

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ФИЛИАЛ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

ФАКУЛЬТЕТ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ В ШКОЛЕ
И В ЖИЗНИ:
МЕТОДИЧЕСКИЙ НАВИГАТОР**

Методический сборник

В 2 томах

Том 1

Санкт-Петербург

2015

УДК 37
ББК 74.5
М 54

Общественные науки в школе и в жизни: методический навигатор : методический сборник [Текст] / отв. ред. Т. Ф. Велижанина; Санкт-Петербургский филиал Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». — СПб.: отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2015.— В 2 томах. — Том 1. — 120 с. — ??? экз.

Настоящее издание является сборником избранных материалов, отобранных по итогам Конгресса учителей, состоявшегося 21 марта 2015 года на факультете довузовского образования петербургского кампуса Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Статьи посвящены актуальным проблемам преподавания общественных наук в средней школе: анализу возможностей предметной области «Общественные дисциплины» повлиять на качество общего образования, степени его соответствия современному социальному заказу на образование, при каком управлении инновационными процессами в системе образования возможно построение образовательного процесса в соответствии с современным социальным заказом.

УДК 37
ББК 74.5

© Оформление. НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2015

Содержание

Потенциал предметной области «Общественные науки»: в чем он заключается и как его реализовать?	4
Введение	
Раздел I. СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ШКОЛЕ	4
Введение	10
<i>Кондаков Александр Михайлович</i>	
Образование XXI века: к новым результатам	12
<i>Сунгуров Александр Юрьевич</i>	
Политическая наука, современная Россия и гражданское образование в школе	15
<i>Усанов Павел Валерьевич</i>	
Почему в России начался кризис, и что нужно делать?	31
<i>Лебедев Олег Ермолаевич</i>	
Общественные науки в школе: проблемы управления образовательным процессом	36
Раздел II. ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»	44
2.1. ЦЕЛИ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В ШКОЛЕ	44
Введение	
<i>Измозик Владлен Семенович</i>	
Историзм мышления и его формирование в процессе преподавания школьного курса истории	48
<i>Барыкина Инна Евгеньевна</i>	
Знать или уметь? (Смысл и назначение исторического образования)	57
<i>Журавлева Ольга Николаевна</i>	
Особенности изучения школьных курсов истории в условиях введения ФГОС ООО	66
<i>Анищенко Наталья Валерьевна</i>	
Изменения в преподавании курса «Экономическая география» в связи с современными общественно-экономическими условиями	82
Приложение 1	89
2.2. ВОЗМОЖНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	91
Введение	
<i>Коробкова Елена Николаевна</i>	
Культурно-образовательные практики: между Сциллой и Харибдой формального и неформального образования	94
<i>Ясевич Анжела Михайловна</i>	
Ценностные установки школьников малого города	107
<i>Старовойтова Ольга Рафаельевна, Третьяков Андрей Леонидович</i>	
Социологические исследования для выявления гражданской и читательской позиций школьников по методике Г. Г. Граник	111
<i>Долгушева Елена Васильевна</i>	
Краеведение как основа воспитательной работы малокомплектной школы	117

Потенциал предметной области

«Общественные науки»: в чем он заключается и как его реализовать?

Введение

В этот сборник включены сообщения участников Конгресса учителей общественных дисциплин Северо-Западных регионов РФ, который состоялся в Санкт-Петербурге в марте 2015 г. Смысл данного и последующих конгрессов учителей общественных дисциплин заключается в анализе возможностей предметной области «Общественные дисциплины» повлиять на качество общего образования, степень его соответствия современному социальному заказу на образование.

Выявление таких возможностей предполагает решение нескольких аналитических задач. Во-первых, надо ответить на вопросы о том, какова структура современного социального заказа на образование, в чем заключаются социальные требования к системе образования и каким образом их можно выявить. Во-вторых, надо ответить на вопросы о том, что понимается под образовательным потенциалом предметной области «Общественные дисциплины», в какой мере этот потенциал соответствует современным социальным требованиям и при каком построении образовательного процесса данный потенциал может быть реализован. В-третьих, надо выяснить, при каком управлении инновационными процессами в системе образования окажется возможным построение образовательного процесса в соответствии с современным социальным заказом. Структура сборника соответствует перечисленным аналитическим задачам.

Ключевыми понятиями данного сборника являются «социальный заказ системе образования», «потенциал образовательной системы», «управление образовательными системами». Опираясь на данные понятия, можно попытаться оценить возможности конкретной предметной области в повышении качества общего образования.

Под социальным заказом обычно понимается совокупность социальных требований к системе образования. Речь идет о совокупности требований, потому что состав «социальных заказчиков» многообразен. Это государство, семья, учреждения профессионального образования (если анализируются социальные требования к общему образованию), различные социальные структуры и группы, общество в целом.

Государственный заказ представлен в образовательных стандартах. Ожидания семьи, высшей школы, различных социальных структур могут быть выявлены путем социологических опросов. Сложнее обстоит дело с интерпретацией «широкого социального заказа», отражающего потребности развития общества.

Не существует какого-либо единого документа, в котором сформулированы требования общества к системе образования. Могут быть публикации на данную тему, но они неизбежно будут отражать лишь возможную точку зрения. Между тем логика общественного развития предъявляет системе образования вполне определенные требования. Так, процесс индустриализации стимулировал процесс урбанизации и потребность во всеобщем образовании. Развитие процесса индустриализации в России в XIX в. привело к переходу от классического к реальному образованию. Изменения в современном обществе обусловили развитие процесса информатизации образования (хотя суть этого явления может пониматься весьма по-разному).

Социальные требования к образованию формируются вне системы образования, но интерпретируются они внутри этой системы, причем подобная интерпретация происходит на разных уровнях — от управления национальной системой образования до учителя. Адекватные представления о содержании «широкого социального заказа» могут быть получены лишь в процессе переговоров. Одной из таких «переговорных площадок» может стать конгресс учителей общественных дисциплин.

В первый раздел сборника включено несколько сообщений, в которых с разных точек зрения поднимается тема социального заказа. Ни одно из этих сообщений нельзя рассматривать как «инструктивное». Все сообщения дают лишь материал для собственных размышлений о приоритетных целях общего образования в условиях меняющегося общества и, в частности, о том, в каких терминах могут быть сформулированы эти цели. В связи с этим предметом обсуждения может стать вопрос о смысле изучения общественных дисциплин в условиях, когда нарастает скорость изменений, происходящих в обществе.

Обратимся теперь к понятию потенциала образовательной системы. Смысл образования заключается в приобретении обучающимися новых возможностей в решении значимых для них проблем — познавательных, коммуникативных, ценностно-ориентационных, практических. Можно сказать, что обучающиеся приобретают человеческий, социальный и символический капитал — они могут решать проблемы, возникающие в разных сферах деятельности, расширяют свои социальные контакты, могут гордиться своей принадлежностью к определенному учебному заведению. Рост числа образованных людей создает новые возможности для общества — его экономического, политического, социального и духовного развития. Прирост возможностей учащихся предполагает прирост возможностей самих педагогов, который определяется квалификацией педагогов, их позицией, статусом и условиями деятельности.

Исходя из такого понимания потенциала образовательной системы, можно сформулировать следующие вопросы по оценке конкретной образовательной системы:

- какой уровень образованности своих выпускников обеспечивает современная средняя школа?
- какие изменения в образовательном процессе можно рассматривать как перспективные?

- как может измениться уровень образованности выпускников средней школы, если в образовательном процессе произойдут наметившиеся изменения?

Иначе говоря, при оценке потенциала школы мы выясняем, что она уже может, способна ли она изменяться, и что она могла бы.

С достаточной долей условности можно сказать, что массовая школа обеспечивает элементарную грамотность своих выпускников, лишь частично — функциональную грамотность (если судить по результатам международного исследования PISA), возможность поступления в учебные заведения системы высшего образования (но не всегда готовность к обучению в этой системе), не очень высокий уровень общекультурной компетентности (предполагающей способность ориентироваться в современном мире и в различных сферах жизни общества), ограниченные возможности для выявления и проявления собственной индивидуальности.

Перспективными изменениями в образовательном процессе считаются: переход от преобладающего информационно-объяснительного к системнодеятельностному подходу к построению образовательного процесса; ориентация на расширение образовательного пространства учащихся, на расширение круга источников образовательной информации; переход от унификации к индивидуализации образовательного процесса. Предполагается, что данные изменения в образовательном процессе приведут к новому качеству образовательных результатов, которые можно описать в терминах компетентности.

Во второй части сборника сделана попытка проанализировать возможные изменения во всех звеньях образовательного процесса от целеполагания до оценки образовательных достижений учащихся.

Если рассматривать управление образовательной системой как реализацию ее потенциала, то сущность управленческой деятельности можно определить в нескольких позициях:

- Каждая образовательная система обладает определенным потенциалом, который может быть реализован лишь частично, поскольку использование одних возможностей образовательной системы неизбежно означает отказ от использования других возможностей (или, по крайней мере, ведет к уменьшению других возможностей).
- Главная проблема управления развитием образовательных систем заключается в определении приоритетов — смысла использования материальных, нематериальных, человеческих и временных ресурсов образовательной системы.
- Возможности управления развитием любой образовательной системы всегда ограничены, поскольку образовательная система является динамической системой, в которой происходят явные и скрытые, организуемые и спонтанные процессы. Основой управления образовательной системой является управление базовым (образовательным) процессом.

В третью часть сборника включены сообщения, в которых рассматриваются различные пути управления педагогической деятельностью: возможности заключения эффективного контракта, повышение квалификации педагогических кадров, анализ и оценка педагогической деятельности.

Вопрос о путях управления педагогической деятельностью очень важен: они могут способствовать реализации потенциала образовательной системы и препятствовать использованию возможностей системы для достижения нового качества образования.

Любая образовательная система имеет несколько уровней возможностей:

- уровень теоретических возможностей, который отражает результаты научных исследований и авангардный педагогический опыт;
- уровень необходимого ресурсного обеспечения;

- уровень реальных возможностей, основным показателем которого является настрой на инновации, готовность к решению новых педагогических проблем.

Но в действительность возможность превращается лишь в том случае, если правильно определены управленческие задачи и выбраны эффективные способы их решения.

Сборник сообщений участников конгресса, назван «методическим навигатором». Почему? Проблемное поле образования крайне широко. В системе общего образования происходят изменения, обусловленные сменой поколений учащихся, их родителей, учителей, появлением новых образовательных институтов, переходом на образовательные стандарты нового поколения. Методические системы, которые вчера казались вполне надежными, перестают обеспечивать ожидаемые результаты. Методические системы, которые выглядят эффективными в условиях одной школы, не работают в другой школе. Особенности состава учащихся конкретной школы, социокультурной среды, в которой она находится, оказывают все более сильное влияние на качество образовательного процесса и его результаты.

В этих условиях перед каждым учителем возникает задача критической самооценки своей методической системы, определения подходящих путей ее дальнейшего развития. Предполагается, что материалы сборника помогут учителям, руководителям образовательных учреждений, другим специалистам в области образования сопоставить изложенные в сообщениях позиции с собственной практикой, своими взглядами на проблемы образования. Помочь в таком сопоставительном анализе могут дискуссионные вопросы и аналитические задания, представленные в предисловиях к каждому из разделов сборника.

*О. Е. Лебедев, научный руководитель
Центра довузовских программ и проектов
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург*

1. СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ШКОЛЕ

Введение

В данный раздел включены четыре сообщения. В одном из них (А. М. Кондаков) рассматриваются изменения в обществе и в составе детей, которые обусловили необходимость перехода к новым образовательным стандартам; в сообщении А. Ю. Сунгурова анализируются требования к изучению общественных дисциплин, связанные со становлением политологии как науки и с политическими процессами, происходящими в России. В статье П. В. Усанова поднимается вопрос о связи развития экономического кризиса с уровнем экономической образованности населения. В сообщении О.Е. Лебедева сделана попытка рассмотреть связи между тенденциями общественного развития, образовательными целями, изменениями в образовательном процессе и способами управления педагогической деятельностью.

Перечисленные материалы не могут дать исчерпывающего представления о том, почему и как меняется социальный заказ общеобразовательной школе, но они позволяют понять общий вектор этих изменений и сопоставить высказанные в сообщениях суждения с собственными взглядами на содержание современного социального заказа.

- Как вы считаете, что общего в представлениях всех четырех авторов о смысле современного общего образования?
- Как вы думаете, какие изменения в обществе ведут к новому пониманию смысла общего образования?
- В статье П. В. Усанова утверждается, что есть связь между развитием экономического кризиса и уровнем образованности населения. Вы

согласны с этим утверждением? Существует ли, на ваш взгляд, связь между уровнем образованности населения и другими социальными явлениями — масштабами коррупции, состоянием здоровья населения, избирательными кампаниями?

- Как бы вы определили стратегические цели школьного образования в современных условиях?
- Как бы вы оценили собственный уровень образованности, достигнутый к моменту окончания средней школы? Попробуйте не использовать термины «хороший», «посредственный», «высокий» и т. п., а определить, для решения каких послешкольных проблем, возникающих в жизни любого взрослого человека, он оказался недостаточным (недостаточным).

В электронной версии сборника есть материал А. С. Полотебнова «Проблемы ленинградского школьного образования в условиях реформы 1950-х гг. XX в.». Если этот материал вас заинтересует, то попробуйте сравнить проблемы школьного образования в середине XX в. и во втором десятилетии XXI в.

Кондаков Александр Михайлович

Образование XXI века: к новым результатам

В настоящее время происходят очень серьезные и быстрые изменения в обществе, в технологиях и, естественно, в системе образования. Мы живем в эпоху информационной революции. Столь кардинальные перемены в образовании можно сравнить лишь с эпохой появления печатного станка Гутенберга 550 лет назад. Мы живем в стремительно меняющемся обществе, в условиях нарастающего культурного, социального разнообразия, по-другому понимаем и воспринимаем и интерпретируем мир.

Инновационное образование — это образование, реализующее самые современные образовательные технологии, ушедшее от знаковой к деятельностной парадигме, формированию навыков и компетенций XXI в., на основе меж- и трансдисциплинарных подходов, направленное на формирование личности ребенка в условиях нарастающего разнообразия видов и форм его деятельности. Оно предполагает все расширяющееся использование цифровых инструментов и ресурсов.

Во время разработки ФГОС общего образования было проведено масштабное социологическое исследование «Требования семьи, общества и государства к результатам образования». Мы неожиданно для себя выяснили, что общество и государство, семья не очень-то заинтересованы в том, знает ли ребенок бинном Ньютона или не знает. Их гораздо больше волнует, является ли ребенок личностью, уважает ли старших и заботится ли о младших, умеет ли он коммуницировать в коллективе, умеет ли избегать конфликтов, знает ли, любит ли он свой край, является ли он патриотом

своей Родины и т. д. Работодатель впервые сформулировал требования к тому, что мы сегодня называем универсальными учебными действиями или компетенциями, необходимыми современному работнику. В результате в первом блоке стандарта появились требования к результатам освоения основной образовательной программы, которые потом были декомпозированы по уровням общего образования — начальное общее, основное общее, среднее общее образование, и впервые обеспечили преемственность требований к личностным, метапредметным, предметным результатам на всех уровнях общего образования. На этом этапе очень важными оказались требования к личностным результатам. Что такое патриотизм? Что такое система ценностей? Что такое ценность здоровья, образования, семейные ценности и т. д.? В результате появилась Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, которая позволила впервые взглянуть на воспитание как на важнейшую составляющую процесса образования, признать, что главная задача (образование есть все-таки единство обучения и воспитания) — это духовно-нравственное развитие, воспитание личности каждого молодого гражданина нашей страны. Были сформулированы в том числе и воспитательные задачи, или задачи социализации, в рамках изучения каждого учебного предмета. Не менее важный момент сформулированных обществом запросов к личностным результатам — это гармоничное всестороннее развитие детей. Оно было важным и в советское время: занятия во второй половине дня, кружки, дворцы детского творчества и т. д. Таким образом, в стандарт мы ввели занятия детей во второй половине дня. То есть ФГОС включает в себя обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений, с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации.

За последние 10 лет произошли очень серьезные психологические изменения в детях. Психологи говорят, что дети отличаются от сверстников прошлого века, у них постоянная повышенная тревожность, агрессия,

возбудимость, потребность получения новой информации, они настойчивы и требовательны, не желают подчиняться управлению взрослых. На самом деле мы, к сожалению, плохо знаем современного ребенка. Если мы видим что-то необычное в детях, то надо прежде всего задуматься: не становится ли эта необычность правилом? И в этом отношении неожиданно для себя мы, педагоги, увидели, что традиционные методы и методики исследования не дают объективной картины способностей и возможностей детей. Самоидентификация ребенка на сегодняшний день — одна из самых сложных и ответственных задач, в условиях «многоЯйности». Это «много Я»: конфессиональная идентичность, социальная идентичность, профессиональная идентичность, есть этническая идентичность, сетевая идентичность и др.

В XX в. у детей был хорошо развит подражательный рефлекс. Они очень четко копировали действия взрослого. Сегодня у детей преобладает рефлекс свободы, они сами строят стратегию своего поведения. Если в XX в. дети задавали вопрос «Почему?», сегодня дети задают вопрос «Зачем?». То есть «почемучки» превратились в «зачемучек». У детей доминирует не преемственно-следственная зависимость объектов и явления от одного типа к другому. В сознании современного ребенка доминирует смысловая среда как регулятор его поведения. Это системно-смысловой тип сознания, а не системно-структурный.

Сунгуров Александр Юрьевич

**Политическая наука, современная Россия и гражданское образование
в школе**

Аннотация. Настоящий текст является развитием моего выступления на предметной секции «Политологическое образование в школе», состоявшегося 21 марта 2015 г. Конгресса учителей общественных дисциплин регионов СЗФО РФ «Общественные науки в школе и жизни». На предварительной встрече с педагогами в начале марта я поинтересовался у них, какие темы мне стоит затронуть в моем выступлении, и, исходя из их ответов, построил тематику своего выступления на конгрессе. Эти же три темы стали и подзаголовками трех разделов настоящего текста.

1. Современная политическая наука

1.1. *Политическая наука в СССР и постсоветской России*

Наверное, начать этот текст стоит с того, что политической науки или политологии (в российском языке и понимании — это синонимы) в Советском Союзе попросту не было. Действительно, если исходить из самого краткого определения политики как взаимоотношений по поводу власти, то в СССР изучать такие взаимоотношения было невозможно, так как в стране господствовал, по выражению Д. Оруэлла «новояз», в котором старым терминам придавались новые смыслы, чтобы обычный человек не смог понять, что же в реальности происходит. Так, например, по Конституции

СССР власть в стране принадлежала избираемым народом (пусть и на безальтернативной основе) Советам народных депутатов различного уровня. На самом же деле эти Советы собирались вместе только для того, чтобы проголосовать за проекты решений, подготовленных для них сотрудниками их собственных исполнительных комитетов — Исполкомов, то есть власть была не у Советов, а у их Исполкомов. Но и это не все — сами исполкомы обладали относительной самостоятельностью лишь в вопросах городского хозяйства, все же принципиальные вопросы решались в Партийных комитетах КПСС, жившей по собственной Конституции — Уставу КПСС. Но и этот Устав был лишь дымовой завесой, так как на пленумах (собраниях) горкомов и обкомов КПСС их члены только поднимали руки за материалы, подготовленные сотрудниками аппаратов этих комитетов. И это не последнее звено в поисках «иглы Кащея» — поисках механизмов власти и принятия решений в СССР. Естественно, что никто никому искать эти механизмы власти в стране просто не позволил бы.

С другой стороны, какие-то исследования, имевшие отношения к политической науке в СССР велись — имеется в виду тема «Государство и право», которая разрабатывалась в правоведении. Не случайно именно на базе Института государства и права АН СССР была создана еще в 1955 г. «Советская ассоциация политических (государствоведческих) наук», правда создана она была лишь для того, чтобы советские представители могли участвовать в работе «Международной ассоциации политической науки» (и как-то влиять на ее деятельность), учрежденной в 1949 г. при поддержке ЮНЕСКО. Однако о существовании такой ассоциации внутри СССР почти никто не знал.

Вопросы, связанные с политическим устройством и политическими процессами в других странах, изучались в Институтах АН ССР международной тематики — Институте латинской Америки, Институте США и Канады, Институте Европы, Институте Международного рабочего движения, но защищались соответствующие диссертации не по

политической науке, а по истории. Вопросы внутренней политики решались в соответствующих отделах ЦК КПСС. Но сами партийные чиновники должны были где-то учиться, повышать свою квалификацию. Для этого в стране была создана разветвленная сеть Высших партийных школ, методическое руководство которыми осуществляла Академия общественных наук при ЦК КПСС. И в среде преподавателей этой академии, конечно же, обсуждались реальные проблемы «развитого социализма», как рассказывал об этом проректор по научной работе этой академии, а ныне известный российский политолог, д. ф. н. Ю. А. Красин. Было и еще одно место в реальном руководстве страны — аппарате ЦК КПСС, в котором были востребованы эксперты-политологи, и это был Международный отдел ЦК КПСС. Именно там работал консультантом, а затем заместителем заведующего отделом д. ю. н. Г. Х. Шахназаров, который с 1973 по 1990 г. возглавлял Советскую ассоциацию политических наук. Среди других консультантов отделов ЦК, которые фактически были первыми советскими политологами-экспертами, можно назвать Г. А. Арбатова, А. Е. Бовина, Ф. М. Бурлацкого и других.

