к различиям - понимание многообразия истории, видение многофакторности событий, умение встать на позицию представителей различных культурных групп, что способствует уважительному отношению к представителям других культурных традиций в обществе, признание решения и выбора других людей, принятие различий, уважение других и способность конструктивно взаимодействовать с людьми других культур, языков и религий. Учитель не должен сталкивать народы в поиске врагов и союзников. Необходимо использовать культурный контекст в русле объединения, способствуя развитию межкультурного диалога.

Г). Политико-правовая грамотность - информированность о происходящих в стране и мире политических событиях, реализация своих прав и обязанностей гражданина, осознание их в единстве с правами и свободами других людей, признание в качестве важной ценности

патриотизма и гражданственности, совершение осознанного выбора в гражданских поступках и реализация собственного выбора. В этом направлении для преподавателя истории важно воспитывать у школьников уважение неприкосновенности частной жизни, выявлять права и обязанности гражданина в определенной системе отношений, показывать важность использования юридических способов защиты прав и интересов личности, формировать способность принимать гражданскую ответственность, поддерживать важность ненасильственных способов выражения собственных взглядов и борьбы за свои интересы, подчеркивать важность конструктивной позиции во взаимодействии гражданина с государством.

Д). Личностное самосовершенствование - способность физического, духовного, эмоционального, интеллектуального развития человека в определенной социальной среде, его самоопределение и самопознание. В преподавании истории она проявляется в понимании исторических истоков сложившегося менталитета, политических и экономических особенностей общества, в котором проходит обучение и работа, в преодолении неуверенности и возникающих сложностей в социальном взаимодействии через видение исторических примеров и возможных ориентиров для собственного личностного развития, умении оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой через призму исторических событий, знаний примеров последствий определенных общественных явлений, стремлении к образованию и развитию в постоянно меняющихся социальных условиях с акцентированием внимания в истории на важность культуры в целом и образования в частности, осознанном отношении к своим действиям, рефлексивной оценке собственных профессиональных возможностей, склонностей и интересов, сформированной культуре экологически безопасного поведения и понимании роли природы в истории человечества.

Представляется важным выработать динамичность педагогической позиции, заключающейся в отсутствии морализаторства и идеологического давления, эффективном взаимодействии участников образовательного процесса, умении соотнести педагогические подходы с потребностями и особенностями учащихся, общественными запросами, открыто обсуждать дискуссионные вопросы, преодолевать догматизм и консерватизм мышления. В данной позиции педагог перестает быть носителем истины в последней инстанции, превращаясь в координатора и организатора деятельности учащихся. Преподавателю истории необходимо создавать условия для проявления школьниками гражданских качеств: способности учесть интересы «меньшинства», готовность совершать индивидуальный моральный выбор и нести за него ответственность, творческое и конструктивное мышление, понимание сиюминутных и долгосрочных интересов, толерантное отношение к социальным различиям и уважение многообразия, действия в рамках правовых норм.

Представляется важным специальным образом выделить положения, характеризующие особую роль учителя в становлении гражданских качеств у школьников в ходе изучения Новейшей истории России:

1. Самоанализ педагогической деятельности и прогнозирование результатов работы. Наличие в учебном процессе специально отведенного времени для проведения рефлексии является одним из показателей осознанности взаимодействия учащихся и педагогов. При этом вырабатывается уверенность в своих знаниях и способности к самообразованию, что стимулирует мышление, как самого учителя, так и учащихся на занятиях.

2. Организация учебного процесса с точки зрения открытости правил и процедур. С данной точки зрения представляется важным, чтобы учитель задавал вопросы о специфических терминах, которые нуждаются в определении, проверял понимание понятийного аппарата всеми учащимися, давал примеры и ориентиры для выполнения заданий.

3. Демократический диалог на уроке, в котором участники слушают и слышат друг друга. Создание благоприятных условий для обмена аргументированными мнениями и идеями является важным показателем расширения пространства гражданственности в

образовательном процессе. Умение формулировать общественную проблему, обсуждать острые вопросы общественной жизни, аргументировано отстаивать свою позицию, а также толерантно относиться к другим мнениям представляется основой для выработки ответственной гражданской позиции у молодого поколения россиян. Учитель не должен ориентироваться на простые (односложные) «правильные» ответы. Через систему таких вопросов, как «Что вы видите как проблему?», «Можете ли вы перевести эту проблему в вопрос?» и т.п., он вовлекает в дискуссию большую часть учащихся, а не отдельных активных школьников. При таком подходе необходимо предотвращать попытки монополизации дискуссии со стороны отдельных учащихся через установление регламента и его жесткого соблюдения, внесения корректив в ход обсуждения при уклонении от темы.

4. Информированность в вопросах общественного развития. Учитель рассматривает на занятии позиции как минимум двух разных авторов и дает иллюстрации по их точкам зрения, что дает возможность для расширения круга источников информации, для утверждений и выводов используются документы и дополнительные ресурсы (газеты, журналы, книги и т.п.).

5. Взаимодействие участников образовательного процесса. В аудитории есть возможность расставить стулья для работы в малых группах. На уроке учащиеся могут высказать свое мнение, используется прямое общение по линии ученик – ученик, создаются условия для взаимных комментариев, а также для обмена мнениями и идеями с одноклассниками.

6. Ценностные ориентации в педагогической деятельности. Данный аспект важен не только в содержательном, но и поведенческом плане. Если задаваемые на занятии вопросы фокусируются на важных ценностях других людей, учитель показывает свое внимание к прозвучавшим ответам и старается использовать личные обращения, то создаются условия для сотрудничества и взаимодействия, комфортная образовательная атмосфера.

На основании изложенных выше компетентностей педагога-историка вырисовывается круг его *должностных обязанностей*.

Учитель истории:

- **осуществляет обучение и гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, способствует формированию общей культуры личности, социализации учащихся на основе исторического материала, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения Новейшей истории, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;**
- **обоснованно выбирает программы по истории и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы;**
- **проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области исторической науки и приоритеты государственной политики в области преподавания курса Новейшей истории России;**
- **разрабатывает рабочую программу по курсу Новейшей истории России, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей;**
- **организует самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую, проектную, поисковую, реализует проблемное обучение, осуществляет связь обучения с практикой, обсуждает с обучающимися актуальные события современности.**
- **оценивает эффективность и результаты обучения обучающихся по истории, учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся с**

использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий.

Учитель истории при этом должен знать приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, основы общетеоретических знаний в объеме, необходимом для решения педагогических задач, методику преподавания истории, программы и учебники по Новейшей истории России, современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентностного подхода, развивающего обучения, методы убеждения, аргументации своей позиции, способы разоблачения фальсификаций истории.

Таким образом, учителю важно уметь сочетать обучение и воспитание в единой системе педагогической деятельности, переходить от энциклопедических знаний к ценностным акцентам в образовании; широко использовать активные и интерактивные стратегии преподавания, особое внимание уделять мотивации, использовать межпредметный и метапредметный подходы, строить свою деятельность на основе проектирования, ориентироваться на продуктивность и результативность, выстраивать партнерские и уважительные отношения, переходить от репродуктивного к творческому подходу в работе с информацией.

РАЗДЕЛ 2.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы к преподаванию Новейшей истории Отечества

Из данного раздела вы узнаете:

- *В чем суть компетентностного и системно-деятельностного подхода в преподавании истории;*
- *Как в стандартах второго поколения определяются результаты обучения истории;*
- *Каковы особенности современной образовательно-воспитальной среды, проблематизирующие достижение поставленных целей;*
- *Каковы требования к компетентностям учителя, преподающего Новейшую историю России*

2.2. Компетентностный и системно-деятельностный подходы к преподаванию Новейшей истории России: планируемые результаты образования

В стандартах второго поколения особое место занимает ориентация на ***результат образования***. Понимание результата образования зависит от той парадигмы, в рамках которой оно рассматривается.

Стандарты первого поколения были созданы в ***«знаниевой» парадигме***, в которой целью образования была передача учащимся определенной суммы знаний, умений, навыков.

Стандарты второго поколения созданы в рамках ***деятельностной парадигмы***. Что нового даёт школьнику деятельностная парадигма образования по сравнению со знаниевой?

Во-первых, включение содержания обучения в контекст решения значимых для школьника жизненных задач и овладение опытом решения таких задач. Поэтому учение приобретает для школьника личностный смысл, а школа, ориентируясь на практические запросы учеников, начинает жить их реальными потребностями, выполнять конкретный социальный заказ тех или иных слоёв населения. Предметы, которые изучаются в школьном курсе, становятся лишь средством, набором инструментов для решения жизненных задач.

Во-вторых, постоянную внутреннюю мотивацию к учению с увлечением, так как ученик обучается самостоятельному конструированию индивидуальной образовательной траектории, во многом предопределяя свой собственный жизненный путь и становясь хозяином собственной судьбы.

В-третьих, формирование видов и форм деятельности, освоение которых поможет школьнику быть успешным на протяжении всей жизни, в том числе и в избранной профессии.

В-четвёртых, представление результатов обучения и воспитания как достижений учащегося в его личностном, социальном, коммуникативном и познавательном развитии.

Поэтому главной педагогической задачей учителя является создание и организация условий, которые стимулировали и мотивировали бы ученика на деятельность. Овладение школьником системой учебных действий с учебным материалом формирует его способность решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, самостоятельно усваивать новые знания и умения.

Для деятельностной парадигмы целью и одновременно результатом образования является достижение новых уровней развития личности учащихся, обретение ими духовно-нравственного и социального опыта (***ключевых компетентностей***) на основе освоения универсальных способов деятельности (***компетенций***).

По мнению разработчиков стандартов, ключевой компетенцией следует считать умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального и духовно-нравственного опыта,

формирования целостной картины мира а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Компетенция понимается ими как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Компетенция – это знание в действии, способность человека использовать на практике полученные знания и навыки, принимать решения в условиях неопределенности и реализовывать их.

Компетентность и компетенция – деятельностные категории (т.е. проявляющиеся только в определенной деятельности). Компетентность понимается и как совокупность компетенций, характеризующих уровень овладения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также развития социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, способности постоянно учиться и т.д.

Компетентностный подход в образовании призван ликвидировать разрыв между теоретическими знаниями и практической способностью преподавателя управлять образовательным процессом, а для ученика – применять знания на практике для решения конкретных жизненных задач. Компетенция – не просто сочетание знаний и умений, в ее основу включается ряд сопутствующих факторов, характеризующих в том числе культурную и духовную жизнь человека.

Поэтому компетентностный подход в образовании – это личностно- и практико-ориентированный деятельностный подход, акцентирующий внимание на результатах образования, и прежде всего, на способности человека без руководства извне действовать в различных проблемных ситуациях, самостоятельно добывать необходимую информацию и порождать качественно новую.

При компетентностном подходе к обучению традиционные знания лишаются исключительной самоценности. Они становятся средством формирования универсальных учебных действий, общеучебных умений и навыков. Введение новых объёмов информации оправдано при компетентностном подходе только в том случае, если при этом формируются новые компетентности. Поэтому ориентация на формирование универсальных способов деятельности (компетенций) определяет необходимый и достаточный объём содержания учебного материала, предотвращая информационную перегрузку учащихся и сокращая поле репродуктивного обучения. Это существенно уменьшает нагрузку на память ученика, снимает многие источники стрессов и комплексов. Поэтому в компетентностном подходе заложен большой здоровьесберегающий потенциал. Более того, компетентностный подход к обучению, ориентируясь на чётко определённые и измеряемые планируемые результаты, создаёт определённую защиту ученика от субъективной оценки учителя, а учителя – от субъективизма со стороны администрации и инспектирующих органов.

Ориентация на формирование компетентностей позволяет по-новому взглянуть на проблему углубления интеграции учебных предметов, преодоления узкого предметоцентризма и выхода на метапредметный (надпредметный) уровень результатов образования. При этом существенно возрастает роль знаний методологического характера при изучении разных предметов. Так, например, учителя истории, физики, родного и иностранного языка, биологии, химии, математики, географии учат школьников анализировать процессы и явления. В данном случае не столь важно, какие это процессы – классообразования, парообразования или словообразования, деления дроби или яйцеклетки, образования литосферы или горения. При компетентностном подходе учителя-предметники формируют, прежде всего, надпредметные знания о *процессах* вообще и надпредметные умения и навыки вычленять процессы, выделять их этапы, устанавливать характерные причинно-следственные, временные, структурные или функциональные связи, структурировать и классифицировать, то есть сопоставлять по различным критериям и основаниям. Внимание учащихся фиксируется в первую очередь на общих, типичных чертах различных процессов.

Не пострадают ли от этого знания учащихся по отдельным предметам? Скорее всего, наоборот, обретут фундаментальность, теоретико-методологическую глубину и основательность, станут более систематизированными, выстраиваясь в *целостную картину мира*. Ведь не зря студенческая мудрость гласит: студент, не знающий ничего, кроме химии, не знает и её. Кроме того, к предметным знаниям добавляются знания о способах деятельности, а также знания о собственном незнании – основа рефлексивной деятельности учащихся и организации проблемного и личностно-ориентированного обучения.

В связи с этим в образовательном учреждении возрастает значение деятельности заместителя директора по науке. Одной из задач его задач становится отслеживание процесса и результатов формирования у учащихся универсальных учебных действий в классах одной параллели.

*Деятельностная парадигма в стандартах второго поколения облекается в конкретную форму **системно-деятельностного подхода**, который предполагает, что:*

- *воспитание и развитие качеств личности школьника должно отвечать требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;*
- *развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;*
- *содержание образования, способы организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса играют решающую роль в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся.*

В рамках системно-деятельностного подхода признается, что знания, умения, навыки и компетентности рассматриваются как производные от соответствующих видов универсальных учебных действий, имеющих надпредметный характер. Если раньше действовала формула «знать – значит уметь», то в стандартах второго поколения она изменяет смысл на противоположный: «уметь – значит знать». Это означает, что знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся и являются производными от них. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий, которыми владеет ученик.

Переход на системно-деятельностный подход во многом был обусловлен ухудшением позиций российского образования с точки зрения новых систем оценки его качества. Высокие позиции оно занимает среди тех показателей качества образования, которые соответствуют качеству, достигаемому в рамках традиционной системы обучения. Значительно ниже эти позиции в оценке качества образования в рейтинге развитых стран по умению самостоятельно осваивать эти знания и умения. По международной системе оценки качества PISA (Programme for International Student Assessment) оценивается обладание учащимися 15-летнего возраста знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе, наличие способности применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В международных тестах PISA учащимся предлагаются не типичные учебные задачи, а близкие к реальным условиям проблемные ситуации. Они связаны с разнообразными аспектами окружающей жизни и требуют для своего решения не только знания основных учебных предметов, но и сформированности общеучебных и интеллектуальных умений, позволяющих выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания. По всем направлениям исследования PISA результаты российских учащихся статистически значительно ниже, чем результаты по странам ОЭСР (тридцатка самых богатых и благополучных стран мира) или средние международные результаты.

Стандарты второго поколения ориентируют общеобразовательные учреждения на то, какими должны быть «портреты» выпускников основной (9 кл.) и полной средней школы (11 класс), которые позволяют оценить их в сравнении.

Выпускник основной школы:

- **Познающий себя как личность, ищущий свою систему ценностей, жизненные цели, утверждающий себя как взрослый**
- **Умеющий учиться, подготовленный к осознанному выбору дальнейшей образовательной траектории на основе избирательности интересов**
- **Принимающий ценности межличностных отношений и «кодекс товарищества» (право свободного выбора, справедливости, уважения, взаимопомощи, личного достоинства)**
- **Умеющий дружить, осознанно выбирающий круг общения, направленный на освоение гендерной роли;**
- **Умеющий конструктивно разрешать конфликтные ситуации, работать в команде и быть лидером;**
- **Инициативный, готовый нести ответственность перед самим собой, другими людьми за результаты и последствия своих действий**
- **Осознанно выполняющий правила здорового и безопасного образа жизни, поддерживающий сохранность окружающей среды**
- **Уважающий ценности семьи и семейного образа жизни**

Выпускник полной средней школы:

- **Осознающий себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность перед самим собой и другими людьми, живущий в обществе, социально активный;**
- **Носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении**
- **Креативный и критически мыслящий, мотивированный к познанию и творчеству, образованию и самообразованию на протяжении всей жизни**
- **Готовый к выбору профессии и построению личной профессиональной перспективы и планов**
- **Способный к личностному выбору и поступкам, готовый нести ответственность перед обществом и государством за самостоятельно принятые решения**
- **Разделяющий ценности безопасного и здорового образа жизни и следующий им в своем поведении**
- **Уважающий других людей и умеющий сотрудничать с ними для достижения общего результата**
- **Уважающий ценности семьи и семейного образа жизни, ориентированный на создание семьи и ответственное родительство.**

Эти качества личности выпускника основной и полной средней школы конкретизированы в целях и соответственно в результатах общего образования. Результаты образования на каждой образовательной ступени представлены в форме ***личностных, метапредметных и предметных результатов.***

К ***личностным*** (ценностным) результатам образования обучающихся относятся ценностные ориентации выпускников школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, ценностные установки, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства, личностные качества, социальные компетенции, готовность и способность к саморазвитию. Это:

1) сформированность российской гражданской идентичности, патриотизма, любви к Отечеству и уважения к своему народу, чувства ответственности и долга перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уверенности в его великом будущем, готовности к служению Отечеству в различных видах гражданской и профессиональной деятельности;

2) сформированность гражданской позиции выпускника как сознательного, активного и ответственного члена российского общества, уважающего закон и правопорядок, осознающего и принимающего свою ответственность за благосостояние общества, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности, ориентированного на поступательное развитие и совершенствование российского гражданского общества в контексте прогрессивных мировых процессов, способного противостоять социально опасным и враждебным явлениям в общественной жизни;

3) готовность к защите Отечества, к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации;

4) сформированность целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанному на диалоге культур, различных форм общественного сознания – науки, искусства, морали, религии, правосознания, понимание своего места в поликультурном мире;

5) сформированность основ личностного саморазвития и самовоспитания в обществе на основе общечеловеческих нравственных ценностей и идеалов российского гражданского общества, с учетом вызовов, стоящих перед Россией и всем человечеством; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности (образовательной, учебно-исследовательской, коммуникативной и др.)

6) сформированность толерантности сознания и поведения личности в поликультурном мире~~,~~ готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

7) сформированность навыков социализации и продуктивного сотрудничества со сверстниками, старшими и младшими в образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, учебно-инновационной и других видах деятельности;

8) сформированность нравственного сознания, чувств и поведения на основе сознательного усвоения общечеловеческих нравственных ценностей (любовь к человеку, доброта, милосердие, равноправие, справедливость, ответственность, свобода выбора, честь, достоинство, совесть, честность, долг), компетентность в решении моральных дилемм и осуществлении нравственного выбора; приобретение опыта нравственно ориентированной общественной деятельности;

9) готовность и способность к образованию и самообразованию в течение всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;

10) сформированность основ эстетической деятельности как части духовно-практического освоения действительности в форме восприятия и творческого созидания, включая эстетику быта, образования, научного и технического творчества, спорта, общественных отношений; отношения к природе;

11) принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни (потребность в занятиях физкультурой и спортивно-оздоровительной деятельностью, отрицательное отношение к употреблению алкоголя, наркотиков, курению; бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью как собственному, так и других людей, умение осуществлять профилактику и оказывать первичную медицинскую помощь, знание основных оздоровительных технологий;

12) осознанный выбор будущей профессии на основе понимания ее ценностного содержания и возможностей реализации собственных жизненных планов; гражданское

отношение к профессиональной деятельности, как возможности личного участия в решении общественных, государственных, общенациональных проблем;

13) основы экологического мышления, осознание влияния общественной нравственности и социально-экономических процессов на состояние природной среды; приобретение опыта природоохранной деятельности;

14) ответственное отношение к созданию семьи и будущему родительству на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни – любви, равноправия, заботы, ответственности и их реализация в отношении членов своей семьи».

К ***метапредметным*** результатам обучающихся ФГОС относит освоенные учащимися универсальные способы деятельности и учебные действия. Они обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и применяются как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях. Требования к результатам исторического и социально-гуманитарного образования, имеющие универсальное, метапредметное значение, включают:

- овладение сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений социальной действительности, о существенных связях и отношениях между ними на межпредметной основе;
- умение работать в материальной и информационной среде общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием образовательной области «Обществознание»;
- умения организовывать свою деятельность, в том числе учебную, определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации цели, способы достижения результата и применять их на практике;
- умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации;
- умение рационально распоряжаться временем;
- освоение форм познавательной и личностной рефлексии, умение понимать причины успеха или неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать в ситуациях неуспеха,
- лидерские и менеджерские умения и качества:
  - умение определять общую цель группы или команды и пути ее достижения;
  - умение договариваться о распределении функций и ролей в процессе совместной деятельности;
  - умение осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности; адекватно оценивать собственный вклад и вклад членов группы, команды, причины коллективных удач и неудач;
  - умение сотрудничать и взаимодействовать в группе для достижения общих целей, рационально оценивать достигнутые результаты;
  - умение нести ответственность за результаты собственных принятых решений и последствия деятельности;
  - готовность к достижению консенсуса, способность предотвращать и конструктивно разрешать конфликты посредством учета и согласования интересов сторон и сотрудничества;
- умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;
- владение ключевыми компетентностями, имеющими универсальное значение для различных видов деятельности и составляющие основу умения учиться;
  - владение логическими операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям);

- исследовательские умения (умение видеть и формулировать проблему; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера, выбор наиболее эффективных стратегий, прогнозирование рисков и результатов своей деятельности, планирование перспективных направлений развития темы \ деятельности);
- коммуникативно-диалоговые умения (активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных задач; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с конкретными целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах; готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, способность излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и оценку событий);
- проектные умения (аналитические и прогностические способности; умение представить работу в пошаговом режиме);
- информационные умения (умения работать с разными источниками информации - научными, правовыми, художественными, статистическими данными; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; владение презентационными навыками; соблюдение норм информационной избирательности, этики и этикета;

- готовность к профессиональному выбору, умение ориентироваться в мире профессий, в ситуации на рынке труда и в системе профессионального образования с учетом собственных интересов и возможностей.

К ***предметным результатам*** относятся усвоенные учащимися при изучении учебного предмета, в частности, истории, знания, лежащие в основе современной историко-гуманитарной картины мира, умения, навыки и специальные компетенции, опыт специфической для предмета история области деятельности по получению нового знания, его преобразования и применения, опыт творческой деятельности, ценностные установки, специфичные для изучаемой области знаний.

Требования к результатам образования, отражающие предметные знания и умения по истории, включают:

- знания о сущности и особенностях объектов и явлений социальной действительности в соответствии с содержанием предмета история;
- понимание причинно-следственных, структурных, функциональных, временных и иных связей и взаимозависимостей предметов, их объективной значимости;
- владение базовым категориально-понятийным аппаратом, в том числе и необходимым для получения дальнейшего образования;
- способность и умение на основе полученных предметных навыков и знаний ориентироваться в мире социальных, интеллектуальных, нравственных, эстетических ценностей;
- умения применять приобретенные умения, навыки и знания для решения различных типичных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением

человеком типичных социальных ролей (член семьи; работник; собственник; потребитель; избиратель).

Конкретизируя предметные результаты по истории, можно утверждать, что у обучающихся должны сложиться яркие, эмоционально окрашенные, относительно целостные и разнообразные представления и аргументированные суждения об историческом пути своей малой родины, России и мира на основе знакомства с различными аспектами и направлениями «новой исторической науки», погруженными в четыре взаимосвязанных «пространства» истории.

Учащиеся также должны уметь применять исторические знания и специальные умения для анализа новой исторической информации, поиска и изучения новых объектов и сюжетов прошлого, оценки их историко-культурного значения и актуальности, презентации и защиты результатов своей образно-творческой и поисково-исследовательской работы в современных форматах (дискуссии, проекты, акции, деловые игры, веб-сайты и пр.). У них должны сложиться адекватные представления о специфике средств массовой информации в современном обществе, их воздействии на восприятие людьми прошлого и настоящего и в связи с этим - умения отбирать, анализировать, обрабатывать и синтезировать данные из разных видов СМИ на основе критического анализа информации.

У учащихся также должно сложиться восприятие культурного многообразия современного мира, страны, региона, их прошлого и настоящего как одной из важнейших ценностей, уважение к традициям и культуре своей страны, других народов и стран, желание расширять свой кругозор и опыт межкультурного взаимодействия, продолжать самообразование, в том числе в гуманитарной сфере.

К результатам образования, которые подлежат оценке **в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников, относятся предметные и метапредметные результаты:**

- **научные знания и представления;**
- **умения учебно-познавательной, исследовательской, практической деятельности; обобщенные способы деятельности;**
- **умение оценивать объекты окружающей действительности с определенных позиций;**
- **способность к контролю и самоконтролю;**
- **коммуникативные и информационные умения;**
- **способность к творческому решению учебных и практических задач и т.д.**

К результатам, которые не подлежат оценке **в ходе итоговой аттестации выпускников, относятся:**

- **ценностные ориентации выпускника, которые отражают его индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.);**
- **социальные чувства (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.);**
- **индивидуальные личностные достижения.**

Оценка этих и иных результатов образовательной деятельности осуществляется в ходе мониторинговых исследований. По ним не оцениваются ни отдельные ученики, ни образовательные учреждения; оценка даётся эффективности всей системы образования.

РАЗДЕЛ 2.

Компетентностный и системно-деятельностный подходы к преподаванию Новейшей истории Отечества

Из данного раздела вы узнаете:

- *В чем суть компетентностного и системно-деятельностного подхода в преподавании истории;*
- *Как в стандартах второго поколения определяются результаты обучения истории;*
- *Каковы особенности современной образовательно-воспитальной среды, проблематизирующие достижение поставленных целей;*
- *Каковы требования к компетентностям учителя, преподающего Новейшую историю России*

2.3. Новые тенденции в образовательной практике и миссия педагога-историка. Проблемы подготовки современного учителя истории в педагогическом вузе

За последние 10-15 лет жизнь учителя истории, как и учителей других специальностей, стремительно изменяется. Иными становятся условия работы, требования к преподаванию, требования к осмыслению собственного педагогического опыта. Но главное – другими становятся школьники. О каких изменениях, собственно, идёт речь? Их довольно много, но наиболее актуальными представляются следующие.

Современный школьник – человек новой, информационной эпохи. Стратегия становления личности информационной эры существенно отличается от становления личности в эпоху индустриальной цивилизации, которая была востребована ещё каких-нибудь 30-40 лет назад. Человеку индустриальной эпохи предстояло влиться в массовое общество, т.е. стать массовым производителем и массовым потребителем товаров массового спроса, участником массовых празднеств и массовых форм проведения досуга, массовым читателем, зрителем, избирателем, членом массовых партий, организаций, движений, подвергаться воздействию средств массовой информации. Иными словами, стать частичкой массы. Отсюда стремление к унификации, а фактически – к усреднению личности, шаблонности, запрограммированности и предсказуемости действий и реакций человека, к конформизму, недопущению существенных индивидуальных различий, подчинение внешнему дисциплинирующему и организующему воздействию.

Успешность человека информационной эры зависит от степени его личностного развития, т.е. от степени раскрытия личностного потенциала, от его способности к самоопределению и самоорганизации, что, в конечном счёте, определяет его жизненный статус, поступки, достижения. Человек получает возможность реализовывать целый веер жизненных альтернатив. Существенно возрастает роль выработки самой личностью значимых для неё и для сообщества индивидуальных ориентиров, смыслов и способов жизни, моделей поведения и сознания, ценностей и этических норм. Такая личность формируется благодаря готовности и способности к самопознанию, самообразованию, самопроектированию, самозащите, самокоррекции, самоменеджменту и т.д.

Иными словами, школьник из объекта педагогического воздействия превращается в субъект собственного личностного и профессионального развития, в полноправный субъект образовательного процесса. Задача преподавателя – ***сопровождать*** его на индивидуальном образовательном пути, помогать развитию самостоятельности обучающегося. Для системы школьного образования это означает переход на новую, субъект-субъектную, личностно-ориентированную образовательную парадигму. В её основе лежит отход от знаниецентризма, предметоцентризма и переход на индивидуализированное, вариативное,

дифференцированное, практико-ориентированное компетентностное обучение, с приоритетом продуктивно-деятельностных форм.

Эти подходы, проявляющие субъектность и познавательную активность обучающегося, сегодня с успехом реализуются в проектной, поисковой, лабораторной и исследовательской деятельности школьников. Учителя применяют исследовательские методы в обучении, используют проектные технологии, технологии блочно-модульного обучения, технологии разноуровневого обучения, тьюторские технологии сопровождения. В организации исследовательской деятельности школьников учителя всё чаще используют многоаспектный (мультиперспективный) подход, методики и техники работы с документами, историографические и биографические методы, новейшие достижения методологической науки в области истории.

Соответственно изменяются и функции педагога. Из ментора и носителя истины в последней инстанции он превращается в аниматора, фасилитатора, тьютора, модератора, помогающего школьнику прокладывать его индивидуальную образовательную траекторию, очеловечивающего, одушевляющего и облегчающего этот процесс. Эти инновации также требуют смещения акцентов с урочной деятельности учителя на внеурочную, которая занимает всё больше места в его работе.

Всем этим подходам, технологиям, техникам, методикам, методам, приёмам, умениям и навыкам, а также новой роли и функциям учителя должна готовить будущих педагогов система базового педагогического образования. К сожалению, в педагогических вузах пока ещё господствуют сциентизм, знаниецентризм и предметоцентризм, в основе которых лежит идея овладения науками фактически вне их связи как друг с другом, так и с потребностями профессиональной педагогической практики. Преобладают традиционные лекционно-семинарские формы. Знаниецентризм, сциентизм и предметоцентризм прекрасно выполняют свои функции в процессе подготовки молодых учёных, но слишком мало ориентированы на подготовку высококвалифицированных педагогов как на требование заказчика.

При этом обычно подразумевается, что студент сам должен соединить воедино все полученные знания и применить их на практике. Но студенты в процессе овладения теми или иными науками ориентированы не на потребности педагогической практики и будущей профессии, а на сдачу соответствующих экзаменов. Поэтому такого синтеза в сознании студента не происходит уже в силу того, что все экзамены сдаются в разное время, по методу «сдал – и забыл» и одновременно с этим отдалены по времени от педагогической практики. Способность студента к интеллектуальному синтезу в вузе оказывается невостребованной ещё и по причине отсутствия универсальных специалистов и соответствующих форм и видов контроля, ориентированных собственно на заказчика. Подобно тому, как целое больше суммы входящих в него частей, профессиональное мастерство будущего учителя – нечто большее, чем сумма полученных предметных знаний, умений и навыков.

Тот факт, что в школы в конечном итоге идут от 6% до 10% студентов педвузов в столицах и в пределах 20-30% молодых специалистов в остальных регионах, свидетельствует в том числе и об очень низкой эффективности используемых в вузах образовательных технологий для подготовки собственно педагогов и тем более мастеров своего дела. К этому ещё надо добавить не только количественные, но и качественные характеристики будущих учителей: как правило, в школу идёт студент-троечник со всеми вытекающими отсюда последствиями. В сознании студентов чётко господствует установка на школу как на крайний случай в неудавшейся карьере, как на ссылку или каторгу.

С середины XX века чётко обозначилась тенденция, которую словами американского этнографа Маргарет Мид можно определить как *смену типа культурно-исторического наследования.* Сущность этого вызова состоит в том, что с течением времени неуклонно сокращается влияние исторического опыта предшествующих поколений и возрастает роль опыта современников. Сегодня впервые за многие тысячелетия культурной жизни человечества складывается уникальная ситуация, при которой дети не только начинают

крайне избирательно относиться к опыту предшествующих поколений, но нередко предпочитают учиться у более продвинутых сверстников. Они даже выступают в роли учителей по отношению к взрослым в том, что касается овладения новыми информационно-коммуникативными технологиями.

В этой ситуации на первый план выходят активные и интерактивные методы и технологии обучения, при которых учитель становится одним их участников образовательного процесса. Школьники получают возможность в группах и командах обучаться в сотрудничестве, вести диспуты, дебаты, дискуссии. Педагоги нередко совместно и наравне с учащимися принимают участие в их исследованиях и проектах, ведут собственную исследовательскую работу.

Эти инновации во многом обусловлены тем обстоятельством, что у старшего поколения отсутствует опыт жизни в глобальном информационном сообществе. В силу этого и культурная граница между поколениями, т.е. старшими и младшими, обучающими и обучаемыми, становится очень подвижной. Взрослые вместе с детьми вынуждены в позиции учеников овладевать основами нового, неизвестного ранее опыта. Более того, дети в силу отсутствия стереотипов восприятия, свойственных взрослым, нередко легче овладевают новыми навыками и умениями, причём без помощи взрослых. Последнее обстоятельство заметно снижает авторитет старших, учителей, родителей, переносится на другие сферы жизни, что мы наблюдаем ежедневно в реальной школьной жизни.

Смена типов культурно-исторического наследования становится важнейшей причиной кризиса всей системы образования, в том числе и исторического. Веками она была нацелена на трансляцию культурного опыта, передаваемого из поколения в поколение, т.е. выработанных ранее знаний, умений, навыков, систем ценностей, культурных образцов. Сегодня подрастающее поколение проявляет гораздо меньший интерес ко всему, что было до начала становления информационного общества. Это, можно сказать, его рубеж нашей и до нашей эры, актуального и неактуального для школьников. Учитывая прагматизм и избирательный подход современных детей, можно предположить, что из исторического опыта предшествующих поколений ими будет востребовано далеко не всё, а только то, что имеет отношение к приоритетам, целям и ценностям жизни в современном, быстро меняющемся мире.

Сегодня этот вызов эпохи мало учитывается в педагогической теории, которая в целом ещё находится в состоянии «нормальной науки» по Т. Куну. Продолжают конструироваться модели образования, в том числе и исторического, основанные, как ранее, на парадигме непосредственной передачи и овладения опытом предков, формирования духовно-нравственных идеалов, на значимости культурно-исторического наследия для формирования ценностных ориентаций и исторического сознания школьников. Нисколько не преуменьшая мировоззренческого значения этих целей, здесь ставится лишь проблема преподавания истории в кризисную эпоху. А именно: как сделать всё это интересным для детей, живущих приоритетами совсем иного типа культурно-исторического наследования, не предполагающего безусловной ценности опыта старших поколений. Как управлять этим процессом, в том числе и через систему базового педагогического образования, если старшее поколение очень много может дать, но младшее поколение далеко не всё хочет взять? Решение этой проблемы также лежит в плоскости изменения самой концепции педагогической практики, вне которой этими умениями и навыками овладеть невозможно.

Кризисное время требует иных подходов к историческому образованию. Это проектирование фрагментов реальности с заданными свойствами, усиление технологичности в образовательном процессе, а значит, ориентир на предсказуемые (ожидаемые) результаты. В этой ситуации представляется целесообразным проектирование ***образовательной (обучающее-воспитывающей) среды с заданными свойствами*** и через неё влияние на сознание и поведенческие модели учащихся, что может рассматриваться и как инновационная образовательная технология. Создание такой среды может уменьшить элемент стихийности и усилить элемент управляемости в процессе становления школьника, причём опосредованно,

без прямого менторского воздействия на школьников. В такой среде предметом проектирования могут выступать информационно-познавательная, материально-техническая, предметно-деятельностная, коммуникативно-мыслительная, социально-мировоззренческая и прочие составляющие, в которых осуществляется поддержка педагогом учебной деятельности учащихся.

Примерами таких обучающее-воспитывающих сред могут служить образовательная среда «Диалог религиозных культур» мультикультурной и поликонфессиональной направленности, образовательная среда «Историческая память» гражданско-патриотической или духовно-нравственной направленности, образовательная среда «Права человека» гражданско-правовой направленности, образовательная среда «Семейные ценности» морально-этической и историко-психологической направленности, образовательная среда «Я и Интернет» коммуникативно-психологической направленности и т.д. Выбор среды зависит от наиболее актуальных и злободневных проблем школы и её социокультурного окружения, а также от способности школы реализовать её в широком межпредметном (интегративном) контексте с упором на формирование общеучебных компетентностей.

Образовательная среда выступает как фактор достижения в будущем некоего желаемого и ожидаемого результата, свидетельствующего об изменении поведенческой модели учащихся в заданном направлении. В создании и пополнении этих сред школьникам принадлежит самая активная роль, что в то же время может рассматриваться и как критерий эффективности их влияния. Само образование при этом превращается в открытое, обогащённое, опережающее, культуротворческое пространство, порождающее новые цели, смыслы, ценности, творческие импульсы. Именно в этом аспекте можно понимать выражение «учиться у будущего» или «учиться, приближая будущее».

Способность студентов и педагогов проектировать такую среду, во-первых, неотделима от реальной педагогической практики и конкретной практической деятельности учителя, а во-вторых, является одной из важнейших профессиональных компетентностей педагога. И в этом случае также необходимо качественное изменение концепции роли и критериев успешности педагогической практики студентов. Если студенту удаётся через проектирование и функционирование такой среды управлять педагогическим процессом, решая тем самым конкретные образовательные задачи, то можно говорить о достаточно высокой степени сформированности его профессионально-педагогической компетентности. К тому же это мощный мотивационный фактор для того, чтобы студент пришёл работать в школу, а также своеобразный тест на профессиональную пригодность и осмысление необходимости профессионального самосовершенствования в данном направлении.

Переход к информационному сообществу связан также со *сменой культурных форм передачи коллективного опыта*. Люди старшего поколения, педагоги и родители, которым сегодня 30-55 лет и старше, формировались как личности в условиях господства *книжно-письменной культуры,* насчитывающей уже несколько столетий. Они воспитывались на классическом романе XIX века и историческом нарративе с его эстетикой литературного языка, культурой речи, многообразием способов выражения эмоций, чувств, переживаний, на его морально-этических принципах. Они разделяют убеждение в том, что человек, не прочитавший произведения классической литературы, не знакомый с историко-культурным наследием человечества, не может считать себя и быть культурным человеком.

Люди старшего поколения формировались также на традиционном учебнике, в котором, как и в романе, автор ведёт повествование, а читатель пассивно следует за ходом его мысли, лишённый возможности изменить что-либо в сюжете или в подаче материала. Они мыслят категориями репродукции (пересказа): плавной и связанной устной и письменной речи, последовательного, назидательного и логичного изложения событий, возможностью остановиться, подумать, неоднократно вернуться к прочитанному. И литературные произведения, и учебники по истории строились по принципу движения от эпилога (причин) к развитию событий, кульминации и развязке (последствиям). Педагогам очень хочется вести

детей по заранее разработанному плану, чётко, поэтапно, «от автора», ставя и достигая определённые воспитательные и образовательные цели.

Современные дети - представители иной, *экранно-клиповой культуры (клип – англ. нарезка, стрижка; быстрота движения, вырезка (из газеты), отрывок из фильма, а также обман, воровство).* Она проникает в их сознание благодаря работе с персональным компьютером, с современной аудио- и видеотехникой, с принципиально иной системой коммуникаций. Они не воспитывались на романе, очень мало читают и предпочитают остросюжетные действа, в которых нет места чувствам, переживаниям, выражению эмоций, описанию красот природы. Зато есть стремительно разворачивающийся сюжет, action - чистое действие, захватывающая интрига. Мы ещё не знаем всех последствий экранно-клиповой революции для формирования личности, но такова сегодняшняя образовательная и социокультурная реальность, не считаться с которой нельзя.

Это дети насыщенной информационной среды, кнопочного стиля, кратких команд и свободы выбора действий и программ, веера вариантов ответов. Они уходят от связной повествовательной линии, у них есть возможность создать свой гипертекст, в любой момент активно вторгаться и изменять ход и результаты игры. Их привлекает моделирование, проектирование, конструирование, а не пассивная репродукция чужих мыслей и действий, пускай даже очень умных. Их речь не изобилует изысками. С точки зрения педагога, она примитивна, в её основе – не логика и план, а быстрая смена образов. Эти дети стремительно теряют интерес к традиционному обучению, они предпочитают обучаться и действовать на основе принципов интерактивности, используя современные информационные технологии, ролевые, деловые и другие виды обучающих игр. Им ближе инновационное оценивание в форме портфолио, чем традиционная отметка.

Клиповое мышление подобно видеоряду, серии быстро сменяющихся ярких картинок и образов, слабо связанных друг с другом. Такое мышление не может существовать без стробоскопических, мерцающих эффектов, воздействующих на эмоциональную сферу. Привычка к быстрой, периодически повторяющейся смене образов не позволяет этим детям долго сосредоточиваться на значительном объёме информации в словесной или письменной форме, в частности, на литературном произведении XIX века, на сложном, требующем значительных интеллектуальных усилий или развитых чувств, историческом материале. Более того, он раздражает их, и они жаждут поскорее избавиться от него. Информация или образ очень быстро стирается из памяти в ожидании новой порции.

Психологически кнопочное мышление имеет пониженную способность к анализу, к поиску смысла. Оно склонно к простым решениям, к решению проблем методом их устранения, подобно нажатию кнопки. Этот алгоритм переносится в реальную жизнь.

История в свете такого мышления предстаёт в виде мозаики фрагментированных, разрозненных, мало связанных между собой ярких исторических фактов и образов, нередко в стиле фэнтэзи, исторического оксюморона – сочетания несочетаемого. Она напоминает постоянно вращающийся калейдоскоп, источник всё новых и новых исторических картинок. В их исторической картине мира с трудом приживаются хронологичность, историзм и причинность, вдумчивость подходов и взвешенность оценок. Не случайно такие дети на полном серьёзе, не задумываясь, спрашивают сравнительно молодых учителей о том, видели ли они Сталина.

Отсюда также и проблема формирования исторической памяти, на которую влияет не столько историческая память предков, сколько СМИ, Интернет-ресурсы, кинематограф и прочие источники исторического мифотворчества, представленные в ярких картинках и образах.

Экранно-клиповое мышление усиливается не только СМИ, но также системой образования, которая начала волей-неволей под него подстраиваться. Например, текст в учебниках становится фрагментированным, разбитым на смысловые блоки небольшого объема, а общий вид страницы учебника напоминает страницу популярного журнала или Интернет-страницы. Он насыщен большим количеством рисунков, фотографий, схем, вставок,

ссылок, вопросов, рубрик, прерывающих сравнительно небольшой по объёму основной текст. Уроки, как правило, проводятся с использованием интерактивных досок, слайдов, мультимедийных презентаций, фрагментов электронных учебников и методических пособий с хорошим мультимедийным расширением. Такими же клиповыми становятся конкурсы педагогического мастерства типа «Учитель года» и т.д., в которых нередко, как и в фильмах, оцениваются «спецэффекты», а не реальное содержание.

По всей вероятности, противодействовать развитию и укреплению клипового мышления можно путём развития той же проектной технологии, которая пошаговым способом позволяет выстраивать цепочку последовательных действий от исходного положения до достижения поставленной цели. Не менее важны техники развития воображения на основе работы с текстом без привлечения картинок, техники самостоятельного выстраивания образной системы, техники обсуждения, анализа, обучения осмысленному конспектированию с выделением главного, технологии развития критического мышления, технологии выстраивания целостной гуманитарно-исторической картины мира взамен мозаично-фрагментарной на основе ценностной составляющей и т.д. Но, к сожалению, сегодняшняя школьная педагогическая практика пока ещё не может предложить надёжных методик и технологий решения проблемы экранно-клипового мышления. По всей вероятности, их создание и эффективное внедрение станет, в том числе, делом сегодняшних студентов педагогических вузов.

Основные идеи и выводы:

- *В школьном историческом образовании происходит переход от знаниевой парадигмы к деятельностной.*
- *Для деятельностной парадигмы целью и одновременно результатом образования является достижение новых уровней развития личности учащихся, обретение ими духовно-нравственного и социального опыта (**ключевых компетентностей**) на основе освоения универсальных способов деятельности (**компетенций**).*
- *Компетенция понимается как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной деятельности. Компетенция – это знание в действии, способность человека использовать на практике полученные знания и навыки, принимать решения в условиях неопределенности и реализовывать их.*
- *Компетентностный подход в образовании – это личностно- и практико-ориентированный деятельностный подход, акцентирующий внимание на результатах образования, и прежде всего, на способности человека без руководства извне действовать в различных проблемных ситуациях, самостоятельно добывать необходимую информацию и порождать качественно новую.*
- *К основным составляющим компетентности работников образования относятся профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая компетентности.*
- *При преподавании Новейшей истории России особую значимость имеют такие компетентности учителя, которые:*

а) подразумевают сформированность целостного представления о ходе исторического процесса, свободную ориентацию в содержании современных общественно-политических дискуссий, умение видеть за теми или иными точками зрения позиции современных политических сил; способность отличать достоверное, обоснованное описание прошлого от ложного, сфальсифицированного;

б) непосредственно связаны с умением использовать современные технологии обучения, подразумевающих широкое применение активных и интерактивных стратегий преподавания

и соответствующих им методов при организации аудиторной, самостоятельной и внеклассной работы учащихся.

в) предполагают не только знакомство с программами подготовки компьютерных презентаций и обработки документов, изображений, уверенную работу в сети Интернет с электронными материалами, но и способность органично включать современные информационные ресурсы в сценарии учебных занятий по предмету, осуществлять продуктивное взаимодействие с учениками в процессе обучения с использованием современных средств и способов коммуникации.

РАЗДЕЛ 3.

Методика организации аудиторной и самостоятельной работы в ходе преподавания Новейшей истории России

Из этого раздела вы узнаете:

- *Что такое стратегии преподавания;*
- *От чего зависит выбор учителем той или иной стратегии;*
- *Каковы достоинства и недостатки пассивной, активной и интерактивной стратегии преподавания;*
- *Каковы современные подходы к организации познавательной деятельности учащихся на уроке.*

3.1. Стратегии преподавания

Особенности содержания курса Новейшей истории России, сложность работы с учениками старшего школьного возраста подразумевают постоянный поиск адекватных методических приемов и средств обучения.

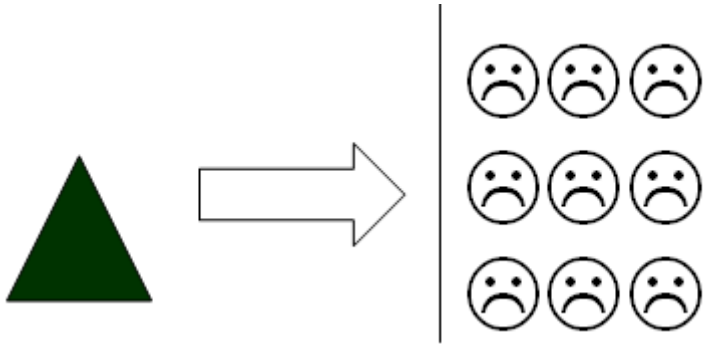
Очевидно, что актуальность той или иной стратегии, тех или иных методических приемов и форм организации познавательной деятельности будет различной для каждого конкретного возраста. Проблемы, с которыми сталкивается учитель, работающий с материалом по истории Древнего мира или Средних веков, очевидно отличны от тех, которые так или иначе разрешает преподаватель истории Новейшего времени. В связи с этим представляется особенно актуальным определить, как различные стратегии преподавания вовлекают учащихся в образовательный процесс, какую содержательную составляющую они могут нести и какие из них наиболее соответствуют успешному достижению целей, стоящих перед учителем при преподавании Новейшей истории России.

В образовательном процессе стратегия – это общее видение процесса преподавания, позволяющее выбрать направление движения к поставленной обучающей или воспитательной цели.

Все стратегии, используемые в школьной практике, по уровню взаимодействия можно условно разделить на 3 основные категории: пассивные, активные и интерактивные. Как и всякая другая классификация, предлагаемое разделение является условным, так как в практике преподавания чаще всего невозможно встретить одну из стратегий в чистом виде, хотя обычно акцент делается на одной из них. Основанием для классификации является степень вовлеченности учащихся в образовательный процесс.

3.1.1. Пассивная стратегия или методы линейного воздействия.

Схема взаимодействия.



Данная стратегия использует методы линейного воздействия. Схема довольно четко показывает, что преподаватель, занимающий центральное место на занятии передает

имеющуюся у него информацию. Содержание изучаемого материала заранее отобрано и приготовлено преподавателем, оно зачастую излагается в виде постулатов. Преобладает монологовый режим общения (учитель или преподаватель говорит, а остальные его слушают). Для пассивной стратегии характерны регламентация, дисциплина, акцент на исполнительности, подчинение, определение точных очертаний предмета рассмотрения, опора на сложившиеся традиции и форматы.

Преподаватель является главным организатором, предлагает заранее составленный план, определяет необходимую информацию (является ее главным источником). В данном случае можно говорить об отношении к обучающимся, как объекту педагогического воздействия со стороны преподавателя. Любая их попытка показать свою самостоятельность, проявление инициативы и творчества рассматриваются как отход от заранее намеченного и единственно верного плана работы. Проблема или тема изучения также не обсуждаются в ходе совместной работы, а предлагаются как наиболее актуальные и значимые. В данной стратегии «слушатель» не может повлиять на предлагаемую ему информацию. Однако не стоит забывать, что помимо преподавателя в качестве источника информации может выступать текст, фильм, музыкальное произведение, любая другая иллюстрация.

Вместе с тем представляется нецелесообразным полностью отказываться от лекционных подходов. Ряд фундаментальных представлений и базовых принципов, имеющих методологический характер для изучения исторических событий, рационально изложить при использовании пассивной стратегии. Главное, преподавателю следует учитывать, что важно продуманно подходить к подготовке своего выступления перед учащимися. Лекция не должна быть затянутой, скучной, излишне теоретизированной, оторванной от практики, лишенной ярких примеров и образных иллюстраций[86].

Сегодня все более популярным становится использование компьютерных презентаций в преподавании. Один лишь факт включения компьютерных технологий в преподавание дает некоторым педагогам основание классифицировать используемые методы как интерактивные. Но сам по себе компьютер, как и любое другое техническое средство, не может активизировать обучение. Зачастую презентация лишь иллюстрирует монолог преподавателя и является новой формой проведения лекции. Особенно ярко иллюстрируют пассивную стратегию ситуация, когда лектор, перегружая слайды тестовым материалом, перед взрослой аудиторией читает то, что появляется на экране, не отступая от заготовленного заранее текста. Поэтому стоит рассматривать использование компьютерных технологий как один из возможных ресурсов в преподавании, но само его включение не означает отход от пассивности в учебном процессе.

Условия выбора пассивной стратегии преподавания:

- отсутствие достаточного количества источников информации (учебников, словарей, справочников и т.п.);
- недостаточное количество времени для рассмотрения заявленной темы;
- большое количество учащихся, не позволяющее проводить обсуждения и использовать работу в группах;
- объем изучаемого материала требует максимальной плотности его изложения;
- недостаточная подготовленность обучаемых к рассматриваемым вопросам.

Перейдем к анализу применения различных методов в рамках пассивной стратегии взаимодействия. Начнем с аргументов в защиту использования пассивной стратегии в преподавании. Несомненно, такой подход приводит к значительной экономии времени, которого так часто не хватает преподавателям. В российской системе образования традиционно хочется «дать» больше информации, особенно с учетом «энциклопедических амбиций» отечественных образовательных программ. Второй немаловажный аргумент в защиту применения подобной стратегии основывается на ограниченности ресурсов российской системы образования. В пассивной стратегии нужен квалифицированный лектор

[86] Более подробно с тем, что снижает интерес к лекции можно познакомиться в Хрестоматии.

с разработанным «конспектом» и никаких дополнительных элементов. Третий аргумент связан с числом учащихся. Если перед преподавателем находится более 30-40 учащихся, то лекция становится наиболее эффективным способом передачи содержания. Работа в малых группах или установление непосредственного диалога между преподавателем и учащимися подразумевают довольно ограниченное число участников данного процесса.

Есть и внутренние составляющие выбора пассивной стратегии. Одной из проблем работы преподавателя традиционно является оценивание. В пассивной стратегии требуется воспроизведение материала, который «передает» преподаватель. На поставленные вопросы есть заранее предполагаемые ответы и надо только сверить степень соответствия ответа с имеющимся шаблоном.

Еще одним предметом заботы преподавателей и администрации обычно является поддержание дисциплины в учебной аудитории. Пассивная стратегия позволяет осуществлять постоянный контроль, так как любой шум является показателем невнимательности. Если дисциплина для преподавателя является одним из ключевых элементов педагогического процесса, а задачей ставится установление «идеальной» тишины, то пассивная стратегия станет единственной приемлемой в преподавании.

Третий аргумент можно связать с педагогической составляющей. Удачная (интересная и грамотная) лекция может стать образцом для учащихся в построении монологического высказывания и структурировании материала

Однако есть и значительные негативные эффекты использования пассивной стратегии в преподавании. Резко снижается мотивация учеников на занятии, так как заранее определен объем информации, его подача и от учащихся мало что зависит, поэтому интерес участвовать в занятии не высок.

В пассивной стратегии единственным источником информации является преподаватель. В современный информационный век этого явно недостаточно, печатные и электронные средства массовой информации становятся дополнительными, а подчас и основными источниками формирования представлений об окружающем мире и происходящих в нем процессах. Поэтому использование исключительно пассивной стратегии приводит к ограниченности источников получения информации, сужению взглядов и отсутствию кругозора у учащихся.

Анализируя отрицательные аспекты пассивной стратегии взаимодействия в преподавании, следует назвать также отсутствие вариативности, отказ от развития творческих способностей, акцент на запоминание, а не понимание, маленький процент усвоения материала.

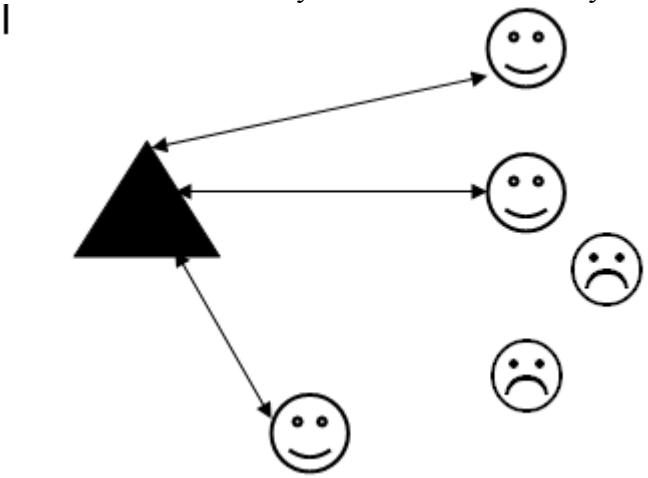
Важное замечание. Если в преподавании учитель не дает возможность школьникам искать информацию из разных источников, не вырабатывает у них навык сравнения, тщательной проверки фактов и точек зрения перед формулированием собственных выводов, то создаются благоприятные условия для некритичного восприятия информации. От этого положения вещей один шаг к манипулированию сознанием человека, что часто происходит в попытках фальсифицировать исторические события и процессы. Именно этим объясняется колоссальная популярность псевдоисторических работ Фоменко, Носовского, Резуна и ряда других «исследователей». Поэтому работа с многообразием источников информации является важным фактором противодействия фальсификации истории.

Можно много говорить о низкой эффективности таких подходов, слабой мотивации, неустойчивости образовательных эффектов. Однако до сих пор в образовательной системе акцент делается на проверку сведений с акцентом на запоминание, а не понимание и практическое применение. Первое проверить значительно легче, а управлять образовательным процессом с такими акцентами значительно яснее и удобнее. И в дальнейшей жизни пассивный подход оказывает негативный эффект на учеников – те, кто взаимодействуют со

своими ровесниками, становятся более уверенными, чем те, которые постоянно слушают только своих учителей. А пассивность требует в первую очередь центрирования на преподавателе.

3.1.2. Активная стратегия или методы линейного взаимодействия

Активная стратегия подразумевает использование методов *линейного взаимодействия*. В отличие от пассивной стратегии, совершается переход от одностороннего воздействия к непосредственному взаимодействию, хотя и проходит оно все еще по линии преподаватель – ученик. Акцент переносится с лекционных методов к обсуждению, а учебный процесс основан на диалоговом подходе. Возрастает индивидуальность в преподавании. У учащихся появляется возможность получить ответы на волнующие их вопросы.



На схеме можно увидеть, что вовлеченными и заинтересованными оказываются только те учащиеся, с кем идет взаимодействие, но далеко не все. Остается неизменной центральная роль преподавателя, который является главным источником информации и без которого невозможно проведение занятия. На схеме обратной стрелкой показан двусторонний характер общения учителя и школьников.

Использование активной стратегии требует от преподавателя не только постоянной коммуникации с учащимися, но и высокого уровня компетентности по рассматриваемым вопросам. Вместе с тем некоторая граница сохраняется, поэтому можно говорить об элементах фронтальности и в этих подходах, но теперь это не является непреодолимой стеной между учителем и учениками, как при использовании пассивной стратегии.

Преподаватель остается главным и единственным источником информации, но учащиеся не являются уже пассивными слушателями. Они могут задавать вопросы, прояснять необходимые положения, предлагать собственные решения. Формулирование тем и проблем также может происходить в ходе обсуждения. Поощряется любая инициатива и творчество. Но преподаватель всегда оставляет за собой право определять основные направления движения в процессе обучения. Учащиеся, сохраняя признаки объекта педагогического воздействия, получают также некоторые черты субъекта образовательного процесса. Преподавание приобретает индивидуальный характер, а учащиеся воспринимаются как самостоятельные личности, их мнение становится значимым. Повышается вовлеченность учащихся, хотя остаются те, кто не участвуют в процессе.

Возможные опасности. Использование активной стратегии преподавания требует определенной осторожности, так как на этом пути существуют и некоторые трудности.

<u>Первая</u> заключается в том, что ответы и вопросы при высоком темпе работы могут превратиться в бессистемный разговор, нить которого постоянно утрачивается. А сам разговор выходит за имеющиеся временные рамки и не оканчивается результатом.

Применительно к истории XX века это особенно важно, так как объем этого курса составляет ПОЛОВИНУ объема всего курса Отечественной истории. Материал огромен, и оптимальнее всего сводить его к системе учебных задач, когда каждая тема начинается с постановки проблемы. Таким образом, учитель сам задает проблематику и спектр вопросов, могущих возникнуть при изучении материала.

Вторая опасность состоит в том, что, стремясь как можно детальнее и полнее ответить на поставленный вопрос, преподаватель ориентируется только на одного из участников занятия (автора вопроса). Другие же могут утратить интерес к происходящему – особенно, если в группе собраны разные по уровню подготовки и интересам учащиеся.

В-третьих, такой подход помимо полезного умения задавать вопросы также может приучить к легкому и быстрому способу получения информации от «компетентного» источника без критического отношения к ней.

В-четвертых, учитель может быть не готов ответить на тот или иной вопрос ученика. В ряде случаев учитель опасается подобной ситуации, т.к. полагает, что будет обнаружена его некомпетентность и пострадает авторитет. Поэтому использование активных стратегий – удел уверенного в своих силах и знаниях человека, имеющего достаточный кругозор и сложившееся мировоззрение.

Условия выбора активной стратегии преподавания:

- однородность учащихся по уровню своей подготовки;
- рассматриваемые вопросы привлекают повышенный общественный интерес или основаны на имеющемся социальном опыте;
- развитое умение учащихся задавать вопросы;
- необходимость подвести итоги или обсудить полученный материал (тема не является новой);
- ограниченное число участников занятия;
- небольшой объем материала, позволяющий развивать обсуждение;
- у преподавателя достаточное количество времени для пояснений и уточнений;
- высокий уровень компетентности преподавателя по рассматриваемой теме.

Активная стратегия значительно отличается: здесь учащиеся вовлекаются в учебный процесс, чувствуют себя индивидуальностью, творческой личностью, учатся спорить, не соглашаться, формулировать вопросы для получения необходимой информации. Таким образом, преподавание начинает в большей степени ориентированным на ожидания, потребности и интересы учащихся, отвечает на их запросы. Все это способствует повышению мотивации и делает процесс приобретения знаний интересным и увлекательным.

Вопросы, которые поднимаются при изучении той или иной темы, становятся результатом совместной деятельности преподавателя и учащихся. Компетентному педагогу при использовании активной стратегии не требуется большого количества дополнительных ресурсов – он является главным и «проверенным» источником информации, получаемой на занятиях. Он определяет генеральную линию занятия, имея возможность предотвращать любое уклонение от темы занятия (если, конечно, сам не станет отклоняться от темы). Такой подход к преподаванию позволяет поддерживать высокую интенсивность работы, создает творческую напряженность, дает простор для ярких выступлений и комментариев, позволяет преподавателю в максимальной степени проявить свой талант и способности.

***Заметки на полях*. Необходимо отметить, что артистизм и творческая натура самого преподавателя раскрываются именно при использовании активной стратегии. Видимо поэтому так часто их выбирают при подготовке открытых уроков и в ходе профессиональных конкурсов педагогов. Но все это может и не сработать. Если класс оказался недостаточно подготовленным, а учащиеся не проявляют никакого интереса к**

обучению, то обсуждение вряд ли получится. В то же время, при слишком высоком эмоциональном накале и бурлении страстей, активные стратегии могут превратить занятие в «шумный базар», где никто не слышит друг друга, а каждый старается перекричать своего потенциального оппонента. Такое случается сплошь и рядом в телевизионных программах, построенных по принципу ток-шоу, где участники стремятся не обсудить аргументы и контраргументы, а навязать свое мнение. С такой установкой трудно сделать дискуссию продуктивной с точки зрения образовательных целей.

С другой стороны, часто можно встретить, что преподаватель заранее подготовил вопросы, познакомил с ними учащихся и «отрепетировал» ответы. В таком случае трудно говорить об активной стратегии – она останется такой только по форме, а по своей сути несет в себе пассивную составляющую.

Существуют и серьезные трудности использования активных методов. Если говорить об уровне подготовки преподавателя, то, несомненно, он должен быть довольно высоким, как с точки зрения информированности, так и с позиции методического мастерства. Иначе окажется, что ряд вопросов останутся нерассмотренными, а само занятие может в значительной степени отклониться от изначально предполагаемой темы (спонтанно или же сознательно, так как отдельные учащиеся предпочитают уводить преподавателя от темы). В то же время, грамотный и хорошо подготовленный преподаватель может оказывать давление на своих учеников, навязывать им свое видение проблемы. Естественно, учащимся трудно аргументировано отстаивать свою позицию, им становится легче согласиться с «более умным и компетентным» преподавателем. Ограничивается и круг источников информации.

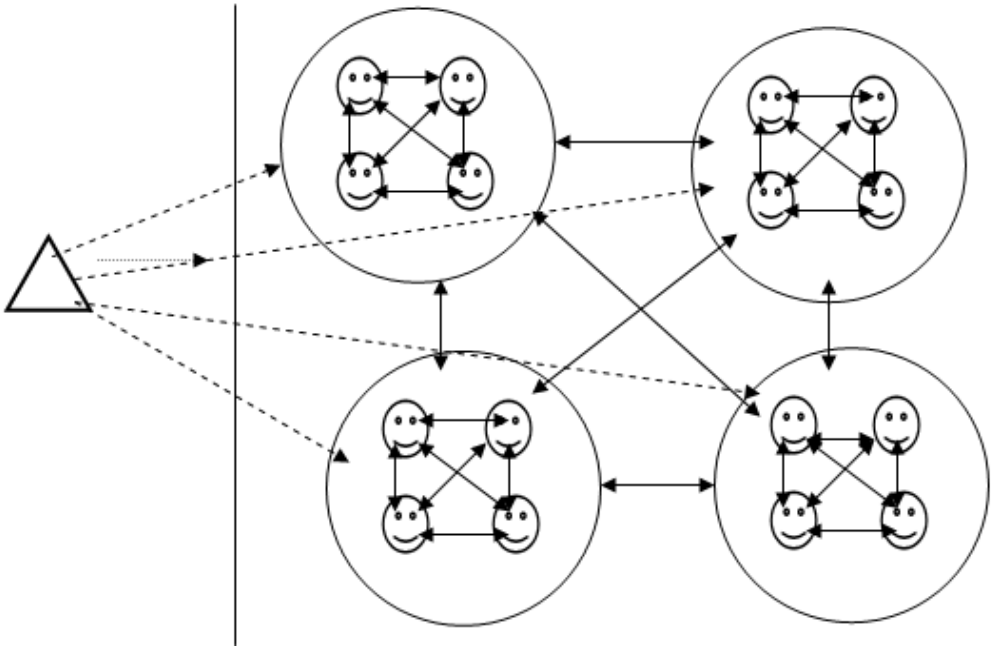
Комментарий. Довольно часто приходится сталкиваться с преподавателями, которые выражают свои взгляды в виде набора четко сформулированных постулатов. Они заявляют их в категоричной форме, а в случае возникновения споров или разногласий стараются подавить оппонента уверенностью и безапелляционностью суждений. Они могут приглашать к обсуждению, но чаще всего это распространяется на тех, кто принимает их идеи и подходы. Такое обсуждение превращается в самоутверждение преподавателя. Есть серьезная опасность превращения учащихся в объект педагогического воздействия, только в другой, более привлекательной форме.

Помимо внутренних ограничений, существуют и внешние рамки. Трудно использовать активную стратегию в большой группе, если ставится задача максимального включения участников в процесс (что вполне естественно для образования). Кроме того, сама группа учащихся должна иметь соотносимый уровень подготовки и владеть умениями вести диалог, участвовать в дискуссии. Активная стратегия требует достаточно больших энергетических затрат с точки зрения преподавателя – требуется значительная подготовка к занятию и постоянное напряжение в его ходе.

3.1.3. Интерактивная стратегия или методы кругового взаимодействия

Об интерактивной стратегии в педагогической литературе отдельно пишут довольно редко. В основном используется связка «активные и интерактивные методы», и обычно она противопоставлена традиционным и лекционным подходам. Данная стратегия построена на использовании методов кругового взаимодействия, поэтому в зарубежной литературе встречается термин «кооперативные методики».

Схема взаимодействия



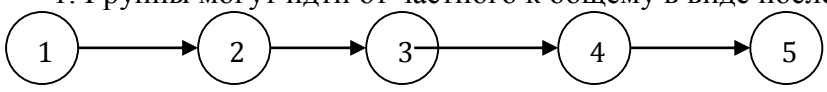
Суть стратегии заключается в организации учебного взаимодействия в группах. Схема взаимодействия показывает, что преподаватель в интерактивной стратегии теряет центральную роль на занятии. Следует отметить, что такая позиция учителя на занятии ни в коей мере не подразумевает попустительского подхода. Он становится организатором образовательного процесса, но не его главной фигурой. Он лишь регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяет общее направление (готовит заранее задания и вопросы), контролирует время и порядок выполнения намеченного плана работы, дает консультации, разъясняет сложные термины и помогает в случае серьезных затруднений. Для этого преподавателю требуется подготовить и структурировать задания и проверить его понимание в процессе работы в группе, а также иметь четкую структурную последовательность проведения занятия и представление о распределении времени. Акцент делается на сотрудничество и взаимодействие учащихся между собой.

При этом у учащихся появляются дополнительные источники информации – книги, словари, энциклопедии, сборники законов. Они также обращаются к социальному опыту – своему и своих товарищей, при этом необходимо вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, а при необходимости идти на компромиссы. В образовательный процесс вовлечены все учащиеся. Интерактив основан на признании того факта, что сегодня учитель не может учить всему – ученики должны больше полагаться на себя и свои возможности.

Важно, чтобы в работе группы были задействованы все ее члены, не было подавления инициативы или переноса всей ответственности на одного или нескольких лидеров (этого можно добиться постановкой задачи, для решения которой необходимо внутри группы распределить задания или же определением различных ролей внутри группы). Также для интерактивной стратегии важно, чтобы между заданиями групп существовала взаимозависимость, а результаты их работы дополняли друг друга.

Преподавателем могут быть выбраны разные способы объединения результатов работы всех малых групп в ходе занятия.

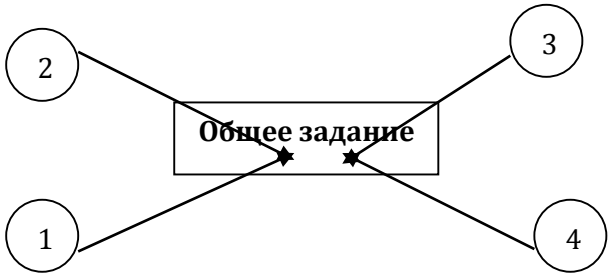
1. Группы могут идти от частного к общему в виде последовательной цепочки:



В такой цепочке выступление каждой следующей группы должно основываться на выводах, сделанных предыдущей группой (или же оспорить их). Итогом становится обобщение, выбор нескольких ключевых мыслей, высказанных каждой группой.

Например, при изучении темы «Россия от Февраля к Октябрю» группам можно дать задание проследить тенденцию изменения политического влияния трех различных сил по месяцам: революционно- радикальных (большевики), либерально демократических (Временное правительство) и военно-консервативных (Корнилов). Итогом работы может быть график, который показывает, что путь России от Февраля к Октябрю есть путь последовательного усиления влияния большевиков и падения авторитета либеральной демократии. Подобного рода формы работы можно применять и при изучении революции 1905-1907 годов, и при изучении Гражданской войны.

2. Выступление групп становится одной из частей для выполнения общего итогового задания (заполнения таблицы, создания схемы, составления словаря понятий, ответов на поставленные вопросы и т.п.)



В завершение рассмотрения вышеуказанной темы можно провести дискуссию по вопросу «Закономерно или случайно большевики взяли власть?» или- «Кем себя показали большевики- обманщиками, или выразителями народных чаяний?»

3. Выступление групп выстраиваются в виде спора, в ходе которого высказываются разные позиции и взгляды, предлагаются альтернативные варианты решения рассматриваемой проблемы. Результатом такой работы может стать решение специальной группы экспертов (жюри) или же общее решение, основанное на убедительности и аргументированности позиций групп.



Условия выбора интерактивной стратегии взаимодействия:

-наличие доступа к различным источникам информации, которые могут использовать учащиеся в процессе рассмотрения темы (возможность обеспечить учащихся дополнительной литературой и раздаточными материалами, доступ в Интернет);

-наличие у школьников знаний и социального опыта по рассматриваемой проблеме;

-налаженное взаимодействие внутри группы,

-отсутствие серьезных внутригрупповых конфликтов;

-наличие достаточного количества времени для использования на занятии обсуждения в малых группах;

-небольшое количество учащихся для создания малых групп (не более 5-8 человек в каждой).

Одно из достоинств интерактивной стратегии состоит в том, что она способствует развитию и использованию языковых навыков, а также развивает коммуникацию внутри группы учащихся. Учащимся необходимо вступать в сотрудничество при выполнении поставленной задачи, что представляется крайне важным для современного человека. При этом акцент делается на практическую деятельность. Интерактивная стратегия также расширяет круг источников информации, которые становятся дополнительными ресурсами образования и самообразования. Это способствует прочности усвоения материала и значительно повышает степень мотивации в процессе образования. Обеспечивается максимальная индивидуальность преподавания (особенно, если при использовании работы в группе каждый из учащихся получает индивидуальное ролевое задание, которое будет органично связано с общей задачей, поставленной перед всей группой). У школьников появляются широкие возможности для творчества и реализации своего потенциала.

Но есть и свои сложности в использовании интерактивной стратегии. Первоначально сформулированная тема может остаться нерассмотренной, если работа в группах будет по тем или иным причинам (объективным или субъективным) неэффективной. Если внутри группы уже есть межличностные конфликты или учащиеся не обладают необходимыми навыками и опытом взаимодействия друг с другом, то велика вероятность неудачного результата занятия. При этом следует учитывать, что объем изучаемого материала будет сравнительно небольшим. Также могут возникнуть трудности установления дисциплины и ее поддержания.

Не всегда внешние условия будут благоприятствовать включению интерактивных компонентов, так как существует определенный лимит участников таких занятий. Если в группе будет более 7-8 человек, то с большой долей вероятности можно говорить о потенциальном «выключении» отдельных членов из занятия. Кроме того, если будет сформировано более 6 групп, то при их выступлении потеряется интенсивность и участникам будет трудно воспринимать выступления всех групп. Работа в группе дает не только положительные эмоции, но и может вызывать серьезные конфликты и негативные моменты – например, развивать нездоровую конкуренцию и стремление к первенству, способствовать давлению лидера на других участников, приводить к перекладыванию ответственности за выполнение задания на одного или нескольких членов группы.

3.1.4. Стратегии передачи информации.

Разделение стратегий по характеру взаимодействия не вполне отражает содержательный компонент системы образования, то есть способы передачи информации, которые в педагогике часто называют знаниевым компонентом. Можно ввести более широкое разделение стратегий преподавания по компоненту содержания – воспроизводящие (репродуктивные), производящие (модифицирующие), творческие (креативные). Основой классификации стратегий по результатам работы с информацией является **степень творчества** учащихся при работе с содержанием изучаемого школьного предмета. Работа с информацией предполагает способы извлечения информации, ее интерпретации, организации и использования.

Репродуктивная стратегия подразумевает, что вся информация должна воспроизводиться учащимися без изменения. В данной стратегии считается, что учитель как квалифицированный специалист (эксперт) или же автор учебника отбирают необходимую информацию, которую остается только «усвоить». Учитель должен организовать доставку готового продукта (информации) потребителю (ученику), а ученик в свою очередь должен ее полностью воспринять. Репродуктивность может быть не только простой, но и сложной. На простом уровне надо повторить одну часть информации, один элемент, одну концепцию. На сложном – не только повторить элементы, но и связки между ними. Но в любом случае репродуктивная стратегия не предполагает проблемного или творческого характера предлагаемых учащимся заданий. Она построена на том, что надо вспомнить, прочитать, назвать (перечислить), пересказать, повторить, записать, воспроизвести.

Производящая (модифицирующая) стратегия основывается на том, что базовая информация должна учащимися воспроизводиться учащимися без каких-либо изменений, но

при этом они подбирают собственные примеры и иллюстрации, то есть появляется некий новый продукт. Обучение строится на предельно понятных примерах. Умение их подбирать является показателем понимания информации. Часть ответа основывается на простом воспроизводстве (репродукции), а часть – на создании нового элемента (или новых элементов) по аналогии. Происходит переход от систематического запоминания к началу понимания. Такую стратегию можно считать шагом к творчеству, но не самим творчеством.

Преподавание истории в 11 классе подразумевает широкое использование другого подхода к работе с информацией, условно называемого **творческой (креативной) стратегией.**

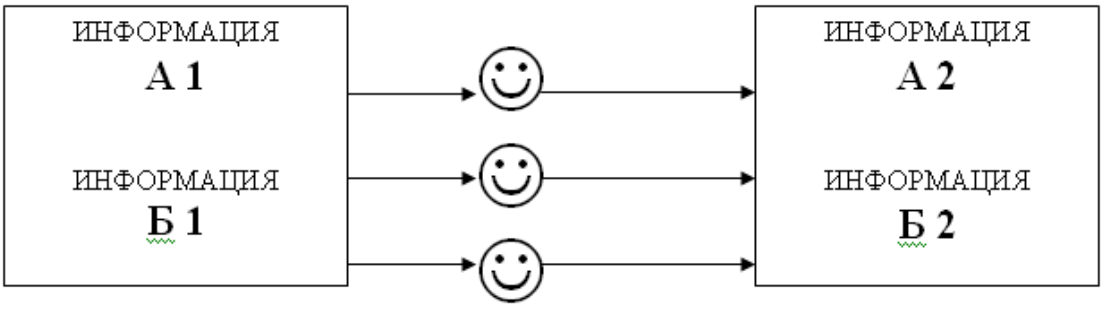
Творческий тип деятельности характеризуется тем, что он направлен на создание чего-то нового, «все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке»[87]. В данном случае и базовая, и поддерживающая информация являются лишь началом для обсуждения и не преподносятся как истины в последней инстанции, преобладает проблемность изложения и открытость обсуждения вопросов. От учащегося требуется сформулировать задачу, задать вопрос по существу проблемы, спланировать свою деятельность, выдвинуть гипотезы, обосновать способ решения, дать анализ ситуации, занять собственную позицию, оценить результат, выбрать нужный вариант, сравнить, изобразить графически, найти основание для классификации т.п. Идет переработка информации и появляется принципиально новый продукт. Знание не дается ученикам, а создается ими.

Требования к работе с исторической информацией в творческой стратегии:

- умение обрабатывать историческую информацию и на ее основе создавать новое содержание;
- внутренняя мотивация (удовлетворение от самого процесса приобретения информации без материального вознаграждения);
- избирательный характер системы обработки информации (выбор наиболее важных и полезных сведений из общего информационного потока).

Следует отметить, что создание нового продукта может идти двумя путями - по аналогии (аналогово-продуктивный подход) и по качественной новизне (преобразующе-продуктивный подход). Первый подход имеет общие корни с репродуктивностью, хотя сделанный по аналогии продукт все-таки можно считать новым.

Творческая стратегия может быть представлена следующей схемой:



А 1 – это базовая информация, которая является ключевой в содержании и знание которой обычно проверяется.

Б 1 – это поддерживающая информация, которая иллюстрирует базовую (примеры, дополнительные аргументы и иллюстрации определенных положений).

А 2 – измененная базовая информация.

Б 2 – измененная поддерживающая информация.

[87] Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., 1967. С.3

РАЗДЕЛ 3.

Методика организации аудиторной и самостоятельной работы в ходе преподавания Новейшей истории России

Из этого раздела вы узнаете:

- *Что такое стратегии преподавания;*
- *От чего зависит выбор учителем той или иной стратегии;*
- *Каковы достоинства и недостатки пассивной, активной и интерактивной стратегии преподавания;*
- *Каковы современные подходы к организации познавательной деятельности учащихся на уроке.*

3.2. Структура урока и способы организации познавательной деятельности учащихся

Современные подходы к структуре урока.

В работе любого педагога импровизацию и спонтанность важно сочетать с планированием и тщательной предварительной подготовкой. Как правило, планирование учителем урока основывается на синдроме информационного голода – в первую очередь делается конспект содержательных линий, подбираются даты и события, информация об исторических героях. При работе в старших классах набор фактов и событий уже не является приоритетным, - особое значение приобретает осмысление и переработка информации, ее структурирование и последовательность изложения.

Классический подход к структуре урока уже на протяжении многих десятилетий предлагает следующие шаги:

1. Изучение нового материала.
2. Закрепление пройденного.
3. Контроль и оценка знаний.
4. Домашнее задание.
5. Обобщение и систематизация знаний[88].

Ниже будет предложена несколько иная последовательность элементов занятия, ориентированная на изучение истории именно в выпускном классе и основанная на выделении четырех крупных блоков – проблемно-мотивационного, информационного, аналитического и оценочно-рефлексивного. Необходимо подчеркнуть, что данная последовательность не является жестко заданной и названные блоки могут переставляться.

Проблемно-мотивационный блок.

На данном этапе занятия определяются требования к его организации (в традиционной структуре – «оргмомент»), формулируются ожидаемые результаты, определяется основная проблема. Мотивационная часть не должна быть слишком долгой, ее задача – заинтересовать в рассматриваемой на занятии теме.

С позиций современного подхода к эффективности урока представляется необходимым говорить в первую очередь об ожидаемых результатах. Их отличает конкретность и проверяемость. Они отвечают на вопрос: «Что смогут сделать учащиеся в ходе проведения занятия или после его окончания?» Ожидаемые результаты могут быть процессуальными (относятся к тому, что будет происходить в ходе занятия) и итоговыми (эффекты, которые возникнут после занятия).

Ожидаемые результаты соответствуют трем основным компонентам – знания, умения и навыки, ценности и отношение. Н.А. Морева называет их конкретными целями, определяя связь с усвоением учащимися информации (знать, различать, запоминать,

[88] Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. С. 331

понимать, анализировать, синтезировать), с пониманием (объяснить, перевести, показать, интерпретировать, привести примеры), с применением (решить, составить, смоделировать, разработать, найти оптимальный вариант), с синтезом (скомбинировать, составить, придумать, предложить способы), со сравнительной оценкой (оценить, обсудить, высказать мнение, сравнить)[89].

Дидактическая цель связана с усвоением знаний, формированием умений и способов действий по изучаемой теме. Она отражает следующие позиции:

-какое понятие, правило должны освоить и на каком уровне;

-как будет раскрыто содержание определенного понятия;

-какие выводы, обобщения, заключения могут сделать, что спроецировать, разработать, изготовить.

При формулировке ожидаемых результатов важно придерживаться конкретных показателей, ориентировать учащихся на качественный уровень усвоения знаний и умений, четко разделять действия педагога и деятельность учащихся в ходе занятия, ориентироваться на педагогическое взаимодействие в учебном процессе.

Например, в ходе изучения событий Второй мировой войны в теме «Вторая мировая война» или «Международные отношения в 30-е годы XX века» учащиеся:

- узнают о трех концепциях международных отношений (концепции «умиротворения агрессора», «реванша» и «коллективной безопасности»), познакомятся с наиболее влиятельными политиками того времени и их взглядами, составят представление о политической карте мира перед Второй мировой войной, познакомятся с событиями формирования двух очагов войны в мире (в Европе и в Азии);

-получат опыт анализа международной обстановки и политики ведущих государств, определять круг проблем, породивших Вторую мировую войну, таких как недостатки Версальско-Вашингтонской системы, взаимное недоверие между ведущими европейскими государствами, агрессивную, реваншистскую политику нацистской Германии и милитаристской Японии;

- продемонстрируют свое понимание механизма начала Второй мировой войны и те исторические уроки, которое человечество извлекло из международной обстановки перед войной, сформулировав стройную цепь причинно-следственных связей;

- обсудят возможные варианты развития событий, которые бы помогли избежать начала страшнейшей войны в истории человечества, высказав собственные суждения.

Оптимально, если ожидаемые результаты занятия озвучиваются в его начале или же они могут совместно обсуждаться учителем и учащимися. Далее устанавливаются правила работы, определяются роли, сообщается о системе оценивания, даются инструкции. Такая организация учебного процесса также будет способствовать более осознанному и мотивированному участию школьников в рассмотрении учебных вопросов.

Формированию мотивации способствует:

-занимательность изложения (примеры, опыты, факты, казусы);

-необычная форма преподнесения материала (вызов удивления);

-эмоциональность речи учителя;

-познавательные игры;

-ситуации спора и дискуссии;

-анализ жизненных ситуаций (связь с повседневной жизнью учащихся);

-столкновение с индивидуальными или групповыми затруднениями (провокация, вызов и т.п.).

[89] Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007. С. 118-119.

Формирование мотивации в начале каждого занятия предполагает разнообразие форм и приемов, с помощью которых большинство учащихся вовлекается в активную учебную работу. Ниже предлагаются некоторые приемы для проведения мотивационной части занятия, которые могут быть использованы или же дополнены преподавателем:

А) Рассмотрение ситуации. Ситуативная методика имеет огромное значение в преподавании истории. Предлагаемые учащимся ситуации должны быть близки к их повседневной жизни и, вместе с тем, вызывать неоднозначные оценки и подходы. Они могут относиться к современности или взяты из истории. В ходе обсуждения ситуации важно, чтобы учащиеся не просто обсудили предлагаемый сюжет, но и нашли материал, позволяющий им дать правовую, политическую, экономическую и другие оценки случившегося, сравнить ситуацию с похожей, проследить различные подходы и мнения, узнать позицию своих товарищей и их аргументы. Ситуации могут быть как реальными, так и выдуманными, но основанными на реальных фактах.

Занятие может начаться с того, что преподаватель создает ситуацию с неожиданными результатами – совершить выбор политического деятеля по его описанию без указания его имени, а после этого назвать имя выбранного. Также неординарную ситуацию может создать необычная одежда или поведение одного из участников урока (учителя или кого-то из учеников). Один из вариантов мотивации – раздать ученикам чистые листы бумаги и сказать, что эти листы будут олицетворять их цели в жизни. Пусть они изобразят эти цели по своему желанию (рисунком или текстом или цветом). Можно использовать и небольшую провокацию – задание или ситуацию с ошибкой, но делать это надо весьма осторожно, так как, по мнению ряда психологов, такие ошибки способны отразиться в памяти учащихся.

Пример. *Октябрь 1905 года стал первым трагическим и переломным октябрем в российской истории XX века. Миллионы людей тогда выступили против существующего строя. Остановились заводы, железные дороги, шахты. Закрылись банки, университеты и театры. Не выходили газеты, не работал телефон, не было электричества. Это была первая в истории России всеобщая забастовка. Вся машина государственного управления застопорилась. В армии и флоте тоже нарастали беспорядки. В окружении царя обсуждались варианты его бегства за границу. Однако первая российская революция**, хотя и заставила правителей страны пойти на уступки, не привела к падению существующего строя. Почему?*

Б). Событие, имеющее широкий общественный резонанс. Очень важно, чтобы школьники были в курсе происходящих в обществе событий, знали, что волнует взрослых, стремились занять собственную аргументированную позицию по обсуждаемым вопросам, а не просто пересказывали услышанное на улице, дома или из средств массовой информации. Преподавателю важно точно определить, какое событие вызовет у учащихся повышенный интерес и стремление к поиску дополнительной информации, а что оставит школьников равнодушными и пассивными. Событие может быть не только современным, но и произошедшим в определенный исторический период.

Наибольший резонанс может получить обсуждение вопроса о том, кто внес решающий вклад в победу над фашизмом. Великая Отечественная война затронула каждую семью, стала, наверное, самым значительным событием в Отечественной истории XX века, и даже распад СССР не затмил его в общественном сознании. Вместе с тем общепринятое мнение на Западе заключается в том, что Германию победили Америка с Англией, внесшие решающий вклад в освобождение Европы. Можно предложить учащимся «отнестись» к данной точки зрения, сформулировать собственную позицию и аргументировать ее.

В). Графическое изображение. Картина, а также рисунок, фотография или карикатура могут стать началом обсуждения проблемы. В данном случае задействуется образное мышление учащихся, их творческие способности. Преподаватель может предложить обсудить имеющиеся название произведения или же самим учащимся дать название или придумать короткую подпись. Возможно также сравнение нескольких зрительных рядов или картин, в результате которого делается предположение о теме занятия или ключевой проблеме, которая будет обсуждаться. Учащиеся могут предложить свое графическое изображение определенного понятия, принципа.

Например, при изучении темы «Россия от Февраля к Октябрю» можно использовать для работы две картины художника А. Кулакова «В.И. Ленин на I съезде Советов» и «Выступление В.И. Ленина на II съезде Советов», на которых очень явно можно проследить изменения в положении партии большевиков, которые произошли за время между двумя съездами.

Г). Использование нескольких понятий или терминов. Ряд понятий или слов, объединенных одним смыслом, могут быть предложены учащимся для самостоятельного определения темы. Кроме того, преподаватель может использовать несколько определений одного понятия, попросив выбрать наиболее удачное из всех предложенных вариантов и пояснить свой выбор. Таким образом, мотивация может быть успешно проведена в старших классах. Также эффективным способом мотивации является предложение учащимся вставить пропущенные слова в высказывание, предложение.

При изучении темы «Гражданская война в России» можно предложить учащимся сгруппировать явления и события применительно к понятию «гражданская» (противостояние «красных» и «белых», раскол между бывшими союзниками по борьбе с царизмом - большевиками, эсерами и другими партиями и пр.) и к понятию «война» (движение войск боевые действия и все относящееся к ходу войны). Интересно, что в советское время при изучении гражданской войны упор делался на понятие «война», а в постсоветское время - на понятии «гражданская».

Д). Произведение художественной литературы. Использование произведений художественной литературы дает огромный потенциал для установления межпредметных связей, позволяет актуализировать знания, полученные на уроках литературы и объединить учебный процесс. Отрывок из повести, рассказа, сказки или просто их название позволяют выйти на определенные принципы и процессы, характерные для становления демократии. Также могут быть использованы стихи, песни (например, слова и музыка гимна); анекдоты, притчи или другие смешные истории.

Е). Ролевая игра или короткая инсценировка. Небольшая игра с использованием как реалистичных, так и абсолютно фантастических ситуаций создает атмосферу сотрудничества и способствует дальнейшему взаимодействию в учебном процессе.

Перед началом изучения темы «Великая Отечественная война» можно попросить учеников взять на себя роль Верховного главнокомандующего и руководителя страны и написать на одной странице обращение к армии и к народу в связи с началом Великой Отечественной войны, а затем после предъявления вариантов зачитать обращения В.М. Молотова и И.С. Сталина. После этого школьники с большим интересом примут участие в сравнении и сопоставлении двух обращений.

Ж). Документ. Начало занятия может быть посвящено обсуждению письма, листовки, воззвания, интервью или статьи в газете. Такие документы представляют взгляды известных публицистов, политиков или ученых. Хорошим документальным материалом также являются статистические данные. Монеты, национальные и государственные символы, памятники

старины и культуры, предметы быта дают богатую почву для размышлений учащихся в начальной части занятия.

З). Афоризм. В начале занятия преподаватель может предложить одно или несколько высказываний, предоставив учащимся право выступить с их оценкой или сравнением позиций. Также в начале занятия можно дать задание найти в сети Интернет такие афоризмы по рассматриваемым вопросам.

И). Видео сюжет (фрагмент). Кадр или фрагмент из художественного или мультипликационного фильмов, документальные хроники и информационно-аналитические программы дают возможность акцентировать внимание на образное мышление школьников.

К). Неоконченное предложение. Преподаватель просит закончить предложение, фразу, рассказ, сюжет сказки или же написать несколько предложений после определенной фразы (например: «Настоящим патриотом страны можно назвать…, «Помнить об истории своей страны значит…, Любые исторические события служат для людей… «Уроки истории полезны, потому что…»). Учащиеся могут дополнить текст, предположить восстановить смысл потерянной информации.

Л). Загадка. Например, учащимся может быть предложено определить имя автора, тему, историческое событие, символ, понятие и т.п. Мотивация такого рода может быть использована в начале занятия, а иногда и в ходе урока для ввода нового аспекта темы.

Например, перед изучением темы можно привести следующий документ и дать задание определить его автора и назвать процесс, который он иллюстрирует: «От Штеттина на Балтике и до Триеста в Адриатике железный занавес протянулся поперек континента. По ту сторону воображаемой линии все столицы древних государств Центральной и Восточной Европы… находятся в том, что я должен назвать советской сферой, и все подчинено в той или иной форме не только советскому влиянию, но очень сильному и во многих случаях чрезвычайно сильному контролю Москвы…Коммунистические партии, которые были очень небольшие во всех восточных государствах Европы дорвались до власти повсюду и получили неограниченный тоталитарный контроль. Полицейские правительства преобладают почти в каждом случае…» (Речь У. Черчилля в Фултоне, начало «холодной войны»)

Необходимо помнить, что мотивация используется не просто ради развлечения учащихся, она должна быть тщательно отобрана или сформирована, чтобы послужить толчком, трамплином к изучению темы. Мотивация – будь то ситуация, рассказ, стихи или картина – должна сопровождаться вопросами к учащимся, для ответа на которые им необходимо привлечь имеющиеся знаний или найти информацию, способствующую углублению их понимания проблемы и расширению их познаний.

Заканчивается рассматриваемый блок постановкой проблемы, которая может осуществляться в виде вопросов, показа разных взглядов, нескольких цитат или просто формулировки проблемы учителем. Важно, чтобы был определен круг вопросов, которые будут обсуждаться.

Информационный и аналитический блоки.

В этом блоке занятия рассматривается информация по сформулированной проблеме. Он может быть проведен в виде лекции (при использовании пассивной стратегии), при использовании активной стратегии может быть проведена беседа (пресс-конференция, дискуссия и т.п.) со всеми учащимися в классе. Также информация может быть получена в ходе чтения документа (в том числе текста учебника), обмена опытом в группе, просмотра фрагмента фильма, рассмотрения статистических данных, работы со схемами (таблицами, графиками, материалами социологических исследований), при поиске в сети Интернет. Источники информации могут быть устными, письменными, графическими (схемы, диаграммы), художественными (рисунки, музыкальные произведения, скульптуры и т.п.), электронными, видео, статистическими, вещественными и т.д.

Трудно отделить получение информации от ее освоения, осмысления и анализа. В данном случае на занятии могут использоваться игры, дискуссии, индивидуальные или коллективные творческие работы, театрализация, заполнение таблиц, выстраивание графиков,

решение познавательных задач и многое другое. Информация обобщается, обсуждается, сравнивается, синтезируется, отбирается, преобразуется для создания нового продукта. Эффективности учебной работе на этом этапе будет способствовать представление подготовленных работ, обмен вопросами, высказывание собственной позиции, формулирование общих выводов, обмен аргументами и контраргументами.

Компетентностный подход в образовании не отменяет задачи развития знаний, умений и навыков, но делает ее комплексной и системной. Учитывая этот подход, можно назвать еще ряд источников развития личности, которые необходимо учитывать в образовательном процессе:

1. Нахождение информации: целевое чтение, выбор требуемой информации (связь информации с целью), сбор фактов (поиск цели изучения, суммирование информации), проведение интервью (умение начинать и заканчивать интервью, задавать вопросы, суммировать факты).

2. Организация информации: выбор главной идеи, выбор ответов, конспектирование, классификация рисунков, последовательное расположение фактов и событий, суммирование информации.

3. Оценка информации: различие между фактом и вымыслом, отделение фактов от мнений, сравнение информации из двух и более источников, обобщение фактов и формулирование выводов.

4. Чтение (получение информации): умение найти специфические факты, отбор материалов с целью получения ответа на вопрос, оценка прочитанного, выводы на основании визуального обзора.

5. Наблюдение и слушание с целью получения информации - умение сосредоточиться и суммировать факты.

6. Устная и письменная передача информации: передача информации окружающим, точное описание фактов.

7. Интерпретация исторических карт: умение ориентироваться в карте, сравнение карт и формулирование на его основе выводов.

8. Понятие времени и хронологии: выстраивание вещей в хронологическом порядке, умение видеть причинно-следственные связи и делать прогнозы на будущее при изучении прошлого, нахождение различий в периодах времени

9. Решение проблем: распознавание проблем, их определение, нахождение и сбор фактов по проблеме, умение делать выводы и заключения.

Рефлексивно-оценочный блок.

В повседневной практике работы учителя оценка ассоциируется с проставленной в журнал отметкой за определенную работу. При этом в справедливом процессе оценивания заинтересованы практически все участники учебного процесса – ученики (оценка касается напрямую их учебного труда и значимым результатом достижений), преподаватели (оценивание является одной из главных функциональных задач и показывает результативность работы не только школьников, но и педагога), администрация (руководители учебного заведения не только заинтересованы в статистических данных о количестве хороших и плохих отметок, но и системе оценивания, как учебной деятельности, так и всей системы работы учебного заведения), родители и представители местного сообщества, органы управления образованием, исследователи и руководители различных проектов.

В проблемно-рефлексивном блоке занятия может быть рассмотрено место темы в курсе или в определенном модуле, значимость понимания рассмотренных вопросов, проведено возвращение к проблеме или проблемным вопросам. Определяется, что получилось реализовать в ходе занятия, а что не в полной мере удалось сделать, происходит возвращение к ожидаемым результатам и сравнение достигнутого с планируемым. Участники занятия определяют виды деятельности, высказывают свое мнение о полезности занятия, также можно остановиться на том, что было интересным, сложным, новым, необычным на занятии. Также на данном этапе может быть проведено оценивание (или выставление отметок по итогам занятия), если это не делается в ходе занятия и предложено домашнее задание, если это необходимо.

Рефлексивный компонент занятия реализуется в оценках и самооценке, экспертизе, высказывании собственного отношения к рассмотренным вопросам, выделении трудностей, с которыми пришлось столкнуться в ходе занятия, обобщении и присвоении полученного опыта.

Основные подходы к оцениванию.

Два принципа являются ключевыми в оценивании:

-оценивание должно основываться на поставленных целях и показывать степень успешности их выполнения;

-следует стремиться к получению максимально объективной оценки.

При этом отметка является формализованной количественной (балльной) или качественной (уровневой) характеристикой оценки. Оценке подлежит как процесс (создаваемые, планируемые и проводимые мероприятия), так и результаты (продукты, получаемые на выходе). Можно выделить два вида оценки: промежуточная оценка (форматирующие результаты) – подведение итогов сделанного на определенном этапе и внесение изменений в ходе процесса; итоговая оценка (суммирующие результаты) – по завершении процесса.

Работа с документами в курсе Новейшей истории России.

Виды документальных материалов и способы работы с ними на уроках истории.

В практике современной российской школы в общественных дисциплинах преобладает речевое общение: в лучшем случае это диалоговое общение, в худшем - монолог учителя. При этом недостаточное внимание уделяется самостоятельной работе школьников с историческими источниками. Такая деятельность позволяет учащимся применять полученные знания, понимать контекст происходящих исторических событий, анализировать различные подходы и позиции. Этими документами могут выступать статьи в газетах, выступления политических и общественных деятелей, законы, словари, статистика, отчеты о судебных процессах, текст учебника, художественная литература и т.д. Набор материалов может быть различным в зависимости от доступности и важности изучаемой темы.

При изучении конкретного политического события учащиеся могут использовать в качестве основного материала учебник, дополняя его материалом из словарей или энциклопедий для понимания ключевых слов, относящихся к этому событию. Также могут использоваться газетные или журнальные публикации, отчеты о заседаниях государственных и общественных организаций, личные воспоминания и политические речи участников, тексты законов и судебных разбирательств, литературные произведения, статистические данные. Чем шире круг привлекаемых источников, тем более полную картину можно воссоздать. Раскрывается больше нюансов и подходов, достигается более глубокое понимание происходящего.

Преподавание истории дает реальную возможность для учащихся приобрести навыки понимания и анализа документов в учебном процессе и в повседневной жизни. При этом важно понимать разницу между анализом документа и его конспектированием. Если конспект является неким кратким изложением основных мыслей, изложенных в документе, то при анализе необходимо понимание текста, привлечение собственных знаний по истории, занятие определенной позиции, формулирование умозаключений, подбор аргументов и контраргументов. Применение такой формы работы, как анализ документа, позволяет решить проблему самостоятельной работы учащихся на уроке и домашних заданий, облегчить оценивание в преподавании общественных дисциплин и истории, дать учащимся необходимый для жизни практический навык (через подобный метод школьники учатся анализировать публикации и любые другие печатные материалы, а также аудио- и видеоматериалы). Формы анализа документа могут быть разнообразны: письменно по схеме (в приложении), эссе по документу, ответ на вопросы, защита той или иной позиции с использованием документа, полемика с документом, разбивка документа на части.

Документы в изучении истории условно делятся на следующие виды:

1. Документы государственного характера: грамоты, указы, приказы, законы, речи государственных деятелей, протоколы государственных мероприятий и т.д.

2. Документы международного характера: договоры, соглашения, деловая переписка и т.д.

3. Документы, связанные с политической борьбой: программы, воззвания, речи политиков, прокламации, декларации и т.п.

4. Документы исторического характера: хроники, анналы, летописи, исторические сочинения.

5. Документы личностного характера: мемуары, дневники, письма, свидетельства очевидцев.

6. Документы литературного жанра как исторические памятники своей эпохи: проза, поэзия, драма, эпос, мифы, песни, сатира, крылатые выражения.

Анализ политических выступлений.

Речи могут служить великолепным источником информации не только по предмету выступления, но и о взглядах оратора. Важно, чтобы учащиеся обратили внимание на следующие основные сведения: цели оратора, ожидаемое и реальное количество и состав слушателей, время и продолжительность выступления, политическое событие, частью которого было данное выступление, место (включая город и здание), способ изложения (непосредственно перед слушателями, по радио или телевидению), источник, из которого был получен текст выступления.

Учащиеся должны уметь определять вид выступления, основываясь на классическом перечне:

-программное выступление, целью которого является сообщение своей позиции по определенному вопросу или информирование о принятых решениях с целью добиться у слушателей поддержки;

-критика определенной позиции или взглядов;

-выступление в суде, обвиняющее или оправдывающее того или иного участника процесса,

-торжественная речь, произнесенная по случаю какого-то события.

Во многих выступлениях встречаются черты всех четырех видов. Учащиеся должны уметь делить выступление на три части: преамбула, или вводная часть, основная часть и заключение. Во введении учащиеся должны уметь определять цель выступления, точку зрения оратора и другие важные моменты. В основной части учащийся должен понять, как оратор развивает и поддерживает свою позицию и какие он приводит аргументы. Какие факты или примеры используются оратором? К какому виду речи относится данное выступление - к выступлению в защиту позиции или к выступлению в суде? Опирается ли выступление на традиции, ценности или авторитет лидеров? В заключительной части учащиеся должны найти выводы оратора и призывы к действию.

Юридический анализ: конституции, кодексы и законы.

Конституция - основной закон страны. Она устанавливает форму правления в государстве, гарантирует политические и социальные права, а также определяет политические принципы. Кодекс - это собрание законов и правил, относящихся к определенным общественным явлениям. Законом являются меры, принятые законодателем и президентом, которые определяют действия правительства в конкретной области и регулируют отношения в ней. Эти три официальных документа образуют иерархическую структуру. Если конституция не требует обоснования, то каждый закон должен быть обоснован конкретным конституционным положением и должен быть частью определенного кодекса.

Анализ истории возникновения документа предполагает ответ на такие вопросы, как, когда и где он был разработан и в какой политической обстановке это происходило? Были ли у этого документа «предшественники» и как он соотносится с другими документами, относящимися к этой же проблеме? Кто участвовал в создании документа? Кто его основные авторы, сторонники и противники? Каковы были намерения его создателей, и во имя каких целей он был создан? При анализе значения документа могут возникнуть следующие вопросы: Почему при написании документа был использован соответствующий стиль? Каково официальное толкование документа и меняет ли оно значение документа или его частей? Какое место определенный раздел занимает в документе? При изучении современного применения документа могут появиться следующие вопросы: как применялся этот документ до сегодняшнего дня? Возникли ли при этом проблемы? Изменялся ли этот документ и как? Какие проблемы возникают сегодня при его применении? Какие поправки были предложены

и кем? По каким причинам они были предложены? Каково мнение учащегося о документе и его применении?

Анализ газетных и журнальных статей.

Газеты и журналы предоставляют большое количество материалов различного вида. Это репортажи; статьи с изложением мнений о событиях, представляющих общественный интерес; редакторские колонки, подготовленные сотрудниками редакции, в которых излагается позиция этого органа прессы, реакция на последние события; авторские публикации; письма в редакцию; политические заявления; обзоры общественного мнения и результаты опросов; анализы текстов недавно принятых законов, политические карикатуры, которые помогут учащимся получить образные представления о политической жизни.

Газеты могут служить великолепным источником информации в различных видах учебной деятельности школьников. Например:

-в газетах обычно публикуются тексты законов, протоколы судебных заседаний, тексты публичных выступлений;

-на основании газетных материалов можно получить дополнительные сведения по темам учебника, которые учащийся в настоящее время изучает;

-газета является источником информации о текущих событиях (учащиеся, изучая то, как это делается в газете, могут научиться отслеживать развитие общественного явления по газетным сообщениям за неделю или более длительный срок);

-газеты могут дать материалы для проведения дискуссии в классе, для анализа, при проведении которого учащиеся должны определить точку зрения автора;

-газетные тексты могут служить образцами для развития у учащихся навыков грамотного изложения своих мыслей на бумаге.

Работа со справочными материалами: словари, энциклопедии, статистические данные, исторические карты.

В энциклопедиях и словарях можно найти практически всю основную информацию по конкретной теме. Карты также являются важным источником информации.

*При работе с **исторической картой** важно соблюдать следующую последовательность действий:*

1. Вспомнить ориентировку карты по сторонам света (верх-север, низ-юг, левая сторона - запад, правая - восток.

2. Определить систему основных географических ориентиров на самой карте, которые используются при описании местоположения объекта (реки, города и пр.).

3. Проработать условные обозначения, т.е. найти их значения в легенде и найти их на самой карте.

4. *Опираясь на заявленную тему карты определить, какие условные обозначения носят основной, а какие вспомогательный характер.*

Исторические карты в векторе (они не будут терять качества при увеличении отдельных фрагментов) можно скачать с сайта www.PISH.ru и с сайта www.lesson-history.narod.ru

При работе с картами по курсу Новейшей истории России надо помнить, что они, как правило, посвящены глобальным процессам на обширных территориях (например, «Гражданская война в России», «Образование СССР», «Вторая мировая война. Военные действия с 19.XI.1942 по 9.V.1945 гг.» и т.п.) Поэтому задания по карте нужно давать как общего, так и частного порядка. Так, при работе с картой «Вторая мировая война. Военные действия с 19.XI.1942 по 9.V.1945 гг.» можно поставить задание определить с помощью карты основную тенденцию этого периода (наступление Красной Армии). Частные задания могут быть представлены следующим образом: Определите, какие советские города (дается список) были освобождены с ноября 1942 по март 1943 года (А), а какие с марта 1943 по декабрь 1943. Тем самым мы обращаем внимание и на общую тенденцию и пространство, которые отражены на карте и на частные задачи и происшествия.

При работе со **справочными материалами** необходимо помнить заветное правило: «Не задавай глупых вопросов - не получишь глупых ответов», т.е. необходимо четко определить характер и количество данных, которые нужно получить, источник (при этом нужно помнить, что интернет содержит подчас непроверенные или ошибочные данные, в том числе и фальсификационного характера и данные, полученные оттуда, нужно чаще перепроверять по другим источникам или по крайней мере сравнивать разные источники), а также заранее продумать систему их (данных) фиксации (таблица, график, диаграмма и пр.) и алгоритм работы с ними.

Игровые подходы в преподавании курса Новейшей истории России

Роль игровой деятельности в образовании.

Игровой метод – это организация учебной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной деятельности. Игра помогает развивать творческие познавательные способности, служит своеобразной практикой для использования знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Принято считать, что игровой метод целесообразно использовать прежде всего при работе со школьниками младшего и среднего возраста. Между тем, игра сохраняет высокий потенциал для развития познавательного интереса к истории и у старшеклассников. Использование игрового метода способствует развитию познавательных, исследовательских, творческих способностей учащихся, повышению прочности и осознанности знаний, расширению кругозора учеников, решению задач воспитания, развитию коммуникативной культуры. Кроме того, игра является сильной мотивацией для интереса учащихся к обучению. В социальном смысле игровая учебная деятельность сплачивает школьников и воспитывает уважение друг к другу, формирует толерантное отношение к различным мнениям и понимание социального многообразия. Высокий потенциал удовлетворения коммуникационных потребностей школьников способствует становлению коллектива в процессе совместной учебной деятельности. Игра используется как инструмент общения, а также для преодоления неприятных ситуаций, решения эмоциональных проблем.

Игра образует диалектическое единство свободы и необходимости, жестких обязательств и условности поведенческих границ. В ней человек естественен, искренен, открыт, создается поле для самовыражения, происходит объединение рационального и эмоционального компонентов поведения человека, ценность своего Я сочетается с ценностью других. Все это способствует развитию творческих способностей, овладению навыками определенных действий, выработке навыков контроля в повседневных ситуациях, развитии умений социального взаимодействия, разработки и усвоения правил, обеспечивающих открытое соперничество и «честную игру».

Игра – это одновременно и хранилище норм, сберегающих устойчивость бытия, и школа социализации, готовности к непредсказуемой жизни. С одной стороны, жесткая структура с требованием обязательного соблюдения правил. С другой, - правила игры, в определенной степени ограничивая свободу, допускают разнообразные импровизации и вариативность поведения. Образуется противоречивое единство свободы и необходимости, заданности и гипотетичности, жестких игровых обязательств и условности поведенческих границ.

Основные элементы игрового подхода в преподавании и роль учителя в учебной игре.

В контексте образовательного процесса можно дать следующее определение игрового подхода в преподавании – это один из видов деятельности, в котором создается особая ситуация и четко формулируются задачи, вырабатываются определенные правила, распределяются роли и организовано взаимодействие при их выполнении, поддерживается

интерес и мотивация к участию, поддерживается импровизация и творчество. Игра должна вестись по заранее выработанным правилам, любой отход от них разрушает саму игру.

Можно говорить о трех этапах подготовки и проведения игры в образовании. Первый этап (предварительный) носит мотивационный и организационный характер – определяется ситуация, которая становится основой для игровых действий, выделяются ожидаемые результаты, происходит распределение ролей и поручений, вырабатываются правила игрового поведения и устанавливаются временные рамки. Очень важно, чтобы выбранная ситуация носила проблемный характер, была интересна для школьников и прослеживались ее связи с рассматриваемыми в той или иной теме вопросами (то есть была бы связь с содержанием). Без грамотно выстроенного целеполагания также трудно говорить об эффективности игровой деятельности в образовании. Ожидаемые результаты должны быть связаны с компонентом знаний, ориентировать также на выработку умений и соотноситься с ценностными позициями школьника. На данном этапе очень важно, чтобы преподаватель проверил правильность понимания каждым участником игры своего задания. Обязательно нужны тщательно подготовленные инструкции и материалы.

Таким образом, на данном этапе учителем проводится отбор содержания исторического материала на основе изучения учителем программы, тематического плана, учебника, методической литературы. Отобрав необходимый материал, он должен четко представить, какого результата надо добиться в ходе игры. От этого напрямую зависит оформление замысла, игровые действия, содержания и формулировка правил, ход игры. Если планируется проведение ролевой игры, то учащиеся распределяют между собой роли. Не следует забывать также о создании игрового пространства (перестановки столов и стульев), материально-техническом сопровождении (включение музыки, ИКТ, подготовка необходимых иллюстративных материалов и т.п.).

Важным этапом организации занятия с использованием игровых методик является формирование групп, при котором нельзя допускать доминирования отдельных учащихся в группе или отдельных групп в игре, роли должны быть распределены в соответствии с интересами и способностями; внимательно надо следить за правом меньшинства на выражение своего мнения, не допускать давления окружающих на отдельного человека, вырабатывать умение противостоять этому давлению.

Роль учителя в организации и проведении игры очень важна. Он определяет фазы игры, контролирует время на каждом этапе игры, прерывает игру, если это кажется целесообразным, определяет момент возобновления игры, организует материальное обеспечение, помогает проводить обобщение, вместе с классом подводит итоги, ставит задачи и выполняет функцию эксперта для учеников. Это ни в коем случае не подразумевает, что необходимо «расписывать» все роли и каждый шаг, контролировать любое игровое действие.

На втором этапе (практическом) происходит непосредственное действие. Еще раз важно повторить правила игры и описать игровую ситуацию. Участники вступают во взаимодействие при выполнении своих ролей, выбирают оптимальные стратегии поведения, выполняют поставленные задачи, используют импровизацию и творчество для достижения планируемого результата, разрабатывают планы и корректируют их при необходимости. На этом этапе происходит кульминация игровой деятельности.

Важной особенностью игры является ее двуплановость: 1) играющий выполняет реальную деятельность, осуществление коей требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач; 2) ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами. Двуплановость обуславливает развивающий эффект игры.

Наконец, после окончания непосредственной игровой деятельности, наступает третий этап (обобщающий) – подведение итогов и рефлексия. Учащиеся выходят из своей роли для того, чтобы оценить происходящее со стороны, проанализировать достигнутые результаты, определить успешный опыт и допущенные ошибки, сделать общие выводы. При оценивании

участия школьников в игре учителю важно проявить максимальную корректность и делать акцент на положительных достижениях, а также обязательно следует поблагодарить всех участников. Недостатки можно разбирать с конструктивной позиции – в ходе ответа на вопрос: «Что можно было бы изменить в следующий раз при подготовке и проведении игры?».

*Проведению рефлексии по итогам игры могут помочь **следующие вопросы**:*
- Насколько понятны были заданы условия игры?
- Как Вы поняли свою роль, и какие трудности в ее понимании возникали?
- Что мешало в выполнении своей роли?
- Насколько полно удалось реализовать свои игровые цели?
- Какие моменты в игре больше всего понравились?
- Кто лучше всего сыграл свою роль?
- Что стоит изменить в дальнейшем при организации игры?

Иллюстрирующий пример. При подведении итогов изучения событий Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. учащимся можно предложить принять участие в ролевой игре. Им предлагается поставить себя на место участника Великой Отечественной войны. Они разделяются на 5 групп следующим образом: на пяти столах лежат таблички с указанием годы – 1941г., 1942 и т.д. Каждый ученик получает листок с описанием определенного события Великой Отечественной войны и должен определить, в каком году событие произошло, выбрав место за одним из пяти столов. Например, «Разгромом фашистских войск завершилась битва под Москвой» (1942г.) и т.п. В группе сами учащиеся обсуждают доставшиеся им задания и в случае спорности отнесения событий к данному году обращаются к классу.

Затем каждой группе даются задания:

А. Назвать три основных события данного периода, доказав их значимость.

Б. Назвать по 3 ключевых понятия данного периода, а также имена героев, которые наиболее ярко проявили себя при защите Отечества.

В. Написать небольшое воспоминание от имени человека, ставшего современником событий, произошедших в этом году. Обратить внимание на его эмоции, настроения, представления о будущем, переживания и т.п.

После выступления каждой из групп, определяется, что можно считать общим в ходе Великой Отечественной войны и почему фашисты не смогли сломить дух нашего народа.

Классификации игр в образовании.

В педагогике существуют разные подходы к классификации игр.

По источнику создаваемого в игре мира они могут быть литературными (один или несколько литературных источников), историческими, реальными или фантастическими.