Эти предпосылки и ростки политической науки в СССР действительно имели место. Но все же, когда в ноябре 1988 г. появилось Постановление Государственного комитета по науке и технике СССР, которым впервые утверждалась номенклатура специальностей научных работников по политологии, то для большинства регионов СССР эта наука начиналась с чистого листа. Очень скоро по всем университетам страны покатила волна создания политологических кафедр на базе... кафедр научного коммунизма, смысл существования которых к этому времени был потерян. И с этим обстоятельством связана «родовая проблема» современной отечественной политологии — когда большинство российских политологов-ученых начинали свою научно-педагогическую деятельность в качестве преподавателей научного коммунизма.

Естественно, что в столицах, где работали академические институты международной направленности и единственный в СССР университет, где готовили международных — МГИМО — ситуация отличалась от большинства регионов. Так, например, Институт международного рабочего движения АН СССР был в 1990 г. переименован в Институт сравнительной политологии и международного рабочего движения, затем старая добавка исчезла, и до 2005 г. работал Институт сравнительной политологии РАН, на базе которого выходил наиболее известный в современной России политологический журнал «Полис». Кроме того, в политическую науку в первой половине 1990-х гг. влились политики-практики периода Перестройки и начала становления нового Российского государства, часть из которых обладала научными степенями в области естественных наук, полученными еще в СССР.

Так или иначе, практически все первые пятнадцать лет развития политической науки в современной России были заняты освоением того багажа, который оказался накопленным в странах, где эта наука развивалась относительно нормально — то есть в странах со стабильным демократическим режимом и прежде всего в англоговорящих странах. Естественно, что параллельно с этим происходило и осмысление российских политических процессов, а также становление сообщества российских политологов. Существенную роль в этом отношении сыграл д. п. н. М. В. Ильин, филолог по исходному образованию, имевший большой опыт работы в российских и международных молодежных организациях в период СССР. Он был президентом Российской ассоциации политической науки (РАПН) с 1997 по 2001 г., являясь и вице-президентом Международной ассоциации политической науки, а также главным редактором журнала «Полис». Сейчас он руководитель аспирантской школы по политологии НИУ ВШЭ, профессор МГИМО. На посту президента РАПН его сменил директор Института информации по общественным наукам, академик РАН

Ю. С. Пивоваров. С 2010 г. президентом РАПН является зав. кафедрой сравнительной политологии МГИМО, д. п. н. О.В. Гаман-Голутвина.

1.2. Политическая наука в США и странах Западной Европы

Стоит подчеркнуть, что и во всем мире политическая наука выделилась среди прочих наук — теории государства и права, социологии, экономики, философии, психологии — совсем не так давно. И пионером в развитии этого научного направления оказались США, что связано, по-видимому, с поступательным развитием в этой стране практики демократических выборов как на федеральном уровне, так и на уровне отдельных штатов, а также с разнообразием институтов политической власти в различных штатах страны. Так или иначе, именно в этой стране в 70-х гг. XIX в. появились первые кафедры политической науки, и вскоре по этой новой дисциплине стали присуждать научные степени. Так, 28-й президент США Вудро Вильсон (1913–1921) много сделавший для создания Лиги Наций, уже в 1886 г. получил степень PhD в области истории и политологии. В 1903 г. была создана Американская ассоциация политической науки.

Несколько позже происходит становление политической науки в Англии и Франции, а затем и в других странах Западной Европы. В каждой из них политология имеет свои отличительные черты, так, во Франции относительно большую роль играла и играет политическая философия. Вместе с тем именно исследования французского политолога Мориса Дюверже о политических партиях и влиянии типа избирательной системы на количество партий в многопартийной системе стали классическими в эмпирической политической теории. Отметим, что в первой половине XX в. выдающиеся социологи европейских стран (В. Парето, Г. Моска, Р. Михельс, М. Вебер и др.) выступали одновременно и в качестве основоположников политической науки.

Если же рассматривать создание национальных политологических ассоциаций как форму отражения степени институционализации новой науки, то можно отметить, что во Франции эта ассоциация была создана

только в 1949, а в Великобритании — в 1950 г., то есть практически одновременно с созданием Международной ассоциации политической науки (МАПН) в 1949 г. В других европейских странах политической науке еще долго приходилось доказывать свое отличие от правоведения или социологии. Так, один из классиков современной политической науки Джованни Сартори в своей лекции на Всемирном конгрессе МАПН в Сантьяго (Чили) в 2009 г. рассказывал, что уже будучи избранным в руководство МАПН в конце 1960-х гг. он продолжал работать на кафедре государства и права в университете Флоренции, так как его коллеги не рассматривали политологию как самостоятельную науку. И только в 1969 г., когда ему удалось убедить в этом своих коллег по университетскому цеху, он возглавил первую в Италии кафедру политической науки.

1.3. Политическая наука — некоторые основы

Итак, политология изучает политику, которую можно рассматривать как любые взаимоотношения по поводу власти. Один из классиков политической науки немецкий социолог Макс Вебер отмечал, что широкое понимание политического мира нужно дополнить строгим значением категории политики, трактуемой как руководство государством или оказание влияния на государственное управление. Современный британский политолог Дэвид Хэлд понимает политику как борьбу за организацию человеческих возможностей, как явление всеобщей взаимосвязи (внутренней и внешней) социальных групп, институтов и обществ, обусловленное всеми видами жизнедеятельности людей в их общественной и частной форме. По мнению Дэвида Хэлда, политика находит свое выражение в сотрудничестве, переговорах и борьбе вокруг вопросов использования, производства и распределения ресурсов, поэтому «изучение политики является прежде всего освоением истории возможностей и возможностей истории». Мы видим, что политика — это далеко не всегда борьба, и что кроме проблемы завоевания власти, не менее важной является проблема — как использовать эту власть для блага своей страны?

Заведующая кафедрой политической психологии МГУ, вице-президент МАПН в 1997–1999 гг., профессор Е. Б. Шестопап выделяет такие пять аспектов понимания политики:

- политика как система — государственные институты, партии, общественные объединения;
- политика как процесс — динамические изменения, которым подвергаются институты, исполнители различных функций и правила политической игры;
- политика как игра по правилам: писанные и неписанные законы регулируют взаимоотношения в политической сфере;
- политика как структура ценностей, норм, установок, составляющих идеологический ракурс политики;
- политика как вид человеческой деятельности, в которую включены и профессионалы, и обычные жители.

Мы видим, таким образом, всю многогранность понятия «политика», и все эти грани доступны исследованию, и именно этим занимается политическая наука. Но сложность понимания предмета исследований политологии определяется еще и тем, что мы под словом «политика» объединяем несколько реальностей, которые в английском языке, например, описываются тремя (!!!) терминами:

- *politics* — арена и процесс политической борьбы за завоевание и удержание власти;
- *policy* — политическое воздействие на социальные процессы, программа решение существующих проблем, политический курс, сознательно выработанная стратегия в этой области (социальная политика и т. д.);
- *polity* — формальное и неформальное становление политического порядка, политический строй — близко к понятиям «политическая система», «политическая сообщество».

Оставляя пока в стороне третье понимание «политики», остановимся на первых двух. Итак, с одной стороны политология имеет дело с *politics* — разнообразными стратегиями и процессами завоевания и удержания власти, от процедуры выборов в демократических странах (а, как мы хорошо знаем, эти выборы могут быть честными или нечестными), до военных переворотов или революций. С другой стороны, предмет политической науки является *policy* — деятельность этой самой власти, направленной на решение актуальных для общества задач, и здесь мы можем говорить о социальной политике, политике в области образования или защиты окружающей среды и т. д. В этом смысле предмет *policy studies* оказывается близок к хорошо знакомой в России специальности «государственное и муниципальное управление (ГМУ)», однако в отличие от ГМУ политическая наука рассматривает участие в процессе подготовки, принятия и реализации властных решений не только сотрудников властных структур, но и негосударственных акторов — неправительственных организаций, бизнеса, СМИ.

Легко понять, что центральным вопросом политологии является вопрос о власти — о том, что такое власть, как ее завоевать и как затем использовать властные полномочия в общественно-полезных целях. С понятием власти связаны два других важных понятия — ее легитимность и легальность. Легитимность — признание обществом правомерности какого-

либо института или лидера, справедливости выдвигаемых им целей и требований, а легальность — это соответствие происхождения и деятельности власти существующим законам, точнее, букве закона. В спокойные периоды легальность и легитимность совпадают, однако в эпоху перемен возможно и их расхождение. Так, например, нацистский режим Гитлера в Германии был абсолютно легален, в отличие от режима большевиков после разгона ими Учредительного собрания.

«Легитимизация в системе власти является таким образом фактором, который аналогичен уверенности во взаимном зачете и стабильности денежной единицы в денежных системах...Применение власти, как и использование денег, должно сводиться к жертвованию альтернативными решениями, которые исключаются из-за обязательств, взятых властью на себя в соответствии с определенной политикой»¹. Как считает польский социолог и политолог Ежи Вятр, сам факт отдачи приказа еще недостаточен для того чтобы можно было обоснованно судить о наличии отношений власти. Кроме того, должно существовать обоснованное убеждение, что приказание будет выполнено, что оно встретит повиновение².

Примерно сто лет тому назад Макс Вебер предложил три основных исторических способа легитимации власти, которые часто называю сегодня типологией Макса Вебера. Это *«традиционное господство»* — власть основана на вере в священный характер норм, управляющих жизнью общества с незапамятных времен, при этом традиция обуславливает прочность власти и ограничивает ее. Это *рациональное (легальное) господство* — власть основана на законе. Конституция создает четкие правила функционирования власти, однако эти правила допускают изменение в результате соответствующей процедуры. И это *харизматическое господство* — власть основывается на личности лидера,

¹ Т. Парсонс «Социологическая теория и современное общество»/Антология мировой политической мысли: В 5 т. — М.: Мысль, 1997. Т. II. С. 479–487.

² Ежи Вятр. Социология политических отношений. — М.: Прогресс, 1979.

которому приписываются исключительные черты (харизма (греч.) = боговдохновенность, особый дар). В этом случае лидер имеет возможность действовать по собственному вдохновению; он не ограничен ни законом, ни традицией, большая роль веры и эмоций.

Хорошо видно, что традиционное господство — это монархия как традиция, рациональное (легальное) — это лидеры партий, избираемые в условиях демократии, которые по определению работают положенные им срок или два срока и сменяются новыми лидерами, в соответствии с результатами честных выборов. Ярким примером харизматического господства был аятолла Хомейни, явная харизма была и у Муссолини, Гитлера, и, начиная с 1930-х гг. — у Сталина.

Одним из центральных понятий политической науки является понятие политического режима, к которым относятся тоталитарный режим, авторитарный в его самых различных проявлениях, и демократия. Весь ход человеческой истории говорит нам о том, что постепенно происходит раскрепощение человека и увеличивается его влияние на власть, на смену политических лидеров — иными словами, происходит переход от авторитарных режимов (когда большинство населения отстранено от процесса передачи власти) к более демократическим, в которых голос каждого человека начинает быть значимым. Самое краткое отличие авторитарного режима от демократического — это характеристика выборов, если авторитарный режим использует эту процедуру для обеспечения собственной легитимности и легальности. Но есть авторитарные режимы, например в Саудовской Аравии, где никаких выборов нет вообще. Большинство авторитарных режимов выборы все же проводят (такие режимы называю электоральным авторитаризмом), однако они существенно отличаются от выборов демократических. Самое краткое различие — выборы при демократическом режиме характеризуются четкостью процедуры и непредсказуемостью результатов, а при авторитарном — наоборот, четкостью результатов и непредсказуемостью процедуры.

Этот процесс — переход от авторитарных политических режимов к демократическим — получил в политической науке наименование демократического транзита. Раньше — в конце прошлого века — считали, что этот процесс достаточно определен, указывали на фазы этого транзита — сначала либерализация авторитарного режима, потом — создание основных демократических институтов (политические партии, выборы, парламент, независимый суд и т. д.), и финальная фаза — консолидация демократического режима, когда конкурентные выборы стали уже традицией и ни одна из основных политических сил не ставит своей целью реставрацию авторитаризма в том или ином виде.

Сегодня, после опыта многих стран бывшего СССР и социалистического лагеря, которые пока так и не достигли стадии консолидированной демократии, либо же приобрели вновь многие характеристики режима авторитарного, политологи отошли от линейно понимаемого демократического перехода, сегодня говорят о разнообразных траекториях, включающих и возвращения назад, и «ловушки незавершенных реформ» и т. д. Появился даже термин «гибридный» политический режим или, точнее, режимы, в которых в причудливых комбинациях переплелись черты демократического и авторитарного режимов.

2. Политические процессы в современной России

Итак, очертив очень пунктирно несколько основных положений современной политической науки, применим их для того, чтобы попытаться понять политические процессы в нашей стране, России. Педагогический конгресс, для сборника материалов которого готовился и этот текст, состоялся в марте 2015 г., то есть фактически через тридцать лет после начала горбачевской перестройки. Исходя из концепции демократического транзита, период правления М. С. Горбачева можно рассматривать как первую фазу этого транзита — а именно фазу либерализации полуавторитарного-полутоталитарного политического режима. При этом, конечно, М. С. Горбачев и не предполагал, чем закончится процесс, который

он начал. Внутри перестройки можно выделить три этапа — раннюю перестройку, 1985–1986 гг., когда вначале все шло под лозунгом «ускорение», а затем одновременно реализовывалось движение в противоположных направлениях — например, принимались указы о развитии кооперативов и о борьбе с нетрудовыми доходами, а одна антиалкогольная компания чего стоила. Но главное, что было в этот период — это рост веры людей, что что-то можно изменить, и форма прямого общения М. С. Горбачева с народом — например, его визит в Ленинград в мае 1985 г., встреча со студентами Политехнического института — информация об этом расходилась кругами по воде. И гласность, которая скоро сменила ускорение — публикации все новых и новых повестей и романов, выход фильмов, многие годы лежавших на полках...

Вторая фаза началась в январе 1987 г., когда на Пленуме ЦК КПСС, посвященном кадровому вопросу, Горбачев прямо сказал, что тормозом перестройки становятся сами сотрудники партийных аппаратов. Началась подготовка политической реформы и первых хотя бы частично свободных выборов. Параллельно в крупных городах создавались дискуссионные клубы, в нашем городе это был Ленинградский межпрофессиональный клуб «Перестройка», в работе которого мне пришлось участвовать и самому. Март 1988 г. — письмо Нины Андреевой в «Советской России», которое многие восприняли как сигнал «все назад». И XIX партконференция летом этого же года, на которой был начат процесс политической реформы.

Третья, заключительная фаза — 1989–1991 гг. — выборы народных депутатов СССР весной 1989 г., прямые трансляции заседаний Съезда депутатов, которые смотрела вся страна, создание Межрегиональной депутатской группы — первого оппозиционного объединения... Выборы 1990 г. — народных депутатов РСФСР, Ленсовета. Этот период еще можно назвать периодом двоевластий. Сначала — КПСС и Совета народных депутатов, потом — возрождающаяся российская государственность против государственности СССР. А затем, уже после распада СССР и окончания

Перестройки, — двоевластие между Верховным советом РФ и Президентом РФ Б. Н. Ельциным, завершившееся октябрьскими событиями 1993 г. и принятием новой Конституции России.

Самая большая опасность, которой тогда, в 1991 г., удалось избежать — это опасность гражданской войны, хотя силы, готовые к военным действиям ради сохранения СССР, у нас были в достатке. Финальный же удар по возможности существования реформированного Союза суверенных государств нанесли гэкачеписты в августе 1991 г.

Начались 1990-е — годы ельцинской России. Перед Россией встала никем ранее не решаемая задача — одновременно вести три глубоких реформы — политическую, переход от однопартийной авторитарной системы к демократии; экономическую — переход от полностью государственной экономики к рынку и частной собственности; и реформу национально-государственного устройства страны — от фактически унитарного государства к федеративному и развитию местного самоуправления. И все это надо было делать одновременно.

С точки зрения политической реформы, Россия в 1990-е гг. проходила и проходила достаточно успешно стадию создания основных демократических институтов. Страна постепенно привыкала к выборам, к политическим партиям. И когда переизбранный на второй срок Б. Н. Ельцин тяжело болел, переносил операции на сердце — все институты продолжали эффективно работать, логику политической жизни России определяли не личность, а созданные институты.

В нулевые году, с приходом на президентский пост В. В. Путина, в его первый срок были начаты важные реформы, направленные на развитие управляемости и эффективности исполнительной власти, но одновременно шел и процесс централизации, плюралистический политический режим постепенно заменялся на моноцентрический. Важным сигналом направления политического курса стал арест, а затем и первый приговор М. Ходорковскому. Рост цен на нефть в начале нулевых годов привел вскоре

к сворачиванию административной реформы — зачем что-то менять, когда цены на нефть такие высокие (повторилась ситуация рубежа 1960–70 гг., когда быстрый рост цен на энергоносители привел в фактическому сворачиванию косыгинской экономической реформы). Второй президентский срок В. В. Путина стал временем политической деинституционализации, когда политические институты сохраняя свою форму теряли свое содержания, превращались по сути в механизмы быстрой реализации любых исходящих из администрации Президента РФ идей или инициатив. Итог мы получили весной 2014 г., когда все достаточно сложные процедуры принятия в состав РФ новых субъектов РФ были пройдены менее чем за десять дней, то есть никаких обсуждений последствий присоединения Крыма и нарушения тем самым Будапештских соглашений не состоялось.

Возмущение гражданских активистов процедурой рокировки Д. А. Медведева и В. В. Путина в сентябре 2011 г. и нарушений на выборах в декабре 2011 г. привело к массовым мирным демонстрациям и митингам 2011–2012 гг., однако В. В. Путин к диалогу с реальной оппозицией не был готов. Вместо этого — «болотные» дела, и опора на консервативные силы в обществе и интеллектуальной элите — А. Г. Дугина, С. Е. Кургиняна, байкеров «Ночные волки» и т. д. Да, присоединение Крыма поддержано большинством нашего населения, но в итоге базы НАТО стали существенно ближе к нашим границам — было ли это целью нашего президента? О братоубийственной войне в Восточной Украине и ее последствиях, изоляции страны от большинства стран мира — писать можно много. Главное же — это как уже упоминалось — глубокая деинституционализация основных политических институтов, включая и суды, появление понятия «Басманное правосудие»...

3. Гражданское образование как выход

Ситуация, описанная в завершении предыдущего раздела, не внушает особого оптимизма, особенно в связи с действительно широкой поддержкой российским населением и президента РФ В. В. Путина, и его внешнеполитического курса. Мощная пропаганда через телевизионные каналы достигла своей цели. Есть ли выход, или мы обречены жить в условиях электорального авторитаризма и предельной моноцентричности властной системы?

Выход, на мой взгляд, есть, и он связан прежде всего с работой наших российских педагогов, с их усилиями по воспитанию не подданных, но граждан, которое может и должно идти через все школьные предметы и внешкольные занятия. Вместе с тем, гражданскому образованию, точнее, по формулировке Совета Европы — «Воспитанию демократической гражданственности на основе приоритета прав человека», должны быть посвящены и специальные курсы и занятия. В Петербурге в этом плане накоплен очень интересный опыт — это и «Петербургская модель гражданского образования», разработанная коллективом под руководством профессора, д. п. н. Н. И. Элиасберг, удостоенная премии Правительства России, это и программы гражданского образования, реализуемые коллективом Института права им. Принца Ольденбургского, это и различные инициативы и проекты, разработанные в рамках Петербургской программы развития толерантности.

В целом, как отмечалось в разработанном Советом по развитию институтов гражданского общества и правам человека при Президенте РФ в 2005 г. проекте Концепции развития гражданского образования в РФ, гражданское образование — это общественно-государственная, социально-ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации в интересах личности, гражданского общества и правового государства. Главной целью гражданского образования можно считать формирование

гражданских качеств на основе новых знаний, умений и ценностей, способствующих личности разрешать возникающие проблемы, адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и политическим условиям, а также представлять и защищать свои права и интересы, уважая интересы и права других людей.

Гражданское образование, или, иначе, воспитание ответственных и критически настроенных по отношению к любой власти граждан, нацелено, конечно, не только на школьников. Соответственно, среди целевых, фокусных групп гражданского образования можно выделить такие группы, как:

- школьники и студенты,
- педагоги,
- военнослужащие и сотрудники силовых структур,
- государственные и муниципальные служащие,
- активисты НКО,
- заключенные и «группы риска»,
- пенсионеры, люди «третьего возраста».

Наибольшее развитие сегодня получило гражданское образование школьников, так как для настоящих педагогов наряду с обучением конкретным дисциплинам всегда стояла задача подготовки школьников к будущей жизни, задача воспитания будущих граждан нашей страны. И многие педагоги, искренне желающие демократического развития России, уже давно предпринимают усилия как по внедрению в школьные курсы предметов граждановедческого профиля, так и по развитию опыта реального самоуправления школьников, которое дало бы им реальную практику и навыки для будущей жизни.

Так, ученики и соратники профессора Н. И. Элиасберг после ее кончины объединились сегодня в рамках созданной ей еще в 1999 г.

общественной организации «Гуманитарный и педагогический центр «Гражданин XXI века».

Как уже отмечалось ранее, сегодня большинство российских политологов приходит к выводу, что современный российский режим скорее соответствует понятию «электоральный авторитаризм». Переход же к реальной демократии станет возможным лишь когда изменится политическая культура россиян. И в этом процессе крайне важны усилия российских педагогов по воспитанию ответственного гражданина, способного и желающего контролировать действия государства.

При этом очень важными являются не только специальные курсы и занятия, но и личный пример самих педагогов. И здесь я не могу не указать на реальную проблему, связанную с тем, что состав большинства избирательных участковых комиссий, действующих на базе школ, формируется во многом из педагогов этих школ. И в случаях подтасовки результатов выборов, которые, к сожалению, еще имеют место в нашем городе, эти педагоги фактически участвуют в коррупционных действиях, что может свести на нет все усилия по гражданскому образованию и воспитанию. Одним из возможных выходов здесь могут стать различные формы самоорганизации педагогов, создание их ассоциаций, которые могли бы защитить педагогов, не желающих участвовать в фальсификации народного волеизъявления.