По степени творчества – театральными или сценарными (жесткий сценарий, заранее расписанный по ролям сюжет) и свободными (нет заранее разработанного сюжета – только прописана начальная ситуация).

По месту проведения – настольными (простые технические требования, отсутствие предварительной подготовки), кабинетными (проводятся в помещении, необходимо наличие ведущих), полигонными (проводятся в течение нескольких дней на местности).

По учебным задачам – моделирование (необходимость действия в условиях созданной модели и подчинения ее правилам), симулирование (разыгранная короткая сценка, становящаяся основой для дальнейшего обсуждения), разминка (игра, проводящаяся для повышения концентрации внимания, сплочения группы, акцентирования внимания на творческом подходе и т.д.), моральная дилемма (рассмотрение противоречивой ситуации, в которой учащиеся могут занимать разные позиции, аргументируя свою точку зрения, а также создается возможность для изменения своих взглядов).

По количеству участников – групповые, индивидуальные, массовые.

По структурным элементам урока, в зависимости от дидактических целей игры: игры для изучения нового материала; игры для закрепления имеющихся знаний; игры для проверки знаний; обобщающие игры для подведения итогов; игры-разминки для смены вида деятельности и психологической разрядки.

По межпредметным связям в преподавании истории: историко-литературные, историко-филологические, историко–географические, историко-математические.

По выполняемым ролям – деловые и ролевые игры. В первом случае (деловые игры) учащиеся «играют» самих себя, проявляют свой творческий потенциал при решении поставленной учебной задачи или рассмотрении учебной ситуации, вырабатывают собственную позицию и высказывают собственное мнение по тому или иному вопросу. Обычно такие игры используются интенсивно в развитии навыков выбранной профессии. Во второй случае (ролевая игра) необходимо «вжиться» в заданную роль, выражать мнение, которое может противоречить твоим собственным, но соотносится с позицией персонажа, чью роль учащийся играет. Здесь возрастает значение умения увидеть ситуацию со стороны, толерантно отнестись к существующим различиям в позициях и взглядах.

В отличие от деловой игры, в ролевых играх повышается уровень абстрактности, учащиеся берут на себя определенную роль, руководствуясь при этом установленными правилами, их собственное мнение при этом может не совпадать с позицией персонажа. Важнейшими условиям эффективного проведения ролевых игр является создание доброжелательной атмосферы, поддержка спонтанного поведения, импровизации и неожиданных творческих решений. «Проживая» ситуации, человек может по-новому осознать проблемы, способы реагирования, отношение к событиям, ценностям, к конкретным людям; открываются новые возможности для построения отношений и самореализации.

Потенциальные риски и опасности использования игр в образовании.

Однако при использовании игр в учебном процессе следует опасаться ряда трудностей и проблем: соревновательность и стремление к победе могут вылиться в агрессию и привести к серьезному межличностному или межгрупповому конфликту; интерес в игре является определяющим моментом ее эффективности, поэтому его следует постоянно поддерживать, иначе игра станет формальным актом. Не следует допускать доминирования кого-либо в игре, а также личностных нападок и унижения достоинства участников игры.

Гипертрофированное стремление к победе любой ценой может превратить игру в попытку самоутвердиться и работу на самоутверждение за счет своих одноклассников. Опасность представляет влияние существующего авторитета той или иной личности в данной социальной группе на результаты общей работы и сам ход проведения игры.

Игра является довольно серьезным воздействием на поведение школьника, поэтому возникает опасность манипуляции сознанием, кроме того, не всегда школьнику легко выйти из роли и это может накладывать отпечаток на его дальнейшие действия в обсуждении, позицию и мнения.

Иллюстрирующий пример. При обсуждении вопросов Новейшей истории России в виде ролевой игры может быть проведена инсценировка Всероссийской политической конференции в промежутке между февралем и октябрем 1917 года (от выбора месяца в данном случае могут в значительной степени зависеть вопросы, предлагаемые для обсуждения). В качестве групп могут быть выбраны представители различных политических партий или общественно-политических течений, выразители настроений отдельных групп общества (например, Л.Г. Корнилов от лица высших военных чинов), а также выразители интересов народов, населяющих окраины Российской империи.

Ролевое действие в дальнейшем может быть сопоставлено с реальным развитием событий, а участникам предложено ответить на вопросы: Возможна ли была такая встреча в реальности? (Почему?) Могла ли такая встреча что-то изменить в развитии исторических событий? (Возможен ли был компромисс в реальных исторических условиях рассматриваемого периода?) Какие силы имели наиболее конструктивную позицию для дальнейшего успешного исторического развития России? (Почему? Были ли такие силы?) В чем была сила и слабость позиции каждой из сторон?

Наконец, с организационно-методической точки зрения всегда следует помнить, что для проведения игры необходимо большое количество времени, а в ее ходе за внешними эффектами могут быть забыты обучающие задачи, ради которых и проводилась игра. Поэтому от учителя требуется тщательная подготовка игры, тактичное поведение в процессе ее

развертывания и организация подведения итогов. Только в этом случае проведение игры будет эффективно с точки зрения обучения и воспитания.

Проведение дискуссий при преподавании курса Новейшей истории России.

Ценностно-целевые приоритеты преподавания истории в старших классах подразумевают при изучении Новейшей истории России активное использование дискуссий как метода, способствующего выработке у учащихся умения проблематизировать учебную, познавательную или социокультурную ситуацию и разрабатывать варианты ее решения.

Под дискуссией мы будем понимать обсуждение, помогающее компетентно обдумать проблему, активизировать размышление по определенному вопросу. В педагогической литературе можно встретить близкие по смыслу понятия – дискуссия, дебаты, диспут, обсуждение, диалоговые технологии и др.[90] В данном материале под обсуждением будет пониматься процессуальная сторона, а под термином «дискуссия» - способ преподавания, основанный на использовании обмена мнениями и имеющий разнообразные проявления в педагогическом процессе.

В дискуссии важен как сам процесс обмена мнениями, так и достижение соглашения по определенному вопросу, разъяснение собственных взглядов и позиций других по проблеме, более глубокое понимание исторических событий, выявление их многовариантности, приобретаются умения занимать и отстаивать свою позицию или точку зрения.

При организации дискуссии важно ответить на три вопроса: Какой должна быть предварительная подготовка к дискуссии? Как добиться участия всех в дискуссии и нужно ли это делать? Каким должен быть результат обсуждения и как оценить эффективность дискуссии?

Не всегда легко вовлечь учащихся и взрослых в дискуссию. Среди основных причин скованности и нежелания участвовать в обсуждении психологи и педагоги выделяют низкую самооценку, опасение быть осмеянным, предписывание успеха удаче или случайности, опасение встретить агрессию как следствие культурных или иных различий, боязнь конфликтов, неумение общаться. Поэтому основой успешного проведения обсуждений в образовательном процессе является создание доброжелательной обстановки, подразумевающей уважительное отношение школьников друг к другу и преподавателю. Этому способствует открытость установленных правил и их совместная выработка, запрещение оскорблений и личностных нападок

Еще в Древней Греции при обучении широко применялся метод эвристической беседы, который представлял собой систему вопросов, с помощью которых обучающийся должен был путем логических заключений прийти к определенному выводу (слово «эврика» в переводе означает «нахожу»). Первоначально ученик действует под руководством своего наставника, который формулирует для него вопросы. Конечная цель метода - обучить человека внутреннему диалогу с собой, умению самостоятельно ставить вопросы и самостоятельно искать на них ответы. Вопрос – это осознание, что я чего-то не знаю, но желаю узнать. Поэтому эвристическая беседа, простроенная по принципу вопрос – ответ, призвана воспитать пытливость ума, пытающегося отыскать истину. Такой прием был излюбленным способом обучения Сократа, который сформулировал следующий принцип: «Я знаю, что ничего не знаю», являющийся основой для познания окружающего мира и стремления формулировать вопросы для его понимания.

Оптимальной темой для использования метода эвристической беседы в курсе Отечественной истории является тема: «Россия в начале XX в.», так как она включает в себя характеристику политической, экономической и социальной сфер российского общества. В данном случае ребята подкованы, поскольку из курса обществознания они знают, по каким основным параметрам характеризуются эти системы, а и из курса всеобщей истории они уже ознакомлены с состоянием

[90] Словарные определения даны в Хрестоматии к данному учебному пособию.

Западных стран на период начала XX в. Это позволяет выстроить эвристическую беседу на принципах сравнительного анализа.

Вместе с тем, следует особо подчеркнуть, что необходима специальная подготовка учащихся к обсуждению, подразумевающая поиск и анализ различных источников информации по обсуждаемому вопросу, знакомство с существующими точками зрениями и противоречиями, формулирование школьниками собственных вопросов по теме. Заранее участники договариваются о процедуре проведения дискуссии, определяют требования к поведению, приходят к общему решению о понимании терминов, сути темы или проблемы.

ПРАВИЛА УЧАСТИЯ В ДИСКУССИИ
(один из возможных вариантов)
1. Правило поднятой руки.
2. Отказаться от агрессии, быть позитивно настроенным.
3. Критикуя, предлагать (быть конструктивным).
4. Слышать и слушать друг друга (не перебивать).
5. Не злоупотреблять предоставленным словом (соблюдать регламент).
6. Критиковать идеи, а не личность (уважительно относиться к собеседнику).
7. Не навязывать свое мнение.
8. Толерантное отношение к другим мнениям и позициям.
9. Избегать поучений.
10. Сдерживать эмоции.
11. Развивать дискуссию, не повторяться, предлагать новые идеи.
12. Иллюстрировать свои мысли примерами.
13. Говорить от своего имени.
14. Активно участвовать.
15. Быть искренним.
16. Быть лаконичным.
17. Подводить итоги в виде рефлексии.
18. Давать возможность высказаться каждому.
19. Следить за рекомендациями ведущего.
20. Любая позиция должна быть рассмотрена.

Организация обсуждения и условия эффективности.

Проведение обсуждений в обучении требует соблюдения ряда правил и наличия определенных условий. Основой любой дискуссии является наличие темы или вопроса, несущего в себе определенную проблему. Поэтому от учащихся требуется умение видеть проблемы в рассматриваемых исторических явлениях. Это умение базируется на знании фактического материала. Поэтому важно подчеркнуть, что любое обсуждение должно строиться на информационной базе, быть вдумчивым и аргументированным, иначе оно превращается в «обмен невежеством».

Выбранная для дискуссии формулировка темы должна соответствовать основным характеристикам:

-проблемность (поливариантность, наличие разных подходов, столкновение мнений, там, где нет спора и все согласны бессмысленно проводить дискуссию);

-ясность (однозначность понимания проблемы, выделение одной проблемы, тема не должна давать возможность для обсуждения огромного числа проблем, иначе оно может растянуться до бесконечности);

-компетентность участников (соответствие сложности дискуссионного вопроса уровню подготовки обсуждающих);

-корректность (не должны задеваться личные чувства участников дискуссии, формулировка темы должна соответствовать принципу научности);

-объективность (формулировка темы не должна оказывать давления на тех, кто ее обсуждает).

Существование проблемы подразумевает наличие разных взглядов по тем или иным вопросам исторического развития. Дискуссия строится на наличии такого конфликта, столкновения мнений. В случае если позиции самих учащихся по определенным вопросам исторического развития не имеют больших различий, дискуссия может подразумевать ролевой компонент.

Например, при обсуждении событий октября 1993 года части учащихся может быть предложено отстаивать взгляды депутатов Верховного Совета, а другой – окружения Президента Б.Ельцина.

При этом не следует забывать, что для эффективного проведения обсуждения важно помнить о ролях, которые могут выполнять участники. Практически во всех дискуссиях необходимо иметь ведущего (модератора) - он организует процесс обсуждения, следит за соблюдением правил, обращает внимание на наиболее важные моменты и ключевые мысли. Как правило, им становится сам педагог. Но с точки зрения компетентностного подхода признается продуктивным, чтобы сами учащиеся получали такой опыт управления. Отметим, что в некоторых дискуссиях ведущий не высказывает собственного мнения, а только дает возможность высказаться всем желающим. Среди других возможных ролей назовем следующие: хранитель времени (следит за тем, насколько эффективно участники обсуждения используют время, предупреждает, когда следует переходить к подведению итогов), критик или скептик (сомневающийся, пытается расшевелить дискуссию, заострить проблему, защищает противоположную позицию), эксперт (наблюдатель, исследователь) и репортер (записывает основное).

В учебном процессе всегда следует помнить об ограниченности времени. Поэтому дискуссия не может вестись бесконечно. Следует заранее установить временные рамки, которые задают участникам обсуждения темп и последовательность шагов. Практика показывает, что эмоциональная составляющая дискуссии нередко приводит к тому, что обсуждаемый вопрос остается нерассмотренным, а отдельные частные темы отнимают слишком много времени, не оставляя возможности обратить внимание на ключевые вопросы. Поэтому роль учителя в дискуссии состоит в предотвращении таких уклонений, помощи учащимся в продвижении дискуссии, обращении их внимания на рациональное распределение времени.

Наконец, с точки ценностной составляющей обсуждений, представляется необходимым готовность сторон к цивилизованному обмену мнениями, подразумевающая толерантное отношение к другим взглядам, признание права на их существование. Спор не должен превратиться в обмен обвинениями и оскорблениями, доброжелательность и наличие обратной связи (умения слышать оппонента) показывают готовность сторон к дискуссии. Для школьников это также становится уроком понимания другого человека, видения сложности и многообразия окружающего мира.

Содержательно обсуждения в учебном процессе завершаются подведением итогов, но при этом важнейшим с точки зрения образовательных эффектов является этап анализа проведенной дискуссии. Здесь обращается внимание на содержательные и процессуальные критерии ее результативности, а также выявляются трудности и возникшие проблемы.

С точки зрения содержания рассматриваемой темы определяется точность установление и идентификация проблем, полнота использования имеющихся базовых знаний, корректность определений, достоверность фактов, умение отделить факты от мнений, аргументированность собственных взглядов, логичность выстраиваемых умозаключений и использование при этом причинно-следственных связей, иллюстрация собственных мыслей понятными примерами, подведение итогов по пунктам согласия и разногласиям, разнообразие использованных аргументов и позиций по обсуждаемому вопросу.

С процедурной и ценностной позиций при анализе проведенного обсуждения следует обратить внимание на обеспечение реакции на высказанные участниками в ходе дискуссии мысли, соблюдение принятых правил, отсутствие проявления враждебности и личностных

нападок, отсутствие монополизации и готовность дать возможность высказаться всем желающим, признание ценности общего взаимодействия и сотрудничества.

Рекомендации: Как действовать при возражении.

1. Выдержать паузу. Необходимо определиться с дальнейшими действиями.

2. Дайте возможность высказать полностью возражение. Не стоит перебивать.

3. Преобразуйте сказанное из негативного в позитивный контекст.

4. Похвалите возражающего – оправданность сомнений и разумность выдвинутых положений.

5. Уточняющие вопросы или конкретный ответ. Уточнение позволит узнать истинные (или скрытые) причины возражения.

6. Призыв к конструктивности – возражая, следует назвать вариант действия.

7. Свобода выбора при ответе на возражение.

Виды дискуссий.

Существует множество подходов к классификации дискуссий. По своему результативному компоненту дискуссии могут быть ориентированы на обмен мнениями и на принятие общего решения по рассматриваемому вопросу. Обмен мнениями ориентируется на сам процесс. Здесь важно, чтобы большинство участников высказали собственную позицию. Выявляется многообразие подходов к пониманию того или иного вопроса исторического развития. При этом участникам не обязательно убеждать или переубеждать друг друга, достаточно просто открыто сформулировать свои взгляды. Но этого недостаточно, если предполагается принятие определенного решения. В этом случае итог дискуссии заключается в четком ответе на поставленный вопрос в односложной форме «Да» или «Нет» или же выборе одной из точек зрения.

Примером дискуссии с достижением однозначного ответа может быть обсуждение следующего вопроса: «Были ли объективны революционные потрясения в России в начале XX века?». А вот при рассмотрении вопроса о причинах принятия и свертывания НЭПа учащиеся должны сформулировать определенную точку зрения, которая должна подкрепляться аргументацией и будет носить более развернутый характер.

Коротко опишем некоторые другие способы организации дискуссии при изучении исторических событий.

Дебаты.

В дебатах основной акцент переносится на соревнование по точности приводимых аргументов и контраргументов в споре по определенному вопросу. Как правило, дебаты основаны на определенном утверждении, а участники делятся на две основные группы – защищающих данное высказывание («утверждающие») и стремящихся его опровергнуть («отрицающих»). Отдельная группа образуется для оценки результатов обмена аргументами и контраргументами – жюри или эксперты. Она может состоять из приглашенных людей или же из самих учащихся. Для их эффективной работы важно предварительно обсудить и принять общие критерии оценки участия в дебатах, которые будут понятны и восприняты всеми участниками.

Критерии оценивания участия в дебатах (один из возможных вариантов)

1. Точность аргументов (использование причинно-следственных связей).

2. Четкая формулировка аргументов и контраргументов.

3. Доступность (понятность) изложения.

4. Логичность (соответствие контраргументов высказанным аргументам).

5. Корректность используемой терминологии с научной точки зрения (правдивость, достоверность, точность определений).

6. Удачная подача материала (эмоциональность, иллюстративность, убедительность).

7. Отделение фактов от субъективных мнений.

8. Использование примеров (аргументированность).

9. Видение сути проблемы.

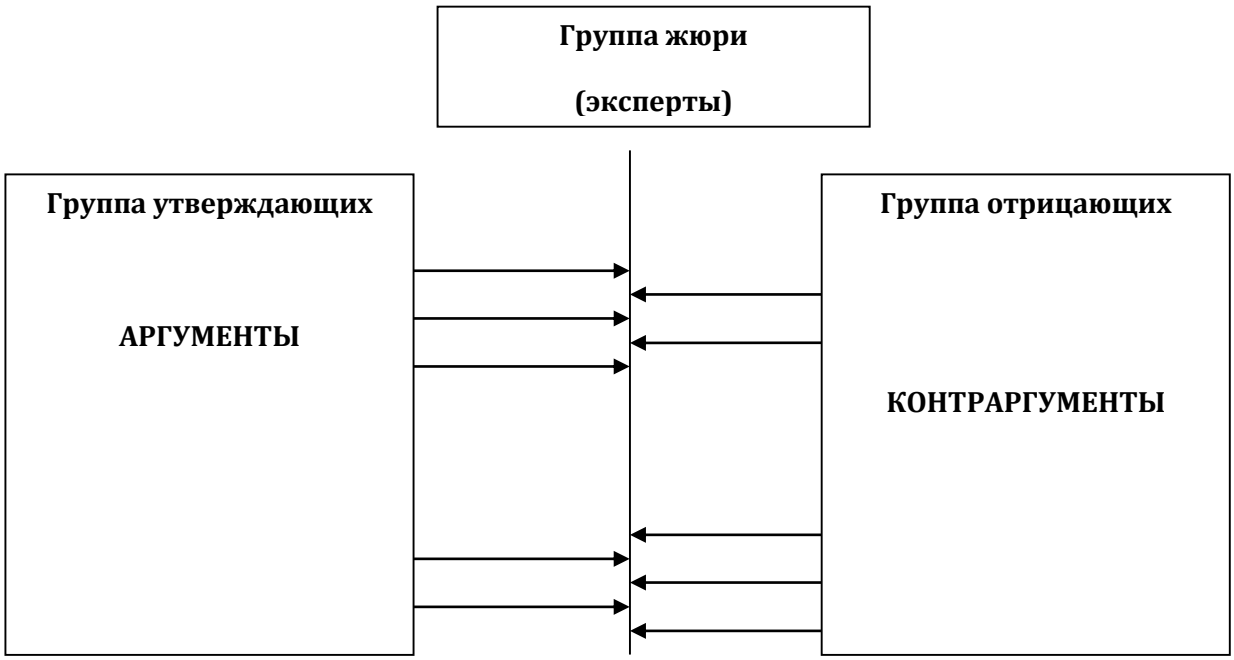
10. Умение ориентироваться в меняющейся ситуации.

11. Корректность по отношению к оппоненту (толерантность, уважение других взглядов, отсутствие личностных нападок, отказ от стереотипов, разжигающих рознь и неприязнь).

Первоначально каждой группе дается 10-15 минут для того, чтобы сформулировать, почему представленное высказывание обоснованно (группа утверждающих) или спорно (группа «отрицающих»). Этот этап обмена аргументами не подразумевает реакцию на высказывание оппонентов или прения. Эксперты фиксируют высказанные аргументы.

Затем дается 15-20 минут на подготовку контраргументов в виде ответа по выступлению противоположной группы. Эти ответы должны быть связаны с использованными аргументами, опираться на информацию, не допускать унизительных характеристик или попыток оказания психологического давления. При проведении дебатов следует настраивать учащихся не только на достижение победы через подбор аргументов и контраргументов, но и соблюдении правил честной борьбы – следует придерживаться корректности, уважать своих оппонентов, не быть агрессивным и помнить об учебном характере данного обсуждения. При организации дебатов следует помнить, что существует опасность превратить обучающий и развивающий метод в жесткий спор, в котором ради победы учащиеся будут использовать любые средства и приемы, а в результате возрастет конфликтность в классе или между отдельными учащимися. Поэтому победа в дебатах не должна восприниматься как самоцель.

В схематичном виде дебаты могут быть представлены следующим образом:



Иллюстрирующий пример. В курсе Новейшей истории России XX века могут быть проведены дебаты по следующему утверждению: «Новая экономическая политика советской власти знаменовала собой принципиальный отход от идеалов времен военного коммунизма». Учащиеся могут привести свои аргументы и контраргументы по данному высказыванию. Важно, чтобы при этом использовались исторические факты, которые четко бы отделялись от субъективных мнений и суждений.

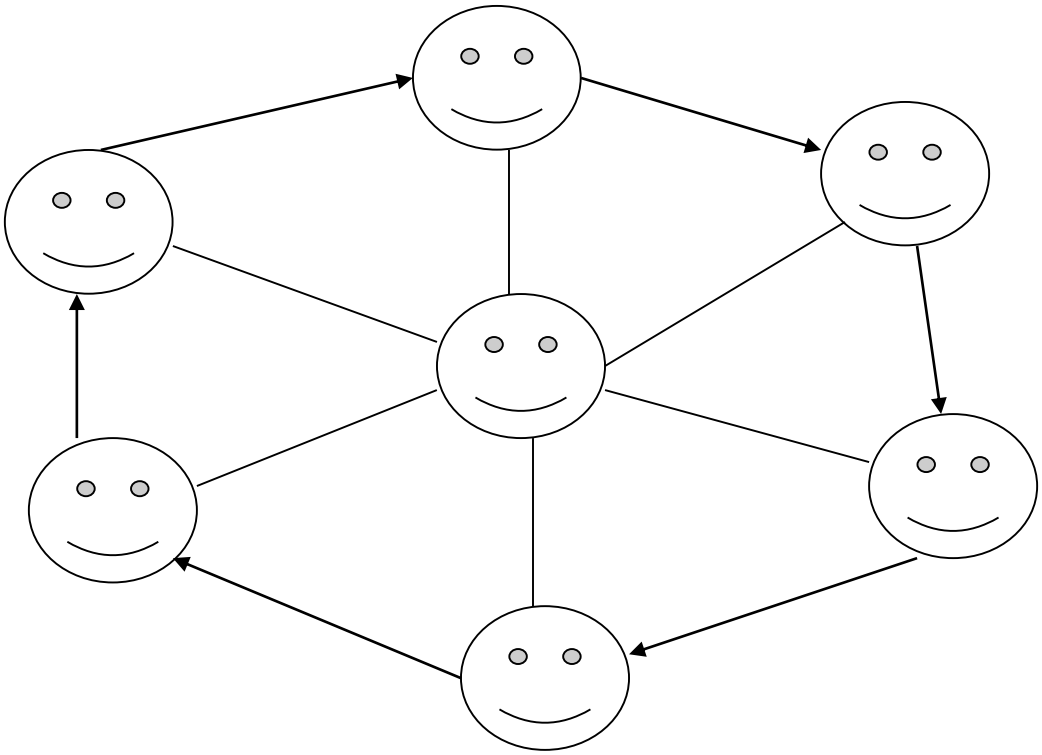
Результатом дебатов является ответ на вопрос «Да или нет?». В этом столкновении позиций после обмена аргументами и контраргументами, одна из двух точек зрения получает предпочтение («выигрывает»).

Своими корнями дебаты уходят в обсуждение политических вопросов в Древних Афинах. В системе образования применение дебатов началось со Средних веков, через них в университетах Европы оттачивалось ораторское мастерство. Сегодня дебаты также становятся особой частью политического процесса при выборах глав страны.

Круглый стол.

Круглый стол желательно проводить тогда, когда участники обсуждения заранее знают о проблеме или теме для обсуждения, а также о вопросах, которые будут поставлены. Обычно, ведущий заявляет проблему круглого стола и передает слово каждому из участников. В данной дискуссии максимальное количество участников должно высказываться, а роль ведущего заключается в том, чтобы предоставить всем равные возможности, следить за временем, комментировать выступления, следить за тем, чтобы участники не уходили в сторону от поставленных вопросов. Также в конце круглого стола ведущий (или ведущие) должен подвести итоги и сформулировать основные выводы.

В схематичном виде круглый стол можно представить следующим образом:



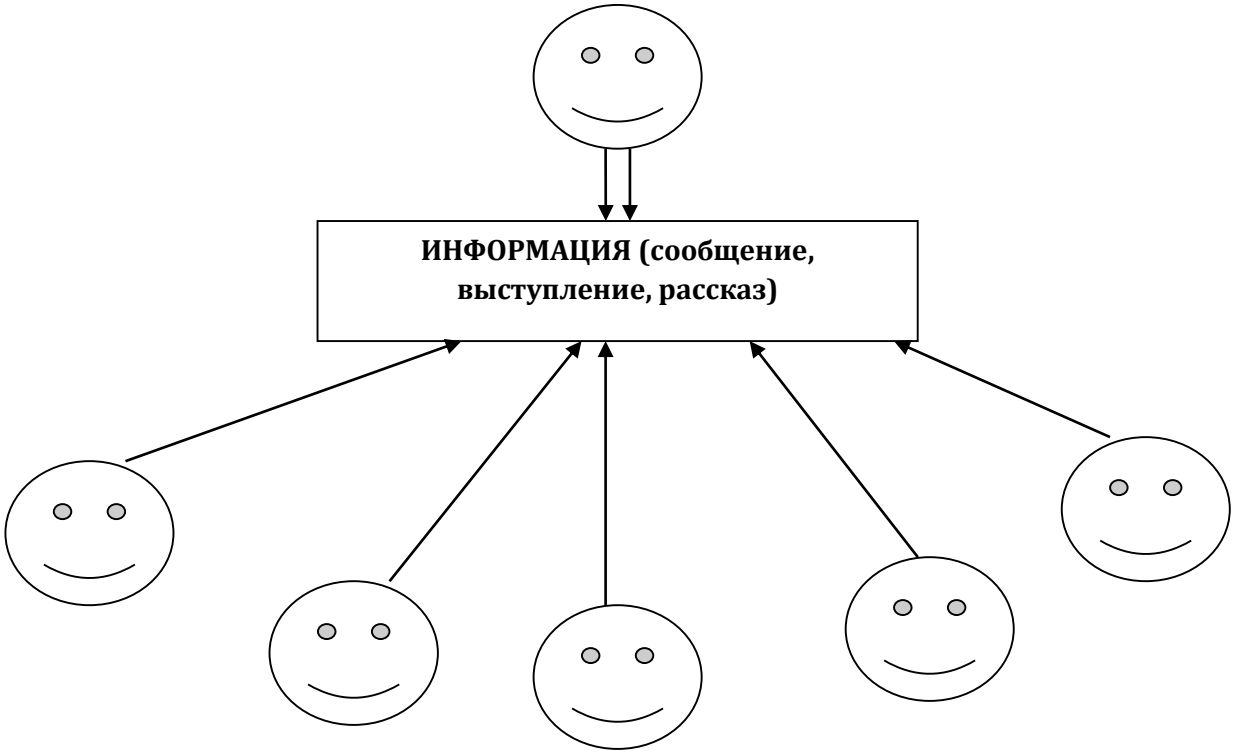
Иллюстрирующий пример. В курсе Новейшей истории России XX века может быть проведен круглый стол по теме «Причины распада СССР». Предварительно предполагается рассмотрение событий, предшествовавших распаду Советского Союза, а также школьникам дается задание найти информацию из разных источников по рассматриваемой проблеме. Выделите объективные и субъективные предпосылки, определите возможные альтернативы происходящих событий, и т.д.

Диспут.

Слово «диспут» в переводе с латинского означает «рассуждать, спорить». Диспут является одной из самых ранних форм преподавания в высшем образовании, которая использовалась в средневековых университетах. Данная форма заключается в том, что существует вводное выступление, которое ставит проблему или же показывает определенный взгляд на проблему, а в дальнейшем обсуждается само выступление, а через него (опосредованно) и проблема. В системе преподавания диспут можно открыть после коротких выступлений учащихся, которые получили задание подготовиться заранее. Диспут может быть по содержанию изложенного или же по форме изложения (приемам риторики). В диспуте

обычно участники относятся и обращаются не к самому выступающему, а к изложенной информации (его сообщению).

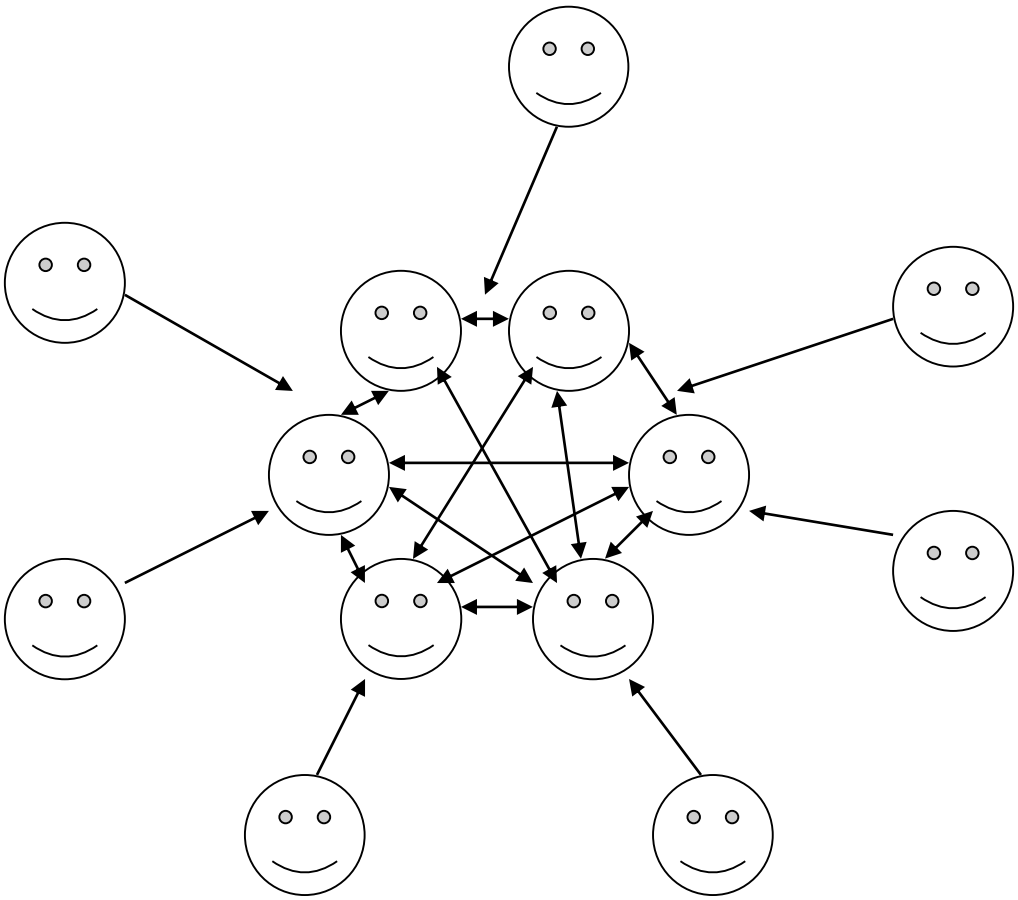
Особенности диспута показывает следующая схема:



Дискуссия по типу «Аквариум».

В дискуссии по типу «Аквариум» число участников лучше ограничить до 20, так как они делятся на две группы – одни садятся в центр (внутренний круг), а другие располагаются вокруг них (внешний круг). Предварительно обсуждаются правила ведения дискуссии. Затем находящиеся во внутреннем круге начинают обсуждение по одной из тем или проблем. Сидящие во внешнем круге наблюдают за дискуссией с точки зрения соблюдения правил и анализа хода дискуссии, ее содержания. После того, как истекает время, отводимое на дискуссию, участники внешнего круга анализируют ее ход, высказывают свои точки зрения (при этом дискутировавшие не должны реагировать и отвечать на критику), при необходимости могут предложить скорректировать сформулированные правила ведения дискуссии. Затем участники внешней группы садятся во внутренний круг и проводят свою дискуссию, а внешний круг занимают те, кто уже участвовал в дискуссии. Лучше, чтобы темы дискуссии менялись, что создаст разные условия для обеих групп.

Графически дискуссию по типу «Аквариум» можно изобразить таким образом:

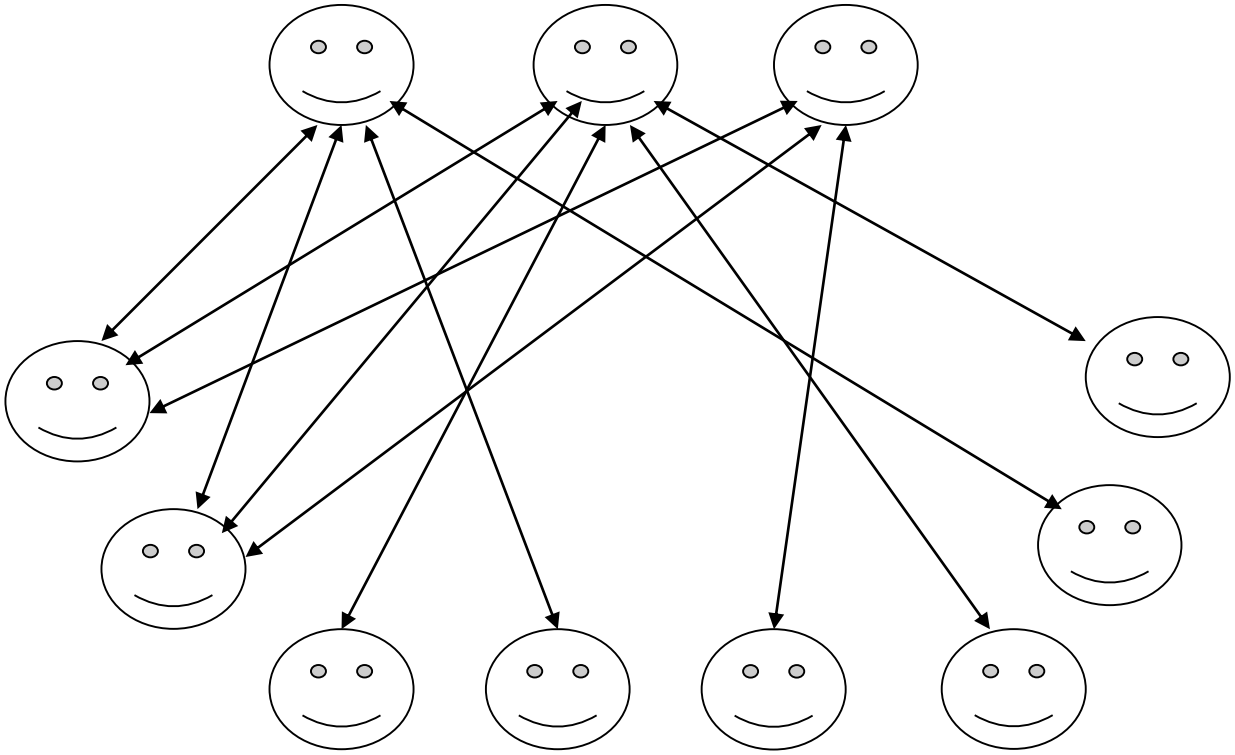


Возможные вопросы для наблюдающих во внешнем круге:
Каковы основные понятия, использованные участниками дискуссии?
Какие исторические факты приводились в ходе обсуждения?
Какова была основная цель дискуссии?
Насколько высокой была компетентность участников дискуссии?
Как можно оценить результативность дискуссии?
Какие трудности возникали в ходе дискуссии?

Иллюстрирующий пример. Проведите обсуждение по типу «Аквариум». Тема обсуждения для первой подгруппы: «Каковы исторические предпосылки и последствия заключения Мюнхенского соглашения 1938 года?». Тема обсуждения для второй подгруппы: «Каковы исторические предпосылки и последствия заключения договора о ненападении между СССР и Германией в 1939 г.?». По итогам обсуждений в группах выделите общие исторические предпосылки и последствия этих событий, а также отличительные характеристики.

Ток-шоу (панельная дискуссия).

В данном виде обсуждения предполагается несколько приглашенных гостей, которые представляют интерес в связи с рассматриваемой проблемой, а участники готовят свои вопросы по теме. Желательно, чтобы были представлены разные точки зрения, а вопросы отличались разнообразием. Для ток-шоу важно умение задавать вопросы и отвечать на них. В процессе школьного обучение роль приглашенных гостей могут играть отдельные учащиеся, взрослые или же учитель (в зависимости от ставящихся целей организации занятия в таком виде). Лучше, чтобы участники подготовились заранее. Также важно иметь ведущего обсуждения, чья роль не должна быть организационной, а не содержательной. При подборе приглашенных участников следует учесть, чтобы их позиции по поставленному вопросу или проблеме принципиально различались, что будет способствовать поддержанию напряжения среди участников.

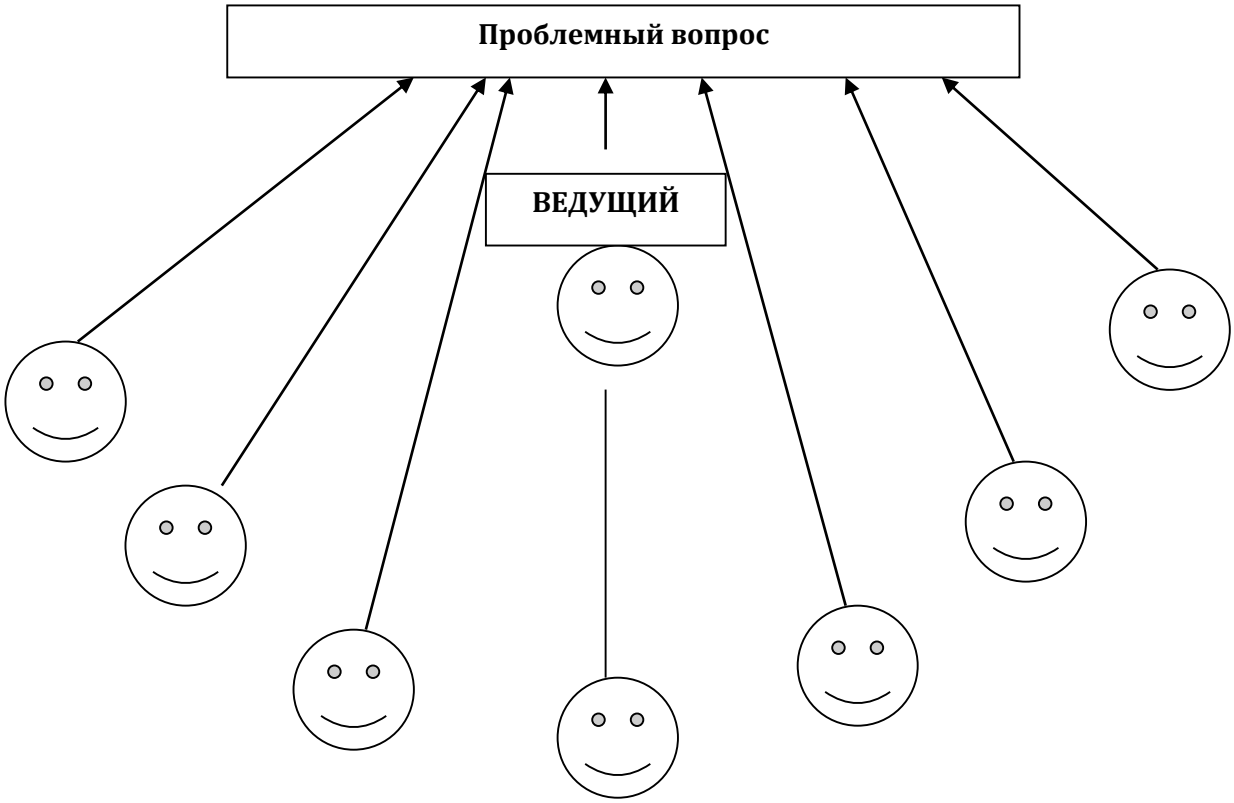


Такая дискуссия может быть проведена по теме Ялтинской конференции. В качестве «гостей» наиболее подготовленные учащиеся могут выступить в ролях руководителей трех держав-победительниц (Сталин, Черчилль, Рузвельт).

Мозговой штурм (мозговая атака).

Мозговой штурм является способом возникновения новых идей. Метод группового продуцирования идей стал применяться в США с конца 30-х годов и использовался первоначально только в промышленном изобретательстве. Автор – Алекс Осборн. Он условно разделил мышление на творческое и критическое – эта идея лежит в основе метода. Творческое (генерирование идей) – направлено на рождение новых идей, должно быть свободно от стереотипов и запретов (игра воображения, требующая открытости и раскрепощенности от человека). Критическое (оценка и анализ идей) – анализ и отбор возникших идей, строгость, учет реальных возможностей.

Осборн предложил разделить эти типы мышления на 2 этапа (сессии), так как одновременно они мешают друг другу. Первый (продуктивный или генерирующий) – выдвижение новых идей. Второй (отборочный) – анализ и рациональный отбор выдвинутых идей.



Основные правила творческого этапа мозгового штурма:

1. «Чем больше, тем лучше» - идей должно быть много, количество влечет за собой качество.

2. «Обоснование не нужно» - участники только выдвигают идеи в виде ответа на поставленный вопрос, они должны быть сформулированы коротко и понятно.

3. «Отказ от критики» - пресечение любых попыток анализа и критики, записываются любые выдвинутые мысли или предложенные ответы, независимо от отношения к ним или спорности положений.

4. «Идеи должны быть максимально разнообразны» – ответы могут быть самыми неожиданными и подчас абсурдными, все новое сначала кажется безумным и не вписывается в существующие представления.

5. «Приветствуется развитие идей» - следует не только предлагать свои идеи, но и усовершенствовать идеи партнеров по мозговому штурму.

6. «Каждая идея фиксируется» - для более эффективной работы важно записывать идеи и ориентировать участников не повторяться.

В кратком виде эти требования можно сформулировать:

МАКСИМУМ ИДЕЙ – ЧЕТКОСТЬ - ОТКАЗ ОТ КРИТИКИ – РАЗНООБРАЗИЕ – РАЗВИТИЕ ИДЕЙ - ОФОРМЛЕНИЕ

Для этапа анализа важны следующие правила:

1. Нужно иметь критерии оценки идей – они могут быть выработаны совместно, даны заранее или же предложены тренером после мозгового штурма.

2. Идеи или ответы группируются по определенным основаниям – находится определенный признак, становящийся основой для классификации.

3. Поясняются основные идеи – рассматриваются аргументы и контраргументы по каждому ответу.

4. Отбираются наиболее важные идеи – они могут быть расположены по рейтингу в зависимости от степени важности или же поддержки участниками занятия.

5. Рассмотрение идей в малых группах или индивидуально – основные идеи разделяются между группами для их рассмотрения и «защиты».

В мозговом штурме важна атмосфера. Она должна характеризоваться равенством, непринужденностью, увлекательностью. Желательно, чтобы участники мозгового штурма узнали о проблеме за 1-2 дня до начала сессии. В ходе мозгового штурма участники или команды (или пары, четверки) могут перемещаться от одного листа к другому и добавлять свои ответы на один из поставленных вопросов. Такой мозговой штурм может затронуть сразу несколько вопросов общественного развития. Важно только, чтобы они были взаимосвязаны между собой.

Примером «мозгового штурма» может служить проведение обсуждения вопроса о причинах распада СССР. Здесь можно выделить несколько направлений:

1. Внешнеполитические причины,

2. Внутриполитические причины,

3. Экономические причины,

4. Социальные причины.

Для мотивации мыслительной деятельности и освобождения ее от стереотипов знания можно поставить вопрос мозгового штурма следующим образом: Какие факторы могли разрушить такую супердержаву как СССР? После того как перечислены все возможные варианты в процессе анализа собранных версий они разделяются на реальные (например, делигитимизация власти) и нереальные (например, глобальная техногенная катастрофа на территории СССР, вторжение инопланетян и пр.).

Н.А. Морева выделила три уровня слушания в процессе общения[91]:

1. *Слушание-сопереживание (активное слушание)* – слушающие воздерживаются от суждений. Ощущение присутствия, уважение, ощущение контакта, сосредоточенность, концентрация на манере общения, сопереживание чувствам и мыслям, игнорирование собственных мыслей и чувств.

2. *Мы слышим слова, но на самом деле не слушаем*. Люди остаются на поверхности общения, не понимают всей глубины сказанного. Пытаются услышать, но не предпринимают попыток понять намерения. Сосредоточенность на содержании, но не на чувствах, эмоциональная отчужденность от акта сообщения.

3. *Слушание с временным отключением*. Сосредоточенность на себе, нет реакции на сказанное, теряет нить, задумавшись о чем-то постороннем, пустой взгляд.

Очень важно, чтобы участники дискуссии и преподаватель при организации подобного способа работы на занятии обращали особое внимание на умение слушать, отказа от ритуального или эгоистического подхода, стремление понимать и сотрудничать при обсуждении тех или иных вопросов. В качестве важных направлений дискуссионных методов преподавания отметим следующие: обсуждение проблемы, достижение согласия, прояснение существующих позиций по данному вопросу, углубление понимания проблемы, нахождение различных вариантов решения и видение этой вариативности, развитие умений занимать и отстаивать свою точку зрения, улучшение навыков внимательного слушания.

Виды творческой работы по курсу Новейшей истории России

Специфика и разновидности творческой работы. Курс новейшей истории России более чем другие исторические курсы и методически и содержательно ориентирован на выполнение творческих работ в процессе его изучения. Это связано, на наш взгляд, со следующими обстоятельствами:

Во-первых, содержание этого курса превосходит по объему все другие курсы истории, кроме того, включает в себя целый ряд тем, которые во многом еще не до конца осмысленны современной исторической наукой. Поэтому при изучении содержания необходим творческий

[91] Морева Н.А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007. с. 145-150.

поиск, сопоставление мнений и систематизация знаний, на основании которой вырабатывается собственное представление. В этом использование творческих работ может оказать неоценимую услугу.

Во-вторых, важен **методический** фактор. Усвоение целого ряда вопросов новейшей истории XX века невозможно на уровне банального воспроизведения. На наш взгляд, такими вопросами являются вопрос о причинах Великой Октябрьской революции, победы большевиков в Гражданской войне, вопросы, касающиеся позиций различных сил и сторон в разные периоды отечественной истории XX - начала XXI века. Здесь необходимо постепенное осмысление материала, которое возможно лишь при погружении в проблему, возможность которого и предоставляет творческая работа.

В-третьих, к выше перечисленному прибавляется **возрастной фактор.** Курс новейшей истории России при концентрической системе изучается в IX и в XI классах, когда учащиеся поднакопили необходимые для выполнения самостоятельных творческих работ знания и жизненный опыт. Более того, в этом возрасте, как правило, тяга к творческому самовыражению уже осознается учащимися и становится для них вариантом самореализации.

В-четвертых, нельзя не обратить внимания на **фактор деятельности.** Известна древняя пословица: «Расскажи мне - и я забуду, покажи мне - и я запомню, дай мне сделать - и я научусь». В процессе творческой деятельности учащийся самостоятельно выполняет работу, решая в процессе ее выполнения целый комплекс не только интеллектуальных, но и организационных задач. Это способствует накоплению опыта и при удачных результатах деятельности повышает самооценку учащегося.

Необходимо так же помнить, что творческая учебная деятельность наиболее успешна в ситуации, когда школьнику помогает преподаватель, который тщательно продумывает и планирует ее результаты, органично включает ее в общую организацию учебной деятельности. Творческая деятельность интересующегося одиночки чаще всего неэффективна, так как ему постоянно приходится «изобретать велосипед», а творческая деятельность учащихся при отсутствии контроля и мотивации со стороны учителя и интереса со стороны ученика, как правило, весьма формализована (вспомним, к сожалению, часто встречающиеся в школьной практике списанные где то или скачанные в интернете рефераты «на четверочку»).

Таким образом, специфика творческой работы определяется спецификой содержания, методических задач курса новейшей истории России и возрастными особенностями учащихся и состоит в комбинации организационно- методической деятельности учителя, творчески-поисковой самостоятельной деятельности учащихся с целью наиболее полной реализации их познавательных, развивающих и воспитательных возможностей.

Творческая деятельность учащихся может выражаться в различных формах, таких как:

5. *Составление исторической справки, сообщения, доклада,*
6. *Написание эссе,*
7. *Подготовка реферата,*
8. *Проведение мини- исследования,*
9. *Разработка проекта.*

Как составить историческую справку, сообщение, доклад?

В этом случае данное нами перечисление определяет восхождение учебной деятельности по степени сложности. **Историческая справка** является простейшей формой творческой работы и, как правило, представляет собой результат первичной обработки исторической информации по ряду заданных параметров. Источником составления исторической справки является справочная литература, сопоставление данных из которой позволяет дать наиболее полную информацию по заданной теме, явлению или личности.

Требования к составлению исторической справки:

1.Соблюдение хронологической последовательности.
2.Факты необходимо излагать чётко, без домыслов и разночтений
3. Историческая справка, как правило, невелика по объему.

Разновидностью исторической справки может быть **биографическая справка.**

Сообщение, как правило, подразумевает устный рассказ на основании исторической справки. Здесь большую роль играет ориентация на аудиторию. Как правило, сообщение является частью выполняемой поисково-творческой деятельности по определенной теме, может представлять собой комментированную историческую справку, повествование об интересном факте или явлении в рамках изучаемой темы или же постановку проблемы.

Довольно часто встречающейся формой творческой работы в учебных заведениях является **доклад.** Доклад - вид самостоятельной научно - исследовательской работы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы; приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее. Различают устный и письменный доклад (по содержанию близкий к реферату).

Можно выделить следующие этапы работы над докладом:

1. Подбор и изучение основных источников по теме (рекомендуется использовать не менее 8 - 10 источников).
2. Составление библиографии.
3. Обработка и систематизация материала. Подготовка выводов и обобщений.
4. Разработка плана доклада.
5. Написание.
6. Публичное выступление с результатами исследования.

В работе над докладом соединяются три качества исследователя:

- умение провести исследование,
- умение преподнести результаты слушателям,
- умение квалифицированно ответить на вопросы.

Отличительной чертой доклада является научный, академический стиль, т.е. совершенно особый способ подачи текстового материала, наиболее подходящий для написания учебных и научных работ. Данный стиль определяет следующие нормы:

- предложения могут быть длинными и сложными;
- часто употребляются слова иностранного происхождения, различные термины;
- употребляются вводные конструкции типа “по всей видимости”, “на наш взгляд”;
- авторская позиция должна быть как можно менее выражена, то есть должны отсутствовать местоимения “я”, “моя (точка зрения)”;

-в тексте могут встречаться штампы и общие слова.

Общая структура доклада может быть следующей:

1. Формулировка темы исследования (причем она должна быть не только актуальной, но и оригинальной, интересной по содержанию.

2. Актуальность исследования (чем интересно направление исследований, в чем заключается его важность, какие ученые работали в этой области, каким вопросам в данной теме уделялось недостаточное внимание, почему учащимся выбрана именно эта тема).

3. Цель работы. В общих чертах соответствует формулировке темы исследования и может уточнять ее.

4. Задачи исследования (конкретизируют цель работы, “раскладывая” ее на составляющие).

5. Гипотеза (научно обоснованное предположение о возможных результатах исследовательской работы. Гипотеза формулируется в том случае, если работа носит экспериментальный характер.

6. Методика проведения исследования (подробное описание всех действий, связанных с получением результатов).

7. Результаты исследования. Краткое изложение новой информации, которую получил исследователь в процессе наблюдения или эксперимента. При изложении результатов желательно давать четкое и немногословное истолкование новым фактам. Полезно привести основные количественные показатели и продемонстрировать их на используемых в процессе доклада графиках и диаграммах.

8. Выводы исследования. Умозаключения, сформулированные в обобщенной, конспективной форме. Они кратко характеризуют основные полученные результаты и выявленные тенденции. Выводы желательно пронумеровать: обычно их не более 4 или 5.

К оформлению доклада предъявляются следующие требования:

- Титульный лист
- Оглавление (в нем последовательно указываются названия пунктов доклада, указываются страницы, с которых начинается каждый пункт).
- Введение (формулируется суть исследуемой проблемы, обосновывается выбор темы, определяются ее значимость и актуальность, указываются цель и задачи доклада, дается характеристика используемой литературы)
- Основная часть (каждый раздел ее доказательно раскрывает исследуемый вопрос)
- Заключение (подводятся итоги или делается обобщенный вывод по теме доклада)
- Список литературы.

Как написать эссе?

Эссе (с французского essai “попытка, проба, очерк”) - прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу и заведомо не претендующее на исчерпывающий ответ. Это новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо, имеющее философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или беллетристический характер.

Эссе как жанр сочинения активно вторгается в школьную жизнь. И во многих вузах эссе предлагается в качестве выпускного или вступительного экзамена, причем не только там, где предметная область - литература и русский язык, но и там, где предметной областью является история. Для написания грамотного, интересного эссе необходимо соблюдение некоторых правил и рекомендаций.

Жанр эссе предполагает свободу творчества. Вся его прелесть в том, что оно может быть написано на любую тему и в любом стиле, т.е. о чем угодно и как угодно, ведь эссе - это ваше размышление по поводу услышанного, прочитанного, просмотренного.

На первом плане эссе - личность автора, его мысли, чувства, отношение к миру вообще или к конкретной исторической ситуации. Это главная установка сочинения. Однако надо помнить, что, несмотря на свободу творчества, писать в жанре эссе совсем нелегко, так как надо найти оригинальную идею (даже на традиционном материале), нестандартный взгляд на какую-либо проблему.

Стиль эссе отличается:

- *образностью*
- *афористичностью*
- *парадоксальностью*

Для передачи личностного восприятия, освоения мира автор эссе

- *привлекает многочисленные примеры*
- *проводит параллели*
- *подбирает аналогии*
- *использует всевозможные ассоциации.*

Для эссе характерно использование многочисленных средств художественной выразительности:

- *метафоры*

- *аллегорические и притчевые образы*
- *символы*
- *сравнения*

Эссе будет выглядеть богаче и интереснее, если в нем присутствуют:

- *непредсказуемые выводы*
- *неожиданные повороты*
- *интересные сцепления*

По речевому построению эссе - это динамичное чередование полемичных высказываний, вопросов, установка на разговорную интонацию и лексику.

Специфика жанра эссе

1. Заголовок эссе не находится в прямой зависимости от темы: кроме отражения содержания работы он может являться отправной точкой в размышлениях автора, выражать отношение части и целого.

2. Свободная композиция эссе подчинена своей внутренней логике, а основную мысль эссе следует искать в "пестром кружеве" размышлений автора. В этом случае затронутая проблема будет рассмотрена с разных сторон.

3. В эссе должна преобладать ярко выраженная авторская позиция.

4. Требование жанра для эссе- индивидуальный авторский стиль

5. Если вы хотите сказать что-то свое, новое, нестандартное, то жанр эссе - это ваш жанр. Пробуйте, творите, быть может, именно в вас скрыт дар великого публициста.

Организация написания эссе

1. Вступительная часть (1 абзац)

Первое предложение – тема, которая будет рассматриваться. Но тема не должна быть абстрактной или состоять из общих слов. Например, неправильно начать с предложения: «Я собираюсь рассказать о положении в Российской империи в начале XX века» Более правильным будет следующее вступление: «Российская империя в начале XX века представляла собой клубок противоречий». Мнение должно быть обязательно сформулировано (а не дан просто факт). Начать можно с формулирования собственного мнения, с вопроса, с интересного факта, с цитаты, с анекдота или истории. Из вступления должно быть понятно, о чем будет идти речь в основной части.

Затем – некоторые поддерживающие предложения, содержащие разъяснения по теме. Последнее предложение – основной тезис. Он задает специфику, центральную идею всего эссе, выражает мнение или позицию автора (не должен содержать факты). Например, утверждение «Ситуация в Российской империи в начале XX века была проблемной» не является правильным. Правильная формулировка: «Российская империя в начале XX века находилась в состоянии кризиса». Тезис также не может включать больше, чем одну идею.