В заключение выскажу надежду, что публикация этого текста в сборнике материалов Педагогического конгресса вызовет отклики его читателей, согласие и несогласие, возражения и вопросы, которые, будучи направленными на мой адрес электронной почты asungurov@mail.ru, позволят сделать более эффективной нашу встречу на Педагогическом конгрессе 2016 г.

Почему в России начался кризис, и что нужно делать?

Аннотация. В статье проанализирована проблема экономической грамотности в ее взаимосвязи с экономической политикой.

Продемонстрирована проблема низкого уровня экономической грамотности, являющейся одним из источников экономических кризисов.

Ключевые слова: экономическое образование, экономический образ мышления, экономический кризис, либерализм.

В данной статье рассматривается лишь одна из причин, которая способствует продолжению кризиса, более детальный анализ причин последнего кризиса можно узнать из других работ [Сален, 2015; Фридман, 2012; Woods, 2009]. Дело в том, что важным является не только то, почему кризис произошел, но и как на него реагируют экономические агенты. Так на кризис 1921 г. в США отреагировали крайне консервативно, лишь сократив государственные расходы, а на кризис 1929 г. отреагировали огосударствлением экономики, регулированием цен, зарплат, созданием кодексов честной конкуренции. Кризис 1921 г. мало кому известен, так как он прошел довольно быстро, а вот кризис 1929 г. продлился все 1930-е гг. Причина различия в том, как реагировало государство: в одном случае оно не мешало ценам и экономике подстроиться под новые условия, во втором оно видело в этом свою задачу.

Так и последний кризис может быть более или менее продолжительным в зависимости от того, как мы на него реагируем.

От чего же зависит наша реакция на кризис? Она зависит от того, каким является наше экономическое мировоззрение, от того, насколько экономически грамотным является население.

Недавние опросы ФОМ свидетельствуют о том, что экономическая грамотность у россиян находится на очень низком уровне. И это несмотря на то, что Россия занимает ведущие места по количеству людей с высшим образованием, а экономическое образование является одним из самых распространенных и престижных. По данным ФОМ 80 % населения не знают экономистов, мнение которых для них важно. Используют ТВ как главный источник экономической информации 50 %. Экспертами в экономике население считает: Владимира Путина (9 %), Владимира Соловьева (2 %), Алексея Кудрина (1 %), Сергея Лаврова (1 %), Владимира Жириновского (1 %), Геннадия Зюганова (1 %), Сергея Глазьева (1 %), Сергея Шойгу (1 %). Ничего странного, что у россиян «каша в голове» в отношении экономических проблем и способов их решения.

На рис. 1 изображена схема взаимоотношения между «экспертами» (интеллектуалы) и обществом.

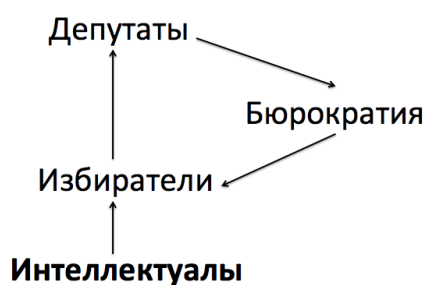


Рис. 1.

Если избиратели являются экономически грамотными, то они могут защитить себя от пропаганды, идущей от государственных СМИ (50 % черпают информацию от тех, кто проводит политику, а здесь неизбежна проблема «принципал — агент»). В этом случае они выбирают тех депутатов,

которые проводят политику в интересах самих избирателей и не дают бюрократии завладеть властью в своих интересах. Если же избиратели не знают экспертов в экономике, то ими легко манипулировать в интересах групп влияния. Роль экономического просвещения в том, чтобы не допускать политику, разрушающую экономический порядок.

Школа здесь не может быть источником изменений, так как она транслирует то знание, что добыто в университетах. Новое знание, меняющее общество, может прийти лишь от интеллектуалов. Но его распространение может идти, только если школы к этому готовы. Выбор из существующих учебников — есть сохранение существующей ситуации, чтобы ее изменить, нужно, чтобы те, кто их пишут, не писали их из других учебников, а читали бы больше книг по конкретным темам (Великая депрессия, распад советской экономики, дефляция в Японии), обобщая знание в своем курсе.

Что же касается того, что может сделать общество для решения экономических проблем, то здесь был прав М. Олсон [Olson, 1996. P. 58]: «Лучшее, что может сделать общество для увеличения своего благосостояния, это поумнеть».

В России в этом отношении есть одна особенность. Россияне являются вполне рациональными субъектами, но при этом невежественными, что естественно делает выбор не лучшим для них самих. Видимо, вопрос времени, когда они прозреют, что выгодно быть грамотным.

Еще одна особенность состоит в том, что в России, вследствие исторических причин, наиболее распространенным видом красноречия было эпидейктическое (торжественное, пафосное, красноречие полководца), и не было развито судебное и парламентское красноречие [Хазагеров, 2011]. То есть большинство россиян рассматривают красноречие как средство победить в споре и унижить оппонента, при этом не догадываются, что публичная речь бывает направленной на то, чтобы тебя поняли и чтобы ты понял других. Отсутствие навыка рационального диалога и переход к

увещеванию приводят к отсутствию рациональной дискуссии по экономическим и другим вопросам.

Это еще один барьер к влиянию интеллектуалов на мнения людей, ведь люди не хотят разбираться, а хотят победить в споре.

Мифы в экономике (о благотворности инфляции, о МРОТ, о регулировании цен) становятся крайне распространенными благодаря экономическому невежеству, в том числе самих интеллектуалов, которые, присоединившись к бюрократии (рис 1.) становятся «интеллектуальными телохранителями» распорядителей чужого.

На Западе огромную просветительскую роль в сфере экономики играют независимые организации, например Foundation for Economic Education (FEE). В России таких организаций нет, люди узнают об устройстве экономики из СМИ, от «экспертов», приближенных к государству или из государственных вузов.

Частных просветительских организаций, наподобие FEE, в России пока нет, если они возникнут, то это сделает граждан более защищенными от экономических потерь.

В конечном итоге, прав был Ф. Бастиа, когда писал [Бастиа, 2010: 167]: «Что толку от того, что какой-нибудь великий человек или даже сам Бог сформулировал бы законы нравственности, если люди, проникнутые ложными понятиями, не перестали бы принимать добродетели за пороки и пороки за добродетели? Что толку от того, что Смит, Сэй и, как выражается де Сен-Шаманс, экономисты всех школ провозгласили в отношении деловых сделок превосходство принципа свободы над принуждением, если люди, издающие законы, и люди, для которых законы издаются, убеждены в обратном?»

Эти науки, справедливо называемые общественными, имеют еще одну особенность: именно потому, что они применяются ежедневно и повсеместно, никто не хочет сознаться в незнании их».

Таким образом, отвечая на вопрос, поставленный в названии статьи, следует сказать, что причина кризиса в невежестве, а способ его устранения — просвещение.

Список литературы

1. *Басти Ф.* Экономические софизмы. Челябинск.: Социум, 2010.
2. *Сален П.* Вернуться к капитализму, чтобы избежать кризисов. М.: Издательство Института Гайдара, 2015.
3. *Фридмен Дж., Краус В.* Рукотворный финансовый кризис. системные риски и провал регулирования. М.: ИРИСЭН Мысль, 2012.
4. *Хазагеров Г. Г.* Риторика тоталитаризма: становление, расцвет, коллапс (советский опыт). Ростов Н/Д, 2011.
5. *Olson M.* Big Bills Left on Sidewalk. NY, 1996.
6. *Woods T.* Meltdown: A Free-Market Look at Why the Stock Market Collapsed, the Economy Tanked, and Government Bailouts Will Make Things Worse. Washington, 2009.

Лебедев Олег Ермолаевич

**Общественные науки в школе: проблемы
управления образовательным процессом**

Управление образовательным процессом осуществляется на двух уровнях: педагогическое управление образовательной деятельностью учащихся; управление педагогической деятельностью. Проблемы управления возникают в связи с необходимостью достижения новых образовательных результатов.

Любые образовательные результаты лежат в сфере деятельности учащихся. Если есть необходимость в достижении других образовательных результатов, то что-то должно измениться в образовательной деятельности учащихся, соответственно — в педагогическом управлении этой деятельностью и в управлении самой педагогической деятельностью.

Ответ на вопрос о том, что же должно измениться, может быть дан с разных позиций. Смысл конгресса учителей общественных дисциплин, в работе которого участвуют и специалисты системы высшего и постдипломного образования, и руководители образовательных учреждений, и представители органов управления образованием, заключается в том, чтобы определить взгляды профессионального сообщества на необходимые

изменения в результатах, содержании и организации образовательного процесса в предметной области «Общественные науки» в условиях перехода на новые образовательные стандарты.

Казалось бы, в новых стандартах среднего (полного) общего образования определены требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы (15 требований), метапредметным результатам (их 9), предметным результатам в области изучения общественных наук (их 6), а также требования к результатам изучения отдельных общественных дисциплин (их всего 47, имеются в виду требования к базовому уровню). Таким образом, учитель старшей школы имеет дело с 77 требованиями, которые определяют целенаправленность образовательного процесса.

Возникает потребность в более общих ориентирах, которые давали бы представление о смысле изучения общественных дисциплин, о том, ради чего необходимо достижение конкретных образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС.

Возникает необходимость нового понимания сущности педагогических целей в новой ситуации развития, которая характеризуется ростом неопределенности, ростом разнообразия и сложности социальных систем, расширением масштабов межкультурного взаимодействия. Следствие последнего явления — необходимость взаимодействия с людьми, отличающимися своими взглядами на события современной социальной жизни и исторические события. Если говорят, что теория Пифагора — она и в Африке теория Пифагора, то про взгляды на социальные явления этого сказать нельзя.

Недавно в Германии состоялась презентация российско-германского учебного пособия по истории XX в. В нем около 20 разделов, 14 из которых написаны в соавторстве российскими и немецкими учеными. В ряде случаев точки зрения не удалось согласовать, и в пособии изложены две точки зрения: пакт Молотова — Риббентропа, Сталинградская битва, Берлинский

кризис 1948 г. и Всемирная выставка 1937 г. в Париже. Авторы исходят из того, что школа должна учить уважать чужую точку зрения, позицию другой стороны.

Смысл изучения общественных наук не может заключаться в запоминании «правильных выводов». Главными результатами изучения общественных дисциплин в условиях быстро меняющегося общества могут стать интерес к истории общества и современным проблемам его развития, освоение методов познания явлений общественной жизни и способность определять собственные взгляды на эти явления.

Какие новые возможности приобретают учащиеся при изучении предметной области «Общественные дисциплины»?

Таких возможностей по крайней мере три. Первая — стать компетентным избирателем и гражданином, который ориентируется в актуальных проблемах современной общественной жизни, способен искать отличия в способах их решения, предлагаемых различными политическими партиями, не поддаваться политической демагогии, определять собственную гражданскую позицию.

Вторая возможность — стать компетентным абитуриентом, подготовленным к условиям обучения в системе профессионального образования, способным ориентироваться в различных видах профессиональной деятельности и соотносить свои профессиональные (кем быть) и образовательные (чему учиться) планы со своей индивидуальной образовательной программой.

Третья возможность — стать «компетентным взрослым», способным критически мыслить, самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, грамотно решать экономические и иные проблемы в своей повседневной жизни, уметь взаимодействовать с другими людьми, учитывая их взгляды и ценностные ориентиры, иначе говоря, проявлять компетентность в области межличностного взаимодействия при решении социально-экономических, правовых, социально-политических проблем.

Для осуществления перехода от образовательных результатов, которые измеряются объемом полученных знаний и умений, к результатам, которые определяются приобретенными ключевыми компетентностями, необходимы изменения в образовательной деятельности учащихся, качестве образовательного процесса.

Существуют разные подходы к пониманию изменений качества образовательного процесса. В одном случае изменение качества понимается в терминах «хуже — лучше» — делаем то же самое, но лучше. В другом случае речь идет о новых возможностях образовательного процесса (современный мобильный телефон не лучше традиционного телефонного аппарата, он обладает другими возможностями).

В первом случае предполагается сохранение механизмов принудительного обучения, и поэтому продолжаются поиски путей того, как заставить учащихся усвоить обязательную учебную программу, в частности, как использовать школьные отметки для стимулирования учебной деятельности учащихся, как усилить контроль за выполнением учебных заданий.

Во втором случае акцент делается на поиске путей того, как сделать образовательный процесс привлекательным для учащихся «здесь и сейчас», а не аргументировать изучение предмета тем, что его знание пригодится в будущем, или неприятностями, которые можно получить при проведении контрольных процедур.

На секциях конгресса предполагается обсуждение возможных подходов к изменению качества образовательного процесса. Речь идет о трех перспективных направлениях образовательной деятельности. Это осуществление взаимосвязи формального, неформального и информального образования. Поиски в данном направлении связаны с тем, что в условиях современного общества понятия «общее образование» и «школьное образование» перестали быть тождественными: школьное образование

можно рассматривать лишь как один из компонентов системы общего образования.

Второе направление — переход при изучении общественных дисциплин от учебного к учебно-исследовательскому процессу.

Необходимость такого перехода связана с процессами информатизации и демократизации общества. В новых условиях учебная деятельность при изучении общественных наук, основанная на усвоении чужих суждений, становится неэффективной. Понимание сути социальных явлений, их оценка могут иметь значение для учащихся, если становятся результатом их собственной исследовательской активности.

Третье направление касается логики изучения учебных тем при изучении общественных дисциплин.

Привычная схема: изучение базовых понятий и других теоретических положений; примеры, факты, конкретизирующие теоретические положения. В учебнике обществознания для 10-го класса под редакцией Л. Н. Боголюбова (М.: Просвещение, 2013) выделено 150 научных понятий и 136 научных терминов, которые используются в тексте пособия. Если усилия учащихся направить на освоение такого научного аппарата, то вряд ли можно рассчитывать на достижение результатов, соответствующих сути компетентностного подхода.

С точки зрения компетентностного подхода, логика изучения учебного материала может быть следующей: явления, требующие объяснения, научный аппарат, позволяющий объяснить анализируемые явления, описание и объяснение явления на языке науки.

Как реализация перечисленных направлений изменения качества образовательного процесса может сказаться на возможностях учащихся, и каких учащихся? Очевидно, что выиграют мотивированные учащиеся, проявляющие интерес к изучению общественных дисциплин. Выиграют те, кто, не проявляя особого интереса к этим дисциплинам, имеют склонность к исследовательской деятельности, высказыванию собственного мнения при

обсуждении дискуссионных вопросов. А что могут выиграть остальные? Им не надо будет тратить время и силы на заучивание информации, не представляющей для них интереса, но им придется осваивать приемы работы с информацией, которые можно использовать при изучении других дисциплин и за рамками обязательной учебной деятельности.

А как должны измениться возможности самих учителей для того, чтобы произошли изменения в образовательной деятельности учащихся? Этот вопрос станет предметом обсуждения на двух секциях конгресса, посвященных проблемам повышения квалификации педагогических кадров и заключения эффективного контракта с учителями. Возможно, что и на других секциях предметом обсуждения станет потенциал учителя.

Сейчас делается немало попыток по-новому определить позицию учителя в образовательном процессе в ситуации, когда школа утратила позиции монополиста в сфере общего образования. Учитель рассматривается как модератор, тьютор, консультант и т. д. Применительно к изучению общественных дисциплин правомерно говорить о «влиятельном учителе», способном повлиять на процесс формирования гражданской позиции учащихся. Речь идет о влиянии на процесс — содержание гражданской позиции ученика есть результат его собственного самоопределения.

Факторы, определяющие статус педагога как «влиятельного учителя», связаны с названными ранее тремя направлениями изменений в образовательном процессе.

Если исходить из необходимости взаимосвязи формального, неформального и информального образования, то важно, чтобы учитель мог показать себя компетентным читателем, который знаком хотя бы с отдельными новинками исторической, социально-экономической и иной научной литературы. Кто-то прочтет «Гибель империи» Егора Гайдара, кто-то — «Августовские пушки» Барбары Такман и «Время секунд хэнд» Светланы Алексиевич, кто-то другие работы — это не имеет значения, важно, чтобы ученики видели в учителе читающего человека.

Если исходить из необходимости учебно-исследовательской работы учащихся, то становится очевидным, что сам учитель должен обладать опытом исследовательской работы — в области базовой науки, методики или педагогики не имеет значения.

Если делать ставку на обсуждение реальных проблем современной общественной жизни, то правомерен взгляд на учителя истории, обществознания, экономической географии как специалиста, имеющего собственный взгляд на эти проблемы.

Возможности учителя зависят не только от самого учителя, но и от характера управления педагогической деятельностью, который во многом определяется тем, как понимается роль новых ФГОС, что понимается под эффективным контрактом, как оценивается деятельность учителя.

При обсуждении новых образовательных стандартов акцент нередко делается на новых требованиях к учителю, на определении его ответственности за образовательные результаты. Но еще важнее определить, как меняются возможности учителя, его права, за что отвечает не учитель, а администрация школы и другие участники образовательного процесса.

При таком подходе к анализу ФГОС содержание эффективного контракта может пониматься по-иному. Такой контракт должен фиксировать меру регламентации деятельности учителя, отказ от процедур, которые ведут лишь к ненужным затратам времени учителя, возможность достижения уровня квалификации, достаточного для самостоятельного проектирования образовательного процесса.

Вместе с тем эффективный контракт должен определять критерии оценки деятельности учителя, исходя из ее многогранности. В международной практике учитель оценивается как специалист по работе с детьми, способный вдохновлять и поддерживать учащихся, как лидер, готовый взаимодействовать с коллегами, проявлять инициативу и умеющий держать себя в руках, как педагог, которому доверяют родители, как член педагогического коллектива, способный внести вклад в развитие школы.

Материалы, представленные участниками Конгресса (их около 60), можно объединить в четыре основных блока: анализ цели и результатов изучения общественных дисциплин, проблемы отбора содержания, образовательные технологии, проблемы готовности учителей к реализации новых образовательных стандартов.

Тематика сообщений дает возможность выявить ряд тенденций:

- к числу наиболее значимых критериев оценки образовательных результатов, достигнутых при изучении общественных дисциплин, относится индивидуальный прогресс учащихся;
- в качестве наиболее важных результатов изучения общественных дисциплин рассматриваются личностные и метапредметные результаты (гражданская позиция, историческое мышление, оценка учащегося значимости школьного курса географии);
- под содержание образования понимается не только школьное, но и неформальное образование;
- в качестве существенного компонента «школьного содержания» рассматриваются результаты ученических исследований;
- важным фактором, определяющим эффективность деятельности учителя общественных дисциплин, признается его личностная позиция;
- проявляется интерес к сотрудничеству широкого круга специалистов в области изучения общественных дисциплин.

В развитии потенциала учителя существенную роль может сыграть сотрудничество образовательных учреждений и управленческих структур с Высшей школой экономики. Возможности такого сотрудничества отражены в проекте декларации Конгресса.

2. ЯВНЫЕ И СКРЫТЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ»

2.1. Цели изучения общественных наук в школе

Введение

Обеспечить соответствие любой предметной области новым социальным ожиданиям в сфере общего образования можно, если в самой предметной области происходят какие-то изменения в педагогическом управлении образовательным процессом. Возможности таких изменений бывают явными — они подсказываются нормативными документами, методическими рекомендациями, массовой практикой. Они могут быть скрытыми — на практике подобные изменения имеют место в отдельных случаях или не происходят, но появляются новые взгляды на то, каким может быть образовательный процесс.

Педагогическое управление образовательным процессом можно рассматривать как последовательное решение ряда задач: определение целей образовательной деятельности, выявление взаимосвязи процессов обучения и

воспитания, отбор учебного материала, выбор образовательных технологий, определение способов анализа и оценки результатов образовательной деятельности.

В данном разделе представлены сообщения, в которых поднимается тема целей изучения общественных дисциплин в современной школе.

Под целями обычно понимаются ожидаемые результаты деятельности, достижимые за определенный период времени. Применительно к практике школьного образования возникает несколько вопросов: о каком периоде времени идет речь? Чья деятельность имеется в виду? Кем ожидаются ее результаты? Ответ на первый вопрос почти очевиден: под определенным периодом времени могут пониматься урок, учебная тема, время изучения учебного предмета, ступень школьного образования. Практика определения таких целей является повсеместной. Но периодом обучения может быть учебный год (например, цели обучения в 6-м классе, которые реализуются в процессе изучения всех учебных предметов). Практика определения целей года пока представляет собой редкое явление.

Менее очевиден ответ на второй вопрос. Можно сказать, что речь идет о педагогической деятельности. Но педагогические цели могут быть реализованы только через деятельность учащихся. Точнее будет сказать, что имеется в виду взаимосвязанная деятельность учителей и учащихся.

И наконец, вопрос о том, чьи ожидания отражают цели образовательной деятельности. Можно исходить из ожиданий педагогов. Тогда получится, что цели определяют взрослые, а реализуют эти цели, в конечном счете, дети, у которых могут быть свои собственные ожидания. Цели взрослых и детей могут не совпадать (и не должны обязательно совпадать) — в конце концов, дети ориентируются на ближайшие результаты своей деятельности, а взрослые — на конечные, нередко отсроченные результаты. В условиях школы цели ставят взрослые, но реалистичны они будут в том случае, если учитывают ожидания учащихся.