2. Основная часть

Количество абзацев в основной части зависит от числа вопросов (позиций), которые планируется обсудить. Все абзацы должны поддерживать основной тезис, который сформулирован в конце вступления. Для понимания того, что писать в основной части, можно задать вопросы к основному тезису. Ответы на них и будут абзацами в эссе.

3. Заключительная часть

Дается основной аргумент (другими словами). Возвращение к основному тезису. Комментарии по теме. Лучше начинать со слов: «в заключении, подводя итоги…». Основной тезис передается другими словами. Финальный комментарий по предмету того, что было написано в основной части. Не следует включать новую тему в заключительную часть.

Как подготовить реферат?

Слово "реферат" имеет латинские корни и в дословном переводе значит "докладываю, сообщаю". Практически все словари ("Малая Советская Энциклопедия", "Российский Энциклопедический словарь", "Энциклопедический словарь по культурологии" и многие другие) одинаково определяют значение слова "реферат" - "краткое изложение в письменном

виде или в форме публичного доклада содержания книги, учения, научной проблемы, результатов научного исследования; доклад на определенную тему, освещающий ее на основе обзора литературы и других источников". Данное определение касается в первую очередь научного реферата, и оно дает ответ на вопрос о соотношении научного и школьного рефератов. Естественно школьники не подготовлены к данной форме работы и поэтому вполне разумно выдвигать другие критерии к написанию школьных работ, распространенных под названием реферата.

Если цель реферата - формирование у учащихся навыков научной работы, то в определении ответа на вопрос «Что есть реферат?» несомненно следует ориентироваться на студенческие курсовые и дипломные работы, структура и оформление которых также во многом совпадают и с требованиями к диссертационным работам. Это позволит превратить бессмысленное для многих школьников занятие (переписывание одной-двух книг в течение N-го количества часов, а зачастую просто распечатки из компьютерной сети Интернет) в процесс обучения школьников определенной культуре научного труда.

Структура работы над рефератом:

1. Выбор темы должен отвечать ряду основных требований:

- тема должна быть сформулирована грамотно (с литературной точки зрения);
- в названии реферата следует поставить четкие рамки рассмотрения темы, которые не должны быть слишком широкими или узкими (например, по истории не следует допускать названия типа «Великая Отечественная война» или «Л.И. Брежнев» и т.п.);
- желательно избегать слишком длинных названий (история культуры показывает, что даже самые гениальные произведения, названные слишком длинно, известны сейчас в сокращенном варианте, например, всемирно известное произведение Д.Дефо официально называется "Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо, моряка из Йорка, прожившего двадцать восемь лет в полном одиночестве на необитаемом острове у берегов Америки, близ устья реки Ориноко, куда он был выброшен кораблекрушением, во время которого весь экипаж корабля кроме него погиб, с изложением его неожиданного освобождения пиратами, написанные им самим", но многие ли из простых читателей помнят об этом?);
- следует по возможности воздерживаться от использования в названии спорных с научной точки зрения терминов, излишней наукообразности, а также чрезмерного упрощения формулировок.

2. Титульный лист можно оформить следующим образом: в центре - название темы реферата, в правом верхнем углу - название учебного заведения, ниже темы справа - фамилия, имя, отчество учащегося, класс, а также фамилия и инициалы учителя, внизу - город и год написания.

3. Оглавление (к сожалению, очень часто учителя не настаивают на этом, кажущимся им формальным, требовании, а ведь именно с подобных "мелочей" начинается культура научного труда).

Школьный реферат следует составлять из четырех основных частей - введения, основной части, заключения и списка литературы, о каждой из которой скажем несколько слов.

4. Введение. Основные требования:

- введение не есть предыстория рассматриваемой проблемы, оно должно включать краткое обоснование актуальности темы реферата, где от учащегося требуется показать, почему данный вопрос может представлять научный интерес и есть ли связь представляемого материала с современностью (например, проблема столыпинской аграрной реформы перекликается с современными спорами о собственности на землю в России), таким образом, тема реферата должна быть актуальна либо с научной точки зрения (неизученность вопроса, наличие разных точек зрения), либо с современных позиций. Так, рассматривая проблему начала Великой Отечественной войны, в реферате не нужно давать характеристику

международных отношений перед войной или внутреннего развития СССР в 1930-е годы, но необходимо остановиться на актуальности вопроса о виновниках развязывания войны.

- очень важно, чтобы учащийся выделил цель (или несколько целей), а также задачи, которые требуется решить для выполнения цели (например, целью может быть показ разных точек зрения на ту или иную личность, а в качестве задач может выступать описание личных качеств с позиций ряда авторов, освещение общественной деятельности и т.д. и т.п. - обычно одна задача ставится на один параграф реферата);

- введение должно содержать также и краткий обзор изученной литературы, в котором указывается взятый из того или иного источника материал, кратко анализируются изученные источники, показываются их сильные и слабые стороны;

- объем введения обычно составляют 2 страницы текста;

- исходя из всего вышеуказанного, введение необходимо писать в последнюю очередь при работе над рефератом.

5. Основная часть реферата содержит материал, который отобран учащимся для рассмотрения проблемы. Для основной части реферата достаточно 10 страниц (а может быть и меньше) текста. Больше внимания лучше обратить на обоснованное распределение материала по параграфам, умение формулировать их название, соблюдение логики изложения. Необходимо научить школьников правильно делать необходимые сноски (в первую очередь, когда приводятся цифры и чьи-то цитаты). Сноски можно делать двумя разными способами - постранично (все приводимые цифры или цитаты с каждой страницы обозначаются цифрами с 1 и далее или возрастающим количеством звездочек) или в отдельном приложении (каждый использованный источник дается в приложении по номерам, а при ссылках в скобочках ставится номер работы и страница).

Основная часть реферата помимо почерпнутого из разных источников содержания также должна включать в себя собственное мнение учащегося и сформулированные самостоятельные выводы, опирающиеся на приведенные факты.

6. Заключение является следующей частью реферата, в которой формулируются выводы по параграфам, обращается внимание на выполнение выдвинутых во введении задач и цели (целей). Заключение должно быть четким, кратким, вытекающим из содержания основной части. Очень часто учащиеся путают заключение с литературным послесловием, где пытаются представить материал продолжающий изложение проблемы (например, рассматривая проблемы Новой экономической политики стараются в заключении рассказать о ликвидации нэпа и последствиях этого события).

7. Список изученной литературы. Это последняя частью реферата представляется в той форме, которая используется при сносках. Дополнить ее можно лишь требованием указывать название издательства после места издания. Кроме того, использованные источники должны быть поставлены в алфавитной последовательности (по первым буквам фамилий авторов или по названиям сборников).

Как провести мини- исследование?

Жанр **мини- исследования** является относительно новым в перечне жанров творческой работы учащихся. Специфика этого жанра состоит в том, что в ходе выполнения задания достаточно жестко алгоритмизируется поисковая деятельность, которая основывается на определенных типах умственных операций и четко прослеживается логика получения результатов. В принципе, главное отличие мини- исследования в том, что в нем во главу угла ставится не результат его, а сам процесс и основная цель мини-исследования- научить учащихся алгоритмизировать свою практическую исследовательскую, поисковую деятельность.

При проведении мини- исследования можно выделить ряд этапов:

1. *Постановка проблемы, которую необходимо решить в ходе мини- исследования,*
2. *Определение главных критериев решения проблемы,*
3. *Планирование исследовательской деятельности,*

4. Проведение исследовательской деятельности,

5. Фиксация результатов исследовательской деятельности,

6. На основании полученных результатов формулировка выводов и решение проблемы.

В процессе мини- исследования весьма эффективным может быть создание параллельной рабочей группы, которая отслеживает решение проблемы не эмпирически, как основная группа, а историографически, т.е. не пытается анализировать историческую действительность, а «ищет готовый ответ» в исследовательской литературе. В последнее время жанр мини- исследования начал использоваться в компьютерных разработках по истории и общественным наукам. В качестве примера можно назвать проект «Загадки сфинкса», выпущенный издательством «Медиахаус» и проект «Витязь на распутье», выпущенный издательством «Директ-Медиа».

Как разработать проект?

Сегодня о **проектах** заговорили с новой энергией и энтузиазмом. Появляются статьи, пособия, научные работы по проектированию в преподавании. Обычно проекты (особенно социальные проекты) связывают с внеклассной воспитательной работой и системой дополнительного образования. Но все чаще обсуждается проектирование и на уроке. Здесь существует два полюса – оптимисты заявляют, что у них каждый урок является проектом, а пессимисты обращают внимание на плотность существующих программ и невозможность в условиях дефицита времени уделять внимание еще и проектированию (впрочем, они и любые другие способы работы, кроме лекций, обычно не признают). Единого подхода к пониманию и определению проектной деятельности в образовании нет. Существует огромное количество классификаций проектов, основанных на разных критериях.

Проекты могут быть:

***практико-ориентированными* – нацеленными на социальные интересы самих участников проекта или внешнего заказчика;**

***исследовательскими* – напоминающими настоящее научное исследование, включая обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов;**

***информационными* – акцентирующими внимание на сбор информации о каком-то объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории;**

***творческими* – предполагающими максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов (могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т.п.);**

***ролевыми* – основанными на распределении и выполнении ролей литературных или исторических персонажей, выдуманных героев и т.п. с открытыми до самого окончания проекта результатами.**

Основными способами, связанными с проектированием в процессе изучения Новейшей истории России, могут быть следующие:

1. **Урок** (школьное занятие) может быть построен в виде разработки определенного проекта. Ограниченность во времени определяет, что в данном случае можно только показать общие принципы проектирования или же попытаться решить небольшую проблему локального характера. Урок может стать эффективным способом объяснения учащимся последовательности шагов проекта, определения круга проблем, интересующих подростков, выбора стратегии проектирования. Проектная деятельность в ходе занятия также является вариантом методического сопровождения урока, помогающим преподавателю активизировать работу школьников, придать ей деятельностный характер и практическую направленность. В самой распространенной форме проектирование на уроке выражается в ролевых и деловых играх. Это может стать первым шагом к созданию системы проектной работы в школе.

2. Отдельные **темы** курса Новейшей истории могут быть рассмотрены с помощью организации проектирования. Для этого у учащихся должно быть общее представление о

проекте, навыки совместной работы по решению определенной проблемы в группе, умение пользоваться различными источниками информации. Опыт показывает, что при этом важно обращать внимание на аналитическую часть деятельности учащихся, а также четко определять ответственность каждого члена группы за определенный участок работы. По сравнению с проектной деятельностью в рамках урока в данном варианте существует больше возможностей для глубокой проработки и реализации проекта.

3. Проектирование имеет большой потенциал объединения урочной и **внеурочной деятельности учащихся**, повышает их мотивацию, развивает творческую активность. Любое внеурочное мероприятие, в котором учащиеся не только принимают участие, но и являются организаторами, в котором учитываются их интересы и потребности, также может быть отнесено к проекту.

4. Проектирование предполагает **особые методические приемы** в работе преподавателя, широкое использование дискуссий, ролевых и деловых игр, моделирования. Все это подразумевает перенесение акцента с пассивных на интерактивные методы преподавания, предполагает изменение системы работы преподавателя.

5. Новой формой работы в российской системе образования является **акция**. Она предполагает объединение различных проектов в определенном направлении с целью решения проблемы или обращения внимания общественности на ее существование. С 2000 г. в России реализуется Акция «Я – гражданин России», связанная с социальными проектами учащихся.

6. **Система работы в школе** является наиболее полным и эффективным воплощением проектной деятельности учащихся, объединяет урочную и внеурочную работу, создает правовое пространство школы. Социальное проектирование становится не разовым мероприятием, а системой, создаются ученические парламенты и советы, разрабатываются школьные конституции. Проекты создают комплекс, в котором функционирует одновременно несколько направлений проектной работы, а в нее вовлечено большинство подростков.

Основные элементы проектирования:

- *определение цели и проблемы, исследование, выбор способа решения проблемы,*
- *формулирование задач и ожидаемых результатов,*
- *определение ресурсов, составление плана действий,*
- *выполнение плана,*
- *подведение итогов,*
- *оценивание полученных результатов (соотнесение их с ожидаемыми),*
- *рефлексия (анализ действий в ходе проектной работы).*

В схематичном виде эти элементы могут быть представлены в виде следующих линий:

	ОБЛАСТЬ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ	ОБЛАСТЬ ПРОБЛЕМЫ	ОБЛАСТЬ ОЦЕНКИ
ЦЕННОСТНЫЙ УРОВЕНЬ	ЦЕЛЬ	ПРОБЛЕМА	ОЦЕНКА СИТУАЦИИ
ТВОРЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	ЗАДАЧИ	СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ	ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
ПРАКТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	ПЛАН, ЗАДАНИЯ	РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ, ОСУЩЕСТВЛЕ-НИЕ ПЛАНА	ОЦЕНКА ПРОМЕЖУТОЧНЫХ И ОКОНЧАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Основные идеи и выводы:

- *Выбор стратегии преподавания является ответственным делом, от которого зачастую зависит успех или неудача конкретного занятия. Необходимо умелое сочетание различных стратегий в процессе преподавания, что поможет сделать обучение более разнообразным и интересным.*
- *В любой из стратегий можно достичь положительного результата, любая из них может в определенной ситуации быть наилучшей (или наиболее оправданной, эффективной для определенных целевых установок).*
- *Выбор стратегии преподавания определяет умение учителя осознанно достигать образовательных результатов, исходя из сложившейся ситуации, проектировать свою педагогическую деятельность.*
- *При изучении истории в старших классах учитель должен стремиться к более широкому применению активной, интерактивной и творческой стратегий, которые оказываются наиболее соответствующими задачам изучения курса Новейшей истории России и возрастным особенностям старшеклассников.*
- *При их использовании обучение становится процессом постоянного решения задач, предоставления возможностей, мыслительной активности, ответственной деятельности, творчества.*
- *Интерактивная и творческая стратегии формируют важные для гражданина ценности, в первую очередь толерантность и коммуникабельность.*

РАЗДЕЛ 4.

Методика организации внеклассной работы и подготовки мероприятий воспитательного характера по курсу Новейшей истории России

Из этого раздела вы узнаете:

- *Что такое внеклассная работа;*
- *Каковы целевые ориентиры внеклассной работы по Новейшей истории;*
- *Какие современные формы организации внеклассной работы можно использовать в процессе преподавания Новейшей истории России*

4.1. Особенности и ценностно-целевые ориентиры внеклассной работы по Новейшей истории в современной школе

В научно-методической литературе и практике сосуществуют разные термины для обозначения той сферы школьного исторического образования, которая не ограничивается жесткими рамками учебного процесса, требованиями государственного образовательного стандарта и контрольно-экзаменационными мероприятиями. Ее называют внеурочной, внеучебной, внеклассной или внешкольной работой по предмету и часто объединяют два - три термина как синонимы в попытках определить данный феномен.

Сопоставление вариативных подходов помогает выявить общее, сущностное в его характеристике: это – *составная част*ь учебно-воспитательного процесса, *форма организации* исторического образования школьников, - а каждый из них в отдельности, скорее, конкретизирует педагогические условия проведения такой работы и контингент учащихся: вне *-урочная / -классная / -школьная* и т.п.

Федеральный закон «Об образовании» (статья 26) ввел новое, обобщающее все оттенки этой части учебно-воспитательного процесса, понятие - *дополнительное образование.* Согласно Закону, оно «реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей гражданина, общества, государства». Дополнительные образовательные программы, в частности для школьников, реализуются в общеобразовательных учреждениях за пределами, определяющими их статус основными образовательными программами, в образовательных учреждениях дополнительного образования, а также посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Дополнительное образование по истории учащиеся могут получать в условиях (1) школьного образовательного пространства: внеклассные мероприятия, посвященные исторической тематике, «школьное научное общество», исторические кружки, факультативы, вечера и т.д.; (2) в культурно-образовательном пространстве города \ села \ региона: кружки и секции учреждений дополнительного образования, экскурсии по историческим достопримечательностям своего края, встречи с земляками-участниками и свидетелями ярких исторических событий, просмотр и обсуждение театральных спектаклей, кинофильмов, книг, посещение юбилейных выставок и других коммеморативных мероприятий, знакомство с материалами СМИ, Интернет-ресурсами и т.д.; а также (3) в семье.

В советские годы педагоги-практики накопили богатый опыт создания и работы школьных музеев революционной и боевой славы / истории края или школы, организации предметных кружков, факультативов и внеклассного чтения, экскурсий, исторических игр, олимпиад и т.д. (В.Н. Бернадский, А.А.Вагин, Т.И.Гончарова, Г.А.Кулагина, И.М.Лебедева, И.З.Озерский, А.Ф.Родин, Ю.Е.Соколовский и др.). В это время были определены *основные цели* внеклассной работы по истории: способствовать развитию устойчивого познавательного интереса учащихся к учебному предмету, формированию умений, связанных с поисковой и исследовательской деятельностью, реализации индивидуальных творческих способностей школьников, расширению и углублению их знаний о прошлом своей страны и родного края, становлению чувства личной сопричастности и уважения к историко-культурному наследию, ответственности за его сохранность. На этой основе достаточно успешно решались задачи

идейно-патриотического, интернационального, духовно-нравственного воспитания советских школьников.

В педагогической науке сформулированы признаки, отличающие внеурочную работу от урочной: занятия историей вне рамок и требований школьного расписания, добровольный характер участия в ней школьников; относительная свобода в выборе содержания, источников и форм работы; активное использование образовательного пространства вне школы и игровых видов познавательной деятельности, бо́льшая самостоятельность учащихся.

Было также предложено несколько классификаций форм внеклассной работы учащихся:

1) по охвату участников: *массовые* (исторические вечера и т.п.), *групповые* (исторический клуб, олимпиады, выпуск исторической газеты и т.п.) и *индивидуальные* (реферат и т.п.);

2) по длительности мероприятий: *систематические* (исторический кружок, школьный музей и т.п.) и *эпизодические* (встречи с интересными людьми, исторический спектакль и т.п.);

3) по направлениям: *военно-патриотическая, краеведческая, экскурсионная, научно-исследовательская и т.д.*;

4) **по источникам познания: работа с книгой или наглядностью, «живое слово» и др.**

Понятие «дополнительное образование» акцентирует органичную связь учебной и внеучебной работы, прежде всего, в ценностно-целевых, содержательных и процессуальных аспектах общего гуманитарного образования школьников. Безусловно, оно влечет за собой обновление проблематики, форм и технологий и результатов предметно-познавательной деятельности школьников, выдвигает новые требования к профессионализму педагогов, работающих в системе дополнительного образования.

Прежде чем говорить об особенностях внеклассной работы по истории России Новейшего времени, дадим краткую характеристику ряду традиционных способов ее организации и ее педагогическим константам (целям и принципам организации внеклассной работы).

Исторические вечера **–** массовая, эпизодическая форма внеклассной работы, содержание которой - художественная творческая деятельность учащихся (литературная, изобразительная, музыкальная, драматическая), связанная с исторической тематикой. Они сочетают в себе познавательную и досуговую деятельность учащихся. Цели – развитие познавательного интереса учащихся к истории, реализация их творческого потенциала, эстетическое и нравственное воспитание в процессе собственной творческой деятельности, расширение общекультурного и исторического кругозора, знакомство с произведениями художественного жанра.

Традиционными являются исторические вечера, связанные со сценическим действием – музыкальные («Вечер исторической песни»), литературные композиции, инсценировки и пьесы на исторические темы. Подготовка этого вида исторических вечеров предполагает формирование творческих групп и распределение ролей и обязанностей среди учащихся: сценаристы, художники-оформители, режиссеры, артисты и др.

Относительно новыми являются исторические вечера с «погружением в прошлое», в которых школьники «проживают» исторические ситуации, перевоплощаясь в людей прошлого, примеряя на себя костюмы и нравы той ли иной исторической эпохи.

Формы исторических вечеров очень разнообразны, они могут сочетать художественную часть и встречу с интересными людьми («Вечер военной песни» + встреча с ветеранами войны, историческая игра «Всемирная деревня» + дискуссия о будущем многокультурного мира, просмотр кинофильма «Адмирал» + викторина по истории Гражданской войны и т.д.).

«Неделя истории» - комплекс внеклассных мероприятий, массовых, групповых и индивидуальных, включающих в себя викторины, конкурсы, экскурсии, тематические лекции и стенгазеты, адресованные всем возрастным группам школьников, изучающих историю. Основная цель «недели» - пропаганда исторических знаний, развитие любознательности и интереса к прошлому, вовлечение ребят в активные формы изучения истории. Традиционно

эти предметные недели заканчиваются выставками творческих работ (рисунки, рефераты, стенгазеты и пр.), олимпиадами знатоков истории и школьными костюмированными вечерами.

Исторический клуб - добровольная организация учащихся – любителей истории, как правило, в рамках школьного объединения. Она относится к групповым и относительно систематическим формам внеклассной работы. Клуб имеет свою организационную структуру: правление (президент клуба, совет и т.д.), устав, эмблему, девиз.

В отличие от ученического научного общества, в исторический клуб входят учащиеся, у которых еще не сформировался устойчивый, глубокий интерес к научно-исследовательской деятельности, но уже существует направленность на расширение своих знаний о прошлом страны, родного края, потребность к художественному творчеству и научно-поисковой работе. Поэтому исторический клуб объединяет не только старшеклассников, но и учащихся основной школы.

В работе исторического клуба используются те же формы организации научно-исследовательской деятельности, которые характерны для ученических научных обществ, а также исторические вечера, спектакли исторического театра, просмотры кинофильмов.

Исторический клуб может объединять несколько направлений деятельности учеников-любителей истории: исторический театр, научное и литературное творчество, краеведение, военная история, искусство, и т.д. Работа исторического клуба способствует расширению общего и исторического кругозора учащихся, создает условия для раскрытия индивидуальных творческих способностей школьников, атмосферу ценностного отношения к познанию прошлого и преумножению историко-культурного наследия своей страны и родного края.

Исторический кружок - систематическая, групповая форма внеклассной работы, объединяющая постоянный состав учеников одного или разных возрастов для занятий по определенной исторической теме или проблеме.

В практике работы современных школ встречаются разнообразные виды кружков: военно-исторический, археологический, краеведческий, кружок исторического моделирования (создания моделей памятников истории и культуры) и т.д.

Цели исторического кружка – развитие и удовлетворение познавательного интереса учащихся к истории, расширение кругозора, приобщение к «ремеслу историка», ориентация в выборе профессиональном образовании и видах деятельности, связанных с историей.

В отличие от исторических клубов и ученических научных обществ в историческом кружке, как правило, отсутствует ученическое самоуправление, большую организаторскую работу с учащимися проводит учитель. Поэтому исторические кружки – это форма внеклассной работы по истории для учащихся основной школы.

Формы и методы работы современных исторических кружков строятся на деятельностной основе – микроисследования (проекты) на историческую тему, обсуждение исторической литературы, просмотр и обсуждение исторических фильмов и телепередач, решение занимательных задач, настольные, ролевые и деловые игры, викторины, инсценировки, устные и электронные исторические журналы, экскурсии по историческим местам и в музеи (реальные и заочные) и т.д. Стимулирует участие школьников в кружках использование результатов их познавательной деятельности на уроках истории, публичные выступления перед другими школьниками, на конкурсах и олимпиадах.

Научно-практические конференции – форма внеклассной работы старшеклассников, посвященная знаменательным датам, памятным дням или актуальным проблемам прошлого и современности. Как правило, они венчают серьезную научно-исследовательскую работу школьников, демонстрируют их мастерство в подборе и обработке разнообразных источников, в оформлении устных и письменных сообщений, умения вести научную дискуссию.

Внеклассное чтение – индивидуальная или групповая, эпизодическая или постоянная форма организации познавательной деятельности учащихся, направленная на развитие

познавательного интереса к предмету, формирование культуры чтения и духовно-нравственное воспитание.

Внеклассное чтение по истории может носить эпизодический (приуроченное к определенной теме учебного курса или к юбилейной дате) или систематический, целенаправленный характер (поддерживая весь курс отечественной и всемирной истории).

В старших классах используется художественная литература исторического жанра, научно-популярная и научно-историческая литература, а также первоисточники, в том числе, содержащие разные подходы к интерпретации и оценке исторических фактов.

Важное место в стимулировании внеклассного чтения школьников занимают специальные приемы: выставки книг, конкурсы читательских формуляров, аннотации исторических книг, школьные исторические газеты, читательские конференции и т.п.

Проблема организации внеклассного чтения в современных условиях становится особенно актуальной в условиях, когда с развитием средств массовой информации и компьютерной техники у учеников наблюдается переход от книжной культуры восприятия информации к образной и наглядно-звуковой. Социокультурные явления окружающего мира и особенности курса по новейшей истории только усугубляют эту ситуацию.

В целом, анализ ситуации, в которой сегодня планируется и осуществляется внеклассная работа, заставляет педагогов искать и новые формы приобщения школьников к миру истории, и обновлять традиционные мероприятия.

Какую бы точку отсчета мы ни приняли за начало новейшей истории, в любом случае мы будем иметь дело с ***«живой историей».*** *Известный российский историк Н.Я.Эйдельман в книгах для школьников называл «твоим веком» и восемнадцатое, и девятнадцатое столетия, потому что в каждом из них жили наши пра-пра-пра-…дедушки и бабушки. Что уж тут говорить о времени в сто с небольшим лет! Семейная история хранит память и реликвии близких, родившихся в конце XIX - начале XX вв., живы участники Великой Отечественной войны, ровесники Ю.А.Гагарина, современники «перестройки», люди «родом из СССР».*

Учитывая это обстоятельство, с помощью различных веб-сайтов, телепередач и печатных изданий можно спланировать и провести со школьниками исследовательский проект по изучению своих родословных, реконструкции истории своей семьи в XX столетии, созданию семейных фотоальбомов, видеофильмов и т.п.

«Говорят, что у каждого возраста есть свои преимущества. Думаю, что у каждого возраста есть также свои права и обязанности, - пишет в предисловии к своей книге воспоминаний известный карикатурист Борис Ефимов. Он родился в 1900 г. и пережил вместе со своей страной все, что ей выпало на долю: войны и революции, нэп и военный коммунизм, катаклизмы 30-х и 40-х годов, «холодную войну» и «оттепель», «застой» и «перестройку». – Есть, на мой взгляд, свои обязанности и у «ровесников века»: свои воспоминания, впечатления и наблюдения они не вправе уносить в «мир иной», а обязаны поделиться ими с более молодыми поколениями»[91]*. Благодаря таким людям, как Борис Ефимов, и их книгам новейшая история оживает для нас в лицах, звуках, красках и эмоциях, а традиционное внеклассное чтение обогащается новыми возможностями.*

Новейшая история – это «живая история» еще и в том смысле, что «опрокинутая в настоящее», она по-новому высвечивает события, произошедшие много веков назад, привлекает внимание потомков к деяниям и высказываниям предков, предлагает нам переосмыслить и заново оценить далекое и не очень далекое прошлое.

Время и люди, как по исторической эстафете, передают от поколения к поколению память о прошлом, но не в виде эстафетной палочки, т.е. «твердого тела», а в форме «текучего, постоянно изменяющегося вещества». Это феномен французский историк Пьер Нора предложил называть ***«местом памяти».*** Оно не является местом в узком, географическом

[91]Ефимов Б. Десять десятилетий. М., 2000. С.5.

смысле, и определяется как своеобразные точки пересечения, на которых складывается и концентрируется память общества. Их главная функция – сохранение коллективной памяти.

«Местами памяти могут стать люди, события, предметы, здания, традиции, легенды, географические точки, которые окружены особой символической аурой. Их роль прежде всего символическая, т.е. напоминание о прошлом, наполняющее смыслом жизнь в настоящем» (П.Нора).

«Места памяти», как предмет внеклассной работы школьников по Новейшей истории, актуализируют исторические факты из любой эпохи, протягивают нити из прошлого в настоящее и будущее, востребуют исторические знания и умения, приобретенные школьниками в систематических курсах истории, предлагают оригинальные темы и площадки для творческой и поисково-исследовательской деятельности, зачастую преодолевая границы сопредельных с Россией государств.

Характеризуя новейшую историю как «живую историю», мы ступили на поле *семейной истории*, т.е. в сферу исторического познания, которая остается за страницами школьных учебников и обычных уроков. Между тем с 60-х гг. XX века, в связи с изменением представления о характере отношений между историей и общественными науками, начинается «золотой век» междисциплинарного взаимодействия, в котором преобладают установки на равноправное сотрудничество в формировании «новой исторической науки» на базе интегрального междисциплинарного подхода к изучению общества.

В этом плане возможности внеклассной работы намного шире, чем учебной, поэтому в ее содержание и формы организации, по сути, можно гармонично включать элементы таких субдисциплин, как «история женщин», «история детей и детства», «история ментальности», «интеллектуальная история», «история повседневности» и т.п.

В единстве с учебной внеклассная работа работой по истории естественным образом может дополнить политические, экономические и социальные аспекты, доминирующие в содержании учебного предмета, различными аспектами и уровнями *социокультурной истории*.

«В новейшей социальной истории социальное изменение рассматривается как процесс, который включает в себя не только структурную дифференциацию и реорганизацию человеческой деятельности, но также «реорганизацию умов» - изменения в ценностях и понятиях, т.е. некое новое сознание или новую культуру, которая видит мир с другой точки зрения. Это также подразумевает воспроизведение исторического общества как целостной динамической системы, которая, сложившись в результате деятельности многих предшествовавших поколений, задает условия реальной жизни и модели поведения действующим лицам и изменяется в процессе их индивидуальных и коллективных практик»[92].

Закономерный поворот интереса историков к конкретному индивиду повлек за собой серьезные последствия методологического плана: в контексте современных микроисторических подходов внешняя форма историко-биографических исследований наполнилась новым содержанием и привела к появлению в исторической науке еще одного направления – *персональной истории*. Его общая установка состоит в том, что реконструкция личной жизни и неповторимых судеб отдельных исторических индивидов, изучение формирования и развития их внутреннего мира, всех сохранившихся «следов» их деятельности, рассматриваются одновременно и как главная цель исследования, и как адекватное средство познания того исторического социума, в котором они жили и творили, радовались и страдали, мыслили и действовали.

Реализации данного научного направления в поисково-исследовательской деятельности старшеклассников способствуют всероссийские проекты и конкурсы «Земляки», «Человек в истории», «Прошлое России в истории моей семьи», «Ребенок и история: облики

[92] Репина Л.П., Зверева В.В., Парамонова М.Ю. История исторического знания. М., 2004. С.254.

детства» и др., а также соответствующие этой проблематике мероприятия в регионах Российской Федерации.

В формате внеклассной работы по истории и дополнительного образования школьников с персональной историей тесно сплетается такое научное направление, как *«новая локальная история».* Ее цель – всесторонне изучение той или иной локальной общности как развивающегося социального организма, создание ее полноценной коллективной биографии. В исследованиях на эту тему изучаются главным образом истории отдельных деревень и городов, районов и улиц, их основные демографические и социокультурные характеристики, социальная и географическая мобильность населения, его сопричастность к событиям макроисторического уровня, культурные традиции и памятники. В русле новой локальной истории школьники могут принимать участие, к примеру, во всероссийском проекте «Летопись родного края», в мероприятиях, инициированных отдельными субъектами Российской Федерации.

Это направление тесно переплетается с *устной историей.* Это - свидетельские показания рядовых участников исторического процесса, на памяти которых происходили события не только их личной жизни, но и большой истории. Как человек воспринимает события, современником которых он был, как он их оценивает, каким образом хранит информацию – все это представляет огромный интерес для ученых, а для школьников является актуальным полем овладения новыми познавательными умениями, приобщения к «ремеслу историка» и, главное, гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания.

Устная история имеет большой потенциал и привлекает внимание исследователей современности, хотя охватываемый ею промежуток ограничен памятью человека (не обязательно индивидуальной, а например, памятью его старших современников). Однако устные рассказы требуют внимательной и всесторонней критики. Это не означает, что очевидцы всегда сознательно искажают то, о чем они дают свидетельские показания. Реальность преломляется их сознанием, и ее искаженный, односторонний или расплывчатый образ запечатлевается в памяти как истинный рассказ о происшествии. Учитываются и преодолеваются эти противоречия в устных свидетельствах очевидцев и участников исторических событий благодаря приобретаемым школьниками умениям профессионально проводить интервью и беседы, собирать и обрабатывать устную информацию, представлять результаты своей работы в разных форматах.

На внеклассную работу по истории России XX века продуктивно взглянуть еще с одной точки зрения: в какие историко-культурные и географические пространства она вторгается? Какие миры открывает для школьников, изучающих новейшую историю? Воспитанию какой идентичности способствует?

Содержание исторического образования в его *локальном аспекте* отражает прошлое и настоящее российских сел\малых и средних городов, а также современных административно-территориальных районов. Это – пространство, непосредственно отождествляемое молодым человеком с понятием «моя малая родина», реально осязаемое им, связанное родственными и дружескими узами, фактами личной биографии, персонифицированное именами родных, соседей, знакомых, живое и многогранное благодаря повседневному общению с земляками и близкими, экскурсиям по местным достопримечательностям, районным средствам массовой информации, актуализированное жизнью «здесь и сейчас» и, скорее всего, в будущем. Столь же неформальной и многообразной может быть самоидентификация личности школьника в пространстве локального прошлого и настоящего: «Я – сын \ дочь, я – школьник, я - ….». Самоопределение личности в историко-культурном пространстве «малой родины» строится, в первую очередь, на гендерных, возрастных, этнических, социальных, конфессиональных и других культурных отличиях индивидуального характера.

Это пространство, как правило, охвачено историческим (литературным и географическим) краеведением и обусловливает следующее педагогические эффекты:

1) источники, которые находятся в непосредственном окружении школьников, существенно обогащают знания, почерпнутые из учебников и уроков истории, актуализируют и персонифицируют события прошлого, требуют личностного отношения и осмысления;

2) участие в краеведческих исследованиях создает ощущение непосредственного присутствия в прошлом и соединяет его настоящим, насыщает жизнь школьника позитивными эмоциями и нравственными примерами;

3) изучение локальных источников – лучший способ развития поисково-исследовательских умений, формирования активной позиции и коммуникативных способностей;

4) изучение локальной истории сосредоточено на биографиях «простых» людей и истории повседневности. Оно убеждает в значимости каждой человеческой жизни, в ценности индивидуальности, в многообразии жизненных проектов.

В *региональном аспекте* содержания отражается историко-культурное своеобразие территории, совпадающей с границами современных краев, областей, автономных округов и республик Российской Федерации, или совокупности регионов с общими природно-климатическими, социально-экономическими условиями и историко-культурными связями внутри одной страны (например, Урал, Поволжье, Восточная Сибирь). Восприятие человеком пространства в пределах субъекта Федерации, особенно в административно-территориальных образованиях, более формализовано, официально, т.к. это пространство – есть результат многократных политических манипуляций с картой страны, а статус региона определен Конституцией РФ и местными законодательными актами, подкреплен собственной политической символикой (герб, флаг, гимн республики \ края \ области). Свою принадлежность к этой территории ее жители ощущают, прежде всего, на политико-правовом уровне сознания: «Я – житель (гражданин) Хабаровского края» и т.п., а затем – на уровне этнокультурной самоидентификации: «Я – русский \ якут… и т.д.».

В макро-регионах (Урал \ Сибирь \ Северный Кавказ…) это пространство ассоциируется также со своей принадлежностью к большой общности людей, проживающих в примерно одинаковых природно-географических и социально-экономических условиях, обладающих опытом совместного пребывания в качестве совокупного субъекта общенациональной и мировой истории, объединенных общими интересами в отношениях с политическим центром страны и зарубежными соседями. Поэтому: «Я – сибиряк \ … ».

Региональное пространство внеклассной работы по новейшей истории, обычно заявленное в образовательных проектах отдельных субъектов Российской Федерации (краевые слеты, форумы и т.п.), на первый план выносит ценности культурного многообразия, гражданской солидарности, патриотизма, толерантности, межкультурного диалога и сотрудничества.

Национальное (общероссийское) пространство внеклассной работы может быть представлено не только в проектах общероссийского масштаба (конкурсы, предметные и тематические олимпиады, экспедиции и т.д.), но и в мероприятиях, организованных в школе, районе, городе, если их темы интегрируются в контекст отечественной истории, анализируются с позиций общего и частного. Красной нитью проходят сквозь их сценарии идеи суверенной государственности России, сохранения исторически сложившегося государственного единства, общности исторических судеб многонационального народа России, уникальности культурного многообразия прошлого и настоящего нашей страны. Безусловно, масштаб этих мероприятий укрепляет общероссийскую идентичность школьников, обогащает историко-культурный образ России.

Наконец, в пространство *всемирной истории* может вместиться весь земной шар или территории, объединяющие соседние государства, приграничные регионы по общим географическим и социально-политическим признакам. В этом пространстве человек острее ощущает свою национальную идентичность: «Я – россиянин». Но, возможно, что какие-то страницы всемирной истории обостряют у школьника ощущение принадлежности к своей

этнической группе, а другие - вернут или впервые пробудят в нем чувство принадлежности ко всему роду человеческому…

Гуманистически-ценные перспективы международных проектов в рамках дополнительного образования заключаются в том, что:

1) школьники могут изучить опыт народов-соседей жить в мире и согласии, дипломатическими средствами разрешать возникающие конфликты, налаживать культурные контакты, вести совместную экономическую деятельность и т.д.;

2) государственные границы, остающиеся в массовом сознании «линиями раздела», обретают образы «линий обмена, диалога культур», способствуют воспитанию уважения к традициям и развитию интереса к истории зарубежных стран;

3) **темы, связанные с конфликтами в истории сопредельных государств и народов, могут изучаться на основе сопоставления разных исторических версий и оценок, способствуя формированию критического мышления и коммуникативных умений, необходимых для ведения конструктивной научной дискуссии.**

Четыре пространства внеклассной работы по истории, таким образом, не только расширяют круг тем и сюжетов, но и заставляют педагогов серьезно относиться к выбору и использованию информационных источников.

Очевидно, что время действует по отношению к историческим источникам двояко: одни, по разным причинам, разрушаются и превращаются в прах, другие «всплывают» из небытия, выходят на свет из рассекреченных архивов и чердаков заброшенных зданий. Особенно бурная жизнь уготована источникам по новейшей истории, поэтому проблему создает не скудость дошедших до нас сведений, а напротив, их изобилие.

Другой аспект проблемы источников по новейшей истории рассмотрим на примере средств массовой информации. Это тем более значимо, потому что в современном информационно-образовательном пространстве внеклассной работы школьники активно используют возможности всех видов СМИ: *визуальных* (периодическая печать), *аудиальных* (радио), *аудиовизуальных* (телевидение, документальное кино), *электронных* (Интернет). Несмотря на различия, они объединяются в единую систему массовой коммуникации благодаря общности функций: информационной, коммуникативной, аналитической, познавательно-просветительской, формирования общественного мнения, контрольной, регулятивной и др.

Еще одной общей чертой всех современных СМИ является их б*о*льшая или м*е*ньшая принадлежность к *инструментам манипулирования общественным сознанием*[93]. Они прививают массам общие ценности, вкусы, поведенческие модели, нормы, по сути, программируя наше поведение нужным образом, поскольку доверие к СМИ достаточно велико. Люди воспринимают их в качестве официальных источников, не склонны критически к ним относиться и предпочитают принимать как достоверные.

Отсюда, проблема использования СМИ в качестве источников для внеклассной работы по новейшей истории заключается не только в том, чтобы школьники умели квалифицированно отбирать и обрабатывать данные СМИ, но и учились адекватно оценивать степень их надежности и объективности. В этом случае и педагогам, и учащимся будет полезно познакомиться с манипулятивными приемами, которые применяют печатные, аудиовизуальные и электронные издания и, возможно, организовать практические занятия по формированию умений противостоять манипуляциям СМИ.

[93] Мандель Б.Р. PR: методы работы со средствами массовой информации. М., 2009

РАЗДЕЛ 4.

Методика организации внеклассной работы и подготовки мероприятий воспитательного характера по курсу Новейшей истории России

Из этого раздела вы узнаете:

- *Что такое внеклассная работа;*
- *Каковы целевые ориентиры внеклассной работы по Новейшей истории;*
- *Какие современные формы организации внеклассной работы можно использовать в процессе преподавания Новейшей истории России*

4.2. Современные темы и формы внеклассной работы по Новейшей истории России

Актуальные темы внеклассных мероприятий по Новейшей истории России.

Традиционно темы внеклассных мероприятий по истории формулируются в продолжение сюжетов и проблем, поднятых на уроках и на страницах школьных учебников. В рамках дополнительного образования, благодаря жестко нерегламентированному времени и формату учебных занятий, школьники могут более глубоко и обстоятельно познакомиться с отдельными гранями и проблемами исторического прошлого, приобщиться к изучению «белых пятен» истории своей страны и «малой родины», ярче и разнообразнее проявить свои индивидуальные способности и интересы.

Определенную целостность в образовательный процесс вносит параллельное планирование учебной и внеучебной работы в программах и тематических планах по курсам истории. Этот подход, например, был реализован нами в программе по новейшей истории России[94]. Специальный раздел «Темы и формы интерактивных занятий» поддерживает каждый тематический блок содержания программы, способствуя развитию социально-коммуникативных компетентностей и самоопределению личности старшеклассников, углублению их интереса к изучению прошлого на основе разных способов и видов творческо-поисковой деятельности. В этой рубрике, в частности, заявлены диспут-стилизация «”Физики” и “лирики”: споры советской молодежи о смысле и ценностях жизни в 1950-1960-е гг.», семинар-экономический форум «Экономическое соревнование СССР и стран Запада в 1960 – 1980-е гг.», ролевая игра «Общественно-политическая жизнь СССР в годы перестройки», исторический проект «Россия на рубеже тысячелетий» и т.д.

Другим важным ценностно-целевым ориентиром и тематическим стержнем для внеклассной работы по новейшей истории является Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 гг.», в рамках которой Правительством разработан и утвержден план основных мероприятий по воспитанию толерантности и патриотизма, противодействию молодежному экстремизму[95]. Среди них Всероссийские акции «Вахта Памяти», «Во славу Великой Победы», «Мы – граждане России», конференции, конкурсы, праздники, посвященные государственным символам и Дню России.

В связи с праздниками обратим особое внимание на Федеральный закон «О днях воинской славы (победных днях) России». В разных педагогических изданиях и в интернете часто публикуются сценарии школьных праздников и исторических вечеров, связанных с этими днями. Б*о*льшая часть разработок выполнена в традициях костюмированных представлений и литературно-музыкальных композиций. Хотя их авторы предлагают с помощью таких форм «*поговорить* о той или иной победе, о военачальнике, обстоятельствах

[94] Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. История России: 1945 – 2007: Программа. М., 2008.

[95] http://www.patriot-rf.ru – сайт ГУ «Российского центра гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи» «Патриоты России».

битвы…. Обстоятельно *обсудить* историческое событие…»[96] (курсив наш – авт.), вряд ли это возможно на мероприятии, в основу которого положен заранее кем-то написанный или компилированный информативный текст, озвученный в строго распределенных и выученных школьниками ролях при пассивном присутствии в зале остальных учащихся.

Между тем, в старшей школе внеклассные мероприятия на основе дней воинской славы России и памятных дат могут быть актуализированы в контексте *коммеморативной политики,* которая является составной частью уже знакомого нам явления – исторической политики. Коммеморация – это «целенаправленная попытка остановить или, по меньшей мере, скрыть процесс медленного изменения традиции. Коммеморативные мнемонические места укрепляют стереотипы нашего сознания, пробуждая специфические воспоминания о прошлом. Поэтому коммеморация так значима политически» (П.Хальбвакс, П.Хаттон).

В этой связи вернемся к другому знакомому нам понятию – «места памяти» и отметим, что посещение мнемонических мест (мест памяти) и связанные с ним ритуалы – один из самых эффективных способов развития коллективной исторической памяти, гражданского и патриотического воспитания. В оптике «политики памяти» любой исторический факт из давно прошедших времен становится событием новейшей истории. Поэтому любая памятная дата и день воинской славы России может стать предметом современной дискуссии, образовательного проекта, общественной акции и другого внеклассного мероприятия.

Но как педагогически профессионально воспользоваться этим инструментом? Отнестись к датам российского Календаря с историко-исследовательских позиций, подготовить и провести со школьниками специальное занятие или включить соответствующие вопросы в мероприятия, посвященные конкретным праздникам:

1) Какова цель принятия ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России»? В тексте первоисточника найдите и прокомментируйте соответствующие положения.

2) Выясните, существуют ли подобные законы и календари в других странах мира? Какие события своей (национальной) истории \ всемирной истории они увековечивают? Какой образ страны складывается на основе ее исторического календаря?

3) Как вы считаете, почему на протяжении последних 15 лет ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» неоднократно корректировался? Сравните тексты этого закона в разные годы и проанализируйте вносившиеся в него поправки.

4) Как Закон определяет понятия «день воинской славы России» и «памятные даты России»? Что между ними общего и чем они различаются?

5) Как Закон интерпретирует сущность конкретного Дня воинской славы и связанного с ним исторического события?

6) Выясните, как этот день или юбилей исторического события отмечался в России раньше (в Российской империи? В Советском Союзе?). Если официально память об этом событии не поддерживалась, то чем, по вашему мнению, это можно объяснить?

7) Какие точки зрения по поводу самого события и его исторической оценки существуют в *современном* обществе и в исторической науке, или они сейчас не являются предметом острых научных и общественно-политических дискуссий? Чем объясняется то или другое?

8) Сделайте вывод о том, как в нашем обществе на протяжении веков или десятилетий формировалась память о данном историческом событии? Как оно превращалось в *место памяти* или изменялось под влиянием коммеморативной политики властей, произведений культуры и исторического образования?

9) В каких аспектах данное историческое событие актуально и значимо для гражданской идентификации современных школьников, для формирования позитивного образа России в мире?

10) Как Закон интерпретирует сущность конкретной ***памятной даты***? С каким историческим событием или явлением она связана?

[96]См.: Побединская Л.А. Дни воинской славы России: Сценарии праздников в школе. М., 2007. С.4.

11) Какие аспекты исторического события или памятной даты, вы считаете, актуально включить в содержание внеклассного мероприятия по новейшей истории? Особое внимание обратите на «обновленные» даты: 7 ноября и 12 декабря, а также на новые памятные дни в российском календаре: 29 июня, 3 сентября, 9 декабря.

12) Проанализируйте статьи 2 и 3 ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» с педагогической точки зрения: в каких формах и мероприятиях, перечисленных в Законе, принимают и могут принять участие школьники?

Еще одним ценностно-целевым ориентиром и тематическим стержнем для внеклассной работы по новейшей истории являются ***государственные праздники***. В настоящее время в России отмечается 7 государственных праздников. Среди них как те, что остались от предыдущих исторических периодов, так и те, которые связаны с новейшей историей страны, обретением суверенитета, изменением государственной идеологии. В соответствующих указах Президента России и Федеральных законах кратко представлены история и интерпретация этих праздничных дней, обоснование их ценностно-смысловых значений.

Например: «День Государственного флага РФ установлен в ознаменование 22 августа 1991 г., когда над Домом правительства в Москве был впервые официально поднят трехцветный российский флаг» (Указ Президента РФ № 1714 от 20.08.1994 г.); «День России» (до 2002 г. – День независимости России) – праздник свободы, гражданского мира и доброго согласия всех людей на основе закона и справедливости. Это праздник национального единства и общей ответственности за настоящее и будущее нашей Родины. Он учрежден в честь дня принятия Первым съездом народных депутатов РСФСР Декларации о государственном суверенитете России 12 июня 1990 г. «День солидарности в борьбе с терроризмом» – 3 сентября (ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» от 6.07.2005 г.). «Вспоминая жертвы Беслана, мы едины в своем намерении всеми силами противостоять терроризму, как национальному, международному».

Формы внеклассной работы по новейшей истории, адекватные вызовам времени и целям гуманитарного образования.

«От зрелища – к действию!» - таков вектор обновления форм внеклассной работы по новейшей истории, отвечающий на вызовы исторической политики и приоритеты гуманитарного образования школьников в современном мире.

Кратко представим некоторые формы организации познавательной деятельности школьников в рамках внеклассной работы, основанные на активном, личностном участии ребят в подготовке и проведении этих мероприятий, на проживании событий, в которых встречаются прошлое, настоящее и будущее.

Проекты *– это особый вид интеллектуальной деятельности учащихся, а также результат этой деятельности, отличительными особенностями которых являются:*

- *самостоятельный поиск участниками необходимой информации по теме проекта,*
- *ее творческое преобразование в материализованный продукт (плакат, реферат, веб-сайт и т.п.) или в какое-либо действие (акция, игра и т.п.);*
- *презентация и защита проекта.*

В условиях внеклассной работы могут быть задействованы оба типа проектов: *социальные*, ориентированные на изменение среды \ места (благоустройство Аллеи памяти, «Концепция Детского музейного центра» и др.), и *учебные,* связанные с решением какой-то познавательной задачи («Наш город в годы Великой Отечественной войны», «Учитель-фронтовик» и др.).

Этапы и содержание работы над проектом:

1. На основе темы и других данных в условии задания школьники должны определиться с *проблемой* своей проектной деятельности.

2. В русле своей проблемной задачи они далее должны определить *круг источников, виды информации и места ее возможного нахождения*, которые будут необходимы для выполнения проектного задания.

3. Разработать *план работы* над проектным заданием, определив содержание каждого этапа и круг лиц, ответственных за их реализацию.

4. Подготовить части проектного задания в микрогруппах или индивидуально, а потом сообща обсудить *концепцию, макет* и процедуру оформления проекта *как материализованного продукта общей* интеллектуальной деятельности.

5. Подготовить *сценарий презентации* проекта.

6. Провести *защиту проекта* в соответствии с заранее утвержденными и предъявленными участникам критериями (требованиями) качества.

Проекты различают по разным критериям, и большинство из них естественным образом вписывается в форматы внеклассной работы.

По ведущей деятельности проекты делятся на:

✖ практико-ориентированные: *«Семейный архив»* (реестр документов и фотографий, туристическая карта «100 знаменитых мест Восточной Сибири» и т.п.)

✖ исследовательские: *«9 Мая 1945 г. День, который помнят все»* (интервью ветеранов и современников Великой Победы)

✖ информационные: *«Печатные издания Харбинской россики»* (каталог художественных и общественно-политических изданий русских эмигрантов первой волны)

✖ творческие: *панорама «Наш город в начале XX столетия»* (художественная реконструкция повседневной жизни города)

✖ ролевые: *«Один день из жизни…»* (этюд-зарисовка, ролевая игра на темы устной, семейной, гендерной и т.д. истории)

По другим критериям проекты бывают:

✖ индивидуальные, групповые (по количеству участников);

✖ мини-проекты, рассчитанные на одно или только часть учебного занятия; пролонгированные проекты, занимающие от недели до учебной четверти или полного учебного года (мега-проекты);

✖ локальные, межрегиональные, национальные, международные (по территории, охваченной проектной деятельностью);

✖ монопредметные (по истории: «Плакаты Холодной войны») – межпредметные (история, обществознание, география: «Россия и мир в XXI веке») – метапредметные («Всемирная деревня»[97]).

В Хрестоматии вы найдете методическую разработку внеклассного мероприятия, посвященного Дню Победы. В его основе – исследовательский проект старшеклассников, выполненный в формате устной истории. Сопоставьте его прогнозируемые педагогические результаты и социальные эффекты с вариантами литературно-музыкальных вечеров, где «на фоне музыки к песне В.Соловьева-Седого» только представляют гостей-ветеранов и вручают им цветы[98].

Деятельностный подход к внеклассной работе не только изменяет сущность мероприятий, расставляет иные акценты в процессе их подготовки и проведения, но и открывает новые педагогические ресурсы в средствах, изначально не ориентированных на школьное образование. В частности веб-сайты уже стали распространенным источником информации для подготовки тех же исследовательских проектов, исторических клубов и вечеров. Но отдельные интернет-проекты побуждают нас отнестись к ним с бо́льшей творческой инициативой.

Веб-сайты – совокупность web-страниц, объединенных корневым адресом, тематикой, логической структурой, оформлением и авторством. Любой веб-сайт формируют три составляющие: содержание, структура и дизайн. А из всего многообразия его видов выделим *портал* – объемный веб-ресурс, при помощи которого *формируются* сообщества и *обеспечивается* взаимодействие пользователей, имеющих схожие интересы. Благодаря этим

[97] О.Ю.Стрелова. «Всемирная деревня»: дидактическая игра-конструктор // Преподавание истории в школе. 2010. № 1.

[98] Сценарий праздника «65-летие Победы» // Нечаев М.П. День Победы в патриотическом воспитании детей и молодежи: Методическое пособие. М., 2010. С.15 - 35

функциям веб-сайт можно использовать не только как источник (базу данных), но и как средство организации активной познавательной и коммуникативной деятельности школьников в рамках дополнительного образования по новейшей истории России.

Рассмотрим эту возможность на примере веб-сайта «НАША Победа». www.41-45.su – сайт федерального проекта «НАША победа», стартовавшего 16 февраля 2010 г. Инициаторы и организаторы проекта Федеральное агентство по делам молодежи, МГГУ им. М.А.Шолохова и молодежное движение «НАШИ». В рамках проекта на этом сайте создается видеоархив – рассказы ветеранов Великой Отечественной войны о военных и послевоенных годах. Десятки тысяч видеосвидетельств будут систематизированы и представлены на сайте по основным событиям 1941 – 1945 гг., а сам ресурс станет эффективным инструментом патриотического воспитания молодежи и противодействия попыткам фальсификации истории.

Любого посетителя сайта не может не задеть за живое такая статистика:

«138 702 – это число уменьшается каждые 30 минут. Это означает, что где-то далеко умер ветеран Великой Отечественной войны, о жизни и подвиге которого мы ничего не знаем и никогда больше не узнаем.

1879 – это число увеличивается каждый день. Это улыбка, воспоминания, история жизни и подвига, сохраненные вашими фильмами навсегда».

Проект задуман таким образом, чтобы не только собрать и представить свидетельства ветеранов, но и приобщить молодое поколение современных россиян к поиску и сохранению устной истории Великой Отечественной войны. Для этого любой пользователь может зайти на сайт, скачать анкету с вопросами, получить адрес ветерана, договориться с ним о встрече, снять на видео его воспоминания и добавить свой фильм в видеоархив воспоминаний.

Квест – это одновременно и мини-проект, и интеллектуальное соревнование, и деловая игра, и спортивное состязание, и массовая акция, и даже… инструмент PR и рекламы. Он проводится на улицах города или поселка, подразумевает перемещение участников мероприятия разными способами (общественный транспорт, пеший ход, велосипед, роликовые коньки), поиск определенных мест или предметов, осуществление связанных с ними действий.

«Квест» в переводе с английского означает «поиск, предмет поисков, поиск приключений».

Классическим образцом является квест, проведенный в пяти городах Румынии для Музея естественной истории[99]. Игра проводилась с целью привлечь внимание школьников к музейной экспозиции. Организаторы квеста сделали пластиковый скелет динозавра, закопав его части в школьных дворах и парках. Распространили слух о том, что кости динозавра можно найти в самых неожиданных местах. Школьники попробовали себя в качестве археологов. Находки отнесли в музей, а момент собирания их в скелет стал настоящим событием. Мероприятие пользовалось успехом у СМИ, на нем было много людей. Количество посетителей Музея естественной истории заметно выросло.

Квест может быть довольно сложной игрой, содержание которой будет основано на чьей-то персональной истории или на поликультурной панораме достопримечательностей, памятников и «мест памяти» родного города или поселка. Так, например, полем исследования в квесте могут стать скульптуры и мемориальные доски, названия улиц и магазинов, рекламные щиты и плакаты.[100]

Квест может состоять из нескольких уровней: сначала участники игры ищут надпись-код, а затем этот код на самом объекте поиска. Квест также может включать в себя элементы шоу, мини-исследования, социологического блиц-опроса, флешмоба,и др.

Флешмобы – (flash – вспышка, очень короткий отрезок времени; mob – толпа, сборище) – массовая акция, заранее спланированная, в которой большая группа людей (моббер) внезапно появляется в общественном месте. В течение нескольких минут люди с

[99] М.Булатова. Квест плюс…(О городском квесте в Ангарске и результатах мини-исследования) // Event-marketing – управление событиями. Бизнес и профессия. Иркутск, 2009. С.32 – 36.

[100] «Городская скульптура как компонент исторического пространства г.Улан-Батор», «Городской квартал как перекресток культур» // О.Ю.Стрелова, М.Г.Цыренова, И.Г.Аюшиева. Проектная деятельность как способ формирования профессиональных компетентностей студента и преподавателя. Улан-Удэ – Хабаровск, 2009

серьезным видом выполняют заранее оговоренные действия, а затем быстро расходятся в разные стороны, как ни в чем не бывало.

Возникший как субкультурное явление среди американской молодежи, флешмоб все чаще случается на улицах и площадях российских городов и, порою, опровергает расхожее мнение, что у этого мероприятия не может быть серьезной цели.

Например, в 2007 г. в День Конституции студенты г. Иркутска появились на одной из центральных улиц в час пик. Заранее было решено, что происходящее должно быть максимально приближено к советским временам. За прилавком палаток-лотков уже стояли «продавщицы», которые криками созывали народ. Раскрывать, что именно продается, они были не должны, главное – создать атмосферу ажиотажа… Около прилавка толпился народ, постоянно выкрикивая: «Дайте мне!», «Что раздают?», «И мне бы экземплярчик!». По всей улице были расставлены люди, каждый из которых играл свою роль: художник, изображавший на мольберте Конституцию, девушка танцевала с Конституцией вальс, кто-то вслух читал статьи, убаюкивал и катал Конституцию на санках... Также были люди, которые показывали, где раздают Конституцию. И, конечно, был человек с рупором, который поздравлял всех горожан с праздником. Экземпляры Конституции разошлись очень быстро[101].

В преддверии празднования 65-летия Победы флешмобы «Скажем «спасибо» ветеранам» и другие подобные мероприятия готовятся и проводятся разными *социальными порталами* (http://vkontakte.ru/ и др.). Но организатором флешмоба может стать каждый, нужно лишь придумать интересный сценарий и найти единомышленников.

Если флешмоб – это спонтанное, краткосрочное действо, рассчитанное на привлечение внимания и зрелищный эффект, то ***массовая акция*** – это одна из важнейших форм выражения общественного мнения и активного воздействия на него.

Акция «Возвращенный праздник» (2007 г.) объединила молодых людей из разных городов России в благородном желании подарить счастливый Новый год ветеранам и детям Великой Отечественной войны. А Всероссийская акция «Георгиевская ленточка» за пять лет своего существования стала неотъемлемой частью праздника Победы.

Общим признаком всех массовых акций является их изначальная организованность и ясная цель, которой и следуют ее участники, объединенные в группу. Правовой статус участникам массовых акций обеспечивает ФЗ «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» (от 19 июня 2004 г. N 54-ФЗ).

Самыми распространенными форматами массовых акций являются *митинги, демонстрации и пикеты*. В ранней истории советской школы активное участие в них учащихся (исключая пикеты) трактовалось как принцип «связи школы с жизнью», как способ идейно-политического воспитания молодежи. В наше время акции все более ориентируются на негласные законы массовой культуры. Наблюдается смещение стандартных акций со строго определенным форматом в сторону их большего разнообразия, в котором открывается простор для творческого подхода. Демонстрации, шествия, манифестации все более стали похожи на пестрые и веселые *карнавалы*, где участники вовлечены в захватывающую игру. Митинги часто трудно отличить от *рок-концерта*. В некоторых случаях акции, проходящие под пристальным вниманием телевидения, стали напоминать массовые *реалити-шоу и сериалы*. В связи с этим нередко стало употребляться словосочетание «молодежный формат» массовой акции.

Для *позитивной* массовой акции важны свежая идея, зрелищный формат и соблюдение технологий их организации. И, конечно, использование акций в рамках внеклассной работы школьников требует к себе особого, педагогического отношения.

[101] PR и реклама: словарь-справочник \ Под ред. М.Н.Булатовой. – Иркутск, 2009. – с.171.

Основные идеи и выводы

- *Внеурочная, внеучебная, внеклассная или внешкольная работа по истории - составная часть учебно-воспитательного процесса, форма организации исторического образования школьников.*
- *Признаки, отличающие внеурочную работу от урочной: занятия историей вне рамок и требований школьного расписания, добровольный характер участия в ней школьников; относительная свобода в выборе содержания, источников и форм работы; активное использование образовательного пространства вне школы и игровых видов познавательной деятельности, большая самостоятельность учащихся.*
- *Существует органичная связь учебной и внеучебной работы в ценностно-целевых, содержательных и процессуальных аспектах общего гуманитарного образования школьников. Темы внеклассных мероприятий по истории формулируются в продолжение сюжетов и проблем, поднятых на уроках и на страницах школьных учебников.*
- *Современные формы внеклассной работы по новейшей истории, адекватные вызовам времени и целям гуманитарного образования, подразумевают активное, личностное участие школьников в подготовке и проведении мероприятий, проживание событий, в которых встречаются прошлое, настоящее и будущее.*

РАЗДЕЛ 5.
Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в обучении истории

Из данного раздела вы узнаете:

- *Каким образом и для чего используются ИКТ в обучении истории;*
- *Какие медиаресурсы можно привлечь при организации аудиторной и самостоятельной работы в процессе преподавания Новейшей истории России;*
- *Как органично включить медиаресурсы в учебный процесс.*

Широкое внедрение в школьный образовательный процесс современной компьютерной техники заставляет учителя совершенствовать методические приемы преподавания, нацеленные не просто на органичное включение новых технологических средств в урок истории, придание ему зрелищности, эмоциональной окраски, но и развитие навыков поисковой и творческой деятельности.

Прежде всего, речь может идти об использовании в рамках классно-урочной системы мультимейных средств обучения, подразумевающих предоставление предметной информации в электронном виде[102]. Тем не менее, на страницах данного пособия представляется целесообразным подчеркнуть возможности применения компьютерных технологий на уроке истории для:

а) организации педагогом самостоятельной деятельности учащихся по поиску, анализу и обобщению информационного материала (в рамках проектной работы и др.), а также его презентации;

б) индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса с использованием коммуникативных возможностей ИКТ.

В современном глобальном мире работа с информацией становится важным элементом, поэтому в курсе истории на содержательном и методическом уровне следует уделять особое внимание направлениям развития компетентности выпускников школ в информационной области, связанным с умением самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Конечными целями преподавания подразумевается формирование медиаграмотности - способности самостоятельно использовать разнообразные медиаресурсы, понимая и критически оценивая их содержание, а также создавать и распространять собственные медиатексты.

Нужно учитывать, что предлагаемая Интернет-ресурсами информация никак не систематизирована по степени важности, поэтому при наличии многочисленных ресурсов в открытом доступе чрезвычайно важно уметь выделить необходимую информацию из огромного потока данных и видеоинформации, которые предоставляют современные медиа. Опыт работы показывает, что у тех учащихся, которые активно работают с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков и умений, в первую очередь связанных с анализом и структурированием получаемой информации. Тем самым реализуется задача перехода от «знаниевой» парадигмы образования к «деятельностной». Высокий уровень медиаграмотности является также одной из необходимых предпосылок

[102] Об этом см., напр.: Каракурчи Ю.В. Мультимедийные средства обучения на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2009.№7.

гражданского становления личности, подразумевающего занятие активной жизненной позиции, понимание своих гражданских прав и обязанностей.[103]

Формирование компетентности учащихся в информационной области в процессе преподавания истории в 11 классе предполагает включение в образовательный процесс заданий и вопросов, нацеленных на:

- выявление проблем, находящихся в центре общественного внимания при изучении газет, знакомстве с телевизионными новостями, получении сведений из Интернета;
- интерпретацию текстовых материалов и другой информации в различных формах (графической, электронной, музыкальной и т.п.),
- нахождение необходимой для поставленных задач информации из многообразия источников;
- определение достоверности источника информации;
- формулирование выводов, видение взаимосвязей и упорядочивание информации;
- понимание объективных и субъективных компонентов информации, проведение опросов и получение экспертных оценок общественных событий;
- оценивание источника информации, принимая во внимание его заинтересованность и объективность;
- использование различных баз данных, их сравнение и сопоставление;
- организацию собственных приемов работы с информацией;
- установление взаимосвязей прошлых и настоящих событий;
- критическое отношение к сообщениям, распространяемым средствами массовой информации и рекламой, противостояние манипулированию собственным сознанием;
- творческую переработку информации по проблемам общественной жизни и выработку собственного видения путей решения проблем.

5.1. Что может использовать учитель истории?

Мультимедийные энциклопедии и библиотеки. Данный программный продукт получил сегодня чрезвычайно широкое распространение (как на компакт-дисках, так и в Интернете). В данном разделе мы будем говорить об энциклопедиях и библиотеках, представленных на компакт-дисках.

Главное достоинство мультимедийных энциклопедий состоит в том, что в них обычно в удобной для пользователя форме представлены большой массив фактической информации и богатый наглядный материал (и то и другое, как правило, структурированы по нескольким основаниям). В современных энциклопедиях, в том числе специально предназначенных для школьников, есть не только статичные изображения, но и видео-, аудио- и анимационные ролики, присутствуют элементы интерактивного взаимодействия.

Типичные недостатки мультимедийных энциклопедий: значительный субъективизм авторов в отборе материалов и в принципах организации такого отбора (впрочем, это в равной степени относится и ко многим бумажным изданиям), а также недостаточная связь с учебной программой (последнее, конечно, является недостатком только с точки зрения учителя — эти продукты и не предполагалось использовать специально для учебных программ).

Энциклопедии, [104]представляющие интерес для преподавателей истории, можно подразделить на:

1) *универсальные*, посвященные не только истории, но и другим отраслям человеческого знания (школьным предметам);

[103] http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_328802b015536fe791cc54ffb8edcd57- Резолюция Европарламента от 16 декабря 2008 года по медиаграмотности в мире цифровых технологий (2008/2129(INI))

2) *специальные исторические* (по истории в целом, истории отдельных стран, истории отдельных периодов);

3) *«событийные»* (посвящены отдельным событиям или явлениям;

4) *«смежные»* (т.е. по темам, смежным с историей; среди них особенно могут быть полезны многочисленные энциклопедии по искусству).

Преподавателю могут быть предложены следующие критерии для анализа энциклопедий:

1) концепция (для кого и чего, по мнению авторов, предназначена их энциклопедия);

2) возможности поиска, особенности интерфейса, наличие функции «Помощь» и удобство для пользователя в целом;

3) характер текстов **(**охват исторического материала «вширь» и «вглубь», стиль написания, научность, доступность, наличие источников и историографии, библиография и ссылки на Интернет-ресурсы);

4) иллюстративный ряд (количество и качество иллюстраций, аудио-, видеоматериалы, анимация, схемы, таблицы);

5) есть ли задания для самостоятельной работы и контроля;

6) специальные (дополнительные) возможности (например, возможность самому пользователю создавать презентации).

Среди русскоязычных универсальных электронных энциклопедий самой масштабной, безусловно, является «Большая Энциклопедия Кирилла и Мефодия» (БЭКМ). Она издается с 1996 г. с ежегодным существенным обновлением (так, в издание 2007 г. добавлены около 9 тыс. новых статей и 4 тыс. иллюстраций). Во многих школах БЭКМ установлена в составе комплекта программного обеспечения, но зачастую в «урезанном» виде.

Энциклопедия снабжена понятным интерфейсом, разветвленной поисковой системой, позволяющей быстро и эффективно отобрать необходимую информацию. Возможности поиска: отбор статей по заданной теме; поиск статей по названию; поиск по слову или словосочетанию; фильтрация статей по рубрикам (время, страна, регион); фильтрация по медиаобъектам и персоналиям; поиск внутри одной статьи. Среди плюсов БЭКМ отметим возможность обращения к справочникам и словарям (см. об этом ниже), описание работы с продуктом («Помощь»), возможность вариации внешнего вида ресурса («Сервис») и поиска через сайты www.km.ru и www.vip.km.ru.

Ныне в БЭКМ представлен огромный массив информации и разнообразного наглядного материала. Несмотря на общенаучную направленность энциклопедии, исторические ресурсы весьма обширны и фактически охватывают программу не только первого, но и второго концентров (хотя некоторые статьи по истории могут показаться чрезмерно краткими). Акцент сделан в основном на отечественной истории, очерки по зарубежной истории представлены менее полно и обстоятельно. Статьи на неисторические темы также могут вызвать интерес учителей-историков и учеников, т.к. обычно содержат исторические справки о том или ином предмете или явлении.

Для части статей предусмотрена возможность обращения к историческим источникам и (в существенно меньшем объеме) к историографии. Это, как правило, биографии выдающихся исторических деятелей и статьи о важнейших исторических событиях (так, в статье «Революция 1905–1907 гг. в России» представлены выдержки из трех документов: петиции рабочих Николаю II от 9 января 1905 г., Манифеста об учреждении Государственной думы и Манифеста 17 октября 1905 г.).

Тексты статей написаны доступным языком, не изобилуют специальной терминологией. Предусмотрены гиперссылки для быстрого перехода к другим статьям.

Иллюстративный ряд включает более 35 тыс. иллюстраций, 1,5 тыс. схем и графиков, около 1,5 тыс. аудио- и видеофрагментов. Среди видеоприложений особый интерес представляют «Исторические личности. XX век», «Видеоархив российской истории», «Всемирная видеохроника. XX век». В целом, почти все основные события истории XX века отображены в небольших видеофрагментах.

Специальные возможности, предоставляемые БЭКМ – это, в первую очередь, около 60 интерактивных приложений. Следует отметить, что большинство интерактивных приложений либо непосредственно связано с историей, либо могут быть использованы учителем при преподавании отдельных тем («Интерактивный атлас мира и РФ», «Статистические данные по странам мира и РФ», «Всемирное наследие Юнеско» и др.).

Рубрика «Справочники» ценна содержащимися в ней статистическими данными по современным государствам (всего по более чем двум десяткам параметров) и регионам России, а также возможностью провести сравнение данных. Составной частью БЭКМ является «Викторина», содержащая вопросы и

позволяющая проверить знания по истории и другим предметам. Вопросы «Викторины» достаточно сложные из-за высокого уровня фактической детализации, они не всегда под силу и преподавателям.

Среди зарубежных энциклопедий безусловными лидерами являются «Британника» и «Американа». В России «Британника» согласно лицензионному соглашению издается на английском языке компанией «Новый диск». Важные достоинства этого продукта — почти 170 тыс. ссылок на сайты, специально отобранные издателями Британской энциклопедии, а также очень неплохой (и в количественном, и в качественном отношениях) изобразительный ряд по мировой истории.

Электронные издания, как правило, содержат словарь терминов, справочные материалы по персоналиям, библиографию, список Интернет-ресурсов, средства поиска объектов по разнообразным критериям и др. Создатели электронных ресурсов в ряде случаев предприняли небезуспешные попытки уйти от заданности изобразительного ряда и дать в руки преподавателя инструменты для организации учебной деятельности (например, для объяснения нового материала), а для учащихся – инструменты для самостоятельной продуктивной работы с ресурсами.

Учителю истории могут также быть полезны тематические энциклопедии. Их насчитывается сегодня огромное количество, и на рынок чуть ли не еженедельно выбрасываются новые продукты. Так, например, только среди продукции одного издательства — «МедиаХауз» — можно назвать такие небезынтересные для историка диски, как «Ордена и медали России и СССР. 1600-1999 гг.», «Пропаганда времен Второй мировой войны», «Марки страны Советов», а также огромное количество энциклопедий по оружию и военному делу. На сайтах издательств учитель сам может отследить новинки и сделать заказ заинтересовавшей его продукции.

Готовые обучающие ресурсы. Рынок готовых обучающих ресурсов по истории сегодня уже достаточно обширен и разнообразен. Естественно, для учителя имеет значение вопрос о критериях оценки их качества.

Мы предлагаем руководствоваться следующими:

— содержательность (соответствие программе и уровню современных знаний, отсутствие фактографических ошибок и т.п., а также соответствие возрастным особенностям учащихся);

— характер методической концепции (главное — предусматривает ли ресурс преимущественно репродуктивную или продуктивную деятельность учащихся);

— технологическое качество (соответствие СанПиНам, качество изображений, удобство для пользователя, интерфейс и пр.);

— комплексность (обеспечение функций получения информации, самостоятельной работы учеников и контроля);

— возможность обновления, модернизации, дистанционного обучения;

— интерактивность (понимаемая в данном случае как возможность взаимодействия пользователя с содержанием ресурса).

Формы такого взаимодействия могут быть разными:

I. *Условно-пассивные формы* (чтение текста, просмотр деловой графики и изображений, прослушивание звука, восприятие аудиовизуальной информации);

II. *Активные формы* (характеризуются простым взаимодействием пользователя с ресурсом на уровне элементарных операций с его составляющими (например, переход по гиперссылке, решение теста выбора);

III. *Деятельностные формы* (характеризуются конструктивным взаимодействием пользователя с контентом, отличаются от активных форм большей свободой при совершении действий; сюда относится, например, перемещение объектов для выстраивания иерархии, составление композиций объектов);

IV. *Исследовательские формы* (позволяют пользователю создавать новые оригинальные объекты в рамках поставленных задач)[105].

Пользуясь этой схемой, учитель может легко оценить качество любого электронного ресурса (и даже выставить оценку его интерактивности по 4-х-балльной шкале).

Сегодня в самом общем виде можно выделить следующие готовые обучающие ресурсы:

1) ресурсы, призванные помочь учителю объяснить новый материал (или закрепить пройденное);

2) нацеленные на организацию самостоятельной работы учащихся на уроке и/или дома;

3) контрольные тесты (и другие задания контрольного характера);

4) комплексные, предусматривающие возможность использования как при объяснении нового материала, так и для организации самостоятельной работы и контроля.

Конечно, эта классификация является во многом условной: почти любой ресурс отчасти является комплексным — например, презентации, обычно посвященные объяснению нового материала, нередко содержат и задания для самостоятельной работы, и контрольные вопросы. Однако разработчики, как правило, достаточно четко ориентируют свой продукт на какой-либо один вид учебной деятельности или же прямо декларируют его комплексный характер и способность удовлетворить весь спектр учительских запросов.

Презентации – один из самых распространенных видов обучающих ресурсов, призванных (в первую очередь) помочь в объяснении нового материала. Емкость, функциональность, относительная простота в использовании на уроке сделали их также и неотъемлемой частью почти всех комплексных ресурсов. Вместе с тем создание собственных, авторских презентаций не требует овладения специальными навыками программирования и довольно легко реализуется в стандартном приложении Microsoft Office – PowerPoint.

Среди множества разнообразных презентаций можно выделить 1) «классические», и 2) предназначенные для повторительно-обобщающих уроков. Первый («классический») тип презентаций призван служить опорой учителю при объяснении нового материала в ходе урока (лекции с элементами беседы). По сути, такие презентации представляют собой компьютерные диафильмы с использованием анимации либо набор графиков и схем.

На первом слайде, как правило, указывается тема урока (желательно сопроводить название каким-либо запоминающимся образом – картинкой или символом), на втором — план урока. Далее идут слайды, которые представляют собой либо картинки с небольшим сопроводительным текстом, либо схемы (карты, графики), либо задания, которые преподаватель и учащиеся должны разобрать по ходу урока. Содержание презентаций этого типа, таким образом, полностью обусловлено материалом занятия. В конце презентации несколько слайдов обычно посвящено повторительному обобщению и контролю.

К настоящему времени в сети Интернет размещено большое количество презентаций (см.Хрестоматию). Преподаватель без особого труда может найти в Интернете презентацию по любой теме школьного курса истории, бесплатно скачать ее и, при желании, внести необходимые улучшения. Последнее, кстати, является важным положительным отличием презентаций от большинства «коммерческих» продуктов, которые поступают к учителю в готовом и неизменяемом виде.

Ресурсов, специально предназначенных для организации активной самостоятельной работы учеников (а не пассивного восприятия готовой информации), пока сравнительно немного.

Контрольные ресурсы в настоящее время в основном ориентированы на подготовку к ЕГЭ. Помимо собственно экзаменационной части они содержат обычно набор справочных материалов по всему курсу истории России. Типичный продукт такого рода — **«Готовимся к**

[105] См.: *Осин А.В.* Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа системы // Интернет-порталы: содержание и технологии. Вып. 4. М., 2007.

ЕГЭ. Версия 2.0» (Просвещение-Медиа). Он предназначен для учащихся XI классов общеобразовательной школы и призван помочь им в подготовке к Единому государственному экзамену по истории. Сходный, но более «продвинутый» продукт — «образовательный комплекс» (так называют его разработчики) «1С: Школа. История, 10–11 кл. Подготовка к ЕГЭ»[106]. В 2007 г. были также изданы методические рекомендации об использовании данного «образовательного комплекса». В пособии подробно изложены принципы работы с программным продуктом, возможности создания с его помощью собственного содержательного наполнения, а также описаны имеющиеся в составе комплекса содержательные материалы и даны методические рекомендации по их применению в учебном процессе при аудиторной работе, с учетом уровня технической оснащенности класса. Особое внимание уделено соответствию материалов образовательного комплекса школьным учебникам[107].

На сайте журнала «Преподавание истории в школе» в разделе «Электронное приложение» можно скачать электронные тренинги С.А. Фомина по ЕГЭ (части А и В), сделанные в программе Macromedia Authorware. Тренинги сделаны по отдельным темам (периодам отечественной истории), очень просты в использовании.

Наконец, комплексные продукты, т.е. претендующие на то, чтобы помочь учителю и при объяснении нового материала, и при организации самостоятельной работы школьников, и при проведении контроля. Первое место здесь, несомненно, принадлежит мультимедиа-учебнику **«История России: XX век»** (авторы Т.С. Антонова, А.Л. Харитонов, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, издательство Клио Софт, 1997). Издание состоит из DVD-диска и брошюры и должно стать, по мнению авторов, не вспомогательным, а основным инструментом обучения, содержащим «полное и систематическое изложение всего обязательного материала по курсу Отечественной истории XX века». Содержит три уровня сложности: 1) IX класс**;** 2) XI класс**;** 3) абитуриенты исторических и студенты неисторических факультетов вузов.

Стержневым элементом ресурса выступает учебный курс, представляющий собой набор аудиолекций-презентаций (около 280 **лекций общей продолжительностью непрерывного звучания более** 21 ч). Они **сопровождаются довольно разнообразным и качественным визуальным рядом (фотографии, анимация, графики, диаграммы, карты и др.). В ходе аудиолекции пользователь имеет возможность остановить ее в любой момент и обратиться к справочным материалам («термины»), биографиям и хронологии, а также к специально отобранным авторами историческим источникам (о наличии дополнительных материалов сигнализируют бегущие строки-подсказки). Затем можно вернуться назад, перевести программу в режим просмотра видеоряда в ускоренном темпе. Предусмотрена возможность вывода на печать текста любой лекции, документа, персоналии и т.д.**

По окончании работы с каждым из параграфов предусмотрен контроль, который представлен четырьмя типами заданий: тест на выбор одного или нескольких правильных вариантов ответа, «приведение в соответствие таблиц», «выбор названия термина по его описанию», кроссворд. По результатам тестирования ученик получает оценку, причем программа сама указывает, какой конкретно материал параграфа усвоен плохо. Для повторного выхода на тестирование (чтобы исправить не удовлетворившую пользователя отметку) необходимо снова прослушать лекции. Уверенный в своих знаниях ученик имеет право на «экстерн» — одну **попытку входа в режим тестирования без обязательного прослушивания лекционного курса. Для отличников предусмотрены «призы» (озвученные и иллюстрированные исторические анекдоты).**

Интерфейс ресурса прост и интуитивно понятен, предусмотрена возможность полнотекстового поиска. Возможность вариации уровня сложности учебного курса – явный «плюс» ресурса. Разбивка учебного материала на уровни сложности заложена и в системе контрольных заданий, и в объеме учебного материала.

Для обеспечения эффективного использования мультимедиа-учебника в сетевых компьютерных классах разработана сетевая версия. Используя ее, преподаватель в ходе урока может контролировать работу учащихся непосредственно со своего рабочего места.

[106] Его можно **бесплатно** скачать по адресу http://school-collection.edu.ru/catalog/ (в расширенном поиске следует задать название предмета — «История», и тип ресурса — мультимедиа). Необходимая информация о ресурсе представлена по адресу: http://www.obr.1c.ru/product.jsp?id=38.

[107] http://www.obr.1c.ru/product.jsp?id=443

Очень важное достоинство ресурса – сайт поддержки, где можно скачать обновления[108]. Например, добавлена возможность экспорта иллюстраций из редактора ЦУО в Microsoft PowerPoint (данная функция разработана по просьбе учителей, привыкших использовать собственные презентации на уроках); добавлена возможность конспектирования мультимедийных лекций по их ходу; добавлен модуль «Практикум», адресованный учителям, применяющим деятельностный подход к изучению истории (под этим авторы учебника понимают в первую очередь метод проектов).

Мультимедиа-учебник с самого начала был воспринят как эффективное средство самостоятельного домашнего обучения. Его последовательное применение в рамках классно-урочной системы пока затруднено, т.к. предполагает высокую степень технической оснащенности класса, наличие индивидуального компьютера у каждого учащегося. Постепенно эти проблемы, наверное, будут решаться (и отчасти уже решаются), — по некоторым прогнозам, через 10 лет дети в старшей и отчасти средней школе уже будут ходить на уроки с ноутбуками в обязательном порядке. Тогда на первый план выступят другие недостатки данного продукта и, прежде всего, установка на репродуктивный характер деятельности, примитивность контроля в конце параграфов и отсутствие общей системы контроля результатов обучения.

Интернет.

Сегодня Интернет стал неотъемлемой частью не только нашей жизни, но и образовательного процесса. Из малодоступной диковинки он превратился в феномен российской культуры и стал полноценным источником информации для гуманитариев, в том числе и для историков. С другой стороны, специалисты указывают на такие негативные черты развития интернета, как порочность поисковых систем, подменяющих интуитивно-аналитическую форму поиска формально-логической (когда успех поиска ограничен количеством ключевых слов, известных данной поисковой системе); невысокое качество большинства ресурсов, доступных учащимся и студентам; отсутствие в большинстве электронных публикаций указаний на реальные страницы; возможность исключения из открытого доступа комплексов документов при переводе их из традиционной в электронную форму и даже на угрозу забвения «докомпьютерной культуры»[109].

Кроме того, в ряде исследований отмечается негативное воздействие распространения электронного формата в целом на школьников и студентов. Приученные к работе с базами данных и электронными документами, они отказываются работать с «бумагой», даже если бумажная книга крайне необходима им по теме исследования, а качество электронного источника оставляет желать лучшего (это называется «эффект наименьшего усилия»). Низкое разрешение компьютерных экранов делает невозможным продолжительное чтение с экрана объемных текстов, а это способствует снижению способности молодого поколения концентрироваться при чтении и развитию фрагментарности мышления. Молодые люди, переключающиеся с чтения книг на бумаге на преимущественное использование электронных ресурсов, также теряют словарный запас и испытывают некоторые сложности с ясным формулированием мыслей по сравнению с их сверстниками 10-15 лет назад. Отмечается «тревожащий упадок» как в умении студентов излагать свои мысли в письменном виде, так и в способности высказывать оригинальные идеи в курсовых работах. Иногда школьники и студенты формируют мнение об авторитетности информационного ресурса в Интернете исходя не из его содержания, а на основании того «как выглядела веб-страничка», а учителя не предоставляют им детальных инструкций, которые бы помогали самостоятельно оценивать качество информационного источника в Интернете. Исследователи соглашаются в том, что

[108] http://www.history.ru

[109] *Афанасьева Л.П.* Интернет для историка: мусорная корзина или кладезь мудрости // http://www.nivestnik.ru/2003_1/14.shtml#_ednref15

школьникам и студентам требуется больше помощи в использовании электронных информационных источников и умении самостоятельно оценивать их качество[110].

Приступая к работе с исторической информацией в русском секторе Интернета, учителю необходимо учитывать ряд специфических проблем, способных затруднить любой вид поисковой работы.

Прежде всего, следует учитывать, что Интернет основан на принципе свободы информации, поэтому любой может разместить в нем все, что считает нужным. Это создает неудобства для специалиста, вынужденного периодически сталкиваться либо с чрезмерно популярной информацией, либо с откровенно недобросовестными сведениями. Нестабильность сетевых ресурсов приводит, зачастую, к исчезновению не только любительских сайтов, но и крупных проектов, популярных среди пользователей. Кроме того, страницы могут сменить свои адреса, а некоторые ресурсы внезапно оказываются недоступными из-за финансовых или технических проблем.

Непростой задачей является попытка систематизации исторических ресурсов – в первую очередь потому, что довольно сложно четко определить характер того или иного сайта (портала) и, соответственно, отнести его к какой-либо группе ресурсов. Тематический сайт может включать в себя электронную библиотеку источников и литературы по своей теме или содержать коллекцию ссылок на web-ресурсы. Поэтому систематизация становится в известной степени условной.

Можно определить основные группы исторических ресурсов следующим образом:
- указатели и обзоры сетевых ресурсов;
- электронные библиотеки исторических источников;
- электронные библиотеки;
- справочные материалы;
- электронные журналы и электронные версии печатных журналов;
- архивные, библиотечные и музейные ресурсы;
- тематические сайты и порталы.

Алгоритм поиска включает три основных этапа. Прежде всего, необходимо постараться максимально четко сформулировать свой запрос. От того, как четко обозначен предмет поиска, зависит, насколько сократится время доступа к необходимой информации. Во-вторых, выбирается информационно-поисковая система. В российском сегменте Интернета (так называемом Рунете) сегодня наиболее часто используются четыре такие системы: Google, Яндекс, Рамблер и Апорт.[111] Все они имеют более или менее сходные принципы работы. Поиск в них проводится по запросу, составляемому пользователем, включающем набор ключевых слов или фраз (заключенных в кавычки). Они позволяют проводить поиск в найденных документах, причем можно уточнить запрос введением дополнительных терминов. Все поисковые системы производят морфологический анализ слов на русском языке, поэтому указанные пользователем слова в результатах поиска будут представлены в разных грамматических формах (если они не в кавычках). Кроме того, для поисковых систем нет разницы между прописными и строчными буквами.

По мнению специалистов, практика показывает, что некоторые поисковые машины дополняют друг друга – например, Google очень хорошо использовать для поиска значений терминов, определений, статей на определенную тему, специальных сайтов, а Яндекс – для поиска по фразе, отрывку текста и т.п.[112] Яндекс также удобен тем, что в случае неудачи предлагает воспользоваться другими поисковыми системами.

Говоря о возможности уточнения запросов, учитель может обратить внимание учащихся на операторы и разные дополнительные функции, предлагаемые поисковыми

[110] *Фесенко К.* Тенденции развития электронных ресурсов и их влияние на читателей и библиотеки. Зарубежный опыт // http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2006/part3/Fesenko
[111] http://www.google.ru; http://www.yandex.ru; http://www.ramber.ru; http://www.aport.ru
[112] См.: *Торон В.В.* Проблема использования информационных технологий в преподавании предметов социально-гуманитарного цикла // Преподавание истории в школе. 2007. №2.

системами и значительно сужающие область поиска (их подробное описание приводится в поисковых системах в рубриках «Расширенный поиск», «Помощь в поиске», «Все виды поиска» и т.п.).

Помимо глобальных информационно-поисковых систем есть системы, специализирующиеся на решении конкретных задач. Среди них хотелось бы особо отметить *Книжную поисковую систему* – поиск книг в электронных библиотеках[113].

Существуют и платные поисковые системы, предлагающие решение самых разнообразных задач (например, Электронный архив русскоязычных документов, с помощью которого можно выявить основные массивы информационных ресурсов по той или иной теме)[114].

На третьем этапе проводится анализ найденных материалов. Его можно осуществить, внимательно изучив карту сайта и определив его главную идею; выявив основные понятия, факты, имена, даты, изобразительные и иные материалы, представленные на сайте; проанализировав аргументацию авторов материалов; сопоставив содержание сайта с имеющимися знаниями, а также с другими источниками; сформулировав обобщенные выводы о содержании сайта; представив анализ сайта в виде сообщения, ответа на вопрос, составления схемы, таблицы и т.п.

Иногда, оказавшись на странице сайта через поисковую систему, нет возможности прямо выйти на его главную страницу. Тогда можно попытаться в адресной строке «отрезать хвост» — убрать символы после кода зоны (.ru, .com и т.п.) и после этого нажать клавишу «Перейти». Бывают случаи, когда эту операцию приходится проделывать несколько раз.

На практике пользователь, получив по запросу в поисковой системе, например, полтысячи ссылок, не просматривает их все подряд, а с помощью первых из них уточняет список ключевых слов, делает его более конкретным и точным, и затем повторяет попытку. Если тема достаточно разработана в Интернете, то он быстро «набредает» на страницу, где содержатся ссылки на необходимые ресурсы. Именно с этой страницей и имеет смысл продолжать работу, поскольку, переходя по указанным на ней ссылкам, пользователь находит новые ссылки. Наиболее важные страницы и ссылки необходимо сохранять (например, через кнопки «Файл» — «Сохранить как…»). В результате пользователь получает не что иное, как *интернет-библиографию* по интересующей его теме.

Если рассматривать ресурсы Интернета с точки зрения их полезности для учителя истории, то можно выделить следующие группы:

1) официальные ресурсы;

2) универсальные энциклопедии, справочники и библиотеки;

3) специализированные исторические ресурсы;

4) методические ресурсы;

5) ресурсы по наглядности.

Официальные ресурсы (сайты органов власти; сайты, связанные с разработкой и проведением Единого государственного экзамена; созданные при государственной поддержке порталы и сайты, содержащие разнообразные коллекции и каталоги ресурсов, в том числе и по истории; сайты поддержки конкретных проектов) крайне важны для учителя как поставщики свежей информации о новациях в образовательной сфере, особенно в связи с ЕГЭ (Список наиболее полезных них с нашей точки зрения см. в Хрестоматии).

Среди **универсальных энциклопедий и справочников** в Рунете наибольшего внимания заслуживают «Кругосвет» и «вики-проекты» (Википедия, Викизнание и др.)[115]

Проект «Кругосвет» существует с 2000 г. Первоначально он назывался «Мир вокруг нас» и представлял собой публикацию переводных статей известной американской энциклопедии Collier's.

[113] http://www.ebdb.ru

[114] http://el.integrum.ru

[115] http://www.krugosvet.ru, http://ru.wikipedia.org

Однако русским редакторам Collier's быстро стало ясно, что напрямую, без адаптации и редактуры, перенести содержание американской энциклопедии в Россию невозможно – в силу разницы культурных и национальных традиций и особенностей исторического развития России и США. Любопытно, что одной из первых потребовала полной переработки статья о Второй мировой войне. «Кругосвет» пошел по пути создания оригинальных статей, которых теперь уже значительно больше половины, их авторами стали сотни российских ученых. Статьи в «Кругосвете» написаны, как правило, не только на приличном научном уровне, но и хорошим литературным языком, в «доверительном» стиле, они вполне доступны восприятию старшеклассников.

Поиск на «Кругосвете» может осуществляться по алфавиту, по категориям (8 основных категорий, в том числе «История» и «Страны мира») и по ключевым словам (последнее – самый удобный вид поиска); внутри статей есть гиперссылки. Очень удобно, что поиск можно легко продолжить в поисковых системах Google, Яндекс и Апорт. К сожалению, категория «История» в «Кругосвете» не имеет внутреннего деления (дается просто набор имен, понятий и терминов по алфавиту).

Википедия **(Wikipedia) — многоязычная общедоступная свободно распространяемая энциклопедия, публикуемая в Интернете. Создается коллективным трудом добровольных авторов. С момента зарождения в начале 2001 г. и поныне Википедия неуклонно растет и набирает популярность у пользователей Сети. У Википедии нет оплачиваемых редакторов, весь материал безвозмездно добавляется и обновляется ее участниками. Википедия является также средой для обсуждения всевозможных тем и споров, возникающие среди авторов неясности и разногласия обсуждаются на специально отведенных для этого страницах.**

Очень похож на русский раздел Википедии проект *Викизнание* (одно время он даже назывался «Русской Википедией»), но это самостоятельная энциклопедия, имеющая ряд существенных отличий[116]. В Викизнании отсутствует обязательное для Википедии требование при написании статей придерживаться нейтральной точки зрения, а, напротив, приветствуется предоставление читателю сравнения нескольких (полярных) точек зрения на предмет. Также допускаются оригинальные исследования (запрещенные в Википедии), хотя они и должны «по мере возможности» соответствовать методологии научных исследований. Сервер Викизнания находится в Москве, а сервер Википедии – во Флориде (США), что, по мнению создателей Викизнания, позволяет повысить скорость доступа для основной аудитории сайта — русскоязычных пользователей.

Оба проекта обросли проектами-сателлитами, число которых постепенно возрастает. Среди них заслуживают внимания Викитека («библиотека оригинальных текстов», содержащая некоторые интересные исторические документы, Викисклад (хранилище аудио- и визуальных материалов) и некоторые другие проекты[117].

С момента своего возникновения Википедия и сходные с ней проекты подвергаются ожесточенной и в целом справедливой критике. Немалая часть новых статей написана непрофессионалами, склонными к графомании, или фанатичными приверженцами каких-либо одиозных течений и взглядов. Многие статьи подвергаются беспрерывным правкам, периодически вспыхивают так называемые «войны правок». Даже один из создателей Википедии Ларри Сэнгер высказал мнение, что в среде ее редакторов и сторонников распространен «антиэлитизм» — активное пренебрежение экспертизой, игнорирование профессионалов, грамотных экспертов, засилье дилетантов.

Все это, однако, не исключает и присутствие массива высокопрофессиональных статей (в том числе и по истории), созданных грамотными энтузиастами.

Авторы уделяют внимание «вики-проектам» по двум причинам. Во-первых, Википедия чрезвычайно популярна в Рунете, и при запросах через поисковые системы именно ссылка на нее зачастую оказывается на самом верху. Следовательно, велика вероятность того, что ученик данной ссылкой и воспользуется в первую очередь. Преподаватель должен быть к этому готов, предупредив о специфическом характере данного ресурса.

Базу данных по электронным и традиционным энциклопедиям и словарям, ссылки на энциклопедии в Интернете можно найти на сайте «Мир энциклопедий»[118]. Заслуживает внимания проект «Рубрикон», в рамках которого пользователь получает доступ к электронным версиям большого числа энциклопедий и словарей (ресурс является частично

[116] http://www.wikiznanie.ru
[117] http://ru.wikisource.org
[118] http://www.encyclopedia.ru

платным)[119]. К сожалению, до сих пор в электронном виде не представлено одно из самых фундаментальных отечественных исторических изданий энциклопедического характера – Советская историческая энциклопедия (1961-1976 гг.).

Интернет-библиотеки универсального характера — сегодня весьма распространенное в Рунете явление, причем даже те из них, которые ориентируются на массового читателя и предлагают преимущественно художественную и развлекательную литературу, публикуют также немало научных и научно-популярных работ по истории и даже первоисточников.

В принципе сегодня в Сети (в универсальных электронных библиотеках) при умении и желании можно найти значительное число сочинений и первоисточников по любой (!) теме отечественной и всемирной истории. Весь вопрос – как искать? Чтобы не пролистывать все подряд электронные библиотеки в поисках нужных книг, можно воспользоваться уже упоминавшейся *Книжной поисковой системой*. Другой вариант — Открытая Русская Электронная библиотека (OREL)[120]. Последняя также ценна тем, что в разделе «Другое. Официальные издания» дает ГОСТы по библиографическому описанию (в том числе и электронных ресурсов).

Следует сказать и еще об одном типе универсальных ресурсов — сверхпопулярных и многочисленных **коллекциях и банках рефератов**. Высказывается мнение, что преподаватель обязан досконально знать такие ресурсы, чтобы быть в состоянии оценить реальный уровень знаний по истории своих учеников, однако это невозможно. В США пошли по пути создания специального программного обеспечения, позволяющего атрибутировать текст контрольной работы или реферата, сверив с наиболее посещаемыми информационными ресурсами Интернета. Несомненно, когда-нибудь такие программы получат распространение и у нас, но пока этого не произошло, преподавателю, дабы не получать чужие работы, придется либо вообще отказаться от соответствующих форм работы, либо проявлять чудеса изобретательности в придумывании оригинальных тем и специфических требований, либо самостоятельно проверять работы в Интернете на предмет плагиата. В последнем случае можно взять из работы ученика какое-либо специфическое словосочетание (или просто первую фразу), «забить» его в кавычках в какую-либо универсальную поисковую систему и проверить несколько первых рефератов, в которых оно встретится.

Как известно, Интернет является в придачу ко всему еще и гигантским супермаркетом. В этом отношении учителя истории может привлечь такой универсальный ресурс, как крупнейший в Рунете книжный магазин Озон[121]. Магазин этот хорош не только превосходно сделанным каталогом, но и своим вниманием к исторической тематике. Можно посмотреть обложки книг, прочитать их краткие аннотации, у некоторых книг – даже просмотреть оглавление. Ресурс незаменим для ознакомления с новинками книжного рынка, хотя сами книги из экономии можно купить и где-нибудь в другом месте.

Специализированные исторические ресурсы условно можно разделить на два типа: 1) копирующие в цифровом формате бумажные издания; 2) концептуальные. К первому типу относятся исторические библиотеки, содержащие материалы историографического характера и исторические источники. Второй тип более сложен. Наполнение концептуальных ресурсов, как правило, обусловлено целями авторов Интернет-проектов. Многие из них претендуют на самый широкий охват и содержат очень разноплановые материалы (в том числе околонаучные и антинаучные). При этом свобода сетевого пространства полностью перекладывает груз ответственности за подбор материалов и их качество на владельца сайта.

Среди ресурсов, сделавших ставку на опубликование исторических первоисточников, особого внимания заслуживают два проекта. Это, во-первых, Историческая библиотека Исторического

[119] http://www.rubricon.com
[120] http://orel.rsl.ru/r1.html
[121] http://www.ozon.ru

факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, которая предлагает не только большой набор текстов (причем весьма удобно структурированных по курсам истории), но и набор ссылок на первоисточники на других сайтах[122]. Второй ресурс — проект «Восточная литература»[123]. Вопреки своему названию он содержит колоссальное количество первоисточников не только по истории Востока, но и Запада, и — правда, в значительно меньшей степени — по истории России. Возможно несколько вариантов поиска материалов: по хронологии, по странам и регионам, по алфавитному указателю. Помимо источников сайт содержит исторические карты и набор доступных для скачивания библиографических указателей. В принципе оба проекта отлично дополняют друг друга, поскольку один делает акцент на отечественной, а другой – на зарубежной истории.

Некоторые авторы сайтов не ставят перед собой глобальных всеохватывающих задач, а «вывешивают» у себя литературу и/или первоисточники по определенной теме. Сайт «Старые газеты» предоставляет возможность познакомиться с содержанием советских и даже дореволюционных газет[124].

Концептуальные исторические ресурсы также делятся на «всеохватывающие» и тематические.

Яркий пример первого типа — портал ХРОНОС. Стержнем сайта выступают детализированные хронологические таблицы по отечественной и всемирной истории с гиперссылками на тематические статьи, биографии, документы и пр. Сайт имеет библиотеку, набор исторических источников, генеалогические таблицы, ряд словарей (например, «Латинские религиозные термины»), методические разработки и авторские статьи. Поиск нужных материалов довольно удобен благодаря наличию двух указателей: биографического и предметного. Портал имеет несколько дочерних проектов[125].

Конкуренцию ХРОНОСу составляют еще несколько проектов по всемирной и отечественной истории: «Российская история», «Всемирная история», «История России. Всемирная, мировая история» и др. Они, как правило, включают наборы хронологических таблиц, разнообразных документов, книг и статей по истории, биографий и других материалов[126].

Еще более разнообразны тематические сайты, которые могут быть посвящены не только какому-либо событию, но и определенной сфере, например Конституции РФ, есть также тексты многих зарубежных конституций и исторические материалы), истории железнодорожного транспорта (сайт «История создания железных дорог России»). Принцип наполнения их содержанием при этом остается одним и тем же – максимальное количество материалов, более или менее релевантных заявленной тематике[127].

Отдельно надо сказать о региональных и местных ресурсах. Сегодня практически в каждом субъекте федерации и даже во многих районах, городах (а то и селах) есть ресурсы, отражающие местную историю. Некоторые из них сделаны очень качественно, содержат большой массив исторических работ и первоисточников. Учитель должен знать такие ресурсы; он может рекомендовать их ученикам при изучении регионального и местного компонентов.

Серьезной проблемой является поиск *качественных* исторических ресурсов по определенной теме. Универсальные поисковые машины далеко не всегда выводят их на первые места, а специализированные поисковики (вроде Книжной поисковой системы) такие ресурсы не охватывают. В Интернете существуют специальные подборки ссылок на различные ресурсы по истории, созданные энтузиастами и отражающие их предпочтения[128]. Однако лучше всего, по нашему мнению, воспользоваться Каталогом образовательных ресурсов сети Интернет[129]. В разделе «Ресурсы по предметам образовательной программы» есть подраздел «История», а в нем — категории «История Отечества» и «Всемирная история» (плюс ряд ресурсов, преимущественно методического характера, не поместились в эти

[122] http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/index.html
[123] http://www.vostlit.info
[124] http://www.oldgazette.ru
[125] http://www.hrono.ru
[126] http://rushistory.stsland.ru; http://www.historic.ru; http://www.istorya.ru
[127] http://constitution.garant.ru; http://www.rrh.agava.ru
[128] см. например: http://www.lants.tellur.ru/history
[129] http://catalog.iot.ru

категории и даны самостоятельно). Деление по категориям условно, но сам каталог содержит ссылки на большинство лучших исторических ресурсов Рунета.

Другая проблема, актуальная для тех учителей, которые хотят быть в курсе современных тенденций развития исторической науки, исторических и археологических открытий — слабая представленность таких сюжетов в Рунете в целостном и систематизированном виде. Это касается, в первую очередь, представительства в Сети отечественных академических исторических журналов, которое пока носит отрывочный и случайный характер (ссылки на некоторые такие ресурсы даны в Хрестоматии).

Методические ресурсы по истории в силу очевидных причин не столь многочисленны, чем сугубо исторические. В первую очередь необходимо указать сайт журнала «Преподавание истории в школе», где в разделе «Журнал on-line» размещены публикации разных лет и дополнительные методические материалы по истории и обществознанию, сгруппированные по 6 основным категориям[130]. Эти материалы доступны без всяких ограничений, но следует учитывать, что согласно решению Редакционного совета журнала для того, чтобы «бумажная» публикация появилась в электронном виде, должно пройти два года. Раздел «Электронное приложение» содержит контрольно-измерительные материалы (тесты образца ЕГЭ в электронном виде, части А и В), интерактивные задачники, элементы наглядности (блоки обобщения, векторные карты, тематические иллюстрации), презентации, анимационные ролики и многое другое. Все материалы предоставляются бесплатно, но для их получения надо ввести пароль – определенное слово из «бумажной» версии журнала[131].

Что касается **наглядности**, то лучший на сегодня способ решения данной проблемы с помощью Интернета — это поиск картинок через какую-либо информационно-поисковую систему, предлагающую данную услугу (например, Google или «Яндекс»). Поиск можно вести по фамилии автора картины и/или по ключевому слову в названии. Вместе с тем есть и специальные сайты, способные оказать учителю существенную помощь в вопросах наглядности[132].

Кроме того, Интернет может выступать для учителя истории в качестве гигантской справочной при организации экскурсий и т.п. мероприятий.

Незаменимым помощником здесь является сайт «Музеи России»[133]. Этот крупнейший в Рунете специализированный портал объединил сайты реально действующих и виртуальных музеев России. В базе данных портала находятся ссылки на сайты более чем 3 тыс. музеев и многое другое. К сожалению, большинство страниц отечественных музеев дает лишь краткое обобщенное описание фондов, коллекций и экспозиции музея, но не каталоги. Немногие сайты содержат описание коллекций и даже виртуальные выставки, но их число возрастает.

Исторические компьютерные игры.

Многие школьники сегодня проводят перед мониторами часы, и, скажем прямо, обычно их интересуют вовсе не образовательные ресурсы — они играют в игры. Индустрия компьютерных игр достигла сегодня невиданного уровня развития, создавая яркие образы и предлагая пользователю колоссальные возможности. Есть мнение, что качественные компьютерные игры уже сейчас представляют своеобразный вариант синкретического искусства — интеграции изобразительного, музыкального и кинематографического начал[134].

Немало компьютерных игр создается на основе исторических сюжетов. Какие бы то ни было ссылки и примеры здесь приводить бессмысленно, т.к. на рынок постоянно выбрасываются все новые и новые продукты, а вчерашние новинки стремительно устаревают

[130] http://pish.ru
[131] Ссылки на другие подобные ресурсы приведены в Хрестоматии.
[132] Ссылки на некоторые ресурсы приведены в Хрестоматии.
[133] http://museum.ru
[134] *Фанталов А.* Современная игра в солдатики // http://www.indian.20fr.com/games.htm

и превращаются в «примитив». Отметим только исторические игры производства *Paradox Interactive* — шведской компании, специализирующейся на создании глобальных исторических стратегий. В отличие от большинства других игр в них сделан сознательный акцент на реализм и историзм.

Игрок управляет любым государством из существующих на начало игры, которое соотносится с определенным моментом истории (например, 1936 год в игре «День Победы. II). Как правитель, игрок влияет на внутреннюю политику, демографию, промышленность, дипломатию, науку, армию, и должен разбираться в этих сферах. В свою очередь, на игрока влияют реальные исторические события: внезапная (но исторически достоверная) смерть важного персонажа, экономический кризис и т.п. могут оказаться для него неприятной неожиданностью.

В то время как игры поражают воображение учащихся (да, впрочем, и взрослых), «образы, рожденные на уроке, явно проигрывают образам компьютерным»[135]. Поэтому вопрос об использовании компьютерных игр в учебном процессе время от времени возникает. Приводятся аргументы как «за», так и «против» этого. Противники использования игр указывают на следующие — действительно важные — моменты:

— в играх заложена многовариантность развития событий, и среди многочисленных альтернатив собственно историческое содержание теряется (если оно в игре вообще есть, и игра не является «фантазией на околоисторические темы»);

— во многих играх содержатся грубые исторические ошибки, имеют место неточности, которые закрепляются в памяти пользователей;

— исторические компьютерные игры непатриотичны и аморальны: пользователь может, например, выбрать в качестве «своей» страны нацистскую Германию и одержать за нее победу; он привыкает относиться к историческим деятелям как к юнитам (боевым единицам в стратегических играх);

— причинно-следственные связи между событиями в играх либо не прослеживаются вообще, либо искажаются;

— игры не вписываются в классно-урочную систему и учебный процесс в целом; в сущности, они являются чистым развлечением.

Есть, однако, аргументы и у тех, кто вполне допускает использование исторических компьютерных игр в учебном процессе:

— игры, давая уникальную возможность в своеобразной форме «пережить» исторические события, могут пробудить реальный познавательный интерес к тому или иному периоду истории. В данном случае проводится определенная параллель между играми и историческими романами. Стоит, однако, отметить, что хотя тезис о мотивирующей роли компьютерных игр присутствует во многих высказываниях, нам неизвестны какие-либо серьезные исследования, его подтверждающие;

— в некоторых играх с исторической тематикой играющему необходимо изначально иметь определенный запас знаний для того, чтобы действовать более успешно. Исторические компьютерные игры нередко содержат приложения и/или сайты поддержки со справкой о реальных исторических событиях;

— отдельные игры не только знакомят учеников с историей, географией и ходом реальных событий, но, возможно, формируют представление о причинно-следственных связях в истории (например, зависимости общественного строя от уровня развития производства). Кроме того, побывав в «шкуре» правителя, школьник овладевает навыками стратегического мышления и убеждается, что «все не так просто», исторический процесс довольно сложен, нередко возникают вполне реальные альтернативы, и ход истории зависит от совокупного действия многих факторов. Есть надежда, что человек, поигравший в исторические

[135] *Фельдт А., Фельдт А.* Компьютерные игры: обучение или развлечение? // http://his.1september.ru/articlef.php?ID=200304308

компьютерные стратегии, никогда не будет думать, будто бы Советский Союз развалился только из-за глупости Михаила Горбачева;

— в играх, авторы которых делают акцент на реализм и достоверность, большинство персонажей и предметов соответствуют своему времени. Это относится также к пейзажам, интерьерам, военной технике, обмундированию и т.д. Разработчики игр иногда пользуются услугами консультантов и участников реальных событий.

Следует также учитывать, что игры постоянно совершенствуются, в том числе и в направлении исторической достоверности. Появляются «игры в документальном жанре».

Первой такой игрой в России стала «Правда о девятой роте» — интерактивная реконструкция боя, разгоревшегося в ночь с 7 на 8 января 1988 г. в Афганистане между бойцами 9-й роты 345-го гвардейского отдельного парашютно-десантного полка и отрядами моджахедов. Игра воссоздает кровопролитную схватку в подробностях. Горный ландшафт был смоделирован на основе спутниковой съемки, а детали произошедшего уточнены «из первых рук» — у непосредственных участников. Игроку, оказавшемуся в эпицентре событий, предстоит повторить подвиг 39 советских десантников, выступивших против нескольких сотен врагов. Игра содержит документально-исторические сведения об Афганской войне и ее героях, мнения историков и очевидцев о битве на высоте 3234 в контексте операции «Магистраль», профессиональный разбор стратегии и тактики сражения. Как говорит один из создателей игры Дм. Пучков (известный молодежной — и не только — аудитории под прозвищем «Гоблин»), «у нас в стране намеренно уничтожается историческая память народа, внедряются совершенно идиотские стереотипы. Наша игра — как раз такой ответ на оголтелую ложь по поводу нашей недавней истории. Наша задача — показать реальные события, реальных людей. Показать, что наши военные — это в первую очередь граждане своей страны, профессионалы, грамотно выполняющие поставленные задачи»[136]. Такие декларации, будучи положены в основу популярной игры, рано или поздно потребуют ответа от профессиональных сообществ, в том числе и сообщества учителей истории.

Сегодня во многом использованию исторических компьютерных игр в учебном процессе препятствует такое элементарное обстоятельство, как незнакомство с ними учителей. Есть все основания полагать, что новое поколение учителей, воспитанное на современной игровой культуре, включит компьютерные игры в число средств обучения.

Как можно было бы использовать игры? Наверное, проводя опять-таки параллель с художественной литературой, речь в первую очередь может идти об иллюстрировании с помощью игр тех или иных исторических реалий. Отметим, что трехмерная компьютерная анимация уже привычна многим современным школьникам.

При этом можно вместе с учениками находить в игре неточности и ошибки, сверяя ее с исторической реальностью. Можно попросить написать краткую рецензию на историческую компьютерную игру. Наконец, перед учениками может быть поставлена задача повторить в игре с максимально возможной исторической точностью какой-либо конкретный исторический эпизод. Нет сомнений, что у школьника, занявшегося такой реконструкцией, этот эпизод отложится в памяти.

[136] Сайт поддержки игры: http://www.pravdao9rote.ru

РАЗДЕЛ 5.
Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в обучении истории

Из данного раздела вы узнаете:

- *Каким образом и для чего используются ИКТ в обучении истории;*
- *Какие медиаресурсы можно привлечь при организации аудиторной и самостоятельной работы в процессе преподавания Новейшей истории России;*
- *Как органично включить медиаресурсы в учебный процесс.*

Широкое внедрение в школьный образовательный процесс современной компьютерной техники заставляет учителя совершенствовать методические приемы преподавания, нацеленные не просто на органичное включение новых технологических средств в урок истории, придание ему зрелищности, эмоциональной окраски, но и развитие навыков поисковой и творческой деятельности.

Прежде всего, речь может идти об использовании в рамках классно-урочной системы мультимедийных средств обучения, подразумевающих предоставление предметной информации в электронном виде[102]. Тем не менее, на страницах данного пособия представляется целесообразным подчеркнуть возможности применения компьютерных технологий на уроке истории для:

а) организации педагогом самостоятельной деятельности учащихся по поиску, анализу и обобщению информационного материала (в рамках проектной работы и др.), а также его презентации;

б) индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса с использованием коммуникативных возможностей ИКТ.

В современном глобальном мире работа с информацией становится важным элементом, поэтому в курсе истории на содержательном и методическом уровне следует уделять особое внимание направлениям развития компетентности выпускников школ в информационной области, связанным с умением самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Конечными целями преподавания подразумевается формирование медиаграмотности - способности самостоятельно использовать разнообразные медиаресурсы, понимая и критически оценивая их содержание, а также создавать и распространять собственные медиатексты.

Нужно учитывать, что предлагаемая Интернет-ресурсами информация никак не систематизирована по степени важности, поэтому при наличии многочисленных ресурсов в открытом доступе чрезвычайно важно уметь выделить необходимую информацию из огромного потока данных и видеоинформации, которые предоставляют современные медиа. Опыт работы показывает, что у тех учащихся, которые активно работают с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков и умений, в первую очередь связанных с анализом и структурированием получаемой информации. Тем самым реализуется задача перехода от «знаниевой» парадигмы образования к «деятельностной». Высокий уровень медиаграмотности является также одной из необходимых предпосылок гражданского становления личности, подразумевающего занятие активной жизненной позиции, понимание своих гражданских прав и обязанностей.[103]

---

[102] Об этом см., напр.: Каракурчи Ю.В. Мультимедийные средства обучения на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2009.№7.