После конгресса учителей состоялось несколько дискуссий по проблемам изучения общественных дисциплин в современной школе (в Санкт-Петербурге, Ленинградской области, Петрозаводске). Предметом дискуссий по вопросам педагогического целеполагания стали следующие суждения:

- Цели изучения общественных дисциплин должны быть определены в официальном источнике. Они должны быть одинаковыми для всех школ. Не дело учителя определять цели изучения предмета. Учитель должен определить цели урока.
- Изучение общественных дисциплин должно подготовить учащихся к решению конкретных проблем социальной жизни, которая динамична. Сами школы находятся в разной среде и отличаются составом учащихся. Цели изучения общественных дисциплин в конкретной школе должен определять учитель этой школы (или педагогический коллектив).
- Кто бы ни определял цели изучения общественных дисциплин, формулировки целей должны давать ясное представление о требованиях к учащимся — что они должны знать и уметь. В этом случае можно повысить ответственность учащихся за свою учебу.
- Ответственность учащихся за свою учебу можно повысить, если они будут ясно представлять, для чего изучают учебный предмет. В связи с этим формулировки целей должны давать представление о том, какие возможности приобретают учащиеся, изучая учебный предмет.
- Вопрос о целях не имеет практического значения. Дело учителя — выполнить учебную программу, дело учащегося — ее усвоить.

Суждения носят альтернативный и дискуссионный характер. Каждый сам определяет свою позицию по вопросам целеполагания. Материалы, включенные в данный раздел, могут помочь в определении этой позиции — не потому, что в них содержатся «правильные» ответы, а потому что они

предлагают разные подходы к самой постановке задачи определения смысла изучения общественных дисциплин в общеобразовательной школе.

- Что, на ваш взгляд, общего во взглядах авторов сообщений, включенных в данный раздел? Есть ли отличия в их позициях?
- Чья позиция, по вашему мнению, лучше всего аргументирована? С какими суждениями вы согласны, а какие суждения авторов вызывают у вас возражения?
- Цели изучения любой общественной дисциплины могут быть определены как «формирование знаний и умений» (можно точно указать, о каких знаниях и умениях идет речь). Цели можно определить в терминах отношений, характере познавательной деятельности. Можно ли сочетать эти подходы? Какой вариант предпочитаете вы?
- В одном из материалов приводятся критерии оценки устных и письменных ответов учащихся. Как вы считаете, каким целям изучения предмета соответствуют эти критерии?
- В сообщениях рассматриваются лишь некоторые вопросы педагогического целеполагания. Какую тему для собственного сообщения можете предложить вы?

Электронная версия включает сообщение А. Ю. Иванова «География: взгляд на предмет глазами ученика», в котором представлены результаты опроса учащихся трех школ. При работе с текстом имеет смысл обратить внимание на общие черты и отличия в ответах учащихся разных школ.

Извозик Владлен Семенович

**Историзм мышления и его формирование в процессе
преподавания школьного курса истории**

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у старших школьников научного исторического сознания в процессе преподавания школьного курса истории. Автор пытается определить основные задачи изучения истории как науки и основные задачи истории как предмета преподавания, ставит вопрос о наднациональной задаче при преподавании истории, заключающейся в стремлении к сближению, взаимопониманию народов, преодолению исторических обид; указывает на основные особенности истории как науки. Автор обращает внимание на то, что преподавание курса истории включает воспитание историзма мышления, стремление видеть многофакторность развития исторического процесса,

умение отделять исторические реалии от исторических мифов, давать нравственную оценку историческим персонажам.

Ключевые слова: предмет истории, задачи изучения и преподавания истории, основная особенность истории, исторические факты, толкование истории, исторические концепции, историческое сознание, историзм мышления, нравственная оценка исторических персонажей.

Французский историк М. Ферро в книге «Как рассказывают историю детям в разных странах мира» писал: «Образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории», а «прошлое различных обществ... становится одной из ставок в столкновении государств, наций, культур и этнических групп» [Ферро, 1992. С. 8]. Действительно, именно история и особенно история своей страны наряду с родным языком и литературой являются основой формирования ментальности и самоидентификации человека. Поэтому прежде всего необходимо задуматься над тем, каковы задачи истории как предмета изучения прошлого и как предмета преподавания. История как предмет изучения, по нашему мнению, включает следующие основные направления: выявление новых фактов прошедшего времени; включение их в общую картину прошлого, уточнение имеющихся представлений; систематизация знаний; выдвижение новых версий, утверждений, концепций. История как предмет преподавания ставит несколько другие задачи: запоминание определенной суммы конкретных фактов, дат, терминов; формирование представлений об историческом развитии своей страны, континента, мира; их отношениях и взаимосвязях; воспитание гражданственности и нравственности (Родина и государство, их соотношение; патриотизм и нравственный выбор) и, наконец, наднациональную задачу, преследующую одну из целей: сближение народов, их взаимопонимание, взгляд на их прошлые военные конфликты как общую трагедию или воспитание превосходства своего народа, государства путем

напоминаний об исторических обидах, вины агрессивных соседей, величия и миролюбия собственной страны, вынужденной всегда обороняться.

Например, в Германии с 1872 по 1914 отмечался «праздник Седана», напомиравший о разгроме французской армии в 1870 г., и, безусловно, готовивший население к новой войне [Ферро, 1992:141]. В свою очередь, во Франции на протяжении многих лет воспитывалась англофобия, базировавшаяся на многовековых конфликтах этих стран [Ферро, 1992:156].

В прошлом история практически всегда и везде использовалась как идеологическое и политическое оружие различными элитами, использовавшими цензуру. Например, с середины XIX в. на протяжении примерно полувека многие тысячи российских школьников учили российскую историю по учебникам Д. И. Иловайского, выдержавшим более 150 изданий. Здесь они могли прочесть, что главной причиной восстания С. Разина было стремление донской вольницы найти себе достойного предводителя, «чтобы собраться вокруг него для разбоя и для войны с государством», что «с воцарением Елизаветы пало господство немецкой партии в государстве и престол окружили исключительно русские вельможи», что «Петр III уступил... престол» жене Екатерине, что Павел I «внезапно скончался посреди приготовлений» к войне с Англией [Иловайский, 1995 : 277, 374, 387, 418] и т. п. В учебнике «История СССР» для 10-го класса средней школы, вышедшем в 1940 г., многие факты истории были извращены. Например, утверждалось, что Сталин уже с 1912 г. наряду с Лениным был вождем партии, что «Зиновьев и Каменев в октябре 1917 г. были штрейкбрехерами революции», что «Троцкий выдал врагу срок восстания», что «бухаринцы и троцкисты... составляли... общую банду врагов народа», что «германо-польская война [1939] показала, что Польское государство, созданное в результате Версальского мира, было несостоятельным и нежизнеспособным», что причиной советско-финской войны 1939–1940 гг. якобы стали «провокации финляндской военщины», ни

словом не упоминалось о голоде 1932–1933 гг. и т. п. [История СССР, 1940: 83, 166, 167, 329, 341, 344].

В ситуации все большей глобализации современного мира, массовой миграции нам представляется, что сегодняшнее время требует, чтобы преподавание истории служило не разжиганию конфликтов, не высокомерию этнических групп или наций по отношению к соседям, а взаимоуважению. К сожалению, на постсоветской территории мы видим буквально взрыв мифологической истории, предназначенной широким массам. Это касается многих бывших республик СССР: Латвии, Литвы, Украины, Эстонии и других. В условиях нерешенности многих проблем такая «история» призвана «врачевать» души людей, приучая видеть причину их неурядиц в происках соседей, «мировой закулисы» и т. п., одновременно напоминая о «величии» (нередко выдуманном или преувеличенном) в прошлом. В школьном учебнике по истории Украины для 9-го класса под редакцией Ф. Турченко и В. Мороко (Запорожье: «Просвита», 1999) «Конотопская битва 1659 г., в которой украинско-татарское войско разбило русских воевод, провозглашается величайшей победой украинского оружия», много пишут о героизме соратников Симона Петлюры, которые, как хорошо известно, прославились массовыми убийствами и грабежами еврейского населения [<http://www.contrtv.ru /common/1838>]. Не миновали подобные подходы, к сожалению, и российской историографии. Например, в недавнем издании трехтомной монографии «Первая мировая война: историографические мифы и историческая память», вопреки неопровержимым фактам, сделана попытка доказать, что якобы Российская империя была единственной миролюбивой державой, вынужденной вести оборонительную войну [Сергеев, 2015:10]. В свою очередь, американский историк Ш. Макмикин в последних работах, опять же вопреки всей сумме фактов и даже своей предыдущей работе, стремится обосновать тезис, что именно Россия сыграла ведущую роль в разжигании мирового конфликта [Калашников, 2015:14–15].

Отсюда, на наш взгляд, подлинная историческая наука, представленная в исследованиях и учебниках, с учетом нынешней ситуации, не отрицая неизбежности существования различных исторических концепций, различного толкования тех или иных событий, должна способствовать взаимопониманию народов, постепенному преодолению взаимных исторических обид.

Поэтому такую серьезную роль имеет формирование научного исторического сознания в процессе преподавания курса «История Отечества». Следует учитывать, что в условиях ограниченного учебного времени невозможно подробно показать все разнообразие многовековой истории страны, поэтому здесь могут излагаться лишь основные узловые проблемы. Столь же важно помнить об основных особенностях самого предмета «История». Он состоит из двух основных частей: факты и их толкование, объяснение. При этом факты могут быть абсолютными, не вызывающими сомнений; предполагаемыми и ложными. Ложные факты могут создаваться целенаправленно для обоснования государственных мифов (легенда о хождении Андрея Первозванного на берега Днепра и Ладоги в первом в. н. э.; «Сказание о князьях Владимирских», день 23 февраля 1918 г. и т. п.), частных идеологических мифах (легенда о Велесовой книге, подьячем Крякутном, о подмене Петра первого и т. п.). Поэтому первая задача историка-исследователя — установление степени достоверности того или иного факта. А авторы школьных учебников истории должны не допускать на свои страницы ложных или гипотетических фактов.

Вторая часть предмета «История» — концептуальное объяснение суммы фактов, обоснование особенностей исторического пути России и отдельных его периодов. Здесь неизбежно наличие разных точек зрения, поскольку история, как и все гуманитарные науки, лишена возможности эксперимента. В издаваемых ныне курсах истории России есть немало спорных вопросов или недостаточно доказательных положений. Не случайно в окончательном тексте историко-культурного стандарта (ИКС),

подготовленном после жарких дебатов к концу 2014 г. в качестве основы для единых школьных учебников по истории России, авторы вычленили двадцать «трудных вопросов истории России»: от образования Древнерусского государства и роли варягов в этом процессе до причин, последствий и оценки стабилизации экономики и политической системы России в 2000-е гг. Можно добавить, что двенадцать из двадцати «трудных вопросов» относятся к XX в.

Еще одна особенность изучения прошлого — субъективность познаваемого или исследуемого объекта. Субъективны и автор источника, и его исследователь. Вместе с тем субъективность историка вовсе не предполагает возможности излагать исторические факты и оценивать их так, как они ему представляется. Здесь должен присутствовать принцип историзма. Историзм, как принято его определять, — принцип мышления и исследования, предусматривающий рассмотрение явлений в их развитии, или в их истории, то есть выяснение того, как они возникли, менялись и стали нынешними; рассмотрение событий конкретно-исторически. Историк должен представлять себе эти события так, как они выглядели тогда, и благодаря этому исключать модернизацию, то есть осовременивание прошлого. Современный британский историк Джон Тош пишет: «Фундаментальной предпосылкой историзма является уважение к независимости прошлого. Сторонники историзма считают, что каждая эпоха представляет собой уникальное проявление человеческого духа с присущими ей культурой и ценностями. Если наш современник хочет понять другую эпоху, он должен осознать, что за прошедшее время условия жизни и менталитет людей — а может быть, и сама человеческая природа — существенно изменились. Историк не страж вечных ценностей, он должен понять ее собственные ценности и приоритеты, а не навязывать ей наши. ... История — это ключ к пониманию мира» [Тош, 2000:16]. Он также сформулировал три принципа историзма мышления: 1) признание того, что наше время и все предыдущие эпохи разделяет пропасть; 2) предмет исследования нельзя вырывать из окружающей обстановки, его можно рассматривать лишь в контексте всей

обстановки того времени; 3) понимание истории как процесса [Тош, 2000:18–20].

Соглашаясь с вышесказанным, я позволю себе дополнить эти принципы несколькими положениями. Во-первых, история не суд над прошлым, а стремление его понять. Поэтому преподаватель обязан напоминать об уважении к прошлому, к людям, которые творили историю. Во-вторых, крайне важный момент изучения прошлого — это понимание соотношения объективных и субъективных факторов в историческом процессе. Видимо, тот исторический деятель заслуживает высокой оценки, который в своих субъективных замыслах и решениях как можно полнее учитывал объективные возможности для их реализации и последующего положительного влияния на развитие страны. В этом отношении политическая система 1930–1940-х гг., решая тактические задачи, создавала, в частности, тупиковую экономику, лишённую внутренних факторов саморазвития и потребовавшую уже к началу 1950-х коренного реформирования. Но одновременно, размышляя об этом периоде, необходимо подчеркнуть, что большевики в 1920–1930-е, выдвигая утопические цели, одновременно решали и общецивилизационные задачи: ликвидация неграмотности, развитие образования и культуры.

Концептуально важно сформировать у учащихся представление о процессе исторического развития как многофакторном явлении. При этом на различных стадиях исторического процесса ведущими и определяющими могут быть либо экономические, либо внутривнутриполитические или внешнеполитические факторы. Следует создать у школьников отчетливое представление, что революции и гражданские войны являются не результатом внешнего или внутреннего заговора, но, в первую очередь, следствием объективно существующих противоречий внутри страны. Отсюда возникает вопрос о «правде истории», о возможности включения в школьный курс тех или иных сюжетов, которые, по мнению некоторых, не служат к славе Отечества: насаждение христианской веры «огнем и мечом» в

Древней Руси, жесточайшее подавление антимонгольских восстаний князем Александром Невским, получение патриаршества Филаретом Романовым благодаря Лжедмитрию II и т. д., включая и позднейшие исторические эпохи. На это можно ответить словами выдающегося российского историка Н. М. Карамзина: «Историк должен горевать и ликовать со своим народом. Он не должен, руководимый пристрастием, исказить факты, преувеличивать счастье или умалить в своем изложении бедствия; он должен быть прежде всего правдив; но может, даже должен все неприятное, все позорное в истории своего народа передавать с грустью, а том, что приносит честь, о победах, о цветущем состоянии, говорить с радостью и энтузиазмом» [Карамзин Н. М., 1988: 28].

Историзм мышления обязательно включает также нравственную оценку поведения исторических персонажей. Патриотизм — любовь к Родине, стремление служить ей своим трудом, своими мыслями, нередко объявлялся монополией государства. Люди, выступавшие с других идеологических позиций, часто объявлялись лжепатриотами, врагами, предателями, агентами иностранных держав. Можно напомнить, что на протяжении веков выдающиеся деятели российской культуры — А. Н. Радищев, А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, П. Я. Чаадаев, Ф. М. Достоевский, Т. Г. Шевченко, А. И. Герцен, Л. Н. Толстой, О. Э. Мандельштам, А. А. Ахматова, А. И. Солженицын, А. Д. Сахаров, И. А. Бродский и многие другие — в той или иной степени преследовались государством. Между тем, на деле они были подлинными патриотами своего Отечества, имевшими свои убеждения, и были виновны только в том, что в данный момент их взгляды были неуютны верховной власти. В годы Гражданской войны в России, в 1917–1922 гг. патриотами России были одновременно лучшие представители белых, «зеленых» и красных, желавшие счастья своей стране, но по-разному видевшие пути ее развития. Вместе с тем подлинными героями этого времени, по моему убеждению, были не белые, красные и «зеленые» предводители, ведущие братоубийственную

войну ради своих политических целей, но В. Г. Короленко, М. Волошин, М. Горький, спасавшие людей и культурные ценности. Подлинными героями были тысячи врачей, инженеров, учителей, рабочих и крестьян, занимавшихся созиданием, готовых оказать помощь «униженным и оскорбленным». Поэтому на уроках истории рядом с героями борьбы за свободу и независимость должны встать нравственные герои, как тюремный доктор XIX в. Ф. П. Гааз, упомянутые выше деятели российской культуры, многие тысячи ленинградцев-блокадников, людей на фронте и в тылу, на оккупированной врагом территории, сохранявшие человечность и готовность оказать помощь нуждающимся в немыслимо тяжелых условиях в годы Великой Отечественной войны. Любой человек на своем жизненном пути в тот или иной момент оказывается перед выбором своей позиции, своей модели поведения в конкретной ситуации. И хотелось, чтобы его ориентирами выступали те персонажи российской истории (независимо от их известности или неизвестности), которые проявили себя людьми нравственными.

В результате задача преподавателя не в том, чтобы навязать слушателям собственную точку зрения на эти проблемы (тем более что ни один преподаватель не является специалистом во всех этих вопросах), а в том, чтобы воспитать по возможности стремление и умение отличать реалии прошлого от исторических мифов, рассматривать конкретные факты истории в русле единого исторического процесса, сопоставлять их с позиций историзма и давать им нравственную оценку.

Список литературы

1. *Иловайский Д. И.* Очерки отечественной истории. М.: Мысль, 1995.
2. История СССР. Ч. 3/ Под ред. А. М. Панкратовой. М., 1940.

3. *Калашиников В. В.* «Русские корни» Первой мировой войны в новейшей зарубежной историографии // Межвузовская научная конференция «Россия в первой мировой войне: проблемы истории и историографии». Сб. докладов. 28 ноября 2014 г. СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015.
4. *Карамзин Н. М.* Предания веков. М.: Изд-во «Правда», 1988.
5. *Сергеев В. В.* Война монархов или война народов: современные дискуссии российских историков о причинах первой мировой войны // Межвузовская научная конференция «Россия в первой мировой войне: проблемы истории и историографии». Сб. докладов. 28 ноября 2014 г. СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015.
6. *Тош Д.* Стремление к истине: как овладеть мастерством историка. М.: Весь мир, 2000.
7. *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992.
8. <http://www.contrtv.ru /common/1838>

Барыкина Инна Евгеньевна

Знать или уметь?

(Смысл и назначение исторического образования)

Аннотация. В статье поднимается проблема целей и задач исторического образования. Одной из значимых целей урока истории может быть воспитание исторического сочувствия. Изучение исторических событий с целью получения новых знаний актуально сегодня для очень небольшой доли обучающихся. Большее значение имеет связь истории с современностью, возможность с помощью исторического опыта разрешить сегодняшние проблемы, и не только на государственном, но и на личностном уровне.

Ключевые слова: стандарт, Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, историческое познание, историческое образование, самопознание.

В последние пять лет историческое образование оказалось в рамках нескольких стандартов. ФГОС основного общего образования формулируют задачи изучения истории в школе в виде планируемых результатов — личностных, метапредметных и предметных. Цели и задачи изучения истории в школе названы в Примерной программе. Содержательную сторону определяет Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Однако, несмотря на обилие нормативных документов, при подготовке к уроку учителю бывает сложно определить его цели и задачи, и, соответственно, отобрать необходимое содержание и объяснить ученикам важность его изучения. В задачу составителей стандартов не входит объяснение смысла и назначения исторического образования. В настоящей статье рассматривается один из аспектов этой проблемы.

Проблема определения целей и задач школьного образования волнует педагогическое сообщество на протяжении почти ста пятидесяти лет. Начиная с середины XIX в. и до настоящего времени, реформы в сфере

просвещения следуют одна за другой. Среди учебных предметов, находящихся под пристальным вниманием власти и общества, на первом плане находится история. Такой интерес объясняется задачами исторического образования, которые возлагало и возлагает на него государство. Еще в первой половине XIX в. министр народного просвещения С.С. Уваров говорил, что история занимает «по важности первое место в народном воспитании». Декабрист М. Лунин утверждал, что история «путеводит нас в высокой области политики». Военный министр Д. А. Милютин продолжил эту мысль: «Историческое изображение судьбы государств, сменявшихся в разные эпохи, причин их возвышения и упадка, условий благосостояния и расстройств народов — это историческое изображение с выгодой заменило бы теоретические курсы разных политических наук, и наиболее способствовало бы прояснению того хаоса, который обыкновенно замечается в понятиях не только молодежи, но и большинства зрелых людей во всех вопросах, касающихся общественной жизни и государственного строя» [Милютин, 2010: 500].

В то же время Д. А. Милютин поднял вопрос о цели образования: «...мне кажется, что у нас вообще учение имеет характер слишком теоретический и отвлеченный; желательно было бы сколько возможно более придать преподаванию характер практический, прикладной ...» [Милютин, 2010: 501]. Иными словами, размышляя о том, что должен ученик — «знать» или «уметь», — военный министр отдал предпочтение умениям применить полученные знания. Он полагал, что в соответствии с этой целью должны быть разработаны учебники: «Надобно глубоко вникнуть в степень умственных сил каждого возраста учащихся и по каждому предмету учения сделать строгую выборку того, что действительно развивает ум, дает ему правильное и нравственное направление, и выкидывать весь лишний балласт, только обременяющий память и вселяющий отвращение к учению». [Милютин, 2010: 499–501].

Д. А. Милютин поставил вопрос о необходимости введения концентрической системы преподавания: «В наших заведениях большею частью по каждому учебному предмету ведется одна общая программа с нижнего до верхнего класса. От этого воспитанник старшего класса уже забыл все то, что проходил в низших классах. Воспитанники, не имеющие сил дойти до конца курса и оставляющие заведение на полупути, выходят с знаниями, ни к чему не пригодными в жизни, ... не имея понятия о собственном отечестве и т. д. Недостаток этот устраняется так называемым концентрическим распределением курсов. Учебный курс, продолжающийся сряду 6, 7, 8 лет необходимо расположить так, чтобы воспитанник, покидающий заведение ранее конца всего курса, выносил с собою знания, хоть элементарные, но сколько-нибудь законченные, удобоприменимые к дальнейшему специальному обучению» [Милютин, 2010: 499–501].

Эти мысли в настоящее время не потеряли своей актуальности. Они получили развитие во ФГОС основного общего образования и Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории.

Особенностями ФГОС нового поколения являются:

- ориентация на результаты образования в форме обобщенных способов деятельности, главным из которых является «умение учиться»;
- переход от изучения научных знаний и понятий в рамках отдельно взятого учебного предмета к решению учащимися конкретных (реальных или близких к реальным) задач и ситуаций;
- переход к целенаправленной организации учебной деятельности учащихся, которую они учатся планировать и организовывать самостоятельно;
- переход от индивидуальной формы усвоения знаний к приоритету учебного сотрудничества.

Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории определяет структуру современного учебника истории как «навигатора», с помощью которого происходит «продвижение» по учебной

ситуации и усвоение материала. Он не должен быть перегружен фактами, акцент делается на систему вопросов и заданий, необходимых для «умения учиться». Вместе с тем Историко-культурный стандарт, являющийся составной частью Концепции, содержит перечень необходимых для изучения понятий, персоналий и дат. И список этот очень обширен, усвоение всех его элементов требует большого объема памяти. Таким образом, перед современным учителем истории снова встает вопрос о расстановке приоритетов при подготовке к уроку: фундаментальные знания или умение учиться? Что же должен выпускник — «знать» или «уметь»? В чем смысл и назначение исторического образования?

На этот вопрос еще в середине XX в. дал ответ выдающийся английский историк Джордж Коллингвуд. Целью исторического познания Дж. Коллингвуд считал постижение опыта исторического мышления: изучая прошлое, необходимо «в самом себе», в своем сознании, воспроизвести «весь процесс принятия решения» историческим деятелем, его «опыт», «и только в той мере, в какой ему это удастся, он получит историческое ... знание значения принятого решения». «Предположим, что он [ученый — *И. Б.*] читает Кодекс Феодосия и перед ним — эдикт императора. Простое чтение слов «...еще не равносильно пониманию их исторического значения». Чтобы оценить его, историк должен представить себе ситуацию, которую пытался разрешить император, и представить, какой она казалась императору. Затем он обязан поставить себя на место императора и решить, как следовало вести себя в подобных обстоятельствах. Он должен установить возможные альтернативные способы разрешения данной ситуации и причины выбора одного из них» [Коллингвуд, 1980: 269].

Разницу между «простым чтением строк» и постижением опыта исторического мышления иллюстрируют кадры известного кинофильма «Доживем до понедельника» (С. Ростоцкий, киностудия им. М. Горького, 1968 г.). На уроке истории ученик отвечает домашнее задание — пересказывает фрагмент параграфа о восстании на крейсере «Очаков» в

ноябре 1905 г. Его ответ краток — ведь в учебнике этому сюжету отведено всего лишь несколько строк. В свою очередь учитель рассказывает о событии, но на этот раз красочно, эмоционально, так, что прошлое оживает перед притихшим классом. У педагога и его ученика разный опыт исторического мышления. И задача учителя состоит в том, чтобы передать этот опыт, научить своих учеников постигать его.

Дж. Коллингвуд объяснял важность исторического познания. «...история — «для» человеческого самопознания. Человеку важно познать самого себя. ...Познание самого себя означает познание того, чем являетесь именно вы и никто другой. Познание себя самого означает познание того, что вы в состоянии сделать, а так как никто не может знать этого, не пытайтесь действовать, то единственный ключ к ответу на вопрос, что может сделать человек, лежит в его прошлых действиях. Ценность истории поэтому и заключается в том, что благодаря ей мы узнаем, что человек сделал, и тем самым — что он собой представляет» [Коллингвуд, 1980: 269].

Важно не только дать ученикам знание фактов — даты, имена, события, не только привить им навык размышлять, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи, но и научить их сопереживать прошлому, понимать, что значили для предшествующих поколений любовь к Отечеству, жажда свободы, стремление к справедливости. Кроме множества объективных причин, определивших магистральный путь развития того или иного государства, на него влияли такие проявления человеческого духа, как патриотизм, мужество, героизм и — к сожалению, это нужно признать — корыстолюбие, тщеславие, гордыня. Ведь в значительной мере эти противоположные качества и формируют духовный мир цивилизаций, как ушедших, так и нынешних, а значит, разговор о них актуален и сегодня. И вести его лучше не напрямую, в назидательном тоне (обычно это вызывает реакцию отторжения), а обращаясь к историческому опыту человечества, вовлекая учеников в «диалог» с представителями прошлого, предлагая им

стать соучастниками (насколько это возможно в формате урока) наиболее ярких событий.

Итак, одной из целей урока истории — самой значимой — является воспитание исторического сочувствия. На эту цель работают все этапы урока — ориентационный, содержательный и рефлексивный. Ведь прежде чем рассуждать, дискутировать, сопереживать, надо получить знания. Навыки и умения — это фундамент, без которого невозможно понимание истории. На достижение главной цели могут быть направлены различные методы, в первую очередь привлечение художественной литературы. Отрывки из художественных произведений, органично включенные в канву урока истории, преобразуют его, оживляют, приближая прошлое, делаая понятным и осязаемым.

Не менее важен и мотивационный этап. Изучение исторических событий с целью получения новых знаний актуально сегодня для очень небольшой доли обучающихся. Большее значение имеет связь истории с современностью, возможность с помощью исторического опыта разрешить сегодняшние проблемы, и не только на государственном, но и на личностном уровне. Одним из вариантов создания учебной ситуации могут быть уроки «Погружения в историю» как элементы изучения определенной темы. Учебная ситуация строится на основе исторического сюжета. Урок делится на смысловые фрагменты. В начале урока ставится проблемный вопрос, и весь ход урока направляется к тому, чтобы задача была разрешена. Проблема должна быть адекватна психологии подростков и актуальна для них. Например, необходимость изучения одной великих реформ 1860-х гг. — школьной — может быть мотивирована вопросом: какой должна быть российская школа: как, чему и для чего учить? В этой учебной ситуации опыт исторического мышления способствует поиску ответов на вопрос о целях и содержании образования, которое сегодня получают школьники.

Безусловно, такая форма работы требует большой подготовки от учителя. Современные информационные технологии позволяют дополнить

урок презентацией, позволяющей вывести на экран прозвучавшие реплики для их детального исторического анализа, более отчетливо расставить акценты урока. В результате ученики ощутят атмосферу эпохи, станут соучастниками событий.

Уроки «Погружения в историю» могут выстраиваться в целостную систему, позволяющую рассмотреть историческое явление в развитии, например, одно из самых значимых в мировой истории — английский парламент. В 6-м классе на уроках истории Средних веков учащиеся знакомятся с английским парламентом, погружаясь в «Английский парламент в XIV в.», в 7-м классе — в «Противостояние английского парламента и королевской власти» (Новая история, часть I), в 8-м классе — в «Английский парламент в Викторианскую эпоху» (Новая история, часть II). Примерив на себя роли депутатов парламента в разные исторические эпохи, участвуя в парламентской борьбе, проследив развитие английского парламентаризма, ученики готовы в старших классах воспринять все своеобразие парламентаризма российского. Парламент в России зарождается в начале XX в., переживает противостояние с монархической властью, претерпевает изменения, прекращает свою работу на долгих 80 лет и вновь возрождается в конце XX столетия. Ребятам 14–15 лет достаточно сложно осознать важность этого явления для истории страны и его роль в современную эпоху. Уроки-«погружения», сведенные в единую систему, способствуют непосредственному восприятию исторического материала, сохраняя его сложность и многообразие, добиваясь ясности без упрощения.

Развитию мышления на уроках истории способствуют проблемные задания, разработанные Г. И. Годером [Годер, 1996]. Они позволяют пятикласснику почувствовать себя учеником древнеегипетской школы, решая задачу, над которой размышляли его сверстники пять тысячелетий назад; пережить ужас восстания рабов вместе со жрецом Ипусером, давая оценку действиям восставших, как оправданным, так и жестоким, приходя к выводу, что насилие не решает проблем; и сочинить окончание

древнеегипетской сказки, дошедшей до нас не полностью, уповая на победу добра над злом.

«Рабы или свободные были гребцами на триерах во время Саламинской битвы?». Обычно следует ответ — рабы. Кстати, Г. И. Годер в комментариях к заданию предполагает, на основании своего опыта, подобный ответ [Годер, 1996: 86]. И важно объяснить ребятам, что родину защищает свободный человек, не по принуждению он сражается до последней капли крови. Этот разговор, начатый в пятом классе, может быть продолжен и в одиннадцатом, в ходе рассказа об обороне Брестской крепости с июня 1941 г. по апрель 1942 г. Московский учитель Г. М. Карелина в 1997 году разработала серию заданий «Альтернативное освещение прошлого на уроках истории России (40-90-е гг. XX в.) [Карелина, 1998]. В основе их лежит принцип восстановления событий на основании нескольких документов, которые раскрывают их с разных сторон, что способствует развитию альтернативного мышления. От класса к классу, по мере взросления проблемные задания усложняются, но остается их гуманистическая направленность.

Таким образом, важный аспект назначения исторического образования в школе заключается в формировании навыков исторического мышления. Однако сформировать это умение без обращения к документам, наглядности, картам невозможно. Новый УМК по истории должен предоставить для этого все возможности, как учителю, так и ученику. Отбор материала к уроку в данном случае преследует не количественную, а качественную цель — осознание учениками значения действий людей, их места в истории человечества, мотивов и последствий их поступков. В таком случае цель урока будет понятна ученикам, а значит, актуальна для них. Если эти цели вместе с государственными стандартами будут определять количество и качество фактического материала, это поможет избежать излишней содержательной перегруженности, и сосредоточиться на умении учиться, заявленном во ФГОС ООО.

Список литературы

1. Вестник образования. 2014. № 13. Июль.
2. *Годер Г. И.* Задания и задачи по истории древнего мира: Пособие для учителя. М., 1996.
3. *Карелина Г. М.* Формирование умений работы с альтернативными текстовыми источниками исторических знаний: На материале курсов истории 11 класса. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. СПб., 1998.
4. *Коллингвуд Дж. Р.* Идея истории. Автобиография. М., 1980.
5. *Милютин Д. А.* Мысли о необходимых преобразованиях в управлении, в учебной части и в духовенстве // Милютин Д. А. Дневник. 1879–1881. М., 2010. С. 491–505.
6. Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы. М., 2010.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011.

Особенности изучения школьных курсов истории в условиях введения ФГОС ООО

Аннотация. В условиях введения ФГОС в основной общей школе с 2015 г. уточняются цели, задачи преподавания курсов истории как части предметной области «Общественно-научные предметы». Статья раскрывает особенности методики изучения предмета и подходы к оцениванию образовательных результатов школьников. Автором предложены примеры заданий, разработанных учителями и направленных на формирование универсальных учебных действий (УУД), названы формы организации учебно-исследовательской деятельности на урочных занятиях, а также даны примерные нормы оценки устных и письменных ответов обучающихся, требования к объему и уровню домашних заданий по истории.

Ключевые слова: общественно-научные предметы; курсы истории; образовательные результаты; нормы оценки.

Целью школьного исторического образования является формирование у учащегося целостной картины российской и мировой истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, их значимость для понимания современного места и роли России в мире, важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной позиции по основным этапам развития российского государства и общества, а также современного образа России.

Современный подход в преподавании истории предполагает единство знаний, ценностных отношений и познавательной деятельности школьников. В действующих ФГОС ООО названы *задачи изучения истории в школе*:

- формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации;
- овладение учащимися знаниями об основных этапах развития человеческого общества с древности до наших дней, при особом внимании к месту и роли России во всемирно-историческом процессе;
- воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству, многонациональному Российскому государству, в соответствии с идеями взаимопонимания, согласия и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества;
- развитие способностей учащихся анализировать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, рассматривать события в соответствии с принципом историзма, в их динамике, взаимосвязи и взаимообусловленности;
- формирование у школьников умений применять исторические знания в учебной и внешкольной деятельности, в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

Базовыми принципами школьного исторического образования являются:

- *идея преемственности* исторических периодов;
- рассмотрение истории России как *неотъемлемой части мирового исторического процесса*, понимание особенностей ее развития, места и роли в мировой истории и в современном мире;
- *ценности гражданского общества*;
- *воспитательный потенциал* исторического образования, его исключительная роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма;

- *общественное согласие* и уважение как необходимое условие взаимодействия государств и народов в новейшей истории.

- *познавательное значение* российской, региональной и мировой истории;

- *непрерывность исторического образования* на протяжении всей жизни.

«История» как часть предметной области «Общественно-научные предметы» (социальные дисциплины) изучается на ступени основного общего образования в качестве обязательного предмета в 5–6-х классах по 2 часа в неделю. В настоящее время в качестве наиболее оптимальной предложена модель, при которой изучение истории будет строиться по *линейной системе* с 5-го по 10-й классы. В 5-м классе — курс истории Древнего мира (возможно изучение модуля «Введение в изучение истории» — 8–10 часов), 6-й класс — история Средних веков (26–28 ч.) и история России VIII–XV вв. (40–42 ч.).

Знакомство обучающихся с предметом «История» начинается с курса *всеобщей истории*. В 5–6 классах обучающиеся знакомятся с исторической картой как источником информации о расселении человеческих общностей, расположении цивилизаций и государств, местах важнейших событий, динамики развития социокультурных, экономических и геополитических процессов в Древнем мире и в эпоху Средних веков; осознают культурное многообразие мира, социально-нравственного опыта предшествующих поколений, наследия народов мира; усваивают назначения и художественных достоинств памятников истории и культуры, письменных, изобразительных и вещественных исторических источников. Курс дает возможность обучающимся научиться давать оценку наиболее значительным событиям и личностям мировой истории.

Курс *отечественной истории* (с 6-го класса) должен сочетать историю Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (город, село, семья) для осознания школьниками своей

социальной идентичности и как граждан страны, и как представителей определенной этнонациональной общности, хранителей традиций края, семьи. Одной из главных задач курса отечественной истории является *формирование гражданской общероссийской идентичности личности*. *Патриотическая основа* исторического образования имеет цель воспитать у молодого поколения гордость за свою страну, привить высоконравственные ориентиры, способствовать осознанию роли страны в мировой истории. В школьном курсе должен преобладать позитивный настрой в восприятии отечественной истории. Однако не следует отрицать, что история Родины не предполагает наличия трагических периодов, без освещения которых представление о прошлом не может считаться полноценным. Необходимо расширить объем учебного материала по истории народов России, делая акцент на *взаимодействии культур и религий*, укреплении экономических, социальных, политических и других связей между народами, а также на вопросах *истории культуры* (историю повседневности, традиций народов России), раскрывать неразрывную связь российской и мировой культуры.

Методической основой изучения курсов истории в основной школе является системно-деятельностный подход, обеспечивающий достижение личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Образовательные результаты изучения истории, формируемые универсальные учебные действия на уровне основного общего образования представлены в Примерной программе учебного предмета «История». ФГОС ООО формулирует требования к предметным образовательным результатам освоения курсов истории в целом:

- 1) формирование уважительного отношения к истории своего Отечества как единого и неделимого многонационального государства, построенного на основах равенства всех народов России, в духе патриотизма и интернационализма, во взаимопонимании и уважении между народами, неприятия шовинизма и национализма в любой их форме, милитаризма и

пропаганды войны; развитие у обучающихся стремления внести свой вклад в решение глобальных проблем, стоящих перед Россией и человечеством;

2) формирование важнейших культурно-исторических ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности, миропонимания и познания современного общества, его важнейших социальных ценностей и общественных идей: гражданственности и патриотизма, гуманистических и демократических ценностей, мира и взаимопонимания между людьми; усвоение базовых национальных ценностей и идеалов на основе изучения исторического опыта России и человечества;

3) овладение базовыми знаниями о закономерностях развития человеческого общества с древности до наших дней в социальной, экономической, политической, духовной и нравственной сферах; приобретение опыта историко-культурного, цивилизационного подхода к оценке социальных явлений; формирование умений применения исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, жизни в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном мире; развитие умения анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего;

4) активное освоение исторического и культурного наследия своего народа, родного края, России и мира; развитие стремления сохранять и приумножать культурное наследие прошлого;

5) формирование основ социально-гуманитарного знания обучающихся, приобретение опыта активного освоения исторического и культурного наследия своего народа, родного края, России и мира, стремления сохранять и преумножать культурное наследие;

6) создание основы для формирования интереса к дальнейшему расширению и углублению исторических знаний и выбора истории как профильного

предмета на ступени среднего (полного) общего образования, а в дальнейшем и в качестве сферы своей профессиональной деятельности».

Предметные результаты представлены в блоках **«Выпускник научится»** и **«Выпускник получит возможность научиться»**. Планируемые результаты первого блока принципиально необходимы для успешного обучения и социализации — они могут быть освоены подавляющим большинством обучающихся, и их достижение выносится при выставлении итоговой оценки. Блок **«Выпускник получит возможность научиться»** — результаты, расширяющие и углубляющие понимание учебного материала, и уровни достижения планируемых результатов, превышающих базовый, можно определить, как:

- 1) повышенный уровень достижения планируемых результатов, отметка «хорошо» (отметка «4»);
- 2) высокий уровень достижения планируемых результатов, отметка «отлично» (отметка «5»).

Достижение планируемых результатов этого блока целесообразно вести в ходе текущего и промежуточного оценивания и учитывать при определении итоговой оценки, но при этом невыполнение обучающимися заданий по данному блоку не является препятствием для перехода на следующую степень обучения.

В решении задач развития УУД большое значение придается проектным формам работы, где, помимо направленности на конкретную проблему (задачу), создания определенного продукта, межпредметных связей, соединения теории и практики, обеспечивается совместное планирование деятельности учителем и обучающимися. Особое значение для развития универсальных учебных действий (УУД) в основной школе имеет итоговый проект, представляющий собой самостоятельную работу, осуществляемую обучающимся на протяжении длительного периода, возможно в течение всего учебного года. При реализации проекта важно следовать принципу

«шести П»: проблема, планирование, поиск информации, продукт, презентация, портфолио.

Одной из особенностей работы над проектом является самооценивание хода и результата работы. Это позволяет увидеть допущенные просчеты (неправильное распределение времени, неумение работать с информацией и др.).

Специфика учебно-исследовательской деятельности определяет многообразие форм ее организации. В зависимости от урочных и внеурочных занятий учебно-исследовательская деятельность может приобретать разные формы.

Формы организации учебно-исследовательской деятельности на урочных занятиях могут быть следующими:

1) урок-исследование, урок-лаборатория, урок — творческий отчет, урок изобретательства, урок «Удивительное рядом», урок — рассказ об ученых, урок — защита исследовательских проектов, урок-экспертиза, урок «Патент на открытие», урок открытых мыслей;

2) учебный эксперимент, который позволяет организовать освоение таких элементов исследовательской деятельности, как планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ его результатов;

3) домашнее задание исследовательского характера может сочетать в себе разнообразные виды, причем позволяет провести учебное исследование, достаточно протяженное во времени³.

Многообразие форм учебно-исследовательской деятельности позволяет обеспечить подлинную интеграцию урочной и внеурочной деятельности по развитию у обучающихся УУД.

Приведем примеры заданий и критериев их выполнения, разработанные учителями с учетом требований ФГОС ООО.

³ Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.

1. Задания по работе с исторической картой (6-й кл., учитель Кузнецова М. Е., ГБОУ СОШ № 3):

Сравните карты «Московское княжество в конце XIII в.» и «Русское государство к середине XV в.»:

1. Перечислите города, которые обозначены зеленым цветом:

а) на карте «Московское княжество в конце XIII в.»,

б) на карте «Русское государство к середине XV в.».

Что общего в этих картах?

2. Как обозначена территория Московского княжества к 1300 г и 1462 г.?

3. Сформулируйте вопрос к легенде карты «Московское княжество в XIII в.».

4. Какие изменения появились на карте «Русское государство к середине XV в.»? 5. Как вы думаете, что вам понадобилось сделать для того, чтобы сравнить эти карты? Напиши план того, как лучше сравнивать карты.

6. Оцените эти карты — они исторические или географические? Почему?

Учитель готовит материалы на рабочих листах, помогает при выполнении заданий, проверяет рабочие листы.

Формируемые при выполнении задания ведущие УУД:

Регулятивные: формулировать алгоритм выполнения задания, определять план действий, находить рациональные способы работы.

Познавательные: искать информацию в «несплошном» (нелинейном, в том числе невербальном) тексте, анализировать ее.

Коммуникативные: отвечать на вопросы.

Ученики осуществляют поиск по одному или нескольким признакам, применяют полученные знания, составляют план, алгоритм действий, оценивают информацию.

Критерии выставления отметок, предлагаемые учителем:

«5» — дается развернутый ответ на поставленные вопросы, логически верно выстроен материал, ученик значительно улучшает свои показатели по сравнению с предыдущими.

«4» — большинство заданий выполняется, есть небольшие неточности, логически верно выстроен материал с небольшими нарушениями. Ученик улучшает свои показатели по сравнению с предыдущими.

«3» — выполняется около половины заданий. Около половины объема информации правильной, остальная неверная, неточная или отсутствует, ученик ухудшает свои показатели по сравнению с предыдущими.

«2» — выполняются незначительное количество заданий, в основном информация неверная или не относится к поставленному вопросу, ученик значительно ухудшает свои показатели по сравнению с предыдущими.

«1» — выполнение отсутствует полностью.