[103] http://www.mediagram.ru/netcat_files/106/104/h_328802b015536fe791cc54ffb8edcd57- Резолюция Европарламента от 16 декабря 2008 года по медиаграмотности в мире цифровых технологий (2008/2129(INI))

Формирование компетентности учащихся в информационной области в процессе преподавания истории в 11 классе предполагает включение в образовательный процесс заданий и вопросов, нацеленных на:

- выявление проблем, находящихся в центре общественного внимания при изучении газет, знакомстве с телевизионными новостями, получении сведений из Интернета;
- интерпретацию текстовых материалов и другой информации в различных формах (графической, электронной, музыкальной и т.п.),
- нахождение необходимой для поставленных задач информации из многообразия источников;
- определение достоверности источника информации;
- формулирование выводов, видение взаимосвязей и упорядочивание информации;
- понимание объективных и субъективных компонентов информации, проведение опросов и получение экспертных оценок общественных событий;
- оценивание источника информации, принимая во внимание его заинтересованность и объективность;
- использование различных баз данных, их сравнение и сопоставление;
- организацию собственных приемов работы с информацией;
- установление взаимосвязей прошлых и настоящих событий;
- критическое отношение к сообщениям, распространяемым средствами массовой информации и рекламой, противостояние манипулированию собственным сознанием;
- творческую переработку информации по проблемам общественной жизни и выработку собственного видения путей решения проблем.

5.2. Сделай сам: полезные программные оболочки

Программа создания презентаций MS PowerPoint

Любой заинтересованный в результатах своего труда учитель, начавший использовать в процессе преподавания информационные компьютерные технологии, рано или поздно приходит к выводу, что существующие программные продукты, выпущенные коммерческими издательствами, по целому ряду причин не подходят ему для непосредственного применения на уроке. В результате он начинает искать программные инструменты, позволяющие ему создавать собственное обеспечение, максимально отвечающее требованиям конкретного урока в конкретном классе.

Сегодня таким инструментом часто становится программа создания презентаций PowerPoint из программного пакета корпорации Microsoft – MS Office. Использование этого программного продукта в российском образовании началось еще в 1994 г. Унифицированный интерфейс MS Office позволяет легко освоить основные приемы работы с PowerPoint, если вы уже освоили хотя бы одно приложение пакета (например, текстовый редактор Word). За последние 10 с лишним лет вышло несколько новых версий PowerPoint, которые сделали его еще более удобным и, следовательно, более популярным в учительской среде. Реализация программы «Информатизация российского образования» превратила PowerPoint де факто в основной инструмент подавляющего большинства педагогов, использующих ИКТ в преподавательской деятельности.

Однако, как это часто бывает, видимая простота использования наряду с богатыми функциональными возможностями PowerPoint нередко приводят к целому ряду серьезных ошибок при создании презентаций, которые могут резко снизить, а в ряде случаев и просто перечеркнуть эффект от использования ИКТ в ходе урока. В данном разделе мы не ставим перед собой задачу научить читателя работать в этой программе, т.к. работать в PowerPoint учат везде и всех. Остановимся лишь на тех моментах, которые могут привести учителя к неудачам и разочарованиям.

1. Приступая к созданию презентаций, необходимо помнить, что компьютер – не более чем универсальное техническое средство обучения, и заменить учителя (даже в случае с дистанционными курсами) он не может. Поэтому стремление «запихнуть» в презентацию весь объем информации конкретного урока является серьезной ошибкой, довольно распространенной в учительской среде.

Размещаемая на слайдах текстовая информация нуждается в тщательном отборе. В идеале, это должны быть тезисы, представляющие в сочетании с графикой опорный конспект, т.е. выстроенные в логической последовательности основные понятия, имена, даты, географические названия и т.д. Логическая последовательность чрезвычайно важна, поскольку помогает учащимся усваивать информацию на качественно более высоком уровне.

2. Огромное значение для восприятия информации играют форматирование и дизайн слайда. Текст должен быть хорошо виден и восприниматься без напряжения зрения даже с последних парт. Для решения этой проблемы хотелось посоветовать следующее:

— использовать шрифты типа Arial (не «рубленые»);

— размер шрифта должен составлять не менее 24 пт;

— для лучшего восприятия текста нужно избегать использования контрастных цветов в шаблонах оформления слайдов, т.к. в противном случае подобрать цвет шрифта, который бы хорошо смотрелся на этом фоне, практически невозможно;

— при определении цвета шрифта нужно отталкиваться от основного цвета слайда. Если он темный, значит, текст должен быть светлым и наоборот.

Учитывая сказанное, можно сделать вывод об еще одном требовании к оформлению презентации – не следует изменять в рамках одной презентации шаблон оформления слайда.

3. Нередко презентации оказываются перегружены графикой. Следует помнить, что человек может одновременно держать в поле зрения до семи объектов. Если их больше – часть из них просто не воспринимается. Отсюда **вывод**: если на слайде все-таки размещается более семи объектов, то выводить их следует постепенно, синхронизируя с рассказом учителя.

4. Освоив анимацию, авторы часто увлекаются и необоснованно используют в презентации из 10-12 слайдов до двадцати (!) различных эффектов. Обычно это объясняют тем, что использование разных типов анимации привлекает внимание учащихся. Да, это действительно так. Но давайте задумаемся, а то ли это внимание, которого добивается учитель? Нет! Ученики просто начинают гадать, какой эффект будет следующим, или бездумно наблюдают за процессом движения объекта (особенно когда анимационный эффект длится 2-3 секунды). Учитель в этом случае остается на заднем плане, нить урока от школьников ускользает.

Анимация в презентации должна применяться тогда, когда этого требует логика излагаемого материала. От сложных видов анимации следует вообще **отказаться.**

5. Довольно часто в презентациях встречается сложная система навигации – на первом или втором слайде располагается меню, пункты которого являются гиперссылками на разделы презентации. Подобный подход мало оправдан: если вы используете презентацию на уроке, то ориентироваться в системе гиперссылок, параллельно работая с классом, затруднительно даже ее автору. Если же презентация готовится для самостоятельной работы учащихся за индивидуальным компьютером, то такой способ управления имеет право на существование, но выбор средства для создания программного продукта в данном случае не совсем удачен — концепция PowerPoint предполагает в первую очередь организацию компьютерной поддержки выступления оратора.

Наиболее оптимальным вариантом для урока, таким образом, является линейная система построения презентации: слайды следуют один за другим, без использования функций меню.

6. Освещая типичные ошибки создания презентаций, нельзя не остановиться на проблеме качества иллюстративного материала. Как можно «исправить» изображение и, следовательно, общее впечатление от презентации?

Во-первых, при размещении «затемненных» или «осветленных» рисунков нужно учитывать, что яркость мониторов и проекторов различна, поэтому то, что хорошо смотрится на одном мониторе, может «потеряться» на другом. Вставив картинку, подстройте ее яркость и контрастность при помощи панели «Настройка изображения». В MS Office XP, 2003 она вызывается щелчком по рисунку *правой* кнопкой мыши, а в MS Office 2007, будучи интегрированной в меню пакета, отрывается двойным щелчком *левой* кнопкой мыши по рисунку. Изменяя значения яркости и контраста, можно быстро добиться значительного улучшения качества рисунка.

Во-вторых, возможно нарушение пропорций изображения. Эта ошибка возникает, когда картинке пытаются придать другой вид. В результате высота становится шириной, и наоборот. Решить проблему можно, заранее подготовив картинку для вставки в стороннем графическом редакторе, обрезав ненужные части и указав точный размер изображения, либо, вставив картинку в PowerPoint, изменить масштаб при нажатой клавише Shift (операция предназначена как раз для сохранения пропорций масштабируемого объекта).

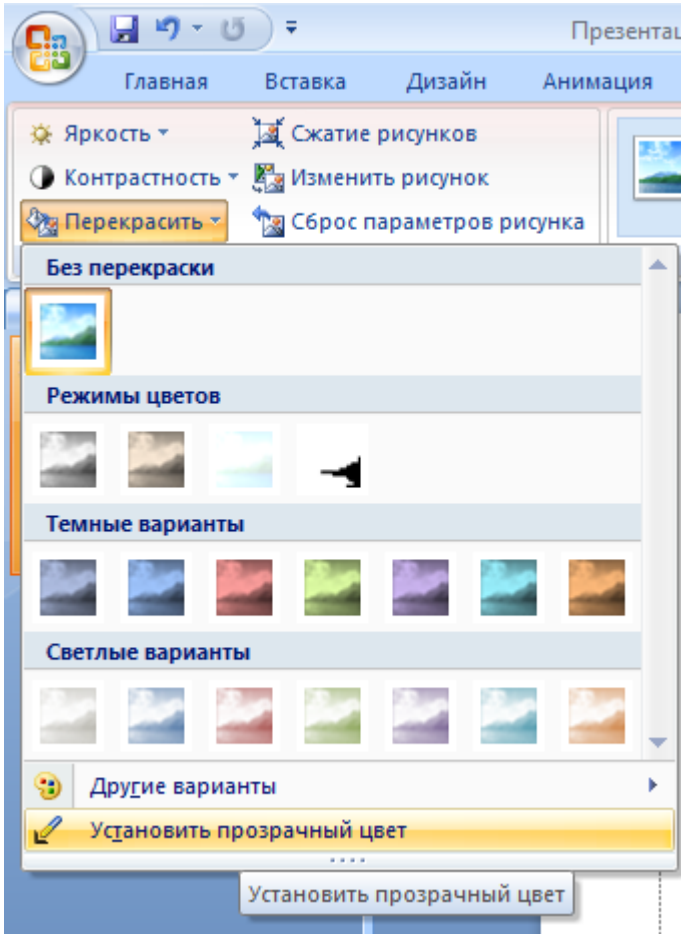
Заканчивая разговор об использовании графики в презентациях, хотелось бы остановится на характеристике некоторых графических форматов. Наиболее популярными форматами сохранения изображений в настоящее время являются *.bmp, *.jpg, *.gif.

Формат ***.bmp** является наиболее «громоздким». Графическая информация записывается попиксельно, без какого-либо сжатия. Поэтому, вставка графических файлов в данном формате сделает презентацию очень объемной, и на «слабых» компьютерах она будет воспроизводиться с заметной задержкой.

Формат ***.jpg** разрабатывался специально для уменьшения размера графического файла. Поэтому он является *лучшим решением* для использования в презентациях.

Формат *.**gif** тоже является вариантом оптимизации графики. Если изображение содержит небольшое количество цветов, то одно и то же изображение в формате *.gif может иметь даже меньший объем, чем изображение в формате *.jpg.

У формата *.gif есть одно свойство, которое порой делает его незаменимым для решения дизайнерских проблем: он позволяет делать один из цветов изображения прозрачным. Чтобы добиться этого, активизируется панель «Настройка изображения», выбирается инструмент «Установить прозрачный цвет», пользователь щелкает левой кнопкой мыши по нужному цвету на изображении, и он «исчезнет». Подобную операцию можно применить и к файлам формата *.jpg, но в результате получим лишь полупрозрачный «шум».



*Установление прозрачного цвета при работе с изображением в формате *.gif*

7. К числу распространенных ошибок относится и неправильное использование в презентации звукового оформления. Звуковые эффекты при переходе от слайда к слайду или при управлении показом презентации просто отвлекают внимание и не несут никакой смысловой нагрузки. Включение звуковых фрагментов в презентацию представляется возможным в следующих случаях:

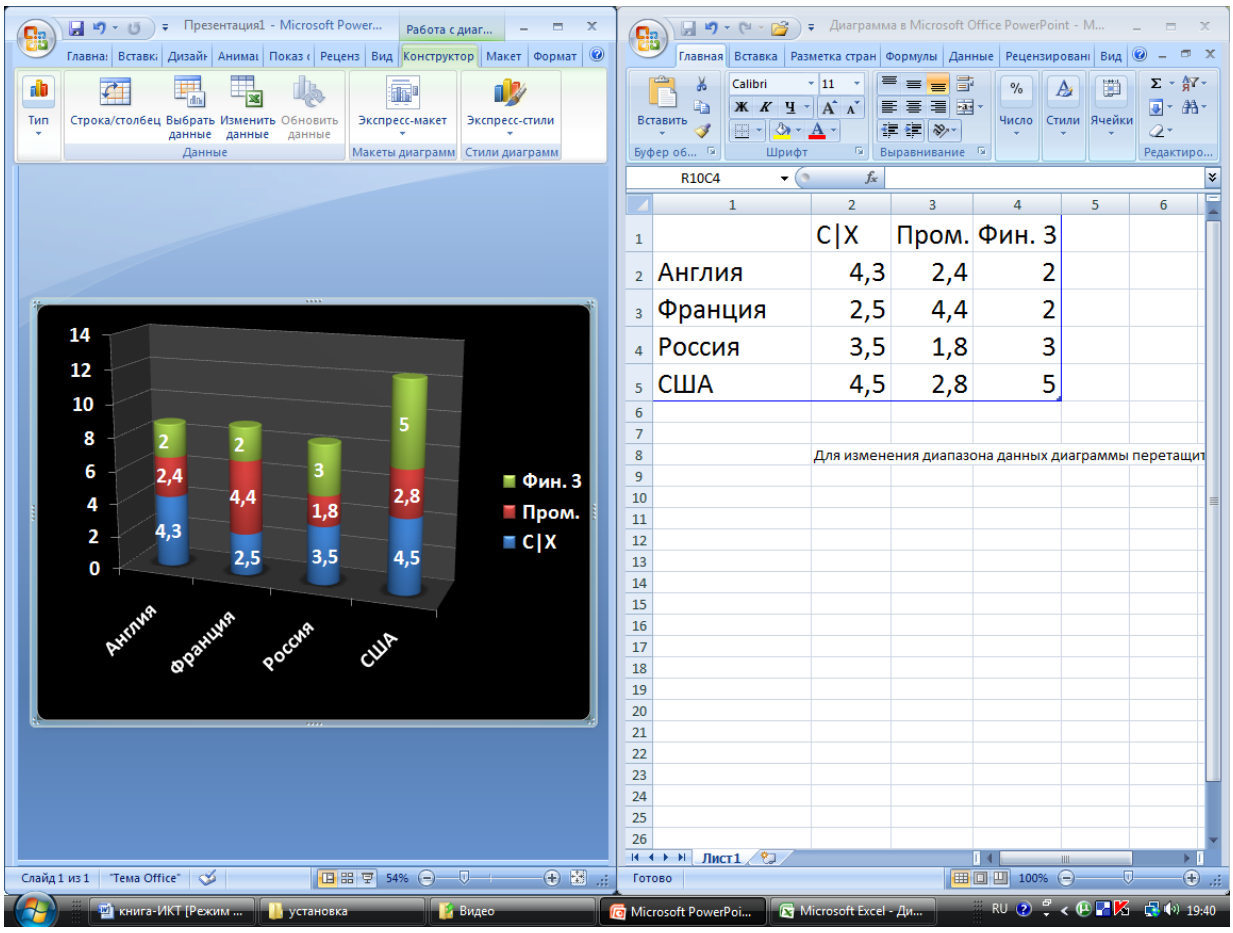
— при прослушивании аудио-документа;

— в качестве фоновой музыки на отдельном этапе урока, для создания соответствующего настроения в классе.

В пакете MS Office 2007 был серьезно переработан блок, отвечающий за создание диаграмм. Как это ни удивительно, но диаграммы в презентациях можно увидеть крайне редко. А те, что встречаются, как правило, отсканированы и в силу этого плохо воспринимаются с экрана.

Для создания диаграммы в MS PowerPoint выберем слайд, на котором будет размещаться диаграмма, и последовательно выполним команды: Меню «Вставка» — «Диаграмма», при этом появится диалоговое окно «Изменение типа диаграммы». Выбирая определенный вид представления данных, следует помнить, что от него очень сильно зависит восприятие статистической информации, которую учитель собирается использовать на уроке.

Сделав выбор, нажмите кнопку «ОК». С правой стороны экрана появится окно для редактирования данных диаграммы (фактически выполнив эту команду, мы открыли программу MS Excel). В ней мы создадим исходную таблицу с данными, а итоговая диаграмма будет автоматически размещаться на выбранном слайде.



	С|Х	Пром.	Фин. 3
Англия	4,3	2,4	2
Франция	2,5	4,4	2
Россия	3,5	1,8	3
США	4,5	2,8	5

Создание диаграммы в программе Microsoft PowerPoint 2007

Введем в таблицу необходимые данные и озаглавим столбцы и ряды. Если вам необходимо больше столбцов и строк в исходной таблице (по умолчанию – 3 столбца и 4 ряда данных), захватите правый нижний уголок прямоугольника, отмечающего диапазон данных (его контур выделен синим цветом) и растяните его на необходимый диапазон.

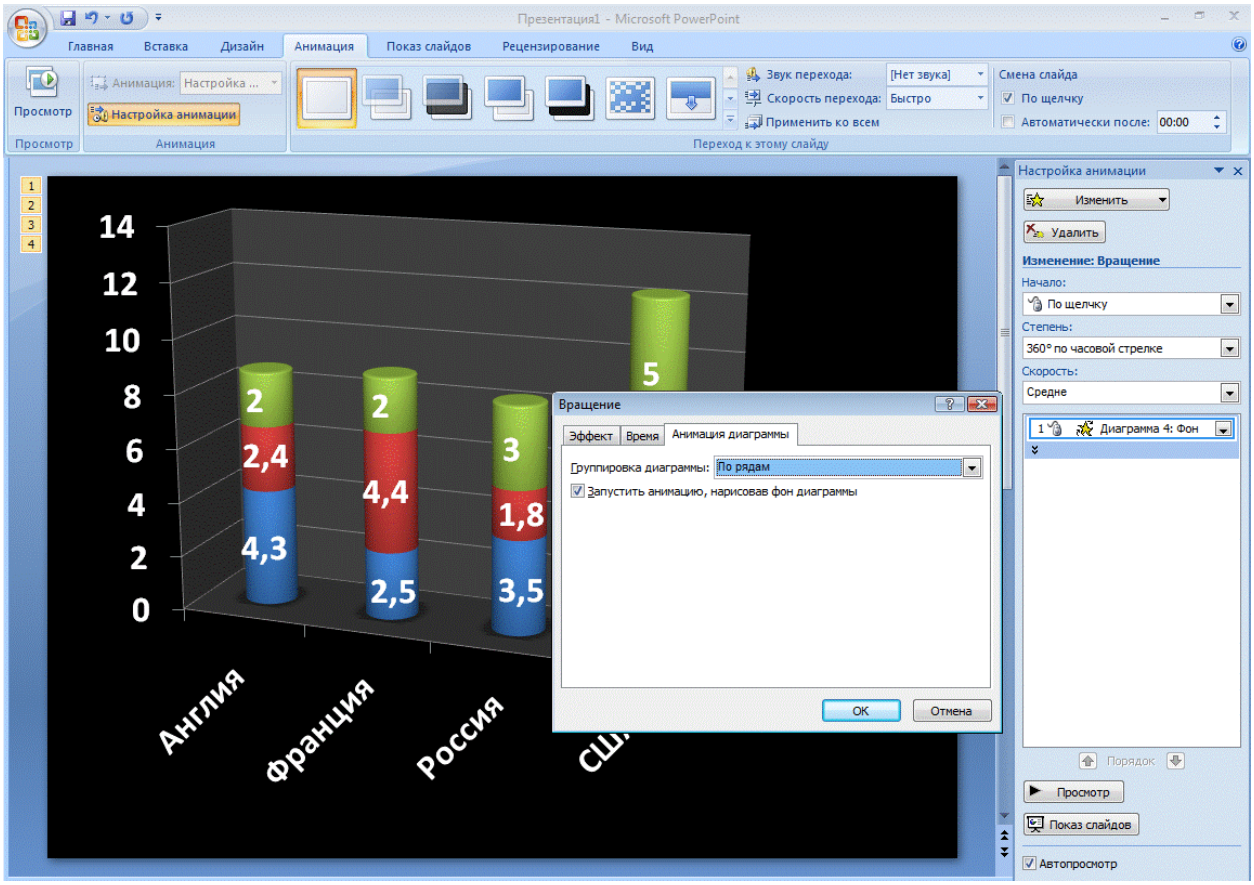
Произведенные изменения в исходной таблице тут же отразятся на диаграмме.

Чтобы диаграмма «смотрелась», была более доходчива, ее необходимо отформатировать. Для начала попробуйте применить к ней шаблоны стилей. Для этого последовательно выполните команды: Меню «Конструктор» — «Стили диаграмм», и выберите наиболее подходящий стиль оформления.

Чтобы вывести на диаграмму значения данных (по умолчанию они на ней отсутствуют), щелкните правой кнопкой мыши по одному из цветов на столбце и выберете в появившемся контекстном меню команду «Добавить подписи данных». Если шрифт, используемый по умолчанию, плохо различим на экране – отформатируйте его, выделив подписи одиночным щелчком правой кнопки мыши и указав в появившемся контекстном меню необходимые параметры текста.

Нередко во время урока необходимо, чтобы столбцы диаграммы появлялись постепенно, по мере изложения учителем или учащимися определенной информации. Это достигается применением к диаграмме эффектов анимации. Выделим диаграмму в Меню «Анимация» и нажмем кнопку «Настройка анимации». На появившейся справа панели «Настройка анимации», нажимаем кнопку «Изменить» и выбираем нужный эффект из появившегося списка анимационных эффектов. Затем в окне «Использованные эффекты анимации» находим эффект, примененный к диаграмме (в описываемом примере –

«Диаграмма 4»). Щелкаем по стрелочке справа от надписи и в появившемся контекстном меню выбираем команду «Параметры эффектов», и далее – закладку «Анимация диаграммы». В строке «Группировка диаграммы» выбираем необходимый тип анимационного эффекта и нажимаем кнопку «ОК».

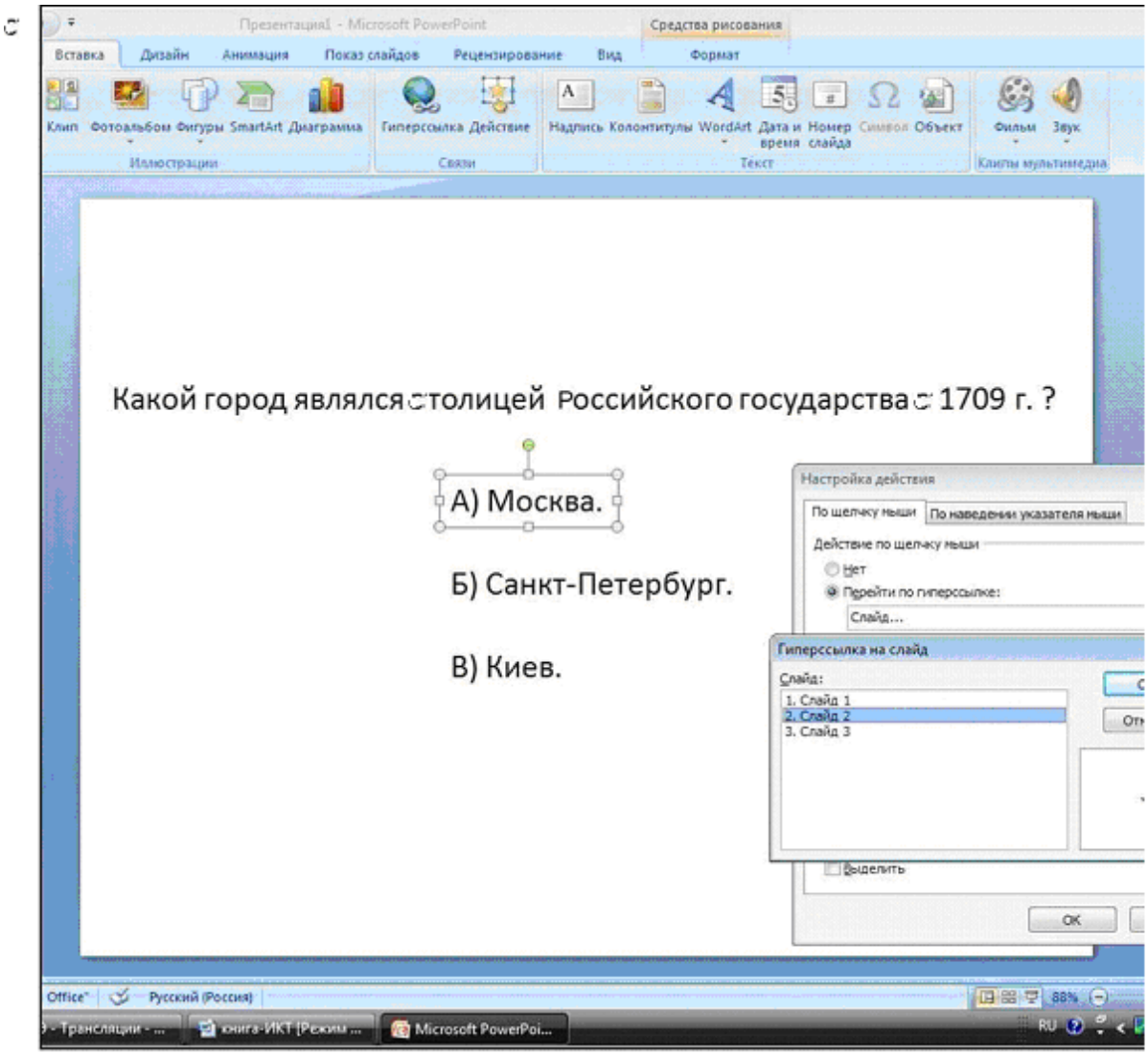


Настройка анимации диаграммы в программе Microsoft PowerPoint 2007

Еще одной редко используемой возможностью PowerPoint является организация простейшего варианта тестирования на основе команды «Действие» из меню «Вставка». Для создания теста (например, теста выбора), нам понадобятся три слайда: первый – непосредственно с текстом тестового задания, второй – с указанием на выбор правильного ответа, и третий – с указанием на выбор неправильного ответа.

На первом слайде, используя команду «Надпись», вводим вопрос теста. Затем, используя тот же инструмент, создаем варианты ответа, причем (это важно!) каждый раз это должен быть новый текстовый объект (т.е. на слайде будут располагаться не один, а четыре текстовых блока). Затем создаем Слайд 2 и Слайд 3. На втором пишем «Правильно!», на третьем – «Вы ошиблись!», и приступаем к настройке теста.

Выделяем первый ответ. Из меню «Вставка» выбираем команду «Действие». В появившемся окне «Настройка действия» ставим переключатель на пункт «Перейти по гиперссылке», и затем выбираем команду «Слайд». Во вновь открывшемся окне «Гиперссылка на слайд» выбираем Слайд 2, содержащий надпись «Правильно!», и затем нажимаем «ОК» во всех диалоговых окнах. Для ответов Б) и В), укажем в качестве гиперссылки Слайд 3 («Вы ошиблись!»), и наш тест готов.



Создание тестов в программе Microsoft PowerPoint 2007 г.

Этот же прием можно применить не только к текстовым объектам но и к рисункам, настроив команду «Действие» на их основе.

Однако предложенный вариант организации теста несовершенен – интерактивность в данном случае мнимая. Получить в PowerPoint сведения о прохождении учащимся теста без написания специального скрипта на языке Visual Basic (незнакомом подавляющему большинству учителей) невозможно. Поэтому, если вам нужна интерактивность, целесообразно использовать специализированные программные продукты.

РАЗДЕЛ 5.
Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в обучении истории

Из данного раздела вы узнаете:

- *Каким образом и для чего используются ИКТ в обучении истории;*
- *Какие медиаресурсы можно привлечь при организации аудиторной и самостоятельной работы в процессе преподавания Новейшей истории России;*
- *Как органично включить медиаресурсы в учебный процесс.*

5.3. Как использовать ИКТ в обучении?

Вводная мотивация и предварительное обобщение

Вводная мотивация является обязательным элементом структуры учебного процесса и в традиционном, и в проблемном обучении, а также в учебно-проектной деятельности. Естественно, что в зависимости от выбранного типа обучения изменяются ее задачи и способы предъявления. Вместе с этим меняются способы и формы использования ИКТ. Здесь реализуется возможность средствами ИКТ сопоставить, структурировать и интегрировать различные виды информации и формы ее предъявления — условно-графическую (схемы, графики, карты), изобразительную (исторические картины, наглядные изображения, реконструкции), видео- и аудиоинформацию. Также вводная мотивация на начальном этапе урока должна сопровождаться предварительным обобщением (в той или иной форме), и здесь ИКТ также являются незаменимым помощником.

В рамках **традиционного подхода** вводная мотивация и предварительное обобщение обычно не разделяются — т.е. учитель сообщает, *что именно* класс будет сегодня изучать, с какой целью и по какому плану, и старается мотивировать детей, заинтересовать их новой темой. Стимулирование познавательного интереса здесь может происходить путем выделения наиболее ключевых, выигрышных, зрелищных сюжетов, т.е. должна быть своеобразная «реклама» темы. Она может реализоваться в форме мотивационного раздела презентации (в программе MS PowerPoint), видео-, флэш-роликов и т.д.

К сожалению, на начальном (вводно-мотивационном) этапе урока преподаватели нечасто используют имеющиеся технические возможности, ограничиваясь в тех же презентациях названием темы, ее планом и (в лучшем случае) 1-2 иллюстрациями. С другой стороны, предложить здесь какие-либо конкретные рекомендации сложно, поскольку учителю следует исходить из тех акцентов и приоритетов, которые он сам собирается расставить в ходе ознакомления учащихся с новой темой. Можно обратить внимание лишь на следующие *общие принципы*, которые нелегко реализовать полностью, но к воплощению которых следует стремиться:

- яркость, эффектность и нестандартность в подборе иллюстраций;
- некоторая непонятность, несвязность (с первого взгляда) демонстрируемых изображений;
- краткость предъявления (не более 4-х минут).

Фактически в данном случае за основу можно (и нужно) взять модель, по которой строятся рекламные ролики к кинофильмам и телепередачам (так называемые трейлеры): самые интересные, яркие кадры, слабо связанные по смыслу между собой (это вызывает желание увидеть, понять, что их связывает), а также короткое (почти на грани восприятия) время показа. После демонстрации школьникам предъявляется план (или, что более эффективно, учитель с учащимися составляют план изучения темы в ходе совместной деятельности).

В качестве варианта опережающего изучения темы (с очевидным мотивационным компонентом) можно применить такую форму работы, как поиск конкретной информации в Интернете на определенных сайтах и/или в мультимедийных энциклопедиях и библиотеках. Так, например, авторы методического пособия к учебнику для XI кл. по новейшей истории России (1945-2007 гг.)[137] предлагают ученикам перед изучением периода правления Н.С. Хрущева:

а) с помощью поисковой системы выявить основные массивы информационных ресурсов по теме, дать характеристику наиболее информативного ресурса;

б) в Электронной библиотеке Исторического факультета МГУ найти наиболее значимые документы по теме;

в) найти материалы, отражающие наиболее важные события темы урока на сайте http://www.oldgazette.ru/ и составить по одному из них краткий план выступления (презентацию);

г) используя материалы сайта «Хронос», составить хронологию основных событий по теме урока в виде таблицы; и т.д.

При **проблемном подходе** на вводно-мотивационном этапе преподаватель решает иные задачи:

1) дать обобщенную картину содержания, избегая при этом излишней детализации («взгляд на историю с высоты птичьего полета»);
2) сформулировать *исходное противоречие*, из которого будет выведена проблема;
3) сформулировать саму проблему;
4) мотивировать учеников к ее решению.

Проблема может основываться на осознании уникальности и необычности каких-либо событий и явлений, что, в свою очередь, порождает интерес – а почему эти явления (феномены) возникли?

Все эти противоречия можно (и нужно) *зрелищно* представить учащимся. Вообще в проблемном обучении именно вводно-мотивационный этап является наиболее сложным и требующим максимальной отдачи от преподавателя. Стремясь к тому, чтобы ученики не только осознали проблему, но и «вчувствовались» в нее, он обязательно должен использовать зрительные образы. И ИКТ здесь, конечно, могут оказать совершенно неоценимую помощь.

Если говорить о презентациях, то классический алгоритм представления вводно-мотивационного этапа включает 4 экрана:

1. Начальное явление (первая сторона явления).
2. Конечное явление (вторая сторона явления).
3. Формулировка учебной задачи.
4. План работы по решению учебной задачи.

В рамках осуществления **учебно-исследовательской деятельности** в обучении средства ИКТ способны помочь объяснить условия игры или проекта, алгоритмизировать и структурировать предполагаемую деятельность по проекту, создать своего рода ее «скелет». При этом преподаватель вместе с учениками составляет общую структуру базы данных, которую нужно будет заполнить в процессе реализации данного проекта. Например, при реализации краеведческого проекта по созданию летописи своей малой родины составляется таблица возможных источников информации.

Период (деление задает учитель)	Источники информации (разыскиваются учениками)	
	Интернет	Не-Интернет

Первый опыт работы над такими проектами показывает, что сегодня эффективнее начинать поиск информации в Интернете (и именно на это ориентировать учеников). Если в Сети отсутствуют сами источники, то, как правило, есть ссылки на них с указанием имен авторов и других данных. (Преподаватель должен следить за тем, чтобы дети не ограничивались одним Интернетом и не пренебрегали «бумагой», формируя современную культуру работы с

[137] http://www.history.standart.edu.ru

источниками.) После того, как список источников составлен, начинается работа уже над самим проектом.

Объяснение учителем нового материала

Основным средством ИКТ, используемым сегодня учителем при объяснении нового материала, является презентация в программе MS PowerPoint. Работа с презентациями (как, впрочем, и со многими другими программными продуктами) в компьютерном классе (1-2 ученика за компьютером) в условиях классно-урочной системы неэффективна и даже вредна. У ученика всегда найдется на компьютере с десяток других, куда более увлекательных для него занятий, особенно если ПК подключен к Интернету.

Наиболее оптимальным вариантом в материально-техническом плане является использование связки компьютер + мультимедиа-проектор. В случае отсутствия последнего одним из вариантов решения проблемы является использование в качестве «большого дисплея» телевизора с диагональю 25 дюймов и выше. Подавляющее большинство современных компьютеров имеют несколько выходов, среди которых есть разъемы для подключения аналогового и/или цифрового телевизора. Но, используя телевизор для демонстрации компьютерных программ, помните, что шрифт в этих программах должен иметь достаточно большой размер (от 28 пт и выше), чтобы хорошо читаться с задних парт в учебном кабинете.

Кроме собственно презентации (своей или другого учителя) преподавателем в ходе объяснения нового материала может использоваться практически любой другой программный продукт. Так, например, одним из распространенных вариантов применения мультимедиа-учебника «История России: XX век» является эксплуатация его видеоряда в качестве наглядного пособия, когда урок проходит в форме лекции с использованием мультимедийного проектора или телевизора. При этом, по отзывам учителей-практиков, наиболее интересны меняющиеся диаграммы, «оживающие» карты, кинохроника, фоно- и фотодокументы[138]. Известны также случаи, когда преподаватели иллюстрировали свои лекции прямо из Интернета, однако это чревато неожиданными неприятностями — в самый нужный момент искомый сайт может оказаться недоступен.

Организация учебной деятельности учащихся

Как и в случае с объяснением нового материала, основным средством ИКТ для организации активной учебной деятельности на уроке сегодня также выступает презентация. Учителями-практиками накоплен уже довольно большой опыт по использованию презентаций в этом ключе — помимо сопровождения объяснения темы называются, например, такие формы работы, как подготовка учениками сообщения по теме презентации; расположение перепутанных слайдов презентации в правильном порядке; изъятие «лишних» слайдов и пр. Однако более продуктивным представляется принципиально иной путь — когда в презентацию *изначально* закладывается возможность организации с ней активной учебной деятельности учащихся, а сама деятельность происходит с элементами интерактивности.

Методика организации учебной деятельности учащихся на уроке с такими презентациями в техническом плане строится следующим образом: один из школьников выполняет задание на компьютере, а класс отслеживает его действия по экрану, на который выводится изображение с помощью мультимедиа-проектора. Если ученик совершает ошибку, учитель предлагает классу поправить товарища или вызывает другого ученика в том случае, если первый неспособен правильно выполнить задание. Очень важно, чтобы выполняющий задание на компьютере вслух комментировал ход своей работы – это позволит более четко расставить нужные акценты, связанные с заданием, а затем объективно оценить его работу и объяснить выставленную оценку.

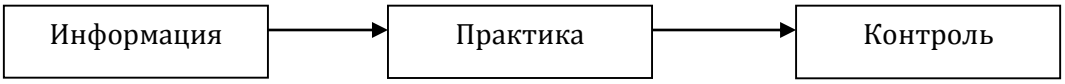
Отдельные задания, предусматривающие такую форму работы, могут вставляться в презентации, ориентированные на помощь учителю в объяснении нового материала. Вместе с

[138] См.: *Несмелова М.Л.* Варианты организации учебной работы с использованием мультимедийного учебника истории // ПИШ. 2002, №9.

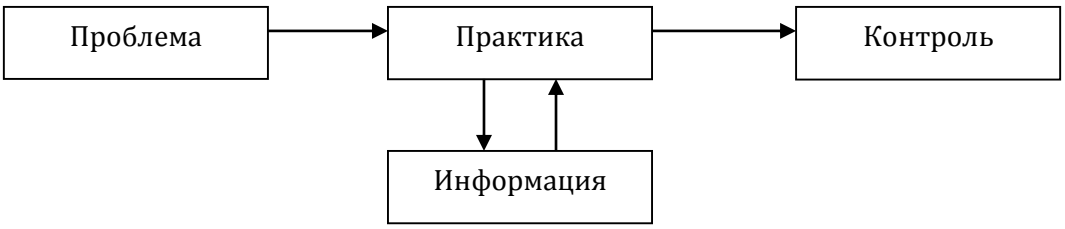
тем в презентациях для повторительно-обобщающих уроков желательно, чтобы такая форма работы преобладала.

В начале урока ставим перед учащимися общую учебную задачу. Она решается на основе 15 частных заданий, включенных в презентацию, каждое из которых дает учащимся необходимую для ответа информацию (т.е. ученики как бы из «кирпичей» строят «здание» своего ответа). Решение большей части заданий происходит в режиме редактирования слайда — как известно в режиме показа слайда мы не можем перемещать объекты по экрану при помощи мыши, поэтому использование режима редактирования позволяет добиться своеобразной «интерактивности». Чтобы изображение слайда на экране было насколько это возможно большим, необходимо выставить такой режим просмотра, при котором область окна программы максимально занимается слайдом (Меню «Вид» — «Масштаб»).

Сегодня учителю предлагаются также программные продукты, призванные помочь организовать учебную (в том числе самостоятельную) деятельность учеников на уроке и дома. При этом преподаватель должен понимать, что фактически он имеет дело с двумя различными подходами. При **традиционном подходе** ученик *сначала* усваивает информацию, затем выполняет практические задания (на закрепление и расширение ранее усвоенного), и затем проходит через процедуру контроля и коррекции. Схематически (в максимально упрощенном виде) это выглядит так:



При **проблемном подходе** обучение начинается с постановки проблемы (учебной задачи), ученик *самостоятельно добывает информацию*, помогающую ответить ему на поставленный вопрос, затем осуществляются контроль и коррекция полученного результата. На схеме это может выглядеть так:



Ресурсами первого типа являются мультимедиа-учебник «История России: XX век». Правда, в учебнике собственно практика фактически отсутствует, и в результате учителям приходится самим «заранее готовить инструктивные материалы и задания» для самостоятельной работы, которые «затем раздаются ученикам»[139].

В рамках второго (проблемного) подхода перед учениками ставится учебная задача, к которой прилагается набор информационных источников (текст, иллюстрации, видеофрагменты и т.д.) на основе которых данная задача решается. Практически учащиеся ставятся перед необходимостью провести мини-исследование. Учебная задача может входить составной частью в программный продукт, и тогда она должна быть интерактивной, или учитель формулирует задачу, исходя из существующего набора источников (собранных, например, на компакт-диске). Казалось бы, второй вариант дает возможность использовать в рамках проблемного подхода

[139] *Несмелова М.Л.* Варианты организации учебной работы с использованием мультимедийного учебника истории // ПИШ. 2002, №9. С. 59.

любой программный продукт исторической тематики. Однако на практике для учителя это затруднительно, поскольку возникает две проблемы:

1) неприспособленность источников к использованию на уроке, прежде всего в связи с большими временными затратами, необходимыми для работы с ними в ходе урока;

2) возможные проблемы с навигацией по ресурсу (CD или сайтом) и поиском нужного документа, даже если он указан учителем.

В идеале программный продукт для самостоятельной работы учащихся должен включать интерактивную задачу и набор специально подобранных и адаптированных источников для поиска ее решения (а также, естественно, инструменты для контроля и оценки полученного результата).

Возможно два варианта организации работы. В компьютерном классе каждый учащийся находится за персональным компьютером и выполняет решение задач самостоятельно. Такой вариант работы подходит и при объяснении нового материала, и особенно для повторительно-обобщающих уроков, когда можно воспользоваться всеми задачами из соответствующего раздела.

Если компьютер один, то ученик выполняет задание на нем, а изображение выводится с помощью проектора на большой экран. Остальные учащиеся работают в тетрадях. Учитель выступает в роли консультанта.

В настоящее время предпринимаются попытки организовать непосредственно на уроке работу с различного рода информационными источниками, берущимися из Интернета. С нашей точки зрения, такие усилия бесперспективны: школьники постоянно отвлекаются и при первом удобном случае норовят с полезных сайтов переключиться на бесполезные и вредные — Интернет несет слишком много соблазнов, и это общепризнанный факт. Вместе с тем вполне допустима организация самостоятельного изучения учащимися исторического материала в Интернете во внеурочное время, в том числе для выполнения домашних заданий. При этом учитель должен заранее отобрать ресурсы, необходимые для выполнения поставленных перед школьником задач, проверив их, прежде всего, на предмет исторической достоверности. Желательно к *каждому* из рекомендуемых учителем ресурсов поставить вопросы, которые нацеливали бы учеников на поиск главного и наиболее существенного, помогали решить поставленную задачу.

Наряду с развитием самостоятельных поисковых навыков учащихся, возможности Интернета и его ресурсов нужно уметь использовать при проведении семинаров, конференций, практикумов, дискуссий и т.п. При этом групповая работа на уроке может быть организована таким образом, чтобы ученики использовали материалы сайтов, найденных по заданным адресам, для конкретизации тех или иных вопросов, обсуждаемых в рамках семинара или дискуссии. Если у учителя отсутствует возможность организации работы непосредственно в классе, то он вполне может дать опережающее задание, нацелив учащихся на работу дома. В этом случае важно, чтобы ученик обосновал свой выбор и постарался доказать достоверность своих источников.

И все-таки главную пользу, на наш взгляд, Интернет может принести при организации проектной деятельности.

Организация контроля.

В настоящее время в сфере образования (в том числе и школьного исторического образования) чрезвычайно большое распространение получили тесты. Сам характер тестовой процедуры способствовал тому, что она стала осуществляться с помощью компьютеров. Более того, появились программы, которые позволяют учителям наполнять готовую тестовую матрицу собственным содержанием, что, казалось бы, открывает перед сторонниками широкого внедрения тестовых процедур в образовательный процесс, казалось бы, безграничные возможности.

С нашей точки зрения, поурочные тесты (или поурочное использование тестовых заданий) должны быть изжиты как своего рода «детская болезнь» знакомства учительской общественности с тестированием. Те несколько тестов по только что пройденному материалу, которые учитель дает в конце или в начале урока (на знание дат, имен, памятников и пр.), никак не свидетельствуют об уровне знаний того или иного ученика, о понимании им пройденной темы — слишком велико влияние каких-либо случайных факторов и таких второстепенных обстоятельств, как, например, хорошая механическая память у некоторых учащихся. В рамках традиционного подхода сегодня более эффективен «старый добрый» устный опрос по теме домашнего задания отдельных учеников или фронтальный опрос, а в рамках проблемного подхода — эвристическая беседа по проблеме (обсуждение вариантов решения учебной задачи).

Иное дело — контроль по окончании изучения больших разделов того или иного курса истории. Здесь можно дать большую батарею разнообразных тестов и тем самым существенно снизить роль случайных факторов. Более того, большое количество тестов, нацеленных на проверку знаний, на самом деле отчасти проверяет и умения. Ученые-психологи утверждают, что у большинства людей в памяти не может храниться большое количество неструктурированной информации. Следовательно, если ученик на подавляющее большинство тестов ответил правильно, мы можем предположить, что у него или *очень* хорошая механическая память (такое тоже бывает), или информация у него приведена в некоторую систему. При этом какой-либо конкретный факт может быть без последствий забыт учеником, поскольку тестовые нормы никогда не требуют 100%-ного количества правильных ответов.

Необходимо также учитывать и такое важное обстоятельство, как введение ЕГЭ. Учеников надо приучать к экзаменационной процедуре в той форме, которую предусматривает Единый государственный экзамен.

Сказанное позволяет сделать вывод, что наиболее эффективной тестовой формой проверки знаний в школе может стать контроль после изучения больших разделов школьных курсов истории (или самих курсов в целом) в форме ЕГЭ. При этом части А и В Единого государственного экзамена легко поддаются компьютеризации.

К настоящему времени уже целый ряд авторских коллективов пошли по этому пути и создали батареи тестов по отдельным темам школьных курсов истории по образцу ЕГЭ. В качестве примера можно привести электронные тренинги С.А. Фомина, сделанные в программе Macromedia AuthorWare (доступны для бесплатного скачивания на сайте журнала «Преподавание истории в школе» в разделе «Электронное приложение»). Ученику предлагается 25-40 тестов (20-30 по образцу части «А» и 5-10 по образцу части «В» Единого государственного экзамена. По окончании тестирования учащийся может немедленно ознакомиться с его результатами и получить необходимые рекомендации (например, повторить материалы раздела).

Исследовательская и проектная деятельность

Исследовательская и проектная деятельность достаточно близки друг к другу и зачастую не разделяются. Однако следует учитывать, что *проектной* считается деятельность, итогом которой становится некий продукт, а привычная для большинства учителей деятельность, связанная с изучением (решением) какой-либо исторической проблемы является *исследовательской*.

В исследовательской деятельности ИКТ с самого начала заняли свою нишу. Поиск и обработка информации, защита или представление результатов исследования с использованием презентаций используют в повседневной практике работы многие учителя. Чрезвычайно широкие возможности для организации учебной исследовательской деятельности предоставляет Интернет.

Одной из форм работы (по крайней мере, в 11 кл.) может стать подготовка учащимися докладов (презентаций) по вопросам части «С» (С4-С7) Единого государственного экзамена на

основе материалов, найденных в Сети. Почему? Во-первых, это проблемы, отобранные и сформулированные специалистами. Во-вторых, у учителя уже есть примерная схема ответа, на которую он может ориентироваться. В-третьих, дети подготавливаются к ЕГЭ, овладевают необходимыми навыками.

Одно задание лучше давать сразу двум учащимся, чтобы они учились работать в паре, тем более что ответ в заданиях С4-С7 всегда разделяется на две части, и каждый презентует свою часть коллективной работы (например, если требовалось сравнить два явления, один рассказывает об их сходстве, а другой – о различиях).

Конечно, такая деятельность не является в полной мере исследовательской, поскольку результат по большей части известен заранее (хотя иногда ученики могут и здесь удивить учителя неожиданным аргументом). Скорее, это практикум. Однако, по нашему мнению, это необходимый этап для возможного перехода к собственно исследовательской деятельности, предполагающей наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы.

Что же касается *проектной* деятельности, то здесь, прежде всего, необходимо определиться с целью проекта: какой продукт станет итогом работы? Какова его тематика? Какое практическое применение он будет иметь? Поскольку мы говорим об использовании ИКТ, то логично будет предположить, что одним из перспективных вариантов проектной деятельности должно стать создание программного обеспечения для поддержки преподавания гуманитарных дисциплин. В этом случае тандем «Учитель — Ученик» эффективен с разных точек зрения:

— учитель разрабатывает программное обеспечение для своих нужд под конкретный урок;

— ученик, владеющий компьютерными технологиями, получает навык работы над компьютерным проектом;

— в ходе работы учитель осваивает ИКТ на новом уровне, а ученик углубляет свои знания по предмету.

Очень важно, чтобы работа по реализации проекта была действительно совместной. Учитель не должен ограничиваться лишь постановкой проблемы. На всех этапах проекта он призван играть активную роль, быть в определенном смысле продюсером. Вы сможете получить действительно стоящий продукт, если совместно с учеником-программистом будете решать все возникающие проблемы:

— разработка структуры программного продукта;

— определение его содержания и отбор фактического материала;

— создание дизайна и системы навигации.

Если программный продукт создан с применением какого-либо языка программирования, то необходимо при планировании этапов работы обязательно предусмотреть стадию тестирования для выявления возможных программных ошибок.

Проектная работа по созданию разделов школьных или тематических web-сайтов позволяет удовлетворить потребность старшеклассника в ощущении полезности своей деятельности, так как представленная им информация может быть доступной всем пользователям Сети.

Коммуникативные возможности компьютерных технологий. Дистанционное обучение.

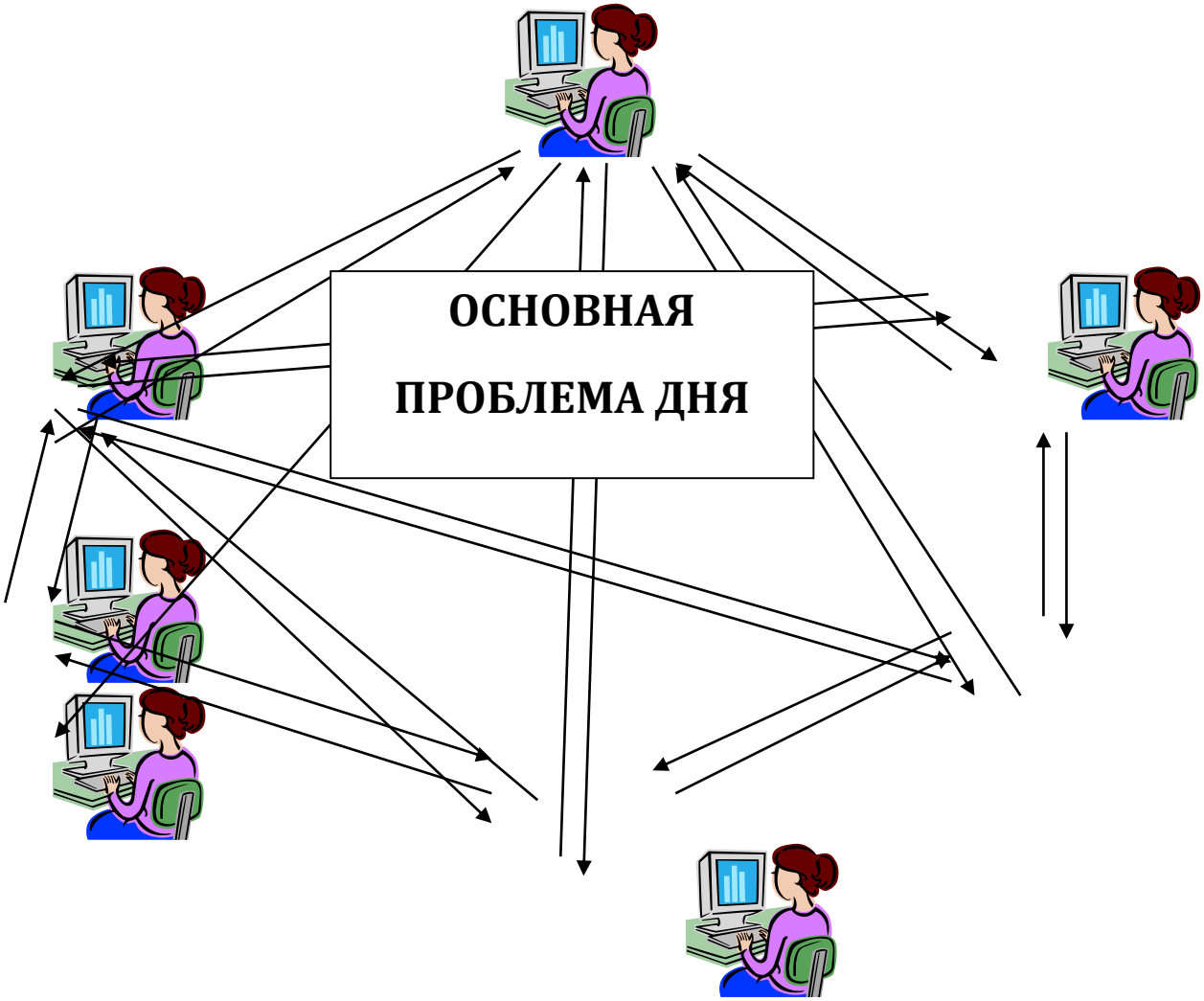
Внедрение в учебный процесс компьютерных технологий и сети Интернет создает массу возможностей для их использования в целях ***коммуникации (интерактивного общения),*** развивая соответствующие умения и навыки.

Говорить всерьез о перспективности дистанционного обучения пока преждевременно. Тем не менее, отдельные элементы, присущие данному виду обучения, могут быть использованы в повседневной практике школьного учителя. Как известно, сегодня в любой школе найдется не один десяток детей с ослабленным здоровьем. В силу этого они пропускают довольно много уроков. Да и обычный школьник, заболев, не знает, что происходило на уроке. Решить эту проблему можно через Интернет. Если вы готовите презентации к своим урокам, то вполне логичным окажется их размещение в Сети. Дети, пропустившие занятия, скачав презентацию, могут узнать о том, какие вопросы разбирались на уроке, какие задания выполнялись, на что следует обратить внимание при подготовке домашнего задания и, в конечном счете, их отставание в прохождении программы от одноклассников будет минимально.

Весьма эффективным инструментом может стать e-mail рассылка. Правда, для этого ученики в классе должны иметь доступ к домашнему компьютеру. Через рассылку можно организовать передачу болеющим ученикам домашних заданий, организовывать консультации (для этого лучше использовать интернет-пейджер ICQ), проводить внеурочные мероприятия и факультативы. Если у школы есть сайт с форумом, то можно использовать и его.

В настоящее время появился новый вид дискуссии - виртуальное обсуждение. Такая форма обмена мнениями становится все более популярной у молодежи, хотя ее образовательный потенциал пока не в достаточной степени освоен в современной школе. Учащиеся, объединенные в небольшую группу (не более 7-8 человек), могут обсуждать статью, рисунок, фотографию, ситуацию, политическую новость, символы и т.п. Простейший способ такого общения – обмен текстовыми сообщениями, набираемыми с клавиатуры. Если компьютеры оборудованы микрофоном, наушниками или акустическими колонками, то появляется возможность обмениваться звуковыми сообщениями.

Обсуждение должно быть свободным – высказывается собственная точка зрения, собственное понимание, делаются личные комментарии. Вместе с тем, для обучающего эффекта лучше, чтобы учителем были даны определенные вопросы и даны задания. Отвечая на эти вопросы и выполняя задания, учащиеся могут приводить свои примеры, выдвигать аргументы и контраргументы. Следует организовать сеть, чтобы учащиеся могли присылать письма каждому члену группы со своим ответом. При обсуждении каждый может написать несколько писем – помимо своего мнения, дать комментарии, задать вопросы другим членам группы, отреагировать на чьи-то мнения, высказать свои опасения, привести более точные, с их точки зрения, примеры. Для этого можно делать копии для каждого участника, но лучше завести общий ящик в Интернете, для доступа в который пароль будут иметь члены группы и учитель. Письма будут писаться на один адрес, и каждый участник сможет их прочитать. При таком виртуальном обсуждении учителю следует попросить использовать основные понятия, которые изучаются на определенном отрезке курса.



Используя электронную почту, учитель может вести переписку с учащимися, что позволит ему получать регулярные отчеты учеников о проделанной работе, сэкономить время на занятиях с учащимися, пропустившими ряд уроков по причине болезни и т.д. Благодаря интерактивным возможностям сети каждый учитель может выбрать удобную для себя форму взаимодействия с учащимися.

Хорошим инструментом в арсенале педагога может стать блог - веб-сайт, основное содержание которого составляют регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Использование блогов целесообразно при осуществлении тех или иных сетевых проектов для организации общения его участников, которое носит конструктивный характер, оставаясь в то же время в значительной степени неформальным. Участники проекта оставляют записи, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Для блогов характерна возможность публикации отзывов («комментариев») посетителями, - это делает их средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ. Участники проекта обмениваются информацией о том, что происходит внутри команд, какова там атмосфера, как идёт работа. Форма сообщений в блоге позволяет каждому участнику высказаться, обратить внимание на возможные проблемы и получить обратную связь, пообщаться, рассказать об интересных находках, получить поддержку.

Несмотря на целый ряд дополнительных возможностей и преимуществ, связанных с применением ИКТ в преподавании истории, представляется, тем не менее, что учитель должен сам определить для себя объемы и границы их использования на каждом конкретном уроке или же во внеурочной деятельности.

Работа с мультимедийными образовательными ресурсами, ПК и информационной средой Интернет не должны превращаться в самоцель, оставаясь средствами решения тех или иных образовательных, развивающих и воспитательных задач.

Основные идеи и выводы:

- *Внедрение в школьный образовательный процесс современной компьютерной техники заставляет учителя совершенствовать методические приемы преподавания, нацеленные на органичное включение новых технологических средств в урок истории, придание ему зрелищности, эмоциональной окраски, развитие навыков поисковой и творческой деятельности.*
- *Основные возможности использования компьютерных технологий на уроке истории связаны с организацией самостоятельной деятельности учащихся по сопоставлению, структурированию и интегрированию различных видов информации и форм ее предъявления — условно-графической (схемы, графики, карты), изобразительной (исторические картины, наглядные изображения, реконструкции), видео- и аудиоинформации.*
- *Конечными целями преподавания подразумевается формирование у школьников медиаграмотности - способности самостоятельно использовать разнообразные медиаресурсы, понимая и критически оценивая их содержание, а также способности создавать и распространять собственные медиатексты.*
- *Внедрение в учебный процесс компьютерных технологий и сети Интернет создает массу возможностей для их использования в целях коммуникации (интерактивного общения), развивая соответствующие умения и навыки.*
- *Несмотря на целый ряд дополнительных возможностей и преимуществ, связанных с применением ИКТ в преподавании истории, учитель должен сам определить для себя объемы и границы их использования на каждом конкретном уроке или же во внеурочной деятельности.*
- *Работа с мультимедийными образовательными ресурсами, ПК и информационной средой Интернет не должны превращаться в самоцель, оставаясь средствами решения тех или иных образовательных, развивающих и воспитательных задач.*

РАЗДЕЛ 6.
Вопросы и задания

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. Образования: под. Ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. С. 8-10, 21-23.

2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. Образования: под. Ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. С. 5-7.

3. Данилюк А.Я. Концепция духовно- нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я.Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. М.: Просвещении, 2009. (http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985)

4. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества (Раздел: Формирование идентичности личности как целевая установка школьного образования). // http://rudocs.exdat.com/docs/index-175663.html

5. Закон РФ «Об образовании» (Статьи 1-2) // http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/

6. Грызлов Б. О реализации Плана Путина партией «Единая Россия». Выступление Председателя Государственной Думы Бориса Грызлова на совместном заседании Высшего совета и Генерального совета Всероссийской политической партии «Единая Россия» в Москве // План Президента Путина. Руководство для будущих Президентов России. Сборник / Сост.: Павловский Г.О. – М.: Издательство «Европа», 2007. С. 10-11.

7. Путин В.В. Восьмое Послание Федеральному Собранию Российской Федерации. 26 апреля 2007 г. // План Президента Путина. Руководство для будущих Президентов России. Сборник / Сост.: Павловский Г.О. – М.: Издательство «Европа», 2007. С. 268-269.

8. Выступление на церемонии вступления в должность Президента Российской Федерации Д.А. Медведева, 7 мая 2008 г. (http://президент.рф/)

9. Из Выступления Президента РФ Д.А. Медведева на встрече с представителями общественных организаций 19 сентября 2008 г. (http://archive.kremlin.ru/appears/2008/09/19/1615_type63374type63376type82634_206639.shtml)

10. Президент РФ Д.А.Медведев. «Россия, вперед!» 10 сентября 2009 года - http://news.kremlin.ru/transcripts/5413

11. Выступление Президента РФ Д.А. Медведева на заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке, технологиям и образованию, 15 октября 2008 г.

(http://archive.kremlin.ru/appears/2008/10/15/1655_type63374type63378type82634_207811.shtml)

12. О Послании Президента РФ Д.А. Медведева Федеральному Собранию РФ от 5 ноября 2008 г. (http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/11/208749.shtml)

13. О концепции курса «История России. 1900-1945 гг.». (http://history.standart.edu.ru/info.aspx?ob_no=15378)

14. О Программе Министерства образования и науки РФ «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009-2012 годы» (2.09. 2008). (http://mon.gov.ru/press/news/4897/)

15. Миллер А. Россия: власть и история // *«Pro et Contra» (2009. № 3-4);* (http://www.polit.ru/research/2009/11/25/miller.html)

16. Юта Шерер. Германия и Франция: проработка прошлого (http://www.perspektivy.info/history/otnoshenije_k_istorii_v_germanii_i_francii_prorabotka_proshlogo_istoricheskaja_politika_politika_pamati_2010-02-24.htm)

17. Траба Р. Польские споры об истории в XXI веке. Журнал «Pro et Contra». 2009. май — август. № 3-4. (http://uisrussia.msu.ru/docs/nov/pec/2009/3-4/ProEtContra_2009_3-4_03.pdf)

18. Полевой А. По каким учебникам учат историю на Украине? Часть I (WIN.RU, Россия) (http://www.historyfoundation.ru/ru/media_item.php?id=476)

19. Петров А.Е. Мы должны выстраивать политику подачи истории // Информационно-публицистический бюллетень - Просвещение, 2007. август.

20. «Страницы истории – повод для взаимных претензий или основа для примирения и партнерства?» Статья В.В.Путина в «Газета Выборча» (Польша) (http://premier.gov.ru/ru/events/news/4814/

21. Видеоблог Дмитрия Медведева, 7 мая 2009 http://blog.kremlin.ru/post/11/transcript

22. Сенявский А.С., Сенявская Е.С. Вторая мировая война и историческая память: образ прошлого в контексте современной геополитики // http://www.mgimo.ru/library/docs/period/12634/news/n120072.phtml

23. Никифоров Ю.А. Фальсификация истории: к постановке проблемы // Вестник МГИМО(У). 2009. №6. (http://www.vestnik.mgimo.ru/fileserver/09/vestnik_09-08_nikiforov.pdf)

24. Октябрьская революция 1917 г. и разгон Учредительного собрания: «Круглый стол» в ИРИ РАН // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2008. - № 8 -10; 2009. - № 1.

25. Конвенция о правах ребёнка (http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml)
26. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Словарь понятий и терминов исторического образования. Статья «Компетентностный подход и «деятельностное» содержание образования» // Преподавание истории в школе. 2008. № 8. С. 59-60.

27. Фельдман А. Клиповое мышление http://www.ruskolan.xpomo.com/ruskolan/tolpa/klip.htm http://startuppoint.ru/blog/invest/19878.html

28. Давыдов Л. Клиповое мышление http://www.stihi.ru/avtor/ljosha

29. Чехов А.П. Скучная история. Из записок старого человека - М.: Художественная литература, 1979. С. 387-388

30. Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Политиздат, 1991. - С. 381

31. Франкл В. Основы логотерапии // Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. - С.295-296.

32. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. С.171-173.

33. Л.А.Побединская. Дни воинской славы России. Сценарии праздников в школе. – М., 2007. С.76-85

34. ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» (http://docs.kodeks.ru/document/9010719#)

Задание 1.

Проанализируйте ключевые направления и тенденции трансформации российской системы общего среднего образования. Приведите примеры проявления этих тенденций, в изучении *школьных курсов новейшей истории России (Курс лекций, раздел 1; см. также: Список литературы, №. 3)*.

Заполните таблицу 1.

Таблица 1.

Ключевые направления и тенденции трансформации системы общего образования	**Примеры проявления этих тенденций в системе исторического образования школьников / в изучении курсов по новейшей истории России**
– к построению гуманистической, личностно-ориентированной образовательной системы, учитывающей многообразие человеческой индивидуальности, потребности и образовательные запросы обучающихся	
– к становлению учебного процесса, имеющего деятельностный характер, стимулирующего индивидуальную и групповую учебную деятельность, приобретение опыта критического мышления	
– к становлению диалогичного по характеру учебного процесса, направленного на демократическое воспитание школьников, на формирование гражданской культуры, приобретение ими опыта межкультурной коммуникации	
– к построению образовательного процесса, направленного на реализацию ценностей гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания молодежи	
– тенденция к освоению современных образовательных технологий, основанных на ресурсах новой информационно-образовательной среды	
– к освоению ресурсов компетентностного подхода, который, дополняя и взаимодействуя с классическим «знаниевым» подходом, способствует более тесной связи образования с жизнью	

Реализация каких тенденций, по вашему мнению, наиболее проблематична в школьном историческом образовании? Подчеркните их во второй графе таблицы, обсудите причины и способы решения связанных с ними проблем.

Задание 2.

Ценностные ориентиры общего образования и историко-обществоведческого образования школьников (*Курс лекций, раздел 1; Список литературы, №№1,3, 5*).

Обсудите данную проблему в форме дискуссии с элементами практикума.

Дискуссия с элементами практикума.

Данная дискуссия имеет целью выявить существующее многообразие точек зрения на проблему ценностных ориентиров общего образования и историко-обществоведческого образования школьников, а также определить эффективные пути их реализации в современной школе.

2.1. Обсудите представления о ***базовых национальных ценностях,*** развернутые в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. Смыслы и содержание каких ценностей и источников нравственности вы готовы дополнить, уточнить, оспорить в предложенных формулировках?

2.2. Как вы относитесь к ниже процитированным положениям Концепции? Как понимаете смысл понятий, выделенных курсивом?

А) «*Система базовых национальных ценностей* лежит в основе представления о единой нации и готовности основных социальных сил к гражданской консолидации на основе общих ценностей и социальных смыслов в решении общенациональных задач, среди которых воспитание детей и молодежи»;

Б) «Достижение *гражданского согласия по базовым национальным ценностям* позволит укрепить единство российского образовательного пространства, придать ему открытость, диалогичность, культурный и социальный динамизм»;

В) «Гражданское согласие по базовым национальным ценностям не имеет ничего общего с *единообразием ценностей нации и самой нации*, духовной и социальной унификацией. Единство нации достигается через *базовый ценностный консенсус* в постоянном диалоге различных социальных сил и поддерживается их открытостью друг другу, готовностью сообща решать общенациональные проблемы, в числе которых духовно-нравственное воспитание детей и молодежи как основа развития нашей страны».

В ФГОС второго поколения (см. Список литературы, №1, №4.) подберите фрагменты, иллюстрирующие следующие положения:

- выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отражающих требования к образованию: а) семьи, б) общества, в) государства;
- определение в качестве ведущей цели образования в информационную эпоху *мотивации* к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций;
- понимание стандартов общего образования как конвенциональных норм, гарантирующих доступность, качество, эффективность образования.

2.3. В проблемных группах обсудите возможности учебных предметов «История», «Обществознание» и других с точки зрения их потенциала в формировании гражданской, этнокультурной, общечеловеческой идентичности. Заполните таблицу (см. также Список литературы, № 4).

Таблица 2.

Учебные предметы	Гражданская идентичность	Этнокультурная идентичность	Общечеловеческая идентичность
История			
Обществознание			
Литература и язык			
География			
…			

2.4. Как вы считаете, процесс воспитания мультиидентичной личности должен быть единым и целостным, или рассредоточенным по отдельным предметам, учебным темам и занятиям, урокам и внеурочной деятельности?

Задание 3.

«Основы и принципы государственной образовательной политики Российской Федерации»

Сценарий семинарского занятия по первоисточникам

1. Сформулируйте определения опорных понятий темы: *«государственная образовательная политика», «политические основы государственной*

образовательной политики», «государственная политика в сфере образования», принципы государственной политики в сфере образования».

2. Проследите преемственность и взаимосвязь следующих документов в обосновании политических основ государственной образовательной политики Российской Федерации: Конституция России, ФЗ «Об образовании» (Список литературы, №5), Послания Президента В.В.Путина Федеральному Собранию РФ (2000 – 2007 гг.) (Курс лекций, раздел 1.; Список литературы, №7), выступления и послания Президента Д.А.Медведева (2008 – 2010 гг.) (Курс лекций, раздел 1., Список литературы, №№8-12). Заполните таблицу 3.

Таблица 3

Документы	Что определяют?
Конституция РФ	
ФЗ «Об образовании»	
Национальная образовательная стратегия - инициатива «Наша новая школа»	
…	

- В каком смысле установки ведущих государственных документов современной России можно рассматривать в качестве «политической основы формирования личностных, предметных и метапредметных (межпредметных и надпредметных) целей системы образования Российской Федерации», в частности, общего социально-гуманитарного образования?
- Попробуйте объединить проанализированные выше документы в группы в соответствии с провозглашенными в них задачами и этапами реализации государственной образовательной политики. Какую динамику развития государственной образовательной политики России демонстрируют источники 2000-2010 гг.?
- Каким образом знания и опыт, полученные в процессе работы над Посланиями Президентов РФ Федеральному Собранию, можно использовать в школьном курсе новейшей истории России?

Задание 4.

Прочитайте высказывание Ю. Шерер[140] и ответьте на вопросы.

Ю. Шерер: «В демократических обществах историческая политика ни в коем случае не ограничена собственно политической сферой, в нее, наряду с политиками и публицистами, вовлечены также представители разных других профессиональных групп с различными интересами и стратегиями, которые они привносят в осмысление истории».

- Обсудите высказывание Ю. Шерер в контексте своей профессиональной позиции, расставьте акценты, выделите ключевые слова.
- Какое значение для школьного учителя истории имеет представление об исторической политике и связанных с нею явлениях и тенденциях?

[140] *Юта Шерер (Jutta Scherer) - профессор российской истории в École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) в Париже, научный сотрудник Центра Марка Блоха в Берлине, директор Центра русских исследований*

- Составьте перечень механизмов снижения влияния политики на школьное историческое образование, приведите реальные примеры или объясните принципы их действия.
- Познакомьтесь с содержанием исследований своих коллег и выступлениями российских политиков (Список литературы, № **15-21)**, обсудите выводы авторов о влиянии политики памяти на воспитание национальной и общегражданской идентичности.
- Каким, по вашему мнению, должна быть реакция педагогов на прецеденты исторической политики, задевающие сферу школьного исторического образования? Как вы считаете, чем рассуждения педагогов и учителей истории об исторической политике могут быть интересны и значимы для *ответственных* политиков, политологов, культурологов, социологов и других специалистов, занимающихся этой темой?

Задание 5.

Профессиональное сообщество историков стран Западной Европы опубликовало воззвание («Воззвание из Блуа»)[141]. Вот его текст:

«*История не должна становиться служанкой политической конъюнктуры. Ее нельзя писать под диктовку противоречащих друг другу мемуаристов. В свободном государстве ни одна политическая сила не вправе присвоить себе право устанавливать историческую истину и ограничивать свободу исследователя под угрозой наказания. Мы обращаемся к историкам с призывом объединить силы в их собственных странах, создавая у себя организации, подобные нашей, и в ближайшее время подписать в личном качестве наш призыв, чтобы положить конец сползанию к государственному регулированию исторической истины. Мы призываем политических деятелей отдать себе отчет в том, что, обладая властью воздействовать на коллективную память народа, вы, тем не менее, не имеете права устанавливать законом некую государственную правду в отношении прошлого, юридическое навязывание которой может повлечь за собой тяжелые последствия – как для работы профессиональных историков, так и для интеллектуальной свободы в целом. В демократическом обществе свобода историка – это наша общая свобода****»****.*

Сформулируйте собственное отношение к поднятой в Воззвании проблеме. Подготовьте свой вариант обращения к коллегам-учителям и политикам от имени педагогического сообщества учителей истории.

Задание 6.

Прочитайте статью А.Полевого (*Список литературы, № 18*).

Проанализируйте фрагменты текста из рецензируемого А. Полевым учебника, воздерживаясь от эмоционально окрашенных слов, которых, к сожалению, не избежал автор рецензии, с позиции того, каким образом содержание приведенных фрагментов демонстрирует воздействие исторической политики на цели и содержание школьного исторического образования.

[141] Среди первых подписантов документа были *Элен Каррер д'Анкосс* (Париж), *Этьен Франсуа* (Берлин), *Тимоти Гартон Эш* (Оксфорд), *Карло Гинзбург* (Болонья), *Жозе Готович* (Брюссель), *Эрик Хобсбаум* (Лондон), *Жак Ле Гофф* (Париж), *Кароль Модзелевский* (Варшава), *Жан Пюиссан* (Брюссель), *Серджо Романо* (Милан), *Генрих Август Винклер* (Берлин).

А) «В начале этого периода наша страна прошла через невиданные ранее военные испытания 1939-1945 гг., но не была сломлена, деморализована. Пережив третий советский голодомор 1946-1947 гг., в чрезвычайно сложных условиях бездержавности и тоталитарного сталинского режима, она за короткое время восстановила свою экономику и добилась дальнейшего её развития».

Б) «С 1953 г. началась десталинизация, прерванная в 1964 г, так и не оправдавшая надежд и ожиданий украинского народа».

В) «В сентябре 1939 г. Украина вступила во Вторую мировую войну. Понеся тяжелые потери в этой войне, украинский народ совершил достойный вклад в победу Объединенных Наций над агрессором».

Г) «Началу Второй Мировой войны предшествовало составление 23 августа 1939 года советско-немецкого пакта о ненападении, рассчитанного на 10 лет... Тайное соглашение между Германией и СССР проиллюстрировало имперскую сущность обоих держав, циничное игнорирование их руководством общепринятых в цивилизованном мире принципов международных отношений».

Д) «Весь октябрь советское командование концентрировало войска на правом берегу Днепра, готовясь к продолжению наступления. Стремясь подчеркнуть исключительную важность этих операций и поднять боевой дух войск, которые с выходом на Украину пополнялись преимущественно за счет местных жителей, Ставка переименовала 20 октября 1943 года Воронежский, Степной, Юго-Западный и Южный фронты соответственно в 1-й, 2-й, 3-й, 4-й Украинские фронты». (…) «Особенная склонность к тактике передовых групп прорыва диктовалось специфическими условиями. В глазах многих командиров и комиссаров украинцы были потенциальными предателями, которых следует «проучить», принудить «искупить кровью позор пребывания в оккупации». Всё это находило выход в стремлении поставить спешно мобилизованных жителей оккупированных районов Украины в особые условия, всякий раз бросая их в самое пекло войны».

Задание 7.

В декабре 2009 г. в ИТАР ТАСС прошла презентация доклада «Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках истории новых независимых государств». В нем представлен перечень характерных для школьных учебников стран бывшего Советского Союза подходов к конструированию содержания курсов национальной истории. Выделяются следующие ключевые содержательные линии:

(1) обоснование древности национальной истории;

(2) контакты местного населения с русскими и Россией представлены как источник бедствий;

(3) присоединение тех или иных территорий к России и Российской империи, как правило, оценивается негативно;

(4) основным содержанием национальной истории в период нахождения в составе Российской империи и СССР оказывается национально-освободительная борьба;

(5) учебники истории новых национальных государств выдвигают против Российской империи и Советского Союза обвинения в геноциде своих народов;

(6) происхождение Второй мировой войны учебники связывают с «пактом Молотова-Риббентропа» и называют Советский Союз агрессором. Такое изображение СССР помогает им реабилитировать местных коллаборационистов и представить их борцами за свободу.

- Подберите примеры проявления этих псевдоисторических подходов к интерпретации истории в различных публикациях в Интернете.
- Заполните обобщающую таблицу.

Таблица 4.

Подходы к конструированию содержания	Примеры проявления в различных публикациях по Новейшей истории
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Задание 8.

По материалам публикаций, освещающих проблему политизации и искажения истории в современном мире (Список литературы, №22-23; а также 15, 15,16).

1. Какие актуальные вопросы в связи с исторической политикой и политикой памяти поднимают авторы этих источников?
2. Сформулируйте по одному или более вопросов для каждого пункта дискуссии.
3. Какие вопросы к *разным* источникам совпадают или поддаются объединению в одну группу? Заполните таблицу 5.

Таблица 5.

Источники	Историческая политика	Политика памяти	Механизмы фальсификации истории
Источник 1			
Источник 2			
Источник 3			

- Какие ответы на эти вопросы предлагают сами авторы источников? На чем они основаны? Как они аргументированы? В тексте источников подчеркните и прокомментируйте слова, подтверждающие ваше мнение.
- Согласны ли вы с мнением авторов по отдельным вопросам? Какие *иные* суждения по поводу поднятых в источниках вопросов вы можете предложить?
- Какие источники вам понадобятся для аргументации собственной точки зрения? Проверьте, не встретите ли вы своих единомышленников в других документах хрестоматии.

Задание 9.

В 2009 г. состоялась Дискуссия современных историков о способности Учредительного собрания сформировать конституционное правительство и реально изменить политическое развитие России (Список литературы, №24). Определите высказывания, связанные с теми или иными вопросами дискуссии о роли и судьбе Учредительного собрания. Заполните таблицу 6.

Таблица 6.

Вопросы дискуссии	Авторы высказываний / номера источников
Предпосылки и причины разгона Учредительного собрания, его виновники	
Роль УС в судьбе революции и России: потенциальная и реальная	
Последствия разгона УС	

1. Проанализируйте содержание выступлений по конкретным вопросам дискуссии и объедините источники со сходными позициями.
2. Проанализируйте высказывания российских историков и одной чертой подчеркните в них точку зрения автора, двумя – ее аргументацию.
3. Во второй графе таблицы обведите кружками разных цветов номера высказываний *открытого* (автор излагает свое мнение, допуская иные точки зрения) *и закрытого* характера (автор выражает свою позицию категорически, как единственно возможную или правильную). Какие из них, по вашему мнению, более аргументированы (рациональны), а какие – более эмоциональны?
4. Определите и аргументируйте собственную позицию по отдельным вопросам и дискуссии в целом.
5. Какие другие вопросы в связи с Октябрьской революцией и Учредительным собранием, по вашему мнению, актуально обсуждать в современном российском обществе? Какие из них и почему становятся объектами мифотворчества?

Задание 10.

Ключевым средством реализации ценностных приоритетов «политики национальной памяти» являются исторические юбилеи и торжества.

1. Разделившись на проблемные группы, выберите одну из юбилейных дат *(См.Список литературы, №34*). Подберите соответствующие источники и проанализируйте их по предложенному ниже плану.
2. Обсудите выводы каждой проблемной группы и сформулируйте общее заключение о знаменательных датах как информационных поводах для формирования ценностных ориентиров «национальной памяти».
3. Сделайте аргументированный прогноз, какие исторические юбилеи памятные даты попадут в объектив российской «политики памяти» в 2013г., 2014 г., 2015 г., и т.д.

Примерный план анализа документов[142]:

1) К какому виду источников относится данный документ: официальное выступление во время публичного мероприятия \ статья в политическом \ общественном \ научном издании и т.п.?

2) Что послужило поводом к выступлению официального лица, автора этого документа?

3) Где и когда было озвучено \ опубликовано данное выступление? Как обстоятельства времени и места повлияли на формат, структуру, содержание, ключевую идею данного выступления?

[142] В основе плана – идея многоуровневого анализа исторических источников: вопросы 1 – 6: атрибуция источника; вопросы 7 – 10: комплексное изучение источников с элементами историко-логического, критического и аксиологического анализа; вопрос 11 – пракселогический анализ источника.

4) *Выясните, относится ли событие, в связи с которым подготовлено данное выступление, к Дням воинской славы или памятным датам России.*
5) *В случае отрицательного ответа на вопрос 4, подумайте, какой другой повод мог стать причиной проведения мемориального мероприятия и празднования его с участием высших официальных лиц России.*
6) *Выясните, является ли традицией отмечать круглые юбилеи этого события? Как мемориальные торжества проходили в прошлом (в Российской империи \ Советском Союзе)?*
7) *Какова, на ваш взгляд, главная цель и идея этого выступления?*
8) *Есть ли в содержании речи \ статьи новые или малоизвестные факты прошлого? Как вы думаете, почему они были озвучены именно в этом месте и в это время?*
9) *Какие оценочные суждения есть в тексте документа? К кому или чему они относятся? В чем их новизна или традиционность?*
10) *К кому обращается выступающий \ автор статьи? Кого он имеет в виду, употребляя местоимения «мы», «они», «наши»? Какое значение это, по вашему мнению, имело для присутствующих?*
11) *Какое влияние, по вашему мнению, данное выступление оказало или способно оказать на формирование ценностных ориентиров «национальной памяти»?*

Задание 11.

Используя Курс лекций (раздел 1, п. 1.2.) и Материалы публикаций по теме (Список литературы, №22-23), заполните таблицу 7 и ответьте на вопросы

Таблица 7.

Неоднозначно трактуемые вопросы истории	**Представления, утвердившиеся в советской исторической науке по данному вопросу**	**Возможные фальсификации (А) и/или исторические мифологемы (Б), связанные с данной проблемой**	**Трактовки вопроса в современной российской историографии**	**Мировоззренческие идеи, которые учитель истории может использовать на соответствующих темах уроков для формирования гражданской идентичности школьников**
Революция 1917 года	1. 2. 3. …	А) 1. 2. 3. … Б) 1. 2. 3. …	1. 2. 3. …	1. 2. 3. …
Голод в СССР 1932-1933 гг.				
Репрессии 1930-х гг.				

Внешняя политика СССР в 1930-е гг. и начало Второй мировой войны				
Вопрос о превентивности германского нападения на СССР				
Великая Отечественная война 1941-1945 гг.				
А)				
Б)				
В)				
…				
Происхождение холодной войны				
Россия в 1990-2010 гг.				

- Существуют ли, на ваш взгляд, совпадения в трактовках тех или иных исторических событий в советской и современной российской историографии? Если да, то по каким спорным вопросам истории?
- Какие трактовки исторических событий больше соответствуют исторической памяти народа? Почему?
- Обсудите на семинарском занятии вопрос о том, почему для общества важен консенсус в представлениях об основных вехах исторического прошлого, и как его можно достичь.
- Представьте, что вам предстоит выступить на семинарском занятии с вопросом: «Что не является фальсификацией, хотя имеет с ней внешнее сходство?» Дайте развёрнутое определение фальсификации истории. Составьте тезисный план ответа на данный вопрос.

  Фальсификация истории – это …

  Тезисный план

  1.

  2.

  3.

  …

Задание 12.

Используя Курс лекций (раздел 1, п. 1.2.) и материал статьи Ю.А. Никифорова (*Список литературы, №23*), заполните таблицу.

Таблица 8.

Вопросы для сравнения	**Проявления научных концепций истории**	**Проявления псевдонаучных концепций истории**
Отношение к истинному объективному знанию		
Особенности работы с историческими источниками		
Отношение к научному сообществу и официальной исторической науке		

Язык и стиль преподнесения результатов исследования		
Целевая аудитория		
Отношение к роли СМИ в формировании образа истории в массовом сознании		
Способы разоблачения (А) и создания (Б) фальсификаций	**А)**	**Б)**

Задание 13.

Проведите дискуссию на тему: «История: наука, дисциплина стратегической важности для формирования патриотического сознания, инструмент обеспечения легитимности власти политических элит?» Разделитесь на три группы. Приёмом «мозгового штурма» обсудите предлагаемые ниже вопросы. Для обсуждения используйте Материалы статей (Список литературы, № 15-23). Возможно, вы добавите ещё несколько функций истории. Проведите экспресс-опрос среди членов трёх групп на тему: «Каким должно быть оптимальное соотношение различных функций истории в обществе для ощущения национального консенсуса и чувства удовлетворённости собственным прошлым?»

1. Что такое «*историческая политика»*? Какое влияние она способна оказать и оказывает на историческую науку, школьное и профессиональное историческое образование? Как она соотносится с понятием «историческая истина»? Должен ли учитель истории ощущать себя инструментом исторической политики? Как вы понимаете смысл понятия «методологическая культура учителя (преподавателя) истории»? Какую роль она играет в процессе преподавания истории? Как учитель истории должен подходить к преподаванию неоднозначно трактуемых, чувствительных или болезненно воспринимаемых сюжетов истории?
2. Что такое «историческое знание», «историческая память», «историческая правда»? Что общего между ними? Согласны ли вы с утверждением о том, что у каждого народа или общественной группы может быть своя историческая правда? Как соотносятся между собой понятия «историческая правда» и «историческая истина»? Изменяются ли все эти понятия под грузом времени, обстоятельств, под влиянием смены правящей элиты или должны оставаться на все времена «неприкосновенным запасом нации»?
3. Какие ценностные установки, метапредметные умения, аспекты исторического прошлого, в том числе связанные с историей Великой Отечественной войны, актуально внести в вузовский учебный предмет «История» и в подготовку педагогов в связи с политизацией и инструментализацией истории в современном мире? Каким образом учитель и преподаватель истории могут предотвратить манипулирование историческим сознанием школьников и студентов со стороны нечистоплотных политиков, националистических и прочих сил?

Задание 14.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования (см. Курс лекций, раздел 1; Список литературы, № 3.) есть такие строки: «Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной

консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Однако на эту же роль не без основания претендуют и различные религиозные конфессии, представители которых ставят под сомнение возможности светского образования как ключевого фактора духовно-нравственной консолидации российского общества. В качестве аргумента приводится мысль о том, что министерство образования и науки не случайно вводит в школе новый предмет «Основы религиозных культур и светской этики». Вам предлагается поучаствовать в диспуте «Возрождение духовно-нравственных ценностей российского общества: светский или религиозный вариант?» (См. Приложение №2)

Задание 15.

Термин «инновация» относят к экономическим категориям и определяют через понятие экономической эффективности - как коммерциализированное новшество, обладающее высокой эффективностью. Следовательно, ***инновации в образовании*** — это интеллектуальные новшества или нововведения, которые:

- задумываются ради решения актуальных проблем образования, получения новой ценности, свидетельствующей о качественном улучшении системы образования;
- являются конечным результатом нестандартной интеллектуальной деятельности человека;
- связаны с инвестированием в разработку идеи, нового знания;
- предполагают успешное внедрение и получение конкретного эффекта, пользы;
- обеспечиваются за счёт внедрения новых подходов, стратегий, технологий.

Опираясь на представленные в Интернете материалы (Список литературы, №2, 4, 6-10, 14), сформулируйте в форме сложного плана ваше понимание того, что можно отнести к инновациям в системе школьного исторического образования.

Инновационная система школьного исторического образования

I.
1.
2.
3.
…

II.
1.
2.
3.

Задание 16

На основе материалов лекции (*Раздел 2.3*) сформулируйте новые тенденции в образовательной практике. Подумайте, какие требования в связи с этим предъявляются к современной системе образования в целом и к *российской системе общего исторического образования*, в частности. Заполните таблицу 9.

Во 2-й и 3-й графах таблицы одной чертой подчеркните требования, которые вы оцениваете как позитивные, способствующие развитию отечественной системы образования, а двумя чертами – как негативные, нарушающие ее традиционные устои и функции. Сделайте вывод о характере влияния глобального информационного общества на образование в современном мире.

Таблица 9

Вызовы глобального информационного общества	Требования к системе общего образования	Требования к системе исторического образования

Задание 17
«Образование через всю жизнь!»

Лабораторное занятие с элементами дискуссии

1. После выполнения задания 16 обсудите «открытые» вопросы:
   - Как вы оцениваете влияние глобального информационного общества на систему образования в целом и на систему российского образования, в частности?
   - Что, по вашему мнению, приобретает и что теряет российское образование (историческое образование школьников), отвечая на вызовы современного мира?
   - Как вы поняли, почему «на первое место в системе общего образования выходят задачи социализации школьников, формирования гражданской идентичности молодежи, овладение умениями учиться»?
   - Какие другие ценности-цели образования вы отнесете к числу приоритетных?
   - «Крайне трудно, - считают ученые, - разобраться в амальгаме многообразных, неоднозначных, пересекающихся и взаимодействующих друг с другом тенденций, которые разворачиваются и меняются на наших глазах, «здесь и сейчас». Сложно выделить среди них главные, наиболее значимые и отсечь второстепенные, имеющие скоропреходящий, «конъюнктурный» характер» (В.М.Хачатурян). Какие риски и угрозы современного информационного и глобализирующегося общества вы относите к первостепенным и значимым с точки зрения своей педагогической профессии?
2. Каким вы представляете себе образование под девизами «Образование на всю жизнь, «Образование для жизни», «Образование через всю жизнь»? В чем, на ваш взгляд, заключаются сущностные различия между этими моделями образования? Как модель «Образование через всю жизнь» может быть реализована (или уже реализуется) в сфере общего исторического образования в России и в мире?

Прочитайте фрагменты из текста Гамбургской декларации об обучении взрослых, принятой пятой Международной конференцией по образованию взрослых (Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 года).

- Подумайте, почему образованию взрослых придаётся такое большое значение в XXI веке?
- Как связаны идеи образования взрослых с развитием демократических процессов?
- Какое значение имеет образование взрослых в России в условиях общего старения педагогического корпуса?
- Какая мысль, содержащаяся в Гамбургской декларации, является личностно значимой именно для вас?
- Объясните значения терминов: формальное, неформальное, непрерывное, неофициальное побочное обучение.

1. Мы, участники пятой Международной конференции по образованию взрослых, собравшиеся в свободном и ганзейском городе Гамбурге, вновь подтверждаем, что только развитие, нацеленное на

удовлетворение потребностей человека, и общество, основанное на широком участии населения и на полном уважении прав человека, позволят обеспечить устойчивое и справедливое развитие. Без осознанного и эффективного участия мужчин и женщин во всех сферах жизни человечество не выживет и не справится с задачами будущего.

2. Поэтому образование взрослых это не только право; это — один из ключей, открывающих дверь в XXI век. Такое образование является результатом активной гражданской позиции и условием для всестороннего участия в жизни общества. Это мощная концепция, способствующая экологически устойчивому развитию, содействующая демократии, справедливости, равноправию мужчин и женщин, научному, социальному и экономическому развитию, а также строительству мира, в котором на смену жестоким конфликтам придут диалог и культура мира, основанные на справедливости. Обучение взрослых может помочь в деле формирования личности и сделать жизнь осмысленной. Обучение на протяжении всей жизни подразумевает переосмысление содержания образования с целью учета таких факторов, как возраст, равноправие мужчин и женщин, физические и умственные недостатки, язык, культура и экономическое неравенство.

3. Образование взрослых включает весь комплекс поступательных процессов формального или иного обучения, с помощью которых люди, являющиеся с точки зрения общества, к которому они принадлежат, взрослыми, развивают свои способности, обогащают свои знания и совершенствуют технические и профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении для удовлетворения своих потребностей и потребностей своего общества. Обучение взрослых охватывает как формальное, так и непрерывное образование, неформальное обучение и весь спектр неофициального и побочного обучения, существующих в поликультурном обучающемся обществе, в котором признаются подходы, основанные на теории и практике.

4. Хотя содержание обучения взрослых и образования детей и подростков изменяется в зависимости от экономических, социальных и культурных условий и потребностей членов общества, в котором они предоставляются, они оба являются необходимыми элементами новой концепции образования, в соответствии с которой обучение действительно происходит на протяжении всей жизни. Перспектива обучения на протяжении всей жизни обусловливает такую взаимодополняемость и непрерывность. Потенциальный вклад образования взрослых и непрерывного образования в формирование информированных и терпимых граждан, экономическое и социальное развитие, содействие распространению грамотности, уменьшение нищеты, сохранение окружающей среды столь велик, что им нельзя не воспользоваться.

5. Цели образования молодежи и взрослых, рассматриваемого в качестве процесса, протекающего на протяжении всей жизни, заключаются в развитии самостоятельности и чувства ответственности у людей и общин, укреплении способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, культуре и обществе в целом, а также в содействии сосуществованию, терпимости, осознанному и творческому участию граждан в жизни их общин, короче говоря, в обеспечении того, чтобы люди и общины могли сами определять свою судьбу и таким образом решать стоящие перед ними задачи. Крайне важно, чтобы в подходах к обучению взрослых учитывались такие аспекты, как наследие, культура, ценности и предшествующий опыт и чтобы различные формы претворения в жизнь этих подходов поощряли и стимулировали активное участие и выражение мнения каждого гражданина.

3. Проанализируйте ФГОС нового поколения с точки зрения того, как этот документ реагирует на вызовы глобального информационного общества. Заполните таблицу 10 и обсудите ее содержание.

Таблица 10.

Вызовы глобального информационного общества	**Ответы ФГОС нового поколения**

- Как вы считаете, насколько успешно разработчики новых стандартов смогли в своем проекте согласовать потребности и интересы разных субъектов образования (личности, общества, государства)?

Задание 18.

Проанализируйте ту часть Конвенции о правах ребёнка[143] (см. *Список литературы, №25*), которая посвящена правам на образование и воспитание детей.

- Какие меры предпринимаются в общеобразовательном учреждении, в котором вы проходите педагогическую практику, по обеспечению этих прав у обучающихся? (В случае, если вы ещё не проходили педагогическую практику, вспомните, как эти вопросы решались в той школе, которую вы закончили).
- Какие дополнительные меры к предпринимаемым вы бы могли предложить администрации общеобразовательного учреждения?
- Какие из прав ребёнка на воспитание и образование в этом общеобразовательном учреждении обеспечиваются с большими трудностями? Что вы могли бы предложить в связи с этим?
- Как связаны между собой требования, содержащиеся в Конвенции о правах ребёнка, и те или иные компетентности учителя?
- К какой из учительских компетентностей вы бы отнесли знание полного текста Конвенции о правах ребёнка?

Задание 19.

А) Отметьте в приведенных выдержках из «Квалификационных характеристик должностей работников образования» (Приложение 3)[144] жёлтым цветом те должностные обязанности учителя, с которыми вы, судя по результатам педагогической практики, сможете более или менее эффективно справляться. Розовым цветом отметьте те должностные обязанности, с осуществлением которых вы испытывали значительные трудности. Каких из них оказалось больше? О чём это свидетельствует?

Осуществите рефлексивный психолого-педагогический анализ ваших затруднений в школе, представьте их в форме соответствующих профессиональных дефицитов. Спрогнозируйте в форме таблицы (таблицы 11) пути и способы устранения этих профессиональных дефицитов.

Таблица 11.

Профессиональные дефициты	Пути и способы их устранения

Б) Сравните должностные обязанности а) учителя и преподавателя (о каком преподавателе идёт речь? Обратите внимание на сноску внизу страницы); б) учителя и тьютора. Сделайте выводы.

---

[143] *Конвенция одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г., подписана от имени СССР 26 января 1990 г., ратифицирована Верховным Советом СССР 13 июня 1990 г. Ратификационная грамота сдана на хранение Генеральному секретарю ООН 16 августа 1990 г. Конвенция вступила в силу для СССР 15 сентября 1990 г.*

[144] *Сборник нормативных правовых актов с комментариями под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осипцовой. – М.: Издательство МИСИС, 2009. 94 с. (см. Приложение к приказу Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих». Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).*

Заполните таблицу «Должностные обязанности учителя, преподавателя, тьютора». Для заполнения первой колонки предварительно используйте цветную заливку текста. Должностные обязанности какой категории педагогических работников вызывают у вас наибольший интерес?

Таблица 12.

Общее в должностных обязанностях учителя, преподавателя, тьютора	**Специфические должностные обязанности учителя**	**Специфические должностные обязанности преподавателя**	**Специфические должностные обязанности тьютора**

Задание 20.

Используя приведённые ниже проявления новой роли педагога в образовательном процессе, заполните таблицу 13. Вопросы для сравнения придумайте самостоятельно. Предварительно мысленно представьте в деталях занятие, проводимое данными педагогами. В случае затруднений обратитесь к источникам дополнительных сведений.

Педагог-тьютор – педагог, сопровождающий учащегося в процессе обучения. Его задача - помочь ученику осознать свои образовательные запросы и создать организационно-педагогические условия для их реализации путём выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Педагог-тьютор ускоряет и интенсифицирует процесс обучения за счёт максимальной опоры на индивидуальный опыт обучающегося, учёта его потребностей, познавательных и креативных возможностей, личных намерений и целей получения образования.

Педагог-консультант **–** специалист, осуществляющий функции консультирования в процессе самостоятельной работы обучающихся по поводу решения конкретной проблемы. Консультант либо знает готовое решение, к которому он подводит обучающегося, либо владеет способами деятельности, которые указывают путь к решению проблемы.

Педагог-фасилитатор **-** от англ. «облегчать», «содействовать», «продвигать» - специалист, создающий педагогические условия, адаптирующие содержательную и методическую стороны образовательного процесса к особенностям восприятия обучающихся. Фасилитатор строит свои отношения с обучающимися на принципах открытости, поощрения, доверия, веры в их способности, умения ставить себя на место их.

Педагог-аниматор - специалист, «привносящий душу», «одухотворяющий» учебный процесс. Основные умения аниматора – создание благоприятной психологической атмосферы, располагающей к сотрудничеству и сотворчеству.

Педагог-модератор – специалист - примиритель, коммуникатор, выполняющий функцию сопровождения групповой деятельности обучающихся. Основные умения модератора – организация процесса свободной коммуникации, дискуссий, дебатов, диспутов, конференций, обмена мнениями, суждениями, предупреждение и разрешение конфликтных ситуаций, соблюдение принципов толерантного поведения, создание атмосферы конструктивного взаимодействия участников.

Таблица 13.

Новая роль педагога в образовательном процессе

Вопросы для сравнения	Тьютор	Консультант	Фасилитатор	Аниматор	Модератор
Важнейшие компетентности					
Функции					

Задание21.

Сопоставьте подходы Совета Европы к формулированию ключевых компетенций в образовании (А) и российских педагогов к формулированию компетенций в сфере исторического образования (Б). По каким направлениям возможна (и уже проводится) адаптация достижений мирового педагогического опыта к условиям Российской Федерации?

(А) В Совете Европы считают, что проблема компетентностного обучения возникла как проблема адаптации человека к слишком быстро и часто изменяющимся условиям жизни и технологиям. Человек должен уметь изменять в себе то, что должно изменяться в ответ на вызов ситуации при сохранении целостного восприятия мира и системы ценностей. Совет Европы выделяет следующие ключевые компетенции:

- политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем и др.);
- компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе;
- компетенции в области коммуникаций;
- компетенции, связанные с информацией;
- компетенции, связанные со способностью к самообразованию.

(Б) В школьных курсах истории формируются следующие компетенции:

- *социально-личностные,* которые выражаются в ценностно-смысловой ориентации молодого человека, готовности к самосовершенствованию, конструктивному социальному взаимодействию и общению;
- *гражданские:* готовность выполнять роль гражданина, сформированность гражданской и патриотической позиции;
- *общеучебные:* готовность к эффективной познавательной деятельности, интеграции и кооперации в интересах решения конкретных задач, в перспективе - собственного профессионального развития;
- *межкультурные:* готовность жить в современном многокультурном обществе;
- *специальные:* готовность и способность овладеть содержанием истории как учебного предмета, приобрести соответствующие умения анализа тенденций мирового развития, процессов в сфере политики, экономики, социальных отношениях, культуры, религии. Само содержание школьных курсов истории при этом подходе рассматривается как инструмент для формирования компетенций.

Задание 22.

Перечислите составляющие *гражданской компетентности* педагога (См. *Курс лекций, раздел 2*).

1._____
2._____
3._____

4._____
5._____
6._____

Приведите собственные примеры каждой составляющей.

Задание 23.

Перечислите составляющие *социальной компетентности* педагога (См. *Курс лекций, раздел 2*)

1._____
2._____
3._____

Приведите собственные примеры каждой составляющей.

Задание 24.

Как известно, понятие «компетентности» шире, чем понятие «сумма знаний, умений, навыков», так как оно включает в себя ещё целый комплекс составляющих. Внимательно ознакомьтесь с содержанием левой колонки таблицы 14, к которой представлены составляющие коммуникативной компетентности. В правой колонке отразите ваше понимание этих составляющих коммуникативной компетентности педагога и их возможные проявления.

Таблица 14.

Коммуникативная компетентность педагога

Составляющие коммуникативной компетентности	**Конкретные проявления коммуникативной компетентности педагога**
Познавательная	
Операционально-технологическая	
Мотивационная	
Этическая	
Социальная	
Поведенческая	
Личностные достижения	
Система ценностных ориентаций	
Привычки	
Понимание ответственности за последствия совершённых действий	

Задание 25.

Проиллюстрируйте примерами данные в *Схеме 1* факторы готовности учителя к воспитанию школьников в духе гражданственности. Результаты разместите в таблице 15.

Схема 1. Факторы подготовленности учителя к становлению гражданственности у школьников

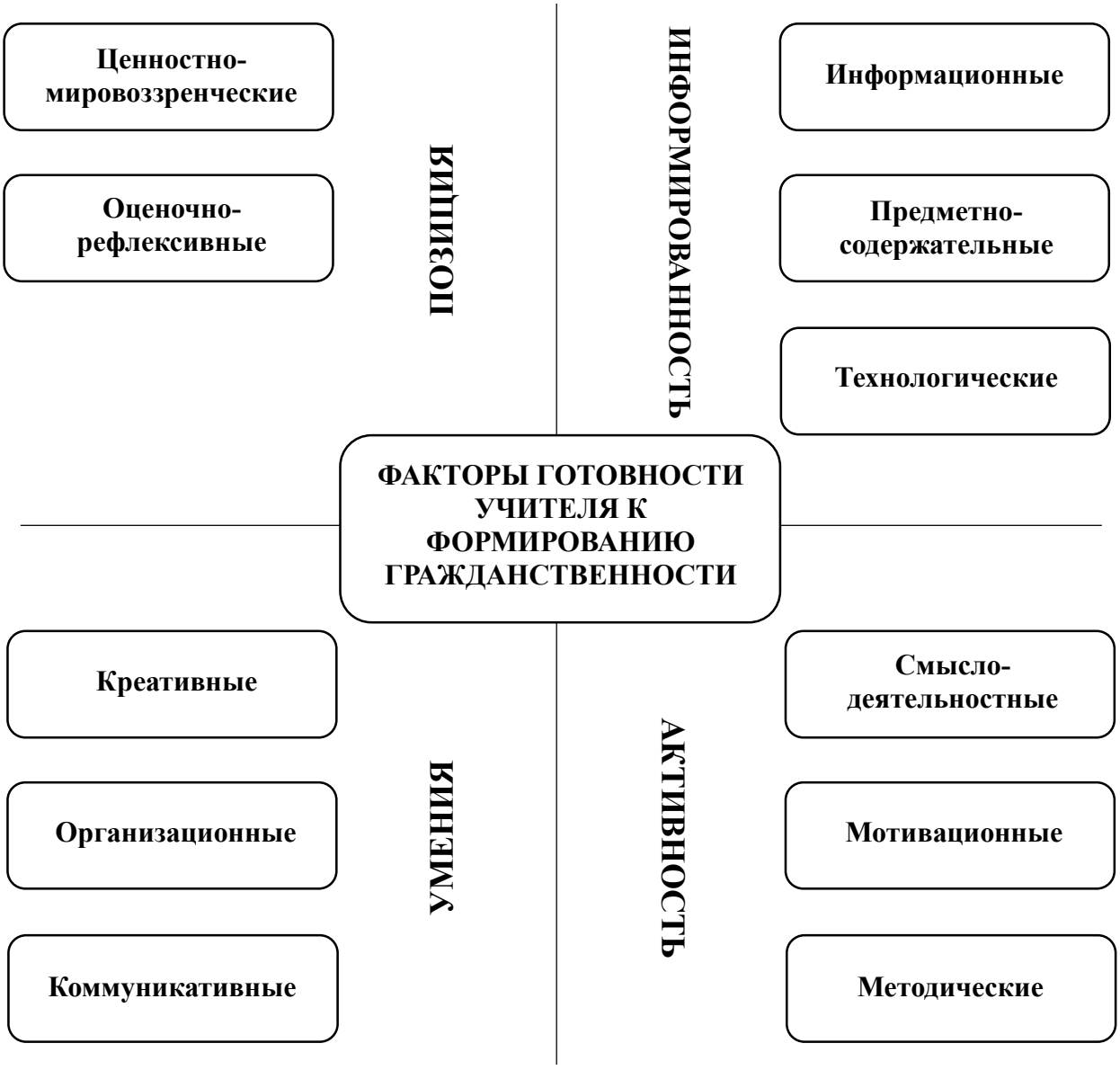


Таблица 15.

Факторы	Примеры

Задание 26.

Разделитесь на две группы. Одна группа должна провести мозговой штурм и предложить другой ряд педагогических ситуаций, в решении которых необходим один или несколько

видов компетенций. В задачу другой группы входит определить, какие из видов компетенций применимы для разрешения данной ситуации, и предложить вариант практического разрешения данной ситуации. По выполнении задания группы меняются ролями.

Задание 27.

Сформулируйте 4 критерия владения педагогом умениями отбирать информацию и анализировать ее с учащимися в курсе новейшей истории России.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Задание 28.

Найдите дополнительную информацию о компетентностном подходе в педагогике. (*См., напр., Список литературы, №26; №1, с.15-18*). Обсудите в группе и определите 4-5 основных компетенций, которые являются наиболее актуальными сегодня для учителя, преподающего курс Отечественной истории новейшего времени. Почему Вы остановились на этих компетенциях? Есть ли особенности в сравнении с компетенциями, которые нужны любому педагогу? Определите, в чем особенности компетентностного подхода в образовании?

Задание 29.

Познакомьтесь с высказываниями ведущих отечественных и зарубежных деятелей образования о сущности понятия «компетентность».

Д.Б.Эльконин: *это те знания, которые ситуативно встроены в пространство жизненного пути ученика. Степень сформированности компетентностей определяется тем, насколько ученик становится соавтором образовательного процесса для себя, то есть насколько он сам может сформировать образовательный запрос и следовать его осуществлению.*

С.Е.Шишков: *компетентности – это общая способность ученика устанавливать связь между знанием и ситуацией.*

Дж. Дьюи: *компетентности – это способность к пониманию и действию, поддерживающим адекватную связь с миром.*

Т. Орджи: *различие между знаниями и компетентностями – опыт ученика.*

А.А.Пинский: *необходимость введения компетентностного обучения связана с тем, что общество отказывается оплачивать образование в том виде, которое существует сегодня.*

Е.Я.Коган: *необходимо выделить академическое образование как общекультурное и компетентностное обучение как индивидуальное, по жизненной программе, для комфортной и эффективной реализации жизненных интересов личности.*

- Составьте статью для педагогической энциклопедии «Компетентность». Используйте дополнительный материал: см. Список литературы, №26; №1, с.15-18, задание 6 к разделу 2 Рабочей тетради и другие источники.
- Есть ли, на ваш взгляд, сегодня достойная альтернатива компетентностно ориентированному обучению?
- Предложите несколько вариантов того, как оценивать сформированные компетентности учащихся.

Задание 30.

Проанализируйте набор компетентностей, на формирование которых нацелена английская система образования, подразумевающий 5 уровней владения ими. Подумайте, как эти компетентности могут способствовать повышению конкурентоспособности молодёжи на рынке труда. Определите направленность формирования этих компетентностей, учитывая, что на высшем уровне владения компетентностью решения проблем учащийся должен уметь:

- управлять работой группы;
- выработать или адаптировать стратегию решения не менее двух комплексных проблем;
- поддерживать мотивацию членов группы;
- устанавливать и поддерживать между ними эффективное взаимодействие;
- интегрировать и использовать другие компетентности;
- достигнуть необходимого качества результатов.

Российские работодатели, по данным агенств по трудоустройству, отмечают, что для продвижения по карьерной лестнице человеку необходимы:

- готовность к росту; высокая мотивация достижений;
- инициатива; мобильность;
- ответственность (способность обосновать принятое решение; прогнозирование последствий собственных действий);
- тщательность и аккуратность в работе с документами;
- умение вести сразу несколько проектов;
- готовность нести увеличенные нагрузки;
- опыт решения проблем в группе; опыт организации группы;
- умение планировать и прогнозировать;
- умение работать с информацией для себя и для группы;
- умение презентовать результаты своей деятельности;
- способность к рациональным, аргументированным, рефлексивным решениям;
- способность осуществлять экспертизу в нескольких конкретных областях.

- Подумайте, каким образом должно быть организовано преподавание общественных дисциплин в школе для облегчения формирования подобных качеств и компетенций.

Сравните набор качеств и компетенций, которые высоко оценивают немецкие и американские работодатели.

Немецкие работодатели особенно высоко оценивают работников, обладающих такими качествами и компетентностями, как:

- страстность в работе, кураж, «окаянство»;
- умение организовать работу в группе;
- высокая работоспособность по 16 часов в сутки при монотонной работе;
- способность к самодостраиванию и самонастройке, к рефлексии, к критичному отношению к себе.

У немцев существуют и соответствующие формы организации процесса учения, способствующие формированию таких компетентностей: свободный труд, работа по недельному плану, работа поэтапная, проектное обучение.

Американские работодатели особенно высоко ценят в работнике следующие качества и компетентности:

- правильный выбор оборудования;
- организация и ведение документации и баз данных;
- распределение времени и денег;
- общение с людьми с разным культурным опытом;
- умение осваивать новые профессиональные умения.

- Что общего вы видите между компетентностями и качествами работников, которые ценят работодатели разных стран?
- Имеется ли в них проявление национальных черт характера?
- Какие черты протестантской трудовой и деловой этики проявляются в требованиях английских, немецких и американских работодателей?
- Какие черты традиционной российской трудовой и деловой этики наиболее сложно вписываются в контекст требований современной глобальной экономики?

Задание 31.

Приведите и прокомментируйте 4-5 примеров, когда учителя могут акцентировать внимание школьников на гуманистических идеалах и приоритетах ценности жизни человека в курсе новейшей истории России.

1. _____
_____
2. _____
_____
3. _____
_____
4. _____
_____

Задание 32.

В классе рассматриваются вопросы развития России в конце 1990-х годов и начале XXI века. Какие рекомендации Вы могли бы дать учителю при изучении конфликтов на территории Чеченской республики, учитывая важность воспитания толерантности и диалога культур? Сформулируйте не менее 5 рекомендаций:

1. _____
_____
2. _____
_____
3. _____
_____
4. _____
_____
5. _____
_____

Задание 33.

В левой колонке таблицы 16 представлены черты выпускника полной средней школы (см. Курс лекций, Раздел 2.). Постарайтесь предложить не менее пяти критериев, по которым, с вашей точки зрения, можно судить о сформированности этих качеств.

Таблица 16.

Выпускник полной средней школы	**Критерии сформированности качества личности**
Осознающий себя личностью, способной принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность перед самим собой и другими людьми, живущий в обществе, социально активный	**1.** **2.** **3.** **4.** **5.**
Носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою сопричастность к судьбам Родины, уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении	
Креативный и критически мыслящий, мотивированный к познанию и творчеству, образованию и самообразованию на протяжении всей жизни	
Готовый к выбору профессии и построению личной профессиональной перспективы и планов	
Способный к личностному выбору и поступкам, готовый нести ответственность перед обществом и государством за самостоятельно принятые решения	
Разделяющий ценности безопасного и здорового образа жизни и следующий им в своем поведении	
Уважающий других людей и умеющий сотрудничать с ними для достижения общего результата	
Уважающий ценности семьи и семейного образа жизни, ориентированный на создание семьи и ответственное родительство	

Задание 34.

В левой колонке таблицы представлены проявления новой образовательной парадигмы, которая активно утверждается в современной школе. Каким образом вы предлагаете изменить организацию и прохождение педагогической практики студентами исторических факультетов для того, чтобы они в максимальной степени были готовы к работе в должности учителя?

Таблица 17.

Новая образовательная парадигма	Предполагаемые изменения в организации педагогической практике студентов исторических факультетов
школа, существующая в условиях многообразия территориальных образовательных систем, ориентированная на удовлетворение разнообразных образовательных запросов обучающихся и образовательных заказов их родителей; индивидуализация, вариативность, дифференциация обучения	
личностно-ориентированное практико-ориентированное образование в продуктивных и деятельностных формах (компетентностный и системно-деятельностный подходы)	
проектно-технологические, программно-целевые, модельно-продуктивные, конструктивно-прогностические, диагностико-рефлексивные методы управления и организации образовательного процесса, социальное проектирование	
новые функции педагога: от менторства – к сопровождению (педагог - аниматор, фасилитатор, тьютор, модератор, помогающий школьнику прокладывать индивидуальную образовательную траекторию, одушевляющий и облегчающий этот процесс)	
от знание- и предметоцентризма – к фундаментализации образования, к построению модели организации учебно-воспитательного процесса в рамках ступеней образования, образовательных областей, на межпредметной основе, с ориентиром на формирование общеучебных действий, надпредметных (метапредметных) результатов обучения	
увеличение объёма внеклассной, внеурочной, внешкольной деятельности	
многообразие типов и форм урочной и внеурочной деятельности, форм организации учебной деятельности учащихся (групповые, парные, командные, индивидуальные)	
преобладание в преподавании и обучении активных и интерактивных стратегий, проектных, исследовательских, лабораторных, поисковых методов, использование современных образовательных технологий	
новые функции и формы оценивания, в т.ч. и самооценки, внешнее оценивание, оценивание стимулирующего и мотивирующего характера (портфолио и др.)	