2. Задание по работе с текстом — поэмами Гомера «Илиада» и «Одиссея» (5-й класс, учитель Грязнов П. Г., ГБОУ СОШ № 377):

Прочитать, кратко пересказать содержание поэм «Илиада» и «Одиссея», а затем составить 5 вопросов для беседы в классе.

Учитель организует работу в группах, разрешает возможные спорные моменты.

Формируемые при выполнении задания ведущие УУД:

Регулятивные (РУУД): учу способам самопроверки и взаимопроверки.

Коммуникативные (КУУД): учу задавать и отвечать на вопросы, создавать ситуацию для обсуждения, критически относиться к своей позиции и признавать свою неправоту в случае более убедительной аргументации оппонентов.

Личностные (ЛУУД): учу высказывать собственную оценку событий и поступков людей с моральной точки зрения.

Критерии выставления отметок, предлагаемые учителем:

Оценка «5» ставится при отсутствии ошибок. Ошибкой признается нарушение последовательности изложения, путаница в именах, непонимание причинно-следственных связей. Каждая ошибка ведет к снижению оценки на 1 балл.

3. Комплекс заданий к уроку «Путешествие по Афинам» (5-й класс, Епифанова М. Е., ГБОУ СОШ № 43):

1. *Анализ экономического развития Афин (используя карту, понятийный аппарат, материалы учебника «В гаванях афинского порта Пирей», «Район Керамик»).*

2. *В гостях у жителя Афин (сопоставление дома жителя Древних Афин и современного жилища).*

3. *«Агора» (составление плана «Один день из жизни гражданина г. Афины»).*

4. *«Акрополь» (составление маршрута заочной экскурсии при опоре на рисунок-схему).*

5. *Д/з: сочинение-отзыв по впечатлениям заочной экскурсии.*

Учитель подбирает материал для формирования представления о древнегреческом полисе. Организует работу на всех этапах урока. Формулирует наводящие вопросы. Консультирует и корректирует работу учащихся.

Формируемые при выполнении задания ведущие УУД:

Регулятивные (РУУД): определять план действий, описывать желаемый результат, самопроверка.

Познавательные (ПУУД): выделять информацию для составления заочной экскурсии. Выделять причинно-следственные связи. Выделять главную мысль, обобщать выводы.

Коммуникативные (КУУД): строить монологические высказывания, задавать/отвечать на поставленные вопросы. Умение точно передавать содержание.

Личностные (ЛУУД): осознавать преемственность античной и современной культуры. Понимать необходимость бережного отношения к достижениям культуры народов мира.

Критерии выставления отметок, предлагаемые учителем:

«Оценивается грамотность составления и правильность выводов в конечных «продуктах» учебно-познавательной деятельности школьников».

4. Задания по работе с учебником (5-й класс, тема «Города Греции подчиняются Македонии», учитель Грязнов П. Г., ГБОУ СОШ № 377):

Изучить материалы учебника. Составить сообщение о Демосфене как о лидере борьбы с Македонией в ее стремлении подчинить своему влиянию всю Грецию. Принять участие в дискуссии.

Учитель объясняет новый материал, организует его изучение и краткое конспектирование (тезирование) текстов учебника, а после сообщения о Демосфене выстраивает дискуссию.

При этом в конце работы могут быть представлены типовые задания на рефлексию:

Как я (ученик) выполнил работу?

Почему у меня не получилось?

Что может помочь решить проблему? Как это сделать?

Формируемые при выполнении заданий ведущие УУД:

Познавательные: искать информацию в разных источниках, находить рациональные способы работы.

Коммуникативные: создание ситуации для обсуждения, в ходе дискуссии.

Личностные: выделять этическое содержание событий и действий с опорой на систему нравственных ценностей как основу морального выбора.

Критерии выставления отметок, предлагаемые учителем:

«При отсутствии ошибок оценки «4» и «5» выставляются за умение выделять главное и четко формулировать мысли в записях. Докладчики, участники дискуссии получают высокие баллы за умение интересно, аргументировано, с опорой на источники подать материал».

Современные нормы оценки всех результатов учебной деятельности учащихся по истории и обществознанию должны базироваться на планируемых результатах обучения в предметно-деятельностной форме, определяться учебными (рабочими) программами. При этом они должны быть направлены на осуществление единых подходов при организации проверки и оценки учебных достижений учащихся. При оценке результатов учебной деятельности учащихся учитывается степень усвоения знаниевого и деятельностного компонентов школьного общественно-научного образования:

фактологические знания, включающие знания о конкретных исторических фактах (событиях, явлениях, процессах), локализованных во времени и пространстве;

теоретические знания, включающие в себя понятия разной степени обобщенности, существенные причинно-следственные связи, позволяющие учащимся понять обусловленность исторических событий, явлений, процессов, тенденции и закономерности исторического развития;

способы учебно-познавательной деятельности, позволяющие оперировать теоретическими и фактологическими знаниями, осваивать пространственные (картографические) умения, работать с источниками исторической информации;

оценочные знания, включающие в себя знание различных точек зрения на события и деятельность их участников, на основе которых формируется собственная гражданская, личностная позиция обучающихся.

При оценке результатов учебной деятельности учащихся учитывается характер допущенных ошибок: *существенных* и *несущественных*. Отметка за выполнение задания снижается на 1–3 балла, если в нем допущены соответственно несущественные или существенные ошибки.

К категории *существенных* ошибок по *истории* относятся ошибки в основном фактологическом и теоретическом материале, неправильное использование терминологии, замена существенных признаков характеризуемых явлений, процессов несущественными; неверное понимание причинно-следственных связей; неправильное выполнение предусмотренных заданием способов деятельности; неумение использовать различные источники исторической информации; противоречия в ответе.

К *несущественным* ошибкам относятся: погрешности изложения, речевые ошибки, не ведущие к искажению содержания; непоследовательное изложение; небрежное выполнение записей, стилистические погрешности в ответе; неправильное написание терминов, описки или оговорки и т. п. Погрешность, указывающая либо на недостаточно полное, прочное усвоение основных знаний и умений, либо на отсутствие знаний, которые программой не относятся к основным, является *недочетом*. На недочет нужно указать учащемуся при анализе выполненного задания, ответа на вопрос, но не обязательно снижать отметку.

Примерные нормы оценки устных и письменных ответов⁴

Ответ оценивается **отметкой «5»**, если ученик в целом:

— раскрыл содержание материала в объеме, предусмотренном программой;

⁴ См.: Журавлева О. Н. История, обществознание: современная оценка образовательных достижений учащихся // Современная оценка образовательных достижений учащихся: методическое пособие / под ред. И. В. Муштавинской, Е. Ю. Лукичевой. СПб.: Каро, 2015. С. 116–137.

— изложил материал грамотным языком в определенной логической последовательности, точно используя терминологию, факты и аргументы, даты, определения и др.

— показал умения иллюстрировать теоретические положения конкретными примерами, различными данными (карты, иллюстрации, диаграммы и т. д.), применял их при выполнении задания в новой учебной ситуации;

— продемонстрировал усвоение ранее изученных вопросов, сформированность и устойчивость используемых умений и навыков;

— отвечал самостоятельно, без наводящих вопросов учителя. Возможны одна-две погрешности, неточности при освещении второстепенных вопросов или несущественные ошибки, которые ученик легко исправил по замечанию учителя.

Такая же отметка ставится за краткий точный ответ на особенно сложный вопрос или за подробное дополнение и исправление ответа другого ученика, особенно в ходе групповой работы, участия в проектной деятельности, семинаре и т. д.⁵

Ответ оценивается **отметкой «4»**, если он удовлетворяет в основном требованиям на оценку «5», но при этом имеет *один* из недостатков:

— в изложении допущены незначительные пробелы, не искажившие содержание ответа;

— применялись не все требуемые теоретические знания, умения;

— допущены несущественная ошибка, один-два недочета при освещении *основного* содержания ответа, исправленные по замечанию учителя;

— допущены несущественная ошибка или более двух недочетов при освещении *второстепенных* вопросов или в суждениях, легко исправленных по замечанию учителя.

Отметка «3» ставится в одном из следующих случаев:

⁵ См. критерии оценивания творческих работ и индивидуальных проектов по истории: Журавлева О. Н. История России. Поурочные рекомендации. 6 класс. М.: Просвещение, 2015. С. 7–9.

- неполно или непоследовательно раскрыто содержание материала, но показано общее понимание вопроса и продемонстрированы умения, достаточные для дальнейшего усвоения программного материала;
- имелись затруднения или допущены ошибки в определении понятий, использовании терминологии, исправленные после нескольких наводящих вопросов учителя;
- изложение материала было недостаточно самостоятельным (простой пересказ учебника), несистематизированное, аргументация слабая, речь бедная;
- материал частично усвоен, но умения не проявлены в полной мере, ученик не справился с применением знаний при выполнении задания в новой ситуации;

Отметка «2» ставится в следующих случаях:

- не раскрыто главное содержание учебного материала;
- обнаружено незнание или непонимание учеником большей или наиболее важной части учебного материала;
- допущены существенные ошибки в изложении фактов, определении понятий, в суждениях и выводах, которые не исправлены после нескольких наводящих вопросов учителя.

При отсутствии выполненного задания или отказе ученика отвечать без уважительной причины — «1».

Объем и уровень домашних заданий должны быть дифференцированы в соответствии с познавательными, возрастными возможностями и запросами учащихся, а также разнообразными по типам и видам. Обсуждение итогов выполнения домашнего задания, его проверка и оценка, ответы на вопросы учащихся по нему должны быть неотъемлемой частью уроков.

Объем домашнего задания на один день (по всем предметам расписания) в целом не должен превышать в 5-м классе — 2 ч., 6–8 классах — 2,5 ч. (согласно требованиям СанПин 2.4.2.2821-10), а также учитывать ранжирование предметов по уровню трудности их изучения.

Ранжирование предметов по уровню трудности их изучения

Предмет	Количество баллов (ранг трудности из максимальных 13)				
	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
История	5	8	6	8	10

При выборе учебников по *истории* для основной школы рекомендуется использовать те, которые относятся к одной линии издательства, отвечают требованиям ФГОС и Концепции нового УМК по отечественной истории.

Список литературы

1. Журавлева О. Н. История, обществознание: современная оценка образовательных достижений учащихся // Современная оценка образовательных достижений учащихся: методическое пособие / под ред. И. В. Муштавинской, Е. Ю. Лукичевой. СПб.: Каро, 2015. С. 116–137.
2. Журавлева О. Н. История России. Поурочные рекомендации. 6 класс : пособие для учителей образовательных организаций. М.: Просвещение, 2015. С. 7–9.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011.

Анищенко Наталья Валерьевна

Изменения в преподавании курса «Экономическая география» в связи с современными общественно-экономическими условиями

Аннотация. В сообщении рассматриваются структура и содержание ведущих учебников по социальной и экономической географии для 10–11-х классов, их особенности, обращается внимание на роль географии в современной системе знаний, сопоставляем требования современных международных тестирований и реальные потребности человека и социума.

Ключевые слова: географическая культура, мировоззрение, структура учебников, финансовая грамотность, гуманизация, практикоориентированный подход.

Рассмотрим структуру и содержание основных учебников, которые

используются в школах России для преподавания экономической и социальной географии мира в 10–11-х классах (см. приложение 1) и входят в федеральные списки учебников. Они созданы профессионалами высокого уровня и написаны в соответствии с достижениями географической и педагогической наук. Представленные в содержании данных учебников темы (смотрите таблицу № 1) в значительной мере совпадают и включают (все без исключения) общий географический обзор мира и региональный обзор. Большое внимание авторы уделяют темам: «Население Земли», «Политическая карта», «Мировое хозяйство», «Глобальные проблемы человечества». Тем не менее, каждый из них имеет яркие отличительные черты, характерные особенности, связанные с позициями авторов.

Учебник В. П. Максаковского — классический (20-е издание), с обширным справочным материалом, статистическими таблицами, продуманным методическим аппаратом, включающим разноуровневые практические задания, ориентирован на всемерное расширение кругозора учащихся, формирование географической культуры (понятие введено автором учебника).

Учебник Ю. Н. Гладкого, В. Н. Николиной (линия учебников «Полярная звезда») четко и логично выстроен, богат информацией, ориентирован на включение ученика в культурное пространство. В содержание введена новая тема «География культур, религий, цивилизаций», уделено большое внимание развитию культуры разных этносов и их особенностям.

А. П. Кузнецов, Э. В. Ким создали учебник, основная особенность которого — исторический подход к становлению мирового хозяйства и рассмотрение в связи с ним особенностей отдельных регионов и мира в целом.

В. Н. Холина написала учебник профильного уровня, который дает возможность включить более подробное описание, глубже рассмотреть проблемы. Больше внимание уделено теме «Политическая карта», рассмотрены геополитические и культурологические аспекты.

Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевский особое внимание уделяют природно-хозяйственным взаимосвязям, решению экологических проблем. В учебнике большое количество простых и очень наглядных таблиц, отражающих лидерство стран и регионов в различных отраслях хозяйства.

Таким образом, преподавание географии в старшей школе полностью обеспечено необходимыми качественными учебными пособиями. Существует возможность выбора учебника с учетом приоритетных особенностей для данной школы, программы, ученика и учителя.

Обратим внимание на результаты международных тестирований PISA. Это даст возможность понять, как изменить преподавание географии для того, чтобы получить более высокие результаты. Российские школьники участвуют в данном тестировании по определению читательской, математической и естественнонаучной грамотности с 90-х гг. XX в., в 2012 г. впервые было проведено тестирование PISA по финансовой грамотности. Рассмотрим требования, критерии и результаты наших школьников в данном тестировании, в котором участвовало 18 наиболее развитых стран. Ниже приведено рабочее определение финансовой грамотности в исследовании PISA: «Финансовая грамотность представляет собой знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [centeroko, 2013].

Нельзя сказать, что финансовая грамотность отражает исключительно географическую компетентность учащихся, но она является ее важным компонентом. Рассмотрим уточнения, представленные на сайте Центра оценки качества образования ИСМО РАО, которые проясняют, что проверяет и определяет данное тестирование.

«Познавательная деятельность: познавательные умения, действия и стратегии:

1. Выявление финансовой информации.
2. Анализ информации в финансовом контексте.
3. Оценка финансовых проблем.
4. Применение финансовых знаний и понимание» [centeroko, 2013].

Хотя в большей мере речь идет о финансовых особенностях, анализ информации и оценка проблем являются вполне географическими действиями. По мнению авторов тестов, они проверяют:

«Деньги и операции с ними

Планирование и управление финансами

Риски и вознаграждения

Финансовая среда (отдельные вопросы из области финансов)» [centeroko, 2013].

К географическим компонентам можно отнести планирование, управление и определение рисков. Таким образом, в тестировании присутствует значительная географическая компонента, но в целом в нем больше вопросов финансово-экономического характера и вопросов, на которые можно дать ответ, применяя метапредметные учебные действия.

В тестировании определен «Контекст: предлагаемые ситуации: Образование и работа. Дом и семья. Личные траты, досуг и отдых. Общество и гражданин» [centeroko, 2013], который не противоречит выводам, сделанным ранее.

Вероятно, географичность данного тестирования будет более понятна при рассмотрении конкретных задач.

Задача: «На рынке помидоры можно купить килограммами или ящиками. 2,75 зедов за 1 кг или 22 зеда за ящик 10 кг. Выгоднее купить ящик помидоров, чем отдельные помидоры на вес. Запишите обоснование, поддерживающее данное утверждение» [centeroko, 2013]. Причем правильно обоснованный ответ будет верным и в случае покупки килограмма, и при покупке ящика помидоров. Что же в содержании этой задачи географического? Обоснование экономической целесообразности. Разве не ту

же самую пространственно-экономическую обоснованность подразумевает изучение географии отраслей хозяйства, закономерных факторов размещения?

Таким образом, тестирование PISA по финансовой грамотности проверяет знания и навыки в финансово-экономической области на примерах, реально возникающих в повседневной жизни, определяет способность к экономически рациональным действиям. Тестирование практико-ориентированно.

Результаты российских школьников по финансовой грамотности средние: 9-е место из 18, между США и Францией.

Для чего нужна география современным школьникам, что она поможет сделать в реальной жизни? Какие задачи решать?

Географические знания не стали бесполезными, они могут быть необходимыми в самых различных обстоятельствах жизни: для работы, отдыха и в ряде случаев для безопасности и сохранения жизни.

География для работы:

- ресурсы,
- экономическая грамотность,
- территориальные особенности экономики.

География для отдыха:

- планирование поездок,
- визы,
- валюты,
- билеты,
- прививки,
- обычаи стран.

География для сохранения жизни:

- опасные природные объекты,
- техногенные аварии,
- правила безопасности.

Главный предмет изучения: территория (земельное пространство) — интегратор, обеспечивающий целостность и системность.

География — важнейшая область знания для современного человека, она является мировоззренческой наукой, поскольку изучение системы «Природа — Человек — Хозяйство — Общество» способствует развитию системы взглядов на мир. География — мировоззренческая наука, ее основные достижения — на стыке различных областей знания, она дает человеку понимание взаимосвязей.

Для повышения качества преподавания географии необходимо пересмотреть педагогические подходы. На наш взгляд важно: возвращение к холизму; гуманитаризация современной географии (больше внимание к географии культур, традиций, обрядов); переход к практикоориентированному преподаванию.

Подведем итоги: география необходима современному человеку, поскольку формирует мировоззрение, развивает системное мышление и обеспечивает самыми необходимыми знаниями для повседневной жизни. Для повышения качества преподавания географии в школе необходимы новые подходы — не просто заучивание географических фактов, но практические навыки работы. Основные направления новой организации изучения географии:

1. Изучение системы «Природа — Человек — Техника — Общество» — возвращение к холизму.
2. Гуманитаризация современной географии (география культур, традиций, обрядов).
3. Практикоориентированное преподавание.

Список литературы

1. Гладкий Ю. Н., Николина В. В. География. Современный мир. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый уровень/ Ю. Н. Гладкий, В. В. Николина;

- Рос. акад. наук, Рос. акад. Образования. 5-е изд. М.: Просвещение, 2012.
2. *Домогацких Е. М., Алексеевский Н. И.* География: Экономическая и социальная география мира: в 2 ч. Ч. 1. Общая характеристика мира: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. 3-е изд. М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2009.
 3. *Домогацких Е. М., Алексеевский Н. И.* География: Экономическая и социальная география мира: в 2 ч. Ч. 2. Региональная характеристика мира: Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. 2-е изд., испр. М.: ООО «ТИД «Русское слово — РС», 2008.
 4. *Кузнецов А. П., Ким Э. В.* География. Базовый уровень. 10–11 классы: учеб. для общеобразоват. учреждений / А. П. Кузнецов, Э. В. Ким. 2-е изд., пересмотр. М.: Дрофа, 2011.
 5. *Максаковский В. П.* География. Экономическая и социальная география мира. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. П. Максаковский. 20-е изд. М.: Просвещение, 2012.
 6. *Холина В. Н.* География. Профильный уровень. 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 кн. Кн. 1/ В. Н. Холина, изд. 5-е, стереотип. М.: Дрофа, 2013.
 7. *Холина В. Н.* География. Профильный уровень. 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 кн. Кн. 2 / В. Н. Холина, изд. 3-е, стереотип. М.: Дрофа, 2011.
 8. **<http://www.centeroko.ru>** — Центр оценки качества образования ИСМО РАО

Особенности содержания и структуры учебников 10–11 классов

В. П. Максаковский	Ю. Н. Гладкий, В. Н. Николина	А. П. Кузнецов, Э. В. Ким	В. Н. Холина (профильный уровень)	Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевский
<p>Общая характеристика мира. Современная политическая карта мира. География мировых природных ресурсов. Загрязнение и охрана окружающей среды. География населения мира. Научно-техническая революция и мировое хозяйство. География отраслей мирового хозяйства. Региональная характеристика мира. Зарубежная Европа. Зарубежная Азия. Австралия. Африка. Северная Америка. Латинская Америка. Глобальные проблемы человечества (обобщение знаний).</p>	<p>Человек и ресурсы Земли. География населения Земли. География культур, религий, цивилизаций. Политическая карта мира. География мировой экономики. Регионы и страны. Глобальные проблемы человечества.</p>	<p>Географическая картина мира. География как наука. Методы географических исследований и источники географической информации. Природа и человек в современном мире. Население мира. География мирового хозяйства. Географический облик регионов и стран мира. Зарубежная Европа. Зарубежная Азия. Америка. Африка. Австралия и Океания. Россия. Насущные проблемы.</p>	<p>География в современном мире. Методы географических исследований. Политическая карта. Государства и границы. Объекты политической карты. Территория и границы государств. Формирование политической карты мира. Политическая география и геополитика. Богатство и бедность: типы стран. Показатели уровня социально-экономического развития. Типы стран современного мира. Население и культура. Размещение населения. Культурные районы мира. Городские и сельские поселения.</p>	<p>Современная география. Страны современного мира. География населения мира. Мировые природные ресурсы и экологические проблемы. Мировое хозяйство и научно-техническая революция. Характеристика отраслей мирового хозяйства. Глобальные проблемы современности. Политическая карта мира. Зарубежная Европа. Страны Европы. Зарубежная Азия. Страны Азии. Америка. Страны Северной Америки. Африка. Австралия и Океания. Россия и современный мир.</p>

<p>Классический (20-е издание) учебник, с обширным справочным материалом, статистическими таблицами, продуманным методическим аппаратом, включающим разноуровневые практические задания.</p>	<p>Введена новая тема: «География культур, религий, цивилизаций». Уделяется большое внимание развитию культур, этносов и их особенностям.</p>	<p>Основная особенность — исторический подход к становлению мирового хозяйства и рассмотрение в связи с ним особенностей отдельных регионов и мира в целом.</p>	<p>Профильный уровень дает возможность включить более подробное описание, глубже рассмотреть проблемы. Больше внимание уделено теме «Политическая карта», рассмотрены геополитические аспекты.</p>	<p>Особенное внимание уделено природно-хозяйственным взаимосвязям, решению экологических проблем. В учебнике большое количество простых и очень наглядных таблиц, отражающих лидерство в различных отраслях хозяйства.</p>
--	---	---	--	--

2.2. Возможности достижения личностных результатов

Введение

Новые образовательные стандарты предусматривают три вида результатов образовательной деятельности — предметные, метапредметные и личностные. Если предметные результаты достигаются в процессе изучения какого-либо учебного предмета, метапредметные — в процессе изучения многих предметов, то личностные результаты представляют собой «продукт» всего образовательного процесса — учебной и внеурочной деятельности, дополнительного образования и самообразования.