Задание 35.

Выберите любую из предложенных ниже информационно-образовательных сред и попытайтесь её спроектировать по данному алгоритму.

Примеры проектируемых информационно-образовательных сред

- образовательная среда «Диалог культур» мультикультурной и поликонфессиональной направленности;
- образовательная среда «Историческая память» гражданско-патриотической и/или духовно-нравственной направленности;
- образовательная среда «Права человека» гражданско-правовой направленности;
- образовательная среда «Семейные ценности» морально-этической, историко-культурной и психологической направленности;
- образовательная среда «Я и Интернет» коммуникативно-психологической направленности;
- информационно-образовательная среда «Инновационное мышление» научно-технической и проектно-технологической направленности. (В этой информационно-образовательной среде приоритет отдаётся не столько стандартизированным и тестовым формам оценивания, сколько разработке показателей и индикаторов развития инновационного мышления, раздвигающего границы привычного и дозволенного, стимулирующего к поиску нестандартных решений).

Технология проектирования информационно-образовательной среды (алгоритм)

Цель (проектирование фрагментов реальности с заданными свойствами, а через неё - опосредованное влияние на сознание и поведенческие модели учащихся);
Задачи (ориентированы на уменьшение элементов стихийности и усиление управляемости в процессе становления школьников);
Предмет проектирования:

Составляющие информационно-образовательной среды	**Конкретное наполнение**
информационно-познавательная	
социально-мировоззренческая	
материально-техническая	
предметно-деятельностная	
Коммуникативная	

Механизмы проектирования (направлены на усиление технологичности в образовательном процессе)

Механизмы проектирования	**Конкретное воплощение**
Целеполагание	
Ожидаемые промежуточные и итоговые результаты в измеряемой форме	
Поэтапность	
Пошаговость этапов	
Возможные риски	
Способы минимизации рисков	

Задание 36.

Ниже представлены основные черты книжно-письменной и экранно-клиповой культуры (*См. также: Список литературы, №№27-28*), которые являются преимуществами людей старшего и молодого поколения, но одновременно во многом обуславливают феномен разрыва связи между поколениями. Дополните левую колонку. Составьте методические рекомендации по преподаванию общественных дисциплин для педагогов старшего поколения, в которых были бы максимально учтены особенности способа мышления современных детей и подростков.

Таблица 18.

Книжно-письменная культура	**Экранно-клиповая культура**
Чёткая грань между автором (создателем произведения) и потребителем культурных ценностей (зрителем, читателем, человеком, применяющим на практике сделанные открытия и изобретения и т.д.)	Отсутствие чёткой грани между автором (создателем культурной ценности) и потребителем культурных благ (зрителем, читателем, человеком, применяющим на практике сделанные открытия и изобретения и т.д.), способность выступать в роли соавтора произведения
Высокий общекультурный уровень, необходимость специального образования для её постижения, мотивация к овладению культурным наследием человечества	Высокий уровень проектно-технологической и информационно-коммуникативной культуры
Развитые навыки владения устной и письменной речью (логичность, последовательность, связность, образность, владение ораторским искусством, общая грамотность и т.д.). Способность к репродукции значительных объёмов информации, книжного авторского текста	Участие в сетевой коммуникации, предпочтение интерактивным формам общения
Высокий уровень читательской и зрительской культуры (эрудиция, вдумчивость, созерцательно-размышляющий, ценностно-смысловой подходы, чёткие морально-нравственные ориентиры, развитая чувственно-эмоциональная сфера, эмпатия и т.д.), а также технической грамотности, технологической дисциплины	Развитые презентационные навыки. Способность к моделированию, проектированию, конструированию, программированию

Задание 37.

В левой колонке таблицы представлены негативные последствия спонтанного формирования клипового мышления. При помощи каких современных образовательных технологий, а также отдельных методов и приёмов учитель может нейтрализовать их проявление на уроках истории?

Таблица 19.

Негативные последствия спонтанного формирования клипового мышления	**Современные образовательные технологии**
фрагментарность и мозаичность картины мира; отсутствие чёткой грани между реальной жизнью и виртуальной реальностью	
пониженная способность к анализу, к поиску смысла;	
некритичность восприятия, неспособность к логическим построениям, длительным и интенсивным учебным нагрузкам, к репродукции;	
лёгкость манипулирования сознанием, облегчённость допуска во внутренний мир; неразвитость чувственной сферы, неуважение к этическим и эстетическим нормам;	
склонность к простым решениям, к устранению проблем «кнопочным стилем», нежелание искать компромиссные решения, учитывать интересы всех заинтересованных сторон;	

агрессивность, «пофигизм», склонность к употреблению наркотиков и алкоголизму; ослабление способности к эмпатии, отсутствие развитого чувства ответственности, суицидальные настроения	

Современные образовательные технологии

- развивающее обучение
- проблемное обучение
- разноуровневое обучение
- технология решения изобретательских задач (ТРИЗ)
- исследовательские методы в обучении
- проектные методы в обучении
- личностно-ориентированное обучение
- модульное и модульно-блочное обучение
- применение тестовых технологий педагогических измерений, построение СОКО
- технология развития критического мышления
- использование игровых методов (ролевые, деловые игры)
- обучение в сотрудничестве
- технологии организации дискуссий, дебатов, диспутов, ученических конференций
- тьюторские технологии обучения
- информационно-коммуникационные технологии
- воспитательные технологии
- кейс-технологии

Задание 38.

Сравните традиционные и некоторые научно-гуманитарные подходы к современному историческому образованию. Оцените их воспитательный потенциал, степень воздействия на личность школьника.

Историческое образование: традиционные подходы

- Объективизм (изучение всеобщих объективных законов и закономерностей исторического развития, приоритет изучению материальных факторов, убеждённость в том, что от конкретного человека, его мыслей и действий очень мало зависит ход исторических событий)
- Социологизм (формационно-классовый подход, основное внимание уделяется роли народных масс в истории; европоцентризм всемирной и славяноцентризм отечественной истории)
- Безальтернативность и безверсионность трактовок
- Линейно-хронологический принцип изучения истории, линейная система)
- Знаниево-репродуктивная парадигма: необходимо запомнить события, факты, даты, персоналии
- Идеологические воспитательные приоритеты школьного предмета история

Историческое образование: современные подходы

- Внимание к человеческой субъективности и уникальному в изучении истории (человек в истории и история в человеке, высокая роль духовно-нравственных, этно-конфессиональных факторов)
- Антропологизм и культурологизм (цивилизационный подход, история ментальностей, изучение базовых универсалий культуры, история повседневности)
- Нелинейность (проблемно-тематический принцип, концентрическая система обучения)
- Поликонцептуальность, мультиперспективность, контрверсионность в преподавании истории
- Компетентностно-деятельностная парадигма обучения (преимущество отдаётся проектным, лабораторным, исследовательским, поисковым методам)
- Социализирующая (адаптивно-идентификационная) роль предмета истории

Задание 39.

Проанализируйте ответы на письменный вопрос детей разных возрастных категорий. Используя материал статей А. Фельдмана и Л. Давыдова (*Список литературы, №№27-28*), определите, присутствуют ли в них проявления клипового мышления. Какие методические рекомендации вы предложите студентам, проходящим педагогическую практику в школе, чтобы результаты обучения детей были более качественными?

Лиза Л., 1 кл.: Самое главное событие в России - это когда война наступила. Тогда произошло много чего важного. Фашисты, например, очень близко подошли к России, окружили ее и стали бомбить из танков. Потом все наладилось, правда, я пока еще не знаю как. Из всех президентов у нас было три хороших - Иван Грозный, Ленин и Владимир Владимирович Путин. Иван Грозный очень хорошо страной владел. При нем ничего плохого не было. Он обязательно предупреждал, когда война начиналась, и все люди успевали спрятаться в метро. Там и ночевали, ели хлебушек с водой, другую пищу. Ленин тоже был хороший. Он постановил, чтобы людям на всей Земле в башмачки клали разные подарочки – маленькие игрушки, брелоки и самолетики. С тех пор так и бывает. А Владимир Владимирович Путин - очень хороший президент. Он защищает Россию от немцев. Путин живет в Кремле и все время смотрит вдаль. Если где-нибудь далеко-далеко появится танк, Путин тут же предупреждает своих бойцов. Бойцы прощаются с мамами и уходят на фронт.

Александр Ч, 7 кл.: Самое важное событие в нашей истории - битва с Наполеоном. Русские победили из-за своей многочисленности, а французов погубила самоуверенность и полное незнание погодных сводок.

Настя Н., 7 кл.: В целом мы должны доверять учебникам истории. Ведь они написаны людьми, которые участвовали в каких-то событиях. Например, когда Иван Грозный убивал своего сына, рядом оказался какой-то человек с блокнотом, который записывал все движения, поэтому мы знаем об этом факте. Конечно, возможно, в записи что-то приукрашено, но ведь даже в любой сказке есть доля правды! Не могу сказать, когда русскому народу хорошо жилось. Ленин считал, что государство - это аппарат для систематического применения насилия. А Сталин думал, что человек живет для того, чтобы им управлять. Он от людей все время чего-то требовал - то под танки ложиться, то голодать, то убивать.

Наталья Л., 10 кл.: Самое значимое событие в истории России - Куликовская битва. После нее были важные перевороты и разделение земель... Худшее время в истории нашей страны - это когда Горбачев пришел к власти. Сначала он ничего был, спокойный, а потом такое началось, что иначе как хулиганством не назовешь. Он стал раздаривать земли, отдал Крым. А когда потом обратился за помощью к правителям других государств, то ему, как и Ивану Грозному, ответили отказом.

Саша Я., 11 кл.: Большой перелом произошел после Великой Отечественной войны. Весь мир понял, что русский народ - это не хухры-мухры. Было очень много погибших, города разрушили и деревни. Сталин установил в стране очень жестокий порядок. Шаг вправо, шаг влево - расстрел. По доносу человека могли увезти в неизвестном направлении. Зато порядок в стране был, тунеядцев не было - все они сидели. Лично я хотела бы лично встретиться со Сталиным. На портретах он такой красивый, высокий, черноволосый. А в жизни, говорят, был маленький, рыжий и одна нога у него была короче другой. Я бы спросила его, что он хочет исправить из того, что натворил. Правда, перед этим я бы надела бронежилет - он же психически неуравновешенный, мало ли чего!»

Задание 40.

Познакомьтесь с размышлениями выпускников школ и учащихся 5 класса, оценивающих результаты своей работы по экспериментальным учебникам и нестандартным методикам преподавания истории. Какие компетентности, судя по этим высказываниям, сформированы в достаточной степени у этих школьников? Заполните правую часть таблицы 20. Как вы оцениваете возможности нетрадиционных методик преподавания истории?

Таблица 20.

Высказывания школьников	**Сформированные / формирующиеся компетентности**
«Я до лицея и я на пороге 11 класса – это два разных человека. Нам нужно, чтобы наши мысли, наш внутренний мир чем-то питался, в какие-то моменты вырываясь наружу. /…/ И я подошла уже к той черте, когда способна осознать, для чего я существую. А это главное для меня на сегодняшний день» (И. Босакевич).	

«В процессе изучения предмета я приблизился, прежде всего, к пониманию самого себя, своей души. Не познав себя, нельзя познать мир. Я бы хотел ввести в новый программный курс такие темы, которые помогали бы человеку лучше познать себя» (В.Зварич).	
«Меня лично заинтересовали темы «Мировые религии и религии мира», «Антропогенез», «Культура и цивилизации и др. Этим я бы в дальнейшем хотела бы заниматься, плюс то, что эти темы открывали мне саму себя и помогали узнавать другие стороны мира и соответственно себя. Они открыли мне вещи, на которые раньше я, возможно, и не обратила бы внимания, но теперь они определяющие в моей жизни» (Н.Чермошенцева).	
«Я открыла для себя синтез раздробленных в школьном курсе предметов истории и географии. А также соединение знаний из различных курсов воедино, рассмотрение их как единого взаимосвязанного целого, их новое значение. Это иной взгляд на сущее, на мир, на самого себя» (И.Конягина).	
«Истории (а она мой издавна любимый предмет) не хватало в моём понимании некоего стержня, и я с трудом представлял даже, каким он должен быть. Теперь я думаю, что таких возможных «стержней» может быть несколько (религиозный, «маятниковое развитие истории», синергетический), и каждый из них по-своему правомерен и актуален. Но выбрать один из них (мой!) или, что ещё лучше, свести их воедино я пока не смог, эта работа мне ещё предстоит. И вот подумалось: а стоит ли вообще разделять два предмета – историю и «Человек и мир»? Ведь второй не только объясняет и связывает прошлое с настоящим, но и даёт представление о перспективах развития, предлагает альтернативные концепции, помогает понять общность человечества, глобальнейшую важность Абсолюта, Природы, вневременных и внепространственных явлений» (А.Ведров).	
«Хотелось бы расширить тему, связанную с изучением научных парадигм и ментальностей» (О.Ежова).	
«Существуют старый и новый методы изучения и понимания истории. У нас сейчас преобладает старый, традиционный метод, когда история понимается как совокупность взаимосвязанных событий. Но эта связь между ними изучается лишь с точки зрения внешнего выражения, без учёта всей сложности субъективных факторов. /…/ Только понимание всей сложности объективных и субъективных процессов в обществе позволяет понять закономерности исторического процесса и тенденции его развития» (В.Зварич).	
«Бытует мнение, что систематическое стабильное обучение – залог интеллектуального развития. Я не вполне согласна с этим. И хорошо, что учительница (не знаю, сознательно или нет) создавала ощущение некоего неравновесия, атмосферу поиска и сомнения, ибо с сомнения начинается развитие» (И.Бокасевич).	
«Я поняла, что каждый человек видит окружающий мир по-своему. Никого нельзя обвинять в том, что он видит мир неправильно. Я узнала о том, что мировоззрение людей, живущих на Востоке, значительно отличается от мировоззрения людей, живущих на Западе» (Т.Головченко, 5 класс);	
«Я почувствовал, как велик мир вокруг нас, как много в нём разных культур и как важно изучать их, чтобы лучше понять других, которые не похожи на тебя. Из этого учебника я узнал, что Восток и Запад – это не только географические понятия, но и исторические, и культурные. Я узнал, что история хранит очень много тайн и как интересно искать и находить их» (Э.Гринберг, 5 класс);	
«Такая история нужна, чтобы люди научились понимать друг друга» (В.Кичко, 5 класс).	

Задание 41.

История выполняет ряд важнейших функций, призванных мобилизовать то или иное сообщество, поднять уровень солидарности его членов, способствовать укреплению их идентичности. Учёные выделяют важнейшие из них:

1. *Компенсаторная функция.* Она позволяет отыскивать в истории периоды былого величия и могущества, которые призваны не только нейтрализовать в сознании людей чувство ущербности от нынешнего, более скромного положения этно-конфессионального сообщества, но и мобилизовать его силы на возрождение (многие народы Азии, в том числе и народы азиатской части России).

2. *Консолидирующая функция.* Её главная задача – способствовать объединению разрозненных частей сообщества на основании общности исторической судьбы, борьбы против общего врага, необходимости жизни в одном государстве, признанном мировым сообществом и т.д. (Индия, ряд стран Африки и др.).

3. *Интегрирующая функция.* Она характерна для тех народов, которые стали сообществами в результате вливания иммигрантов, чаще всего представляющих какие-либо меньшинства (США, Бразилия и др.).

4. *Функция самоутверждения* за счёт соседей. Она связана с особенностями исторического прошлого в плане многовековой борьбы с соседними народами за право на суверенное развитие, но формируется как результат ущемлённого сознания. Главная её задача – обвинение более сильного соседа во всех исторических и современных бедствиях и стремление представить свою историю как героическое прошлое в неравной борьбе. Особую роль играет эта функция по отношению к стране-метрополии или империи, в которую входили многие народы. В этом плане показательны национальные истории бывших республик СССР, обвиняющие Россию в захватах, провокациях, удушении независимости.

5. *Миссионерская функция* (богоизбранности и жертвенности во имя сверхидеи). Она характерна для тех этно-конфессиональных сообществ, которые видят смысл собственной истории в своей особой роли и божественной функции, в несении цивилизованности, культуры, прогресса и прочих высших ценностей иным сообществам (русские, китайцы, американцы, французы, немцы, евреи-иудеи, мусульмане и др.). Для этой метаистории характерно состояние обиженности, если те, которым предназначалась цивилизаторская миссия, не оценили её по достоинству.

6. *История-грёза.* Эта уникальная функция истории связана с выдачей желаемого за действительное, история, которую хотели бы иметь. Это фактически не столько история, сколько историческая мифология. Она была характерна практически для всех восточных деспотий древности, а также историй, написанных в условиях тоталитарных режимов.

7. *Функция бегства от периферийности*. Характерна для потомков кочевых народов, которые в сознании народов цивилизаций всегда считались периферийным явлением, не достойным внимания. Таковы, например, истории тюркских народов, авторы которых наделяют своих предков скрытым от глаз нынешних поколений влиянием на важнейшие события древности, затушёванным уже в древности.

8. *Функция присвоения чужой истории*. Чужая история как история территории, на которую пришёл позднее иной народ, не связанный с предшественниками (Калининград, Египет, Ирак, Мексика, Перу, Украина и др.).

9. *Имперская функция*. Логически связана с идеей утверждения мирового господства в той или иной форме, распространения своих ценностей. Опирается, как правило, на идеи богоизбранности, особой миссии сообщества (США, «Москва – Третий Рим», СССР, империя Чингисхана «от моря до моря», Арабский халифат, в том числе и в современном варианте восстановления исламского халифата, история франков, империи Карла Великого и т.д.).

10. *Сегрегационистская и изоляционистская история*. Как правило, она подчёркивает самодостаточность того или иного сообщества и пренебрежение историями иных народов, их влияния на историю этого сообщества, игнорирование значимости в истории целых сообществ или непризнание самой историчности этих сообществ (история белых в Африке, Северной и Латинской Америке, Австралии, история китайцев за пределами Китая и т.д.).

- Представьте себе, что в вашем классе могут оказаться ученики-мигранты, которые дома изучали историю в соответствующем мировоззренческом ключе. То же может иметь место, если в школе появился педагог-историк, который сформировался в иной историко-культурной традиции, чем та, которая характерна для данной территории. Разделитесь на несколько групп и методом мозгового штурма составьте ключевые принципы методики преподавания истории и работы с такими учениками и учителями по их бесконфликтной адаптации к местному социокультурному окружению.
- Подумайте, нет ли в ваших взглядах на преподавание истории подобных этноцентричных проявлений? В какой мере они могут оказаться полезными, а в какой – вредными в вашей профессиональной деятельности?

Задание 42.

Как вы представляете связи между следующими понятиями: форма преподавания, образовательная стратегия, методики обучения, технологии обучения? Дайте письменный ответ или представьте его с помощью логической схемы *(Курс лекций, раздел 3).*

Задание 43.

Прочитайте отрывок из рассказа А.П. Чехова «Скучная история» (*Список литературы, №29*) и ответьте на поставленные вопросы:

В каких ролях, по мнению автора рассказа, выступает лектор?

Какие рекомендации дает А.П. Чехов по проведению лекции?

Что Вы можете к ним добавить в связи с особенностями изучения в школе новейшей истории России?

Какие приемы лектора упоминаются в рассказе?

Подтверждает ли Ваша преподавательская практика размышления автора?

С чем Вы могли бы согласиться с писателем, а по каким вопросам с ним поспорить?

Задание 44.

Разработайте познавательные задания по теме «Россия в начале XX века», основанные на разных образовательных стратегиях.

Заполните сравнительно-обобщающую таблицу 21.

Таблица 21

Стратегия	**Познавательные задания**	**Источники и приемы выполнения заданий**

Сопоставьте прогнозируемые образовательные, воспитательные и развивающие результаты обучения истории с помощью разных стратегий.

1._____

2._____

3._____

Задание 45.

Какую информацию в курсе новейшей отечественной истории, по вашему мнению, целесообразно изучать на разных уровнях «передачи информации»? Подберите в таблице 22 соответствующие примеры и аргументируйте свою позицию.

Таблица 22

Уровни передачи информации	Примеры содержания	Аргументы

Задание 46.

Прочитайте притчу и ответьте на вопросы:

Притча о том, что следует более гибко подходить к тому, что говорят авторитеты[145]. Как выглядит Бог

Мистик вернулся из пустыни.

-Расскажи, - попросили его, - как выглядит Бог.

Но как он мог рассказать, что чувствовал в своем сердце? Разве Бог мог быть описан словами?

В конце концов, он дал людям описание – приблизительное, неточное – в надежде, что кто-нибудь захочет пережить все сам. Люди ухватились за его слова. Они превратили их в тайное писание. Они навязывали их другим как святую веру. Они шли на большие жертвы, проповедуя их в далеких краях. Некоторые отдали за них свои жизни.

Мистику стало грустно. Лучше бы он ничего не говорил.

- В чем основная мысль притчи? Запишите ее в сжатом виде:

_____

_____

_____

- Какова связь главной идеи притчи с преподаванием истории?
- Какими преимуществами и недостатками, по сравнению с миссионерским подходом, на Ваш взгляд, обладают другие стратегии взаимодействия преподавателя и учащихся на уроках по новейшей истории России? Заполните сравнительно-обобщающую таблицу 23.

Таблица 23

Стратегии взаимодействия	Преимущества	Недостатки

Задание 47.

Сформулируйте не менее пяти рекомендаций по использованию игровых подходов в преподавании курса Новейшей истории России. Предложите темы ролевых и деловых игр, на основе которых можно продемонстрировать и обосновать данные рекомендации.

[145] Де Мелло Э. Зачем поет птица? Киев-Москва-С.-Петербург-София, 2003. С. 43

Таблица 24

Рекомендации	Темы для ролевых игр	Темы для деловых игр
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Задание 48.

Предложите темы по курсу новейшей отечественной истории, соответствующие разным видам школьных дискуссий. Какие задания могут предварительно получить участники этих дискуссий? Какими должны быть результаты обсуждения дискуссионных тем новейшей истории России в каждой из этих педагогических ситуаций?

Таблица 25

Виды дискуссий	Темы дискуссий	Опережающие задания	Прогнозируемые результаты

Задание 50.

Ознакомьтесь с отрывками из сочинений Э.Ильенкова и В.Франкла (Список литературы, №30-31).

Ответьте на вопросы и выполните задания:

1. Какие проблемы образования выделяют авторы этих документов?
2. Сформулируйте 3-4 вопроса к содержанию каждого документа.
3. Какие вопросы к *разным* источникам совпадают или поддаются объединению в одну группу? Заполните таблицу 26.
4. Согласны ли Вы с позицией авторов? Какие аргументы за и против Вы могли бы привести? Можете ли Вы предложить иные суждения по поводу поднятых в источниках вопросов?
5. Предложите две – три темы для школьной дискуссии, которые можно провести на основе данных источников.
6. Выберите одну тему, составьте план ее обсуждения и задания для работы с данными источниками.

Таблица 26

Источники	Проблемы образования	Возможные пути решения поставленных проблем
Источник 1		
Источник 2		

Задание 51

Ознакомьтесь с отрывками из сочинений В. Розанова (*Список литературы, №32*) и Б. Васильева.

Ответьте на вопросы и выполните задания:

Б.Л. ВАСИЛЬЕВ ЗАВТРА БЫЛА ВОЙНА.

«…КЛАСС ДРУЖНО СЕЛ. БЕЗ ОБЫЧНОГО ШУШУКАНЬЯ И СМЕШКОВ, БЕЗ ОСТРОТ И РЕПЛИК, БЕЗ КАК БЫ НЕВЗНАЧАЙ СБРОШЕННЫХ НА ПОЛ КНИГ И ДОБРОДУШНЫХ ВЗАИМНЫХ ТУМАКОВ. ВАЛЕНТИНА АНДРОНОВНА ТОРОПЛИВО РАСКРЫЛА ЖУРНАЛ, УСТАВИЛАСЬ В НЕГО, НЕ УЗНАВАЯ ЗНАКОМЫХ ФАМИЛИЙ, НО ЯСНО СЛЫША, КАК НЕПРИВЫЧНО ТИХО СЕГОДНЯ В КЛАССЕ. ТО БЫЛА ДИСЦИПЛИНА ОТРИЦАНИЯ, ТИШИНА ПОЛНОГО ОТСТРАНЕНИЯ, И ОНА С БОЛЬЮ ПОНЯЛА ЭТО. КЛАСС РЕШИТЕЛЬНО ОБРЫВАЛ КОНТАКТЫ СО СВОЕЙ КЛАССНОЙ РУКОВОДИТЕЛЬНИЦЕЙ. ОБРЫВАЛ, НЕ СКАНДАЛЯ, НЕ БУНТУЯ, ОБРЫВАЛ СПОКОЙНО И ХОЛОДНО. ОНА СТАЛА ЧУЖОЙ, ЧУЖОЙ НАСТОЛЬКО, ЧТО ЕЕ ДАЖЕ ПЕРЕСТАЛИ *НЕ ЛЮБИТЬ*. НАДО БЫЛО ВСЕ ПРОДУМАТЬ, НАЙТИ ВЕРНУЮ ЛИНИЮ ПОВЕДЕНИЯ, НО ШЕВЕЛЬНУВШИЙСЯ В НЕЙ НОРМАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ СТРАХ ПЕРЕД ОДИНОЧЕСТВОМ ЛИШАЛ ЕЕ ТАКОЙ ВОЗМОЖНОСТИ. ОНА ТУПО ГЛЯДЕЛА В ЖУРНАЛ, ПЫТАЯСЬ СОБРАТЬСЯ С МЫСЛЯМИ, ОБРЕСТИ БЫЛУЮ УВЕРЕННОСТЬ И ТВЕРДОСТЬ, И НЕ ОБРЕТАЛА ИХ. МОЛЧАНИЕ ЗАТЯГИВАЛОСЬ, НО В КЛАССЕ СТОЯЛА МЕРТВАЯ ТИШИНА. «МЕРТВАЯ»! СЕЙЧАС ОНА НЕ ПРОСТО ПОНЯЛА – ОНА ОЩУТИЛА ЭТО СЛОВО ВО ВСЕЙ ЕГО БЕЗНАДЕЖНОСТИ…»

1. Какие проблемы, связанные с отношениями учителей и учащихся поднимают авторы этих текстов?
2. Как вы считаете, в каком случае эти проблемы носят субъективный, а в каком случае – объективный характер? Заполните таблицу 27.

Таблица 27

Источник	**Цели установления отношений**	**Проблемы установления отношений**	**Характер Проблем**
Источник 1			
Источник 2			

3. Как Вы считаете, актуальны поднятые в данных источниках проблемы сейчас? Свою точку зрения обоснуйте.
4. Предложите темы для школьной дискуссии, которую можно провести на основе данных источников.
5. Выберите одну тему и составьте план дискуссии, а также вопросы для анализа и обсуждения данных источников.

Задание 52

Прочитайте отрывок из произведения Д. Брауна.

Браун Д. Ангелы и демоны. – М.: АСТ, 2005. - С. 121.

-Эйнштейн доказал, что энергия равна массе, умноженной на квадрат скорости света, - сказал Леонардо и, пощекотав дочку, произнес: -E=MC2.

-Только без математики! Я же говорила тебе, что ненавижу ее!

-Я страшно рад, что ты ее так ненавидишь. Дело в том, что девочкам запрещено заниматься математикой.

-Запрещено?! – замерла Виттория.

-Ну конечно. Все об этом знают. Девочкам положено играть в куклы, а математикой разрешено заниматься только мальчикам. Никакой математики для девчонок! Я даже не имею права разговаривать с маленькими девочками о математике.
-Что?! Но это же несправедливо!
-Порядок есть порядок. Математика не для девочек!
-Но куклы – это же такая скука! – с ужасом прошептала Виттория.
-Очень жаль, но ничего не поделаешь, - сказал отец и после паузы добавил: - Я, конечно, мог бы рассказать тебе кое-что о математике, но если меня схватят… - Леонардо испуганно огляделся по сторонам.
Проследив за его взглядом, Виттория прошептала:
-Ты будешь рассказывать мне о математике совсем потихоньку.

Ответьте на следующие вопросы:

- О каком приеме мотивации рассказывается в отрывке? Как Вы могли бы охарактеризовать его эффективность?
- Какие другие приемы мотивации могут применяться при обучении истории? Приведите примеры из собственной практики.
- Какие приемы мотивации представляются Вам наиболее эффективными в курсе по новейшей истории России?

Прочитайте отрывок из произведения А.И. Куприна:

Куприн А.И. Яма. Избранное. – Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1984. - С. 172
«…К географии она была совершенно тупа. Правда, она в сотни раз лучше, чем Лихонин, умела на улице, в саду и в комнате ориентироваться по странам света, - в ней сказывался древний мужицкий инстинкт, - но она упорно отвергала сферичность земли и не признавала горизонта, а когда ей говорили, что земной шар движется в пространстве, она только фыркала. Географические карты для нее всегда были мазней в несколько красок, но отдельные фигуры она запоминала точно и быстро. «Где Италия?» - спрашивал ее Лихонин. «Вот он. Сапог», - говорила Любка и торжествующе тыкала в Апеннинский полуостров. «Швеция и Норвегия?» - «Башмак». –«Испания?» - «Толстяк в фуражке. Вот он…» и так далее. С историей дело шло не лучше. Лихонин не учитывал того, что она с ее детской душой, жаждущей вымысла, легко освоилась бы с историческими событиями по разным смешным и героически-трогательным анекдотам, а он, привыкший натаскивать к экзаменам и репетировать гимназистов четвертого или пятого класса, морил ее именами и годами. Кроме того, он был очень несдержан, вспыльчив, и тайная, обыкновенно скрываемая, но все возраставшая ненависть к этой девушке, так внезапно и нелепо перекосившей всю его жизнь, все чаще и несправедливее срывалась во время этих уроков».

Ответьте на следующие вопросы:

- Как в отрывке представлено взаимодействие между учителем и ученицей?
- Упоминание о каких приемах и методах преподавания можно встретить в тексте?
- Актуально ли описание подхода к преподаванию для современной ситуации в российской школе? Что можно найти общего и каковы основные отличия?
- Какой отрывок из текста показывает пример использования образности в преподавании? Можно ли привести другие приемы использования образов?
- В чем была главная причина конфликта между Лихониным и Любой?

Задание 53.

Разделитесь на 4 группы, участники которых выполняют следующие роли: учителей, методистов, администраторов, родителей (учащихся). Общий вопрос для обсуждения в группах: «Какова роль планирования?». Напишите три-четыре правила по составлению плана урока:

1. _____

2. _____
3. _____
4. _____

Задание 54.

Назовите и расставьте основные элементы урока с традиционной (классической) структурой: 1-2-3-4-5

Задание 55. Подготовьте описание выбранного Вами занятия по курсу Новейшей истории России, основываясь на таблице 28 «Описание этапов занятия»

Таблица 28. Описание этапов занятия

ЭТАПЫ	ФОРМЫ и МЕТОДЫ	ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ	ФОРМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ
1. Мотивационный			
2. Информационный			
3. Аналитический			
4. Рефлексивный			

Задание 56.

Выделите характерные особенности проблемно- мотивационного блока:
1._____
2._____
3._____

Задание 57.

Перечислите способы мотивации учащихся и на основе содержания курса Новейшей истории России подберите свои примеры, их иллюстрирующие.
1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

Задание 58.

Выберите тему занятия из курса Новейшей истории России. Назовите варианты проведения рефлексии и разработайте их для выбранного вами занятия.
1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

Задание 59.

Перечислите возможные источники информации в преподавании истории и подберите примеры источников для выбранной Вами темы урока по Новейшей истории России.

Тема урока_____

Источники информации	**Пример**

Задание 60.

Составьте план изложения содержания по выбранной Вами теме урока из курса Новейшей истории России.

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

Задание 61.

Опираясь на материал таблицы 29, составьте план фронтального опроса по выбранной Вами теме урока и разработайте для него критерии оценивания учащихся.
Результаты работы зафиксируйте в таблице:

Вопрос или группа вопросов	**Предполагаемый вариант ответа**	**Критерии оценивания**

Таблица 29. Критерии оценивания

КРИТЕРИЙ	**5 (отл.)**	**4 (хор.)**	**3 (уд.)**	**2 (неуд.)**
1.Организация ответа (введение, основная часть, заключение)	Удачное использование правильной структуры ответа (введение - основная часть - заключение); четкое определение темы; проявляется ораторское	Использование структуры ответа, но сложности с определением темы; в ходе изложения встречаются паузы, неудачно построенные предложения, повторы слов.	Отсутствие некоторых элементов ответа; неудачное определение темы или ее определение после наводящих вопросов; сбивчивый рассказ, незаконченные предложения и	Неумение сформулировать вводную часть и выводы; тема не определяется даже при помощи учителя; рассказ распадается на отдельные фрагменты или фразы.

	искусство (умение говорить).		фразы, постоянная необходимость в помощи учителя.	
2.Умение анализировать и делать выводы	Выводы опираются на основные факты и являются обоснованными; грамотное сопоставление фактов; понимание ключевой проблемы и ее элементов; способность задавать разъясняющие вопросы; понимание противоречий между идеями.	Некоторые важные факты упускаются, но выводы правильны; не всегда факты сопоставляются и часть не относится к проблеме; ключевая проблема выделяется, но не всегда понимается глубоко; не все вопросы удачны; не все противоречия выделяются.	Упускаются важные факты и многие выводы неправильны; факты сопоставляются редко, многие из них не относятся к проблеме; ошибки в выделении ключевой проблемы; вопросы неудачны или задаются только с помощью учителя; противоречия не выделяются.	Большинство важных фактов отсутствует, выводы не делаются; факты не соответствуют рассматриваемой проблеме, нет их сопоставления; неумение выделить ключевую проблему; неумение задать вопрос даже с помощью учителя; нет понимания противоречий.
3.Иллюстрация своих мыслей	Теоретические положения подкрепляются соответствующими фактами.	Теоретические положения не всегда подкрепляются соответствующими фактами.	Теоретические положения и их фактическое подкрепление не соответствуют друг другу.	Смешивается теоретический и фактический материал, между ними нет соответствия.
4.Научная корректность (точность в использовании фактического материала)	Отсутствуют фактические ошибки; детали подразделяются на значительные и незначительные, идентифицируются как правдоподобные, вымышленные, спорные, сомнительные; факты отделяются от мнений.	Встречаются ошибки в деталях или некоторых фактах; детали не всегда анализируются; факты отделяются от мнений.	Ошибки в ряде ключевых фактов и почти во всех деталях; детали приводятся, но не анализируются; факты не всегда отделяются от мнений, но учащийся понимает разницу между ними.	Незнание фактов и деталей; неумение анализировать детали; факты и мнения смешиваются и нет понимания их разницы.
5.Работа с ключевыми понятиями	Выделяются все понятия и определяются наиболее важные; четко и полно определяются; правильное и понятное описание.	Выделяются важные понятия, но некоторые другие упускаются; определяются четко, но не всегда полно; правильное и доступное описание.	Нет разделение на важные и второстепенные понятия; определяются, но не всегда четко и правильно; описываются часто неправильно или непонятно.	Неумение выделить понятия; нет определений понятий; не могут описать или не понимают собственного описания.
6.Причинно-следственные связи	Умение переходить от частного к общему или от общего к частному; четкая последовательность.	Частичные нарушения причинно-следственных связей; небольшие логические неточности.	Причинно-следственные связи проводятся редко; много нарушений в последовательности	Не может провести причинно-следственные связи даже при наводящих вопросах, постоянные нарушения последовательности.

Задание 62.

Обсудите в группе проблемные вопросы:

- Существует ли принципиальная зависимость планирования от предмета, особенностей содержания занятия (темы), от места занятия в системе преподавания (повторительно-обобщающий урок, получение новых знаний и т.п.).
- В каком блоке включать традиционный опрос по домашнему заданию и нужен ли он? Нужно ли на каждом уроке проводить такие опросы?
- Может ли быть домашнее задание опережающим?
- Когда на уроке должно проводится оценивание?
- Может ли быть у одного ученика несколько отметок на уроке?

Задание 63.

Подберите документ по курсу Новейшей истории России. Определите его вид, сформулируйте адекватные ему вопросы и ответы (*См. Приложение 4)*.

Документ_____ _____

Вопросы и задания	**Вероятные варианты ответов**
1.	
2.	
3.	
…	

Задание 64.

Выберите *историческую карту* по курсу Новейшей истории России. Составьте к ней разные типы вопросов.

Карта_____

Вопросы ознакомительного характера

_____
_____
_____

Вопросы аналитического характера

_____
_____
_____

Задание 65.

Назовите три и более темы в курсе новейшей истории России, изучение которых может быть организовано на основе *исследовательской работы школьников*.

1. _____
2. _____

3. _____
4. _____

- Какими должны быть требования к проведению ученического исследования?
- Как исследование может быть включено в учебную и внеклассную работу?
- Какие трудности могут возникнуть при проведении исследовательской работы учащимися?
- Что требуется от учителя истории при использовании исследовательского подхода?

Задание 66.

Рассмотрите в группе следующую ситуацию: «Учащийся при ответе на вопрос о начале Великой Отечественной войны, говорит, что одним из главных виновников развязывания войны является СССР, ссылаясь на псевдоисторические сочинения». Что следует делать учителю в данной ситуации, учитывая важность сохранения доброжелательной атмосферы на занятии и открытости для высказывания разных точек зрения?
Предложите несколько вариантов действий учителя и рассмотрите положительные и отрицательные стороны каждого из них:
Вариант 1. _____
_____
_____

Положительное	Отрицательное

Вариант 2. _____
_____
_____

Положительное	Отрицательное

Вариант 3. _____
_____
_____

Положительное	Отрицательное

Какие факторы могут повлиять на выбор одного из возможных вариантов действий учителя? Может ли быть дана рекомендация, которая будет оптимальной в любой ситуации и в любом классе для данного случая?

Задание 67.

Чем демократический диалог на уроке отличается от авторитарного общения между учителем и учениками? Назовите не менее трех основных отличий. Приведите примеры возможного использования диалога при рассмотрении вопросов по новейшей истории России.

Задание 68.

Что означает выражение «динамичность педагогической позиции», применительно к преподаванию курса новейшей истории России? В чем эта динамичность может проявляться? Есть ли границы этой динамичности?

Задание 69.

Рассмотрите схему «Психолого-педагогические основы преподавания истории»:



Выберите четыре компонента, которые представляются Вам наиболее важными.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Сформулируйте аргументы, которые будут подкреплять высказанное мнение.

Задание 70.

Прочитайте нижеприведенные отрывки из работ К. Поппера, Д.С. Лихачева и Н.Н. Моисеева:

Поппер К. Открытое общество и его враги.

…Сама готовность учиться приравнивается к обладанию мудростью, той мудростью, которую Сократ себе приписывал: ведь тот, кто готов учиться, знает, как мало он знает. Таким образом, оказывается, что необразованный нуждается в авторитете, который его пробудит, так как сам он едва ли может быть самокритичным. Однако в учении Сократа этот единственный элемент авторитаризма чудесно уравновешивается оговоркой, что авторитет не должен претендовать на что-то большее. Подлинному учителю разрешено лишь одно: демонстрировать самокритичность, отсутствующую у необразованного. «Мой авторитет, каким бы он ни был, может основываться лишь на моем знании того, как мало я знаю», - так, по-видимому, Сократ обосновывал свою миссию пробуждения людей от их догматической дремоты. Он полагал, что эта воспитательная миссия является также и политической задачей. Он чувствовал, что для того, чтобы улучшить политическую жизнь города-государства, граждан надо обучить самокритичности.

… От государства ни в коем случае не следует требовать принятия мер, которые могут поставить под угрозу самый ценный вид свободы, а именно – интеллектуальную свободу. И хотя я не защищаю «невмешательство в дела школьных учителей и наставников», я полагаю, что эта политика много лучше авторитарной политики, которая дает государственным должностным лицам полную власть над формированием сознания и контролем за обучением наукам, таким образом подкрепляя сомнительный авторитет эксперта авторитетом государства, разрушая науку посредством привычной практики обучения науке как авторитарной доктрине и уничтожая научный дух исследования – дух поиска истины, веры в ее обладание.

Д.С. Лихачев «О национальном характере русских»

…Я мыслю себе XXI век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, разнообразие средних и высших школ, возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести – вот в общих чертах то, что нам нужно в XXI веке. Не только русским, конечно, но особенно русским, потому что именно это мы в значительной мере потеряли в нашем злополучном XX веке.

Н.Н. Моисеев «Роль учителя в развитии современного общества»

Многие ли задумывались над тем, как могло случиться, что за полтора десятилетия после окончания самой страшной войны, которую знало человечество, после трех десятков миллионов жертв и ужасающей разрухи, после репрессий 30-х годов, унесших жизнь и многих представителей русской интеллигенции, Советский Союз сделался второй державой мира? Как такое могло произойти? Ответ однозначен. Основную причину я вижу в том, что в Советском Союзе была создана лучшая в мире система "УЧИТЕЛЬ". Она охватывала все уровни образования, все слои населения. И, что совсем немаловажно, эта система утверждала престиж образованности! Были созданы условия для передачи эстафеты знаний, эстафеты культуры.

- О каких важных характеристиках учителя говорят авторы?
- Что общего и в чем различия их подходов к ответу на вопрос о роли учителя?
- Что из названного учеными Вы считаете наиболее важным для современного учителя истории? Почему?

Поставьте вопросы к этим документам.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Задание 71.

Сформулируйте особенности творческой работы учащихся при изучении новейшей истории России

_____
_____
_____
_____
_____

Задание 72.

Сформулируйте темы *докладов*, которые ученики могли бы подготовить о «Перестройке в СССР». Подумайте над целями данных заданий.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Какие общие рекомендации Вы можете дать ученикам при подготовке докладов?
А. Рекомендации по содержанию доклада

_____
_____
_____

Б. Рекомендации по методике сбора информации и подготовки доклада

_____
_____
_____

Задание 73.

На основе стихотворений «серебряного века» русской поэзии придумайте тему *эсс*е.
Сформулируйте 2-3 базовых идеи своего эссе.
Источники (стихи поэтов «серебряного века»)_____
Тема _____
Идеи _____
_____
_____
_____
_____

Задание 74.

Разработайте тематику *рефератов* по истории Гражданской войны в России. Составьте рекомендации по подготовке рефератов по схеме:
1. Идея или проблема работы

_____
_____
_____
_____
_____

2. План реферата:
   1. _____
   2. _____

3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

3. Источники и литература, которые можно использовать

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Задание 75.

Составьте алгоритм *мини- исследования* по теме «Кто помог Германии развязать Вторую мировую войну?»

1._____
2._____
3._____
4._____
5._____

Задание 76.

Продолжите определения ниже приведенных понятий, уточняя их *видовые признаки*, заданные соответствующими терминами *(Курс лекций, раздел 4)*:

- **Внеклассная работа —**
- **Внеурочная работа —**
- **Внеучебная работа —**
- **Внешкольная работа —**
- **Дополнительное образование —**

это составная часть учебно-воспитательного процесса, которая отличается….

Задание 77

Продолжите перечень форм организации внеклассной работы по истории. Подумайте, какие источники и формы внеклассной работы по истории предоставляет школьнику современная (конечно, благополучная) семья *(Курс лекций, раздел 4)*.

- ***Образовательное пространство школы:*** кружки, факультативы, «научное общество школьников», исторические вечера, ….
- ***Культурно-образовательное пространство региона:*** кружки и секции ДО, предметные олимпиады, краеведческие экскурсии, музеи, …
- ***Современная семья: …***

Какие формы организации внеклассной работы, относящиеся к разным уровням, можно интегрировать в *единый* процесс дополнительного образования школьников по истории?

Задание 78

Подготовьте *«методический паспорт»* для одной из традиционных форм организации внеклассной работы по истории *(Курс лекций, раздел 4)*. К предложенным ниже параметрам добавьте характеристики, важные, с вашей точки зрения, в условиях *системы дополнительного образования* школьников.

Методический паспорт «……..»

1. Цели мероприятия –
2. Краткая характеристика формы и содержания –
3. Принципы подготовки внеклассного мероприятия –
4. Этапы подготовки и проведения –
5. Информационно-материальные ресурсы –
6. Риски при подготовке и проведении мероприятия в современных условиях -
7. Прогнозируемые результаты:
   на предметном уровне –
   на метапредметном уровне –
   на личностном уровне –

На основе подготовленных методических паспортов составьте *информационную базу данных* о различных формах внеклассной работы по истории (возможно, на электронном носителе), предварительно продумав принципы их систематизации.

Задание 79.

Выберите общую тему внеклассного мероприятия, посвященную одному из дней воинской славы России, и определите, какие конкретно источники, в соответствии с названием вашей группы, можно привлечь для его подготовки.

В группах проанализируйте содержание одного из этих источников по примерному плану:

a. Название, автор, выходные данные источника;
b. Достоинства источника в контексте подготовки внеклассного мероприятия.
c. Недостатки источника в контексте подготовки внеклассного мероприятия и способы их минимизации.

Задание 80.

В конце минувшего столетия издательство «Вагриус» приступило к публикации воспоминаний ярких деятелей российской и зарубежной истории и культуры. Серия так и называется «Мой XX век». В ней есть книги «ровесников века»: Б.Ефимов «Десять десятилетий», Б.Васильев «Век необычайный», Л.Каганович «Памятные записки», Э.Рязанов «Неподведенные итоги», Д.Самойлов «Перебирая наши даты», В.Розов «Удивление перед жизнью» и др.

Разработайте сценарий внеклассного мероприятия «Мой XX век» на основе одной или нескольких книг мемуаров, творчески используя предложенные ниже вопросы и задания.

Вопросы для обсуждения:

1 .«Встреча с веком»: каким виделся новый век людям, родившимся во второй половине Х1Х - начале XX столетия?

2. «Удачи и трагедии минувшего века»: что запомнилось и потрясло в XX столетии его современников?

Познавательные задания:

1. Подумайте, какие виды источников понадобятся вам для размышлений над первым вопросом? Набросайте примерный или конкретный список авторов и произведений, в которых наверняка есть или могут быть предсказания, прогнозы, надежды людей в связи с наступавшим веком.
2. Подберите необходимые источники и проанализируйте высказывания по примерному плану:
   а) Как в источнике определяется «начало» века? Нет ли здесь типичной ошибки в атрибуции «круглых дат»?
   б) В связи с чем (в какой ситуации) автор источника рассуждает о веке грядущем?
   в) Как на содержание и настроение прогнозов влияют социальное положение, политические и \ или религиозные убеждения, другие особенности этого человека, а также время создания этого источника (в частности, непосредственно в канун XX века или спустя много лет, подытоживая свой жизненный путь)?
3. Сгруппируйте высказывания в соответствии с тематикой прогнозов \ социальным статусом \ политическими взглядами \ религиозными убеждениями \ уровнем образования \ профессией и т.п. их авторов. Чьи предвидения, по вашему мнению, оказались более точными, полнее других реализовались в минувшем столетии? Чем вы объясните достаточно высокую степень реалистичности этих прогнозов?
4. Готовя ответ на второй вопрос, расспросите своих родителей, родственников и знакомых об их впечатлениях о XX столетии. Данные своих социологических опросов сгруппируйте по двум направлениям: «Удачи XX века» и «Трагедии XX века».
5. Подберите источники, в которых содержатся оценочные высказывания о XX столетии ученых и политиков, государственных деятелей и мастеров культуры. Проанализировав, так же разделите их на две группы.
6. Обобщите результаты своей работы с разными видами источников и определите, какие события и процессы XX столетия вошли в *культурную память* его современников, а какие - стали частью их *коммуникативной памяти?*
7. Что из воспоминаний современников XX века вошло в *«официальную историю»*, т.е. стало частью содержания школьных учебников и исторических энциклопедий, отмечено как памятные дни и государственные праздники, а что – нет? С чем, на ваш взгляд, связаны различия в книжной и личной историях XX века?
8. Сравните прогнозы, сделанные в канун XX столетия, и оценки века минувшего его современниками. В чем вы видите сходство в их взглядах на минувший век? В чем – различия?

Словарь темы:

Культурная память – совокупность объектов и ритуалов, в которых на достаточно протяженном отрезке времени манифестируются мнемонические стратегии. В отличие от коммуникативной памяти она дистанцирована от повседневности и опирается на некоторые фиксированные события, не изменяющиеся вместе с текущим моментом, но отмеченные в сознании с помощью разных средств, в том числе общего исторического образования, как судьбоносные и высокоценные.

Коммуникативная память – по сравнению с культурной памятью это относительно краткосрочная память общества, поскольку она привязана к живым носителям опыта и поэтому может охватывать лишь около 80 лет, т.е. жизнь трех-четырех поколений. К.п. отражает самостоятельные представления членов группы, консолидированной общим для них местоимением «мы», о том, что они считают своим

собственным прошлым. Это *живая память*, чьи критерии истинности непосредственно следуют из индивидуальной и групповой потребности в идентификации.

Задание 81

Для каждого «пространства» внеклассной работы по новейшей истории подберите примеры различных мероприятий и сформулируйте их целевые установки, ориентируясь на предметные, метапредметные и личностные результаты современного исторического образования. Заполните таблицу 30 и в группе обсудите ваши варианты.

Таблица 30

Пространство внеклассной работы	**Мероприятия: форма и тема**	**Ценностно-целевые установки мероприятия в соответствии с ФГОС**
Локальное		
Региональное		
Национальное (общероссийское)		
Международное		

Задание 82.

Для одного из внеклассных дел, внесенных вами в таблицу 30, составьте список источников, относящихся к СМИ, который может понадобиться для подготовки и проведения этого мероприятия. Какие рекомендации можно дать школьникам с целью развития у них критического мышления и профессиональной работы с информацией СМИ? Заполните таблицу 31 и в группе обсудите ваши варианты.

Критическое мышление – развитие способности понимать историческую обусловленность явлений и процессов современного мира, критически анализировать полученную историко-социальную информацию, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить ее с исторически возникшими мировоззренческими системами *(ФК ГОС по истории: профильный уровень, 2004 г.)*.

Критическое мышление - один из способов интеллектуальной деятельности человека, связанный с умениями:

1. Определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
2. Выявлять предвзятые отношения, мнения и суждения;
3. Уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
4. Подвергать сомнению логическую непоследовательность устной и письменной речи;
5. Определять суть проблемы и альтернативные пути ее творческого решения;
6. Отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом;
7. Выявлять эмоционально окрашенные слова, которые могут вызвать конфликт или «подлить масло в огонь»;
8. Понимать, что простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтвержденные предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов;
9. Понимать, что слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщенные предположения типа «Русские любят борщ» и т.п. ведут к неправильным представлениям, поэтому их следует избегать и употреблять слова «некоторые», «иногда» и т.п.;
10. Признавать наличие пропагандистских слов в любом предложении или высказывании;
11. Уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
12. Избегать категоричности в утверждениях;
13. Быть честным в своих рассуждениях *(Г.Г.Дмитриев)*

Таблица 31

Источники СМИ, их виды и основные приемы манипуляции общественным мнением	**Рекомендации школьникам для противодействия манипуляциям СМИ и критического анализа информации**
Печатные:	
Аудиовизуальные:	
Электронные:	
Аудиальные:	

Задание 83.

Прочитайте сценарий праздника ко Дню защитника Отечества *(См.Список литературы, №33)*. Автор этой и других похожих разработок уверена, что «именно так школьники узнают о великих битвах, о великих полководцах, о мужестве русского народа. Узнают и поймут: им есть чем гордиться…».

Подготовьте экспертное заключение о целевой установке и прогнозируемых результатах этого мероприятия, его содержании и форме проведения.

Внесите свои предложения или представьте другой формат (концепцию) внеклассного мероприятия, посвященного одному из дней воинской славы России.

Задание 84.

Изучите содержание и структуру веб-сайта www.41-45.su «НАША Победа».

- Проанализируйте замысел проекта «Наша общая Победа» с точки зрения его соответствия целям и задачам историко-патриотического просвещения и гражданского воспитания. Дайте оценку его сильных сторон и определите возможные риски.
- Подумайте, каким образом можно использовать *информационные* ресурсы сайта во внеклассной работе со школьниками? Предложите и обсудите идеи различных мероприятий в рамках системы дополнительного образования. Обменяйтесь идеями *о комплексном и систематическом* использовании этого сайта в учебной и внеклассной работе по новейшей истории России.
- Проанализируйте *организационно-деятельностные* ресурсы этого сайта. Обсудите, для чего и какими способами можно привлечь школьников к участию в пополнении видеоархива воспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны.
- Подумайте, каким образом локальное (ветераны, живущие в разных городах и поселках страны) и национальное (общероссийский видеоархив их свидетельств) пространства этого проекта можно расширить до международных. Что в этом случае обретут веб-сайт и его пользователи?
- Составьте перечень компетенций, необходимых студенту – участнику реализации проекта «Наша общая Победа». На что, по-вашему, необходимо обратить первоочередное внимание при подготовке группы студентов к проведению интервью?
- Проанализируйте вопросы анкеты. Какие формулировки вызывают сомнение, или же нуждаются в дополнительных пояснениях профессионального историка?
- Предложите схему взаимодействия регионального штаба проекта с органами исполнительной власти, общественными организациями, учебными заведениями, представителями СМИ.

– Предложите идею и сценарий массовой акции, которая могла бы стать презентацией проекта «Наша общая Победа».

Задание 85

Для массовой акции с участием в ней школьников выберите наиболее значимое, на Ваш взгляд, мемориальное событие или социальную / культурную / экологическую проблему вашего региона.

Разработайте проект этой акции, придерживаясь ниже предложенного плана[146].

Пункты проекта	Ваши предложения
Название массовой акции	
Тема акции и ее обоснование	
Цели и задачи массовой акции	
Идея массовой акции	
Целевая аудитория массовой акции	
Формат массовой акции	
Рекрутирование участников	
Ход массовой акции	
Реквизит массовой акции	
Схема размещения объектов акции	
Основные информационные материалы	

Задание 86.

По аналогии с разработкой международного образовательного проекта «Зайсан» (Приложение №5) подготовьте сценарий другого *проекта* по новейшей истории, который можно организовать *на месте исторического события.*

Проанализируйте значение каждого из пяти компонентов этого кейса и предложите дополнительные разделы в свою методическую разработку внеклассного мероприятия.

Задание 87.

1) Какова цель принятия ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России»? (*Список литературы, №34*). В тексте первоисточника найдите и прокомментируйте соответствующие положения.
2) Выясните, существуют ли подобные законы и календари в других странах мира? Какие события своей (национальной) истории \ всемирной истории они увековечивают? Какой образ страны складывается на основе ее исторического календаря?
3) Как вы считаете, почему на протяжении последних лет ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» неоднократно корректировался? Сравните тексты этого закона в разные годы и проанализируйте вносившиеся в него поправки.

[146] Р.Пырма. Организация политических кампаний. М., 2007. С.72 – 75.

4) Как Закон определяет понятия «день воинской славы России» и «памятные даты России»? Что между ними общего и чем они различаются?
5) Как Закон интерпретирует сущность конкретного ***Дня воинской славы*** и связанного с ним исторического события?
6) Выясните, как этот день или юбилей исторического события отмечался в России раньше (в Российской империи? В Советском Союзе?). Если официально память об этом событии не поддерживалась, то чем, по вашему мнению, это можно объяснить?
7) Какие точки зрения по поводу самого события и его исторической оценки существуют в *современном* обществе и в исторической науке, или они сейчас не являются предметом острых научных и общественно-политических дискуссий? Чем объясняется то или другое?
8) В каких аспектах данное историческое событие актуально и значимо для гражданской идентификации современных школьников, для формирования позитивного образа России в мире?
9) Как Закон интерпретирует сущность конкретной ***памятной даты***? С каким историческим событием или явлением она связана?
10) Какие аспекты исторического события или памятной даты, вы считаете, актуально включить в содержание внеклассного мероприятия по новейшей истории? Особое внимание обратите на «обновленные» даты: 7 ноября и 12 декабря, а также на новые памятные дни в российском календаре: 29 июня, 3 сентября, 9 декабря.
11) Проанализируйте статьи 2 и 3 ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» с педагогической точки зрения: в каких формах и мероприятиях, перечисленных в Законе, принимают и могут принять участие школьники?

Задание 88

Сайт «Генеалогическое древо» www.genotree.ru запущен в мае 2006 г. «Мы не ищем ваших родственников и не составляем родословных деревьев, - заявляют создатели и модераторы проекта. – Мы просто делимся с вами собранной информацией и готовы к сотрудничеству».

Пользуясь материалами этого сайта, разработайте план проектной деятельности школьников. Для этого изучите ресурсы и навигацию сайта, выберите одно или несколько направлений в генеалогических исследованиях, подготовьте требования к оформлению работ и рекомендации по поиску и обработке информации.