Каждый предмет может внести свой вклад в достижение личностных результатов. В связи с этим важно выяснить возможности общественных дисциплин в формировании ценностных ориентаций учащихся, их жизненной позиции, решении проблем личностной самоидентификации и в достижении других личностных результатов, которых в педагогической практике обычно относят к воспитательным.

Существуют разные суждения относительно воспитательного потенциала предметной области «Общественные дисциплины». Вот ряд таких суждений, которые стали предметом обсуждения при подведении итогов конгресса учителей общественных дисциплин:

«Сейчас, когда активизировались радикальные и экстремистские группировки разных идеологических направлений, возрастает роль общественных дисциплин в формировании мировоззренческой позиции учащихся. Но эта роль не должна заключаться в том, чтобы обеспечить единомыслие учащихся. Наоборот, надо «учить свободомыслию», и прежде всего определению критериев оценки социальных явлений и аргументации собственной позиции».

«В современных условиях необходимо использовать возможности общественных дисциплин для укрепления единства общества, единой

позиции учащихся по отношению к историческому прошлому и явлениям современной социальной жизни».

«Необходимым уровнем формирования собственной позиции учащихся является понимание ими того, что могут существовать разные взгляды на события прошлого и настоящего».

«Изучение общественных дисциплин может сыграть важную роль в патриотическом воспитании — воспитание честности и принципиальности, толерантности, гражданской активности, непримиримого отношения к коррупции, к агрессивному национализму».

Конечно, эти суждения не исчерпывают всю проблематику воспитания в процессе изучения общественных дисциплин, но они поднимают один из главных вопросов преподавания основ общественных наук: смысл их изучения — в формировании определенных взглядов или в развитии способности самостоятельно определять свои взгляды?

Сообщения, включенные в данный раздел, касаются отдельных, но существенных вопросов относительно роли общественных дисциплин в достижении желаемых личностных результатов образовательной деятельности.

- Ключевыми словами в статье Е. Н. Коробковой являются «культура участия», «культуросообразность», «формальное и неформальное образование», «культурно — образовательные практики». Можно ли применить эти понятия (или некоторые из них) к другим материалам, включенным в этот раздел?
- Какие возможности общественных дисциплин могут быть использованы для того, чтобы обеспечить «сопричастность к культурной работе»? (речь идет об учащихся; эти слова С. И. Гессена приведены в статье Е. Н. Коробковой).
- Чем может быть интересен опыт небольшой сельской школы (Е. В. Долгушева) большой школе в крупном городе?

- В двух сообщениях речь идет о социологических исследованиях, приведенных в одном случае научным коллективом, в другой — учителем школы в небольшом северном городе. Есть ли общее в целях этих социологических опросов? Можно ли утверждать, что в современной школе использование методов социологического исследования становится необходимым компонентом педагогического управления образовательным процессом?
- Результаты опросов, о которых говорится в сообщениях, соответствуют вашим наблюдениям или они отражают особенности конкретной среды?
- Какие явления повседневной жизни современного поколения школьников могли бы стать объектом исследования учителей общественных дисциплин?

**Культурно-образовательные практики: между Сциллой
и Харибдой формального и неформального образования**

Аннотация. Неформальное образование занимает значительную долю в образовательном маршруте современного ученика и способно составить определенную конкуренцию школе в том случае, если она не научится использовать потенциал неформального обучения в образовательном процессе. По мнению автора, эффективным механизмом интеграции формального и неформального образования в условиях школьного обучения могут стать культурно-образовательные практики, обеспечивающие накопление подростком разнообразного культурного и социального опыта в процессе освоения различных объектов культурного наследия. Однако зачастую, попадая в орбиту школы, культурно-образовательные практики предельно формализуются. Автор рассматривает сущностные характеристики культурно-образовательных практик, а также выявляет условия, обеспечивающие сохранение их неформального статуса.

Ключевые слова: культурно-образовательные практики, формальное и неформальное образование, «живая ситуация», культуросообразность, культура участия.

Хождение в школу не должно мешать моему образованию.

Гекльберри Финн (Марк Твен)

Практики в широком значении этого слова определяются как «многообразие способов реализации человеческого бытия в различных формах закрепления, воспроизводства и развития человеческого опыта, процесс перехода накопленного опыта людей в средства их деятельности, в

схемы их самоутверждения» [Современный философский словарь, 2004: 544].

Культурные практики — это эффективный механизм, обеспечивающий вхождение человека в культуру, позволяющий определить границы ее актуального пространства и закрепить важный для данного общества социокультурный код.

Культурные практики включают в себя разнообразие форм и способов освоения культуры, в том числе и образование, как формальное, так и неформальное. Последнее приобретает все большую популярность в молодежной среде и составляет значительную долю в образовательном маршруте современного школьника. Это обусловлено тем, что традиционные формы работы школы, жестко прочерчивающей образовательную траекторию ученика, закрепляющие «плановую систему» его подготовки все меньше соответствуют общей тенденции индивидуализации образования. Современные подростки хотят получать образование в соответствии с личными потребностями и принимать участие в проектировании собственного образовательного маршрута. И если школа не предоставляет им подобной возможности, то постепенно центр их образовательной деятельности перемещается в иные неформальные образовательные среды. Уже сегодня, особенно если речь идет о старшеклассниках, мы можем констатировать, что неформальное образование, которое они получают вне школы — на курсах, молодежных площадках, в сетевых сообществах, спортивных клубах и клубах по интересам, — зачастую превалирует над формальным. Оно оценивается учащимися и их родителями как более актуальное и важное для дальнейшего личностного роста и самоопределения в социуме.

Таким образом, образование современного подростка проходит в сложноорганизованной образовательной среде и представляет собой процесс освоения универсальных культурных умений, в ряду которых множество таких, которым современная школа, к сожалению, не учит. Школа,

ориентированная на предметные результаты, не дает ответы на вопросы, важнейшие для вступающего в самостоятельную жизнь человека: как любить кого-то; как быть популярным; как быть богатым или как быть бедным; как уходить от того, кого ты больше не любишь; как узнать, что творится в голове другого; что сказать умирающему. Британский писатель Нил Гейтман завершает этот список вещей, которым не учат в школе, неутешительной фразой: «Они не учат тебя чему-нибудь, что стоило бы знать» [Гейтман Нил].

Может ли школа дать подобный опыт? Должна, в противном случае, она перестанет играть роль основного образовательного канала. Именно поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования ориентирует школу на «непредметные результаты» — метапредметные и личностные, нацеленные на становление внутренней ценностной позиции личности, формирование способности решать проблемы различного класса, в том числе и не имеющие аналога. К сожалению, большинство педагогов принимает это требование на уровне желаемого, выдвигая, по-прежнему, в качестве доминанты своей деятельности предметные результаты. Отчасти это связано и с тем, что отсутствуют разработанные механизмы достижения иных результатов и критерии их оценивания.

Представляется, что реализация этой задачи требует значительного расширения форм и видов образовательной деятельности: активного использования ИК-технологий, введения проектов и исследований в повседневную практику учебной работы, обогащения содержания внеурочной деятельности. По нашему мнению, значимым компонентом образовательной среды школы могут стать и культурные практики, которые, в условиях институционализации приобретают приставку «образовательные» и рассматриваются как эффективный способ социокультурной адаптации подростка.

Определяя сущность культурно-образовательной практики, воспользуемся образным выражением В. И. Слободчикова [Слободчиков,

2011], которое, впрочем, он относит к содержанию образования в целом. Культурно-образовательная практика — есть специально организованная встреча индивидуальных возможностей человека и предметных форм культуры, в процессе которой эти возможности обретают форму вполне определенных индивидуальных способностей.

Культурно-образовательные практики, изначально имеют двойственную природу. Как правило, они рождаются и существуют в неформальной среде и в той или иной степени представляют модель неформального образования: тесно связаны с повседневной деятельностью человека, ориентированы на его индивидуальные запросы и интересы, предполагают активную работу по освоению окружающего мира.

С другой стороны, эти практики имеют определенную, закреплённую в социокультурном коде внешнюю структуру, которая может быть воспроизведена, и это позволяет сделать их частью формализованного образовательного процесса. Об этом свидетельствует накопленный школой опыт обращения к различным элементам неформальной среды в процессе организации таких форм внеклассной работы как путешествия и экскурсии, театральные постановки и конкурсы, праздники и культурные акции, спортивные секции и состязания, молодежные клубы и музейные программы.

Однако этот же опыт убеждает нас, что нередко культурные практики, преобразуясь в образовательные, меняют свою суть: превращаются из активной *самостоятельной работы, связанной с освоением* мира культуры, в процесс *приобщения ученика к культурным ценностям*, что предполагает усвоение определенного набора правил и установок, соответствующих представлению о культурном человеке, а также знакомство с памятниками культурного наследия.

Но культура, по справедливому замечанию одного из основателей культурологического подхода в образовании Н. Б. Крыловой «не транслируется... от учителя к ученику как некая установка...». Она обретается в деятельности, «вызревает... как собственный уникальный образ

мыслей, поступков и действий взрослого и ребенка, как особенность их внутренней и внешней жизни. [Крылова, 2000: 15].

Задача культурно-образовательных практик заключается в том, чтобы способствовать постепенному накоплению и обогащению культурного опыта личности. Ее решение представляется возможным при условии соблюдения ряда принципов, обеспечивающих неформальные характеристики культурно-образовательных практик. Обозначим их.

1. Принцип личной заинтересованности

Цель культурно-образовательной практики лежит в сфере личностного самоопределения человека, поиска той доминирующей культурной идеи, которая впоследствии, как отмечает Н. Б. Крылова, способна стать делом всей его жизни.

Эти мысли вполне созвучны тем, что были высказаны еще в начале XX столетия педагогом и философом С. И. Гессеном. Он утверждал, что образование по сути своей есть духовное странствие «человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению». Необходимым условием этого странствия является активная «сопричастность к культурной работе», благодаря чему «деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания, а круг его общения последовательно расширяется, вбирая в себя в пределе не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество...» [Гессен, 1995: 216].

Эта позиция в корне противоречит общепринятому пониманию культурной практики как «системы упражнений», призванных закрепить учебный материал, обеспечить готовность и способность личности действовать в различных обстоятельствах на основе принятых культурных норм. «Сопричастность к культурной работе» предполагает способность личности к генерации новых культурных форм и смыслов. Практика должна дать ученику навык деятельности в разнообразных обстоятельствах, инициировать поиск и апробацию новых форм деятельности, которые

рождаются как отклик на конкретную ситуацию, возникающую «здесь и сейчас».

Это определяет важнейшие характеристики культурно-образовательной практики — ее творческий и отчасти непредсказуемый характер, что означает невозможность заранее предугадать, каким образом развернутся события, чем они завершатся.

В конкретной педагогической деятельности это предполагает умение педагога работать в поле ситуативной педагогики или, еще точнее, в рамках «живой ситуации» — ситуации неопределенности, непредсказуемости, не имеющей единственно верного готового решения. «Живая ситуация» разворачивается не по учебным схемам, а по собственным законам, сообразно логике культурного развития. Такие ситуации, как правило, возникают стихийно, но педагог может и должен уметь моделировать и организовывать их, предоставляя возможность ученикам проявить себя, приобрести новый культурный опыт, обнаружить в хорошо знакомом новые смыслы.

Разворачивая подобную практику, учитель, несомненно, вступает в зону педагогического риска. Он должен отказаться от желания взять «ситуацию под контроль», загнать ее в удобные и проверенные педагогические схемы. Его задача, как отмечает исследователь этой проблемы И. Ю. Шустова, заключается в ином — встать на позицию ребенка, включиться в ситуацию, «вжиться в нее, полагаться не только на свой опыт и педагогический багаж, но и на интуицию, педагогическое чутье, на ощущение «внутреннего ребенка», который есть в каждом взрослом человеке» [Шустова, 2014].

Наибольшим потенциалом для рождения такого рода ситуаций обладают культурно-образовательные практики, связанные с актуализацией творческого начала, которое присутствует в каждом ребенке. Оформление музейной выставки или рекреационного пространства, создание фильма или спектакля, журнала или рекламного продукта могут стать как обычным

учебным проектом, осуществляемом в соответствии с намеченными этапами, так и зоной неформального общения, где каждый ребенок находит себе дело по душе и реализует собственные потребности. Так, например, несколько лет назад в одной из московских школ таким пространством неформальной культуры стала выставка современного искусства «Спальный район. Открытый урок». В школьных коридорах, кабинетах и рекреациях расположилось около 200 произведений современного искусства, большая часть которых были созданы профессиональными художниками. Но были среди экспонатов выставки арт-объекты, сделанные самими школьниками или при их непосредственном участии. Инсталляция «Классные мемуары», представляла собой летопись школьной жизни одного из учеников — его дневники с 1-го по 10-й класс, с оценками за четверть, замечаниями учителя и просьбами к родителям сдать деньги на что-то необходимое. Композиция в кабинете физики «Тяга к знаниям» обыгрывала закон всемирного тяготения: учебники висели на нитках, закрепленных на потолке, под ними на картонке — формула притяжения. Еще один «детский» экспонат превращал в реальность знакомую всем метафору «Учение — свет»: от парт тянулись нити, привязанные к окнам, как будто лучи света.

Очевидно, что результат работы в этом проекте, неоднозначно оцениваемом педагогами, трудно было предсказать. Очевидно так же, что он превзошел все ожидания — школа на время работы выставки превратилась в открытый социокультурный центр, диалоговую площадку, где ученики постигали опыт свободы творчества и свободы высказывания.

Директор школы Евгений Ямбург, в интервью, посвященном открытию этой выставки, отмечал: «В холле у выхода — стул, сиденье и спинка которого — огромные канцелярские кнопки. Шипами, естественно, наружу. Мне в этом видится отличная метафора школы как института: контроль учителей в сочетании с постоянным стремлением учеников нарушать порядок самым запретным образом. Что-то похожее происходит и в современном искусстве: с одной стороны, узкие рамки, навязываемые

искусствоведами, с другой — эпатажные выходки художников...» [Ямбург, 2011].

2. Принцип культуросообразности

В образовательной сфере практикой, как правило, обозначают любой вид активной самостоятельной деятельности учащегося, связанный с отработкой практических навыков. Учебная, спортивная, художественная, общественно-значимая, исследовательская и пр. виды деятельности могут быть номинированы как практика. В то же время образовательная практика выступает как совершенно самостоятельный компонент образовательной системы и не сводится к одной только деятельности, которая разворачивается в ее рамках.

Представляется целесообразным развести понятия «практика» и «деятельность». Практика, по мнению философа В. Н. Сагатовского, есть единство субъективного и объективного, т. е. объективной реальности и деятельности человека, связанной с ее преобразованием, которая выступает субъективным моментом практики [Сагатовский, 2002]. Практика объединяет процессы, которые протекают вне деятельности человека и разворачиваются по своим собственным законам, и процессы, организуемые волею человека, реализующего свои жизненные смыслы и устремления.

Как мы видим, понятие «практика» шире понятия «деятельность». Оно предполагает выявление сути естественных процессов, в рамках которых может осуществляться деятельность. Культурно-образовательная практика разворачивается в поле культуры и соответственно вписывается в те естественные процессы, которые происходят в культуре. Она может быть нацелена на активизацию этих процессов, их преобразование, творческое осмысление, но она не может существовать само по себе, как единичный акт или культурное событие, осуществляемые вне понимания сути происходящего в культуре. Так, например, практическое овладение

визуальной культурой будет на порядок успешней, если оно опирается на знание языка изобразительного искусства, понимание основных законов перспективы и композиции. Прикладные знания и умения приобретают совсем иное звучание, если они встроены в культурный контекст, и тогда изготовление банального керамического сосуда способно стать актом сопричастности к созданию Вселенной. Ведь керамика — это первый искусственный материал, из которого древний человек лепил и творил мир.

Таким образом, в рамках культурной практики знания и навыки осваиваются не абстрактно, а применительно к определенным культурным контекстам, что дает возможность постигать модели деятельности, накопленные в культуре, и применять их в реальных жизненных ситуациях.

Но именно эта необходимость соотносить практическую деятельность с культурными явлениями и событиями зачастую лишает культурно-образовательную практику неформального характера, так как предполагает «введение в контекст», зачастую подменяя саму деятельность множественными знаниями о ней. Как этого избежать?

Одна из возможных стратегий — обращение к актуальным для данной возрастной категории процессам, связанным с современной культурой, которые затрагивают школьника и непосредственно связаны с миром его повседневности. Необходимо создать ситуацию, при которой предлагаемая практика не только вызвала бы отклик у ученика, соотносилась бы с его внутренними проблемами, но и входила бы в резонанс с актуальными событиями и явлениями современности. В этом случае практика ложится на подготовленную почву и может служить точкой отсчета для дальнейшего развития знания в той или иной области культуры и способов деятельности. Например, одно из актуальных направлений современной культуры, которое в той или иной мере касается любого подростка, связано с развитием мультимедиа, определяющих стиль современной культуры и средства ее коммуникации. Культурные практики, связанные с освоением медиаконтента, могут значительно расширить представление школьника об

этой спектре деятельности человека, показать мир медиа за границами освоенного, дать толчок для творческой и преобразующей деятельности. Другой пример — практики, связанные с освоением города. Они могут осуществляться не только в учебной логике, предполагающем историко-хронологический контекст, но и с точки зрения важнейших проблем урбанистики, связанных с развитием города и изменением городского образа жизни, что так или иначе затрагивает наших детей, в большинстве своем городских жителей.

Еще одна возможность погрузить учащихся в мир «большой» культуры связана с открытым характером культурно-образовательных практик. Они должны разворачиваться в открытом образовательном пространстве, с привлечением различных социокультурных институтов (музеи, театры, библиотеки и пр.), которые рассматриваются современной педагогикой как полноценные образовательные каналы, позволяющие осваивать новые способы и формы культурной деятельности, отличные от учебных.

Практика, перенесенная из учебной аудитории в пространство, где она существует в контекстуальной среде, приобретает полифоничное звучание. Исследуемое явление из абстракции превращается во вполне конкретные материализованные объекты, визуализируется, обрастает характерными чертами и ассоциативными связями. Обретаемый в процессе подобной практики опыт имеет смысл, так как аутентичен месту, востребован в данной ситуации и может быть использован для решения, как учебных задач, так и жизненных проблем.

Не случайно одним из наиболее эффективных способов постижения мира культуры является путешествие, которое буквально «погружает» человека в культурный универсум, позволяя «оживить» книжные знания, почувствовать на себе «дыхание изучаемой эпохи». Так, например, описывал результаты путешествия со своими воспитанниками к истокам ренессансной культуры И. М. Гревс, один из основателей школы русского экскурсионизма: «Наблюдение непосредственным глазом разнородных археологических

памятников искусства и быта в естественной обстановке, которая их вырастила, дает в один день яркую и искрящуюся жизнь длинной веренице фактов, в течение многих месяцев болезненным усилием разыскивавшихся в тяжелых толстых фолиантах и оставшихся туманными» [Гревс, 1910:10].

3. Принцип деятельностного участия

Еще один распространенный в педагогической среде стереотип связан с пониманием культурной практики как способа освоения разнообразных объектов художественной культуры. Культурно-образовательная практика в этой логике предполагает посещение музеев и театров, туристические поездки по городам нашей страны и за рубеж, участие в художественной самодеятельности, различные виды творческой деятельности и пр.

На наш взгляд, эта «внешняя» характеристика, которая лишь отчасти характеризует понятие «культурно-образовательная практика». По сути своей практика становится культурно-образовательной, в том случае, если она деятельна и основана на культуре участия.

Термин культура участия (*participatory culture*) возник в противовес культуре потребления (*consumer culture*) и изначально относился к производству и потреблению информации в Интернете. Развитие сети, появление множества бесплатных ресурсов, позволяющих создавать собственные тексты, видеоролики, фотографии, музыкальные клипы и делиться ими с другими пользователями позволило человеку почувствовать себя не только потребителем информации, но и ее соавтором, активным участником событий и процессов.

Культура участия быстро перешагнула границы Интернета и понимается сегодня более широко как свободное, деятельное и осознанное участие людей в культурных и социальных процессах. Современный подросток не довольствуется ролью потребителя и объекта воздействия. Он хочет попробовать «жизнь на ощупь», вносить свой собственный вклад в создание культурных событий, мало этого — ему важно быть услышанным и получать обратную связь. Результатом практики, реализованной в духе

культуры участия, является сотворчество и событие в пространстве культуры. Бесценные приобретения такой практики — не только опыт и навыки, но и «развитие качества связей, новые формы коммуникации, новое понимание общности, возможностей выходить за свои собственные границы, взаимодействовать, соучаствовать...» [Агапова, 2012.: 14].

Ярким примером подобной культурно-образовательной практики является участие школьников в акции «Бессмертный полк», которая призвана сохранить память о Великой Отечественной войне, о тех людях, которые боролись за освобождение Родины. Их все меньше среди нас — ветеранов, свидетелей событий ушедшей войны. Акция призывает вспомнить всех поименно, принести фотографии своих родных и близких — солдат, офицеров, тружеников тыла, узников концлагерей, которые ушли из жизни или живут с нами рядом, и пройти с этими фотографиями по улицам и площадям наших городов в День Победы. По всей стране школы подхватили эту гражданскую инициативу и пригласили к участию в шествии учеников и родителей. Там, где удалось сохранить неформальный характер этой акции, она превратилась в мощное патриотическое движение, стала основой для рождения ученических проектов и исследований, музейных выставок и творческих конкурсов, новых сообществ, объединяющих людей разных профессий и возрастов вокруг школы.

Подводя итог, мы можем утверждать, что культурно-образовательные практики, обладающие определенными характеристиками (творческое начало, относительная непредсказуемость, актуальность, открытость, ориентация на деятельное участие) могут стать своеобразным пространством неформального образования в формальной среде школы. Культурно-образовательная практика в данном контексте рассматривается как средство проектирования локальной образовательной среды — своеобразного места сотрудничества и взаимодействия на границе формального и неформального, в котором точкой роста становятся разнообразные объекты культурного наследия.

Список литературы

1. *Агапова Д.* Культура участия: миллионы диалогов // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия. М. 2012. С. 8–20.
2. Взрыв расширяет сознание. Режим доступа: http://rusrep.ru/article/2011/02/15/school_art. Дата обращения 10.03.14.
3. *Гейтман Нил.* Режим доступа: <http://www.inpearls.ru/author/5341>. Дата обращения 24.10.14.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. 1995.
5. *Гревс И. М.* К теории и практике «экскурсий» как орудия научного изучения истории в университетах // журнал Министерства Народного Просвещения. 1910. С. 10–11.
6. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. М. 2000. С. 15.
7. *Сагатовский В. Н.* Категориальный контекст деятельностного подхода // МНКО. № 10–11. Режим доступа: <http://e-lib.gasu.ru/MNKO/archive/2002/12/philproblems/01.html>. Дата обращения 11.09.2013.
8. *Слободчиков В. И.* Школа антропологической практики в современном образовании // Образовательный портал «Слово». Педагогика. Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>. Дата обращения 27.09.13.
9. Современный философский словарь / под общей ред. д. ф. н., профессора В. Е. Кемерова. М. 2004. С. 544–545
10. *Шустова И. Ю.* Ситуативная педагогика — работа педагога с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми // Народное образование. Педагогика. № 1. 2014. Режим доступа: <http://ores.su/ru/journals/problemyi-sovremennogo-obrazovaniya/2014-nomer-1/a12431>. Дата обращения 3.03.15.

Ясевич Анжела Михайловна

Ценностные установки школьников малого города

Аннотация. В статье представлены материалы исследования, проведенного с помощью методики М. Рокича. Выявлены предпочтения наиболее значимых ценностей старшеклассников малого северного города.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, исследование, старшеклассник, малый город.

На современном этапе выдвигаются новые требования к человеку, к его жизненной позиции, самосознанию, самоопределению. Изменяются и ценностные ориентации молодежи.

Что такое ценностные ориентации? Философский энциклопедический словарь определяет, что «развитые ценностные ориентации — признак зрелости личности, показатель меры ее социальности... Устойчивая и непротиворечивая совокупность ценностных ориентаций обуславливает такие качества личности, как цельность, надежность, верность определенным принципам и идеалам, способность к волевым усилиям во имя этих идеалов и ценностей, активность жизненной позиции; противоречивость ценностных ориентаций порождает непоследовательность в поведении; неразвитость

ценностных ориентаций — признак инфантилизма, господства внешних стимулов во внутренней структуре личности...» [2].

В более новой интерпретации «Ценностные ориентации — это, прежде всего, предпочтения или отвержения определенных смыслов как жизнеорганизующих начал и (не) готовность вести себя в соответствии с ними... Ценностные ориентации, следовательно, задают общую направленность интересам и устремлениям личности; иерархию индивидуальных предпочтений и образцов; целевую и мотивационную программы; уровень притязаний и престижных предпочтений; представления о должном и механизмы селекции по критериям значимости; меру готовности и решимости через реализацию собственного «проекта» жизни» [1].

Ценностью является для человека все, что имеет для него определенную значимость. Каждый человек «выстраивает» для себя, на своем жизненном пути свою систему ценностей, в соответствии с которой он определяет далекие перспективы и каждодневные поступки. Ценностями становятся те категории, по отношению к которым человек определился позитивно, т. к. «ценностям нельзя научить, их нужно переживать» (В. Франкл) [3]. Конкретные ценности определяют выбор личностью социальной позиции, норм поведения при взаимодействии с другими людьми. Ценностные предпочтения — социальные приоритеты, в соответствии с которыми у индивида формируются личностные смыслы, индивидуальные цели. Ценностные предпочтения становятся побудительными мотивами к определенной деятельности.

Какие ценностные ориентации у старшеклассников малого города? Чем мотивируют свои поступки? К чему стремятся?

Основная задача нашего исследования — выявление особенностей ценностно-смысловой сферы старшеклассников, проживающих в малом северном городе. Исходя из этого, была выбрана методика М. Рокича — «Ценностные ориентации». Данная методика основана на ранжировании

списка ценностей, которая позволяет определить особенности ценностных ориентаций учащегося 16–18-летнего возраста, проживающего в малом городе северного региона России. Достоинством методики является ее компактность, быстрота в проведении и обработке результатов. Не менее существенным достоинством является ее универсальность — возможности ее использования и последующего анализа достаточно велики. Что касается недостатков, к ним следует отнести неоднозначность критериев ранжирования, выражающиеся в том, что одни испытуемые, расставляя ценности в порядке приоритетности, учитывают степень их насущности, другие же ориентируются только на их абсолютную значимость; одни соотносят их со своей индивидуальной жизнью, другие учитывают их значимость для общества и человечества в целом. В любом случае методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича является наиболее приемлемой и удачной во всех смыслах для изучения ценностных ориентаций молодежи, так как дает нам полную картину системы ценностей молодого поколения.

Для определения ценностных ориентаций современных старшеклассников было проведено анкетирование учеников 10-х и 11-х классов «Многопрофильного лицея» г. Муравленко. Всего было опрошено 50 человек, среди них 24 девушки (48 %) и 26 юношей (52 %).

На первом месте в списке ценностей у старшеклассников оказалось здоровье (89 %). Это может свидетельствовать как об общем ухудшении здоровья подрастающего поколения, так и о высоких нагрузках в выпускных классах. Ценности любви (76 %), семейной жизни (74 %) относят к ключевым. Эти ценности являются главенствующими. Большая часть учащихся отдает предпочтение материальному благосостоянию (72 %). Интересная работа (35 %) и активная деятельность (39 %) для них играют второстепенную роль. Стоит отметить, что у старшеклассников малого северного города такие ценности, как независимость (45 %), самоконтроль (43 %), терпимость (39 %), исполнительность (24 %) не являются важным

условием жизненной успешности. В числе аутсайдеров такие ценности, как развлечения (20 %), природа(15 %) и искусство (10 %).

В ходе исследования сделаны следующие выводы.

Старшеклассники малого северного города ориентированы на положение в обществе, материальное благосостояние, а интерес к выполняемой работе и ее полезность обществу — явления вторичные, что является существенным противоречием.

Старшеклассники мотивированы в учении, т. к. стремятся к получению качественного образования в мегаполисе, но психологическая готовность жить и трудиться в новых условиях отсутствует.

Прослеживается увеличение направленности учащихся на достижение социального статуса, но личностная активность и вера в свои силы снижается.

Стоит отметить, что молодежь не всегда правильно ориентируется в значении и роли той или иной ценности, значимость некоторых ценностей преувеличивается, а других преуменьшается.

Список литературы

1. Всемирная энциклопедия: Философия/ Глав. научн. ред и сост. А. А. Грицанов. М.: Мысль, 2001.
2. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989.
3. http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/09.pdf
4. <http://knowledge.allbest.ru/>

Старовойтова Ольга Рафаельевна

Третьяков Андрей Леонидович

Социологические исследования для выявления гражданской и читательской позиций школьников по методике Г. Г.Граник

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения гражданской и читательской позиции подростков. Приведены результаты исследования, проведенного в Санкт-Петербурге и Псковской области по изучению читательской и гражданской позиции учащихся. Приведены первоначальные выводы исследования.

Ключевые слова. Исследование, гражданская позиция, читательская позиция, подростки, информационное общество.

В настоящее время значительно усилилось внимание педагогов и библиотекарей к чтению детей и подростков. Данное обстоятельство вызвано несколькими причинами. Во-первых, чтение как один из видов универсальных учебных действий становится очень важным элементом урочной и самостоятельной работы школьников. Во-вторых, государственная задача воспитания ГРАЖДАНИНА, формирования человека, способного принять «все вызовы информационного века — тоже требует обращения к тому, что дает литература — к человеческим ценностям, моделям жизни,

отличным от потребительской модели, опосредованно полученный опыт формирования чести, достоинства, ответственности» [Данилюк, 2009: 15]. В третьих, современному ребенку, подростку необходимо вернуть радость от общения с книгой, научить его заново великому человеческому искусству сопереживания и сострадания.

Решение непростых в век цифры и эпоху Интернета задач требует не только горячего желания, но и исследовательских данных о состоянии гражданской и читательской направленности школьников. На выявление и анализ именно этих факторов ориентирована методика Г. Г. Граник и Л. А. Концевой «451 градус по Фаренгейту», построенная по роману-антиутопии великого американского писателя Рэймонда Дугласа (Рэя) Брэдбери. Роман был написан в 1953 г. и представлял, по мнению писателя, недалекое будущее Америки. Однако содержание романа в первой части, которая описывает общество тотального потребления, может служить как гротескное описание и тех трендов, которые просматриваются в настоящее время в нашей стране. Иными словами, «роман не потерял за прошедшую половину века свою актуальность. В данном контексте представляет интерес рассмотреть мнения сегодняшних подростков по вопросам гражданской и читательской направленности — будущей движущей силы развития общества» [Старовойтова, 2009: 69].

Традиционно студенты кафедры библиотековедения и теории чтения Санкт-Петербургского государственного института культуры проводят исследования на базе средней общеобразовательной школы № 2 Василеостровского района Санкт-Петербурга.

В общей сложности все исследования различных аспектов чтения и пользования библиотекой складываются в лонгитюд, длящийся в этой школе около девяти лет (2008–2014 гг.).

В рамках данной статьи необходимо рассмотреть понятие «гражданская позиция». Данное понятие находится в поле внимания общественных наук, психологии, педагогики, духовной культуры и других

наук. Одной из главных причин перемещения этого понятия в поле зрения самых разных дисциплин заключается в том, что на сегодняшний день объективно возросло влияние человека на исторический процесс. Содержание термина существенно изменяется от одной исторической эпохи к другой, а гражданский облик человека зависит от условий, в которых происходит процесс воспитания, уровня развития социальных отношений и их отражения в идеологической сфере жизни общества.

Гражданская позиция формируется в рамках общей позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений индивида с определенной действительностью. Это понятие отражает политические, юридические, нравственные права и обязанности граждан по отношению к своему государству и предполагает сознательное, ответственное отношение людей к обществу.

Выражением гражданской позиции личности являются ее отношение к обществу, деятельности, людям, к себе. Под отношением большинство психологов и педагогов понимают психологический феномен, объединяющий в себе результаты познания конкретного объекта действительности, все эмоциональные отклики на этот объект, а также поведенческие ответы на него.

В рамках рассмотрения данного понятия мы приводим анализ результатов анкетирования школьников по вопросам чтения, которые являются одними из формирующих составляющих гражданской позиции. Опрос проводился в указанной школе Санкт-Петербурга и Советской средней школе Невельского района Псковской области.

Отвечая на первый вопрос, содержащий в себе мнения школьников о том, кого бы они поддержали, если бы вся их жизнь была полностью информатизирована, все респонденты сельской школы заявили, что поддержали бы тех, кто тайно читал книги и хранил их в памяти. Данный ответ практически совпадает с их коллегами из Санкт-Петербурга. Но

необходимо отметить, что, отвечая на данный вопрос, один из школьников столичного города поддержал бы тех, кто уничтожал книги. Это наводит психологов и социологов на определенные выводы.

Представляет особенный интерес тот факт, что школьники из села приводят доводы о том, почему они поддерживают тех людей, которые хранят книги. Например, «Книги нужно ценить и читать, а не уничтожать. Они ничего плохого не сделают», «Книги — это жизнь», «Чтение развивает человека» и др.

Безусловно, показателен вопрос о том, на что способна книга, если ее так боялись. Подростки и из школы № 2, и из Советской школы приводят аргументированные доводы. Например, «...книга может рассказать о многом, чего ты до этого не знал. И, наверное, в городе боялись перемен, которые могли бы произойти, если бы люди узнали что-то новое, неизведанное» и др.

Необходимо отметить значение для группы руководителей детского и юношеского чтения, то есть для библиотекарей, учителей и родителей, ответы учащихся на вопросы второй анкеты «Важные книги», в которой три вопроса касались следующих тем — книги, которые школьники советуют прочитать родителям, учителям и самые дорогие книги для самих школьников.

Начнем с рассмотрения книг, являющихся самым дорогим для современных подростков. В список литературы вошли произведения отечественных и зарубежных писателей. Среди отечественной литературы, в которой учащиеся чаще всего упоминали о произведении М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», романе И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир» и, разумеется, романе в стихах «Евгений Онегин» гения отечественной литературы А.С. Пушкина.

Необходимо отметить, что лидерство приведенных авторов в чтении подростков еще не означает их глубокого проникновения в творчество перечисленных писателей.

Наряду с этим, на наш взгляд, представляется интересным выявить мнения старшеклассников о том, может ли книга стать ненужной. Несмотря на то что ответы школьников из села и из большого города не расходятся, нам необходимо представить картину целостного миропонимания современного подростка в информационном обществе, несмотря на то, где он находится. Приведем несколько ответов. «Все меняется, люди перестают читать, появляются новые средства информации. Люди думают, зачем ходить в библиотеки, если можно все прочитать и найти в Интернете. И время экономить...». Но есть также и другие мнения: «... традиционная книга есть и будет...».

Следующими вопросами в данной анкете были рекомендации учителям и родителям.

Поразительным является различие в рекомендациях по выбору книг для чтения, рекомендованных учителям и родителям. Обращает на себя внимание тот факт, что родителям подростки предлагают нормативную правовую, познавательную и художественную литературу, посвященную всего лишь двум вопросам — вопросу о правах детей и вопросу о том, как детей нужно любить. Подобный подбор еще раз свидетельствует, что межпоколенческий разрыв — это не миф, а суровая реальность, от которой дети страдают не меньше, чем родители. Здесь же необходимо отметить, что, судя по рекомендациям ребят, они не делают различий между отцами и матерями. В списке отсутствует та литература, которую подростку было бы удобно или интересно обсудить именно с отцом. Нет также и изданий, совместное чтение которых, помогло бы поиску взаимопонимания матери и дочери.

Иная картина складывается с рекомендациями для учителей, которым ребята рекомендуют ту литературу, которая чем-то задела их самих и книги разных времен, но касающиеся проблем молодежи. На тот факт, что в учителе школьники видят потенциального собеседника, указывают и рекомендации для учителей познакомиться с литературой по футболу.

В целом оба списка оставляют тревожное впечатление и говорят о необходимости заинтересованного внимания старших к младшим.

Весьма интересен вопрос о чтении на традиционных и электронных носителях. Абсолютное большинство респондентов двух школ выражают мнения о преимуществах чтения на бумажном носителе. Есть и ответы школьников, которые свидетельствуют о желании читать именно на электронных носителях (20 % опрошенных).

Наша анкета заканчивается выбором тех людей, которые повлияли на вкус и пристрастия в области чтения респондента. При анализе данных было выявлено, что большее влияние на чтение оказывают родители и учителя русского языка и литературы.

Представленные выше некоторые результаты исследования позволяют говорить о создании положительного имиджа современного подростка в части развития его гражданских и читательских начал.

Необходимо отметить, что, на наш взгляд, полную картину можно получить, проведя исследование в столичном городе, в областном и/или районном городе и в поселке. В настоящее время обрабатываются материалы, полученные в Великом Новгороде. Кроме того, исследование в марте-апреле сего года пройдет в районных городах Новгородской и Ленинградской областей.

Подводя итоги прошедших этапов данного большого исследования, с уверенностью можно сделать только три вывода:

- 1) гражданское самосознание, гражданская самоидентификация у большинства респондентов находятся на очень невысоком уровне;
- 2) читательская направленность школьников тесно связана с учебной программой, однако обнадеживает тот факт, что среди любимых книг и в рекомендациях учителям и родителям предстает значительно более широкий репертуар современной отечественной и переводной литературы;

3) если говорить о медиа и книге — безусловно, радует тот факт, что большинство школьников сами пришли к выводу о невозможности существования в нашем мире одного без другого.

Список литературы

1. *Данилюк А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. Москва : Просвещение, 2009.
2. *Старовойтова О. Р.* Читательские предпочтения учащихся гимназий и кадетских корпусов : результаты исследования / О. Р. Старовойтова // Школьная библиотека. 2009. № 6–7. С. 68–77.

Долгушева Елена Васильевна

Краеведение как основа воспитательной работы малокомплектной школы

Аннотация. В данной статье представлен опыт краеведческой работы в малокомплектной школе села. Представлена тематика исследовательских работ учащихся, которые принимали участие в районном этапе краеведческих конкурсов. Обозначена приоритетная стратегии развития школы по краеведению.

Ключевые слова: краеведение, Федеральный государственный образовательный стандарт, сельская школа, исследовательская работа, гражданственность, патриотизм.

По мнению В. В. Путина, «...мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это **патриотизм**. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей

тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Это ответственность за свою страну и ее будущее» [1].

Безусловно, патриотизм начинается с воспитания любви к своей малой родине — поселку, городу в котором родился, и откуда берут начало твои корни.

В Советской средней школе Невельского района Псковской области удалось создать целостную модель обучения и воспитания, опирающуюся на образовательные и воспитательные ценности краеведения как средства осуществления гражданско-патриотического, нравственного воспитания учащихся, позволяющую наиболее рациональным путем сформировать у сельского школьника ценностные ориентиры и убеждения, заложить прочные основы освоения социальных ролей и компетенций. Эту модель мы выстраиваем в течение 10 лет. Некоторые аспекты ее создания и функционирования уже нашли отражение в публикациях [2, 3].

В Программе развития школы **краеведение представлено следующими направлениями:**

- учебными часами школьного компонента;
- системой дополнительного образования;
- системой воспитательной работы, краеведческой и патриотической деятельности.

В начальных классах с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта на эти цели выделяется три часа внеурочной работы: «Народные игры и забавы», «Праздники и традиции моего села», «Декоративно-прикладное искусство моих предков». В 5–11-х классах — «История Псковского края», в 10–11-х классах — авторский курс «Моя малая родина». Особое внимание при этом мы уделяем выработке единых требований к организации исследовательской деятельности. В процессе их реализации дети овладевают общенаучной литературой, методикой

проведения эксперимента, правильно его оформить в исследовательской работе.

За последние семь лет учащиеся школы представили следующие работы:

- 2007 г. – Районная краеведческая викторина «Край мой — Невельщина» (Третьяков А.);
- 2008 г. — Исследовательская работа «Ветераны педагогического труда» (Посадская Т.);
- 2009 г. — Исследовательская работа «Моя малая Родина» (Долгушева Д.);
- 2009 г. — Районная поисковая операция «Судьба семьи в судьбе страны» (Морозов А.);
- 2009 г. — Районная семейная олимпиада по информационным технологиям (Долгушева Д., Третьяков А.);
- 2010 г. — Районная выставка декоративно-прикладного и изобразительного творчества «Очумелые ручки», посвященная Году учителя (Долгушева Е. В.);
- 2010 г. — Районная краеведческая викторина, посвященная 65-летию Победы;
- 2011 г. — Исследовательская работа «Эхо войны — письма с фронта»;
- 2012 г. — Исследовательская работа «История Руднянской церкви»;
- 2014 г. — Районная викторина по выборам «Я выбираю...».

Все это характеризует качественный уровень работы школы, где сегодня учатся всего лишь 36 человек, по краеведческой тематике и направлено на реализацию **основной цели школы** — воспитание на основе овладения школьниками обществоведческими знаниями и умениями, ориентированными на социальную практику. Данное обстоятельство позволяет выстроить в условиях небольшой сельской школы индивидуальную линию развития каждого ребенка, раскрыть его

способности, создать условия для их проявления и реализации, помочь самоопределиться и самоутвердиться, открыть дорогу в профессиональную сферу и сформировать активную гражданскую позицию.

Список литературы

1. *Путин В. В.* Встреча с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи. URL: <http://kremlin.ru/news/16470> (дата обращения: 10.03.2015).
2. Невельский сборник. Вып. 19 / отв. ред. Л. М. Максимовская. СПб.: Лема, 2013.
3. *Чурова Т.* К истории Руднянской церкви / Т. Чурова // Материалы 19 Невельских Бахтинских чтений, 30 июня — 2 июля 2012 г., г. Невель. Невель, 2012. С. 125–127.

Методический сборник

**Общественные науки в школе
и в жизни:
методический навигатор**

*В 2 томах
Том 1*

Ответственный за выпуск *А.Бакушина*
Корректор *Т. Велижанина*

Подписано в печать 26.10.2015.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Тираж 500 экз.

Подготовлено к печати и отпечатано
Отделом оперативной полиграфии
НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург.
198099, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, д. 17А.
Тел./факс: (812) 786-58-95.