

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Периодическое издание основано в 1916 г., возобновлено в мае 1934 г.

10
2000

Главный редактор
А.П.Прохоров
Заместитель главного редактора
В.Б.Перхавко

Редакционная коллегия:
Л.Н.АЛЕКСАШКИНА,
Л.Н.БОГОЛОВОВ,
О.В.ВОЛОБУЕВ,
П.С.ГУРЕВИЧ,
А.А.ДАНИЛОВ,
Н.Д.ЕРОФЕЕВ,
Е.Н.ЗАХАРОВА,
Е.Ю.ЗУБКОВА,
Т.Т.КОЛОМЕЕЦ,
И.В.ЛИПСИЦ,
Н.И.НИКИТИН,
И.В.НОВИКОВ,
Г.Г.СИЛЛАСТЕ,
Т.И.ТЮЛЯЕВА,
В.И.УКОЛОВА

Ответственный секретарь
Г.М.КАРПОВ

Редакторы отделов
С.А.АБРАМОВА
А.Ю.МОРОЗОВ

АДРЕС РЕДАКЦИИ
для корреспонденции:
111673, Москва, а/я №44
Тел. 283-85-83

Формат 70×100 1/16
Тираж 11000 экз. Заказ **2743**.

Журнал зарегистрирован
Государственным комитетом РФ
по печати 22.11.96 г., рег. №015437

Отпечатано на ордена Трудового
Красного Знамени
Чеховском полиграфическом комбинате
142300, г. Чехов Московской области

© «Школа-Пресс»,
«Преподавание истории в школе»,
2000, № 10

История и обществоведение

- | | |
|--|----|
| А.В.ГОЛУБЕВ
Двадцатый век в истории России | 2 |
| В.М.ПИВОВЕВ
Европейская культура первой половины
XX века | 8 |
| А.С.ХОДНЕВ
«Великая война» в зарубежной историо-
графии: концепция тотальной войны | 16 |
| ЖЕЛЮ ЖЕЛЕВ
Фашизм | 21 |
| А.Ю.МОРОЗОВ
Избирательные технологии на Западе и
в современной России | 30 |
| Важнейшие научно-технические дости-
жения и открытия XX века | 38 |

Методика

- | | |
|--|----|
| И.В.БЕСТУЖЕВ-ЛАДА
Творческая лаборатория школьника
на уроке истории | 39 |
| М.Н.ШЕЛЕХОВА
Из опыта преподавания истории
российских революций начала
XX века | 44 |
| А.В.БЕЛОВ
Новые подходы к изучению местной
истории и использование краеведческого
материала в школе | 47 |
| И.Н.ЩЕРБО, Н.Ф.КОЛОТИЛОВА
Дифференцированный подход к изучению
истории в школе | 50 |
| М.А.КРАСНОВА, А.А.ПРОХОРОВ
Олимпиады по истории: опыт и уроки | 61 |
| Н.И.МИНИЦКИЙ
Новое пособие по методике преподавания
истории | 63 |

ИСТОРИЯ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

- | | |
|--|----|
| В.В.СУХОВ, А.Ю.МОРОЗОВ, Э.Н.АБДУЛАЕВ
Новый тип учебника по отечественной
истории | 66 |
|--|----|

ПИСЬМО В НОМЕР

- | | |
|--------------------------------------|----|
| Н.Н.ПАНОФЕРОВА
В редакцию журнала | 76 |
| АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ САМСОНОВ | 77 |

Указатель статей, опубликованных
в журнале в 2000 г.

78

Нам представляется, однако, что в целом олимпиады показали достаточно высокий уровень школьного исторического образования, хотя еще недавно речь шла о кризисе преподавания истории в школе. Сейчас уже ясно, что, несмотря на большое количество споров по этому

вопросу, историческое образование не только не стоит на месте, но и поступательно развивается. Во многом это связано с плодотворным трудом и энтузиазмом учителей и заинтересованностью школьников в осмыслении прошлого нашей страны и всего человечества.



Н.И.Миницкий

НОВОЕ ПОСОБИЕ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Появление пособия для учителей Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой «Как сегодня преподавать историю в школе» (М.: Просвещение, 1999) — значительное событие в современной дидактике истории. В самом деле, последним обобщающим трудом такого рода была книга Г.А.Кревера «Изучение теоретического содержания курсов истории в V–IX классах» (М.: Просвещение, 1990). Обе книги объединяет стремление дать системный ответ на основные вопросы дидактики: что, как и с какой целью преподавать? Вместе с тем есть и существенные различия, во многом обусловленные теми изменениями, которые произошли в 1990-е гг. в России в целом и в школьном преподавании истории в частности.

В пособии Г.А.Кревера главное — теоретико-методологическое и психолого-методическое обоснование школьных курсов истории. Теоретико-методологическая часть (главы 2, 3, 4) написана с позиции исторического материализма, на основе формационного подхода к истории и нацелена на формирование так называемого диалектико-материалистического способа мышления у учащихся. В психолого-педагогической части (главы 1, 5) главное внимание уделено методике познавательных действий, целям и мотивам изучения истории, источникам осознания исторических явлений, результативности обучения.

Переход к новой образовательной парадигме потребовал обновления всех основ дидактики истории, и прежде всего теоретико-методологического обеспечения содержания школьных кур-

сов истории. Одновременно шел процесс отрицания старых форм обучения. Следствием стало отрицательное отношение к методическим пособиям вообще.

Поиск нового, однако, привел не только к появлению оригинальных дидактических средств, но и к обновлению традиционных. В итоге оказались необходимыми как детальная разработка методических приемов, так и обобщающие работы по дидактике истории. На наш взгляд, примером именно такого объединения главных проблем дидактики и конкретных технологий обучения является пособие Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой.

Пособие состоит из двух взаимосвязанных частей, посвященных поиску новой содержательной парадигмы исторического образования и анализу вариативных форм обучения. Стремление объединить эти два аспекта вполне закономерно. Оно претендует на решение серьезной педагогической проблемы: рационального соотношения в общеобразовательной школе обобщенного и конкретно-прикладного знания. Актуальность ее была подчеркнута при обсуждении государственных стандартов в обучении истории. В философии образования эта проблема считается фундаментальной и рассматривается как соотношение онтологических (теоретико-содержательных) и гносеологических (методологических и познавательных) аспектов образования.

В первой части пособия сформулированы цели и задачи исторического образования. Авторы констатируют необходимость заново пересмотреть некоторые стратегические подходы к

определению содержания общего образования. По их вполне справедливому мнению, основная полемика сейчас разгорается вокруг стремления дать «некую абсолютную универсальную модель исторического знания, отраженную в качестве стабильных учебниках».

Здесь же в обобщенной форме представлен результат исследования ряда научных коллективов России по определению исходных концептуальных основ содержания исторического образования, объекта изучения истории, его основных системных характеристик, задач и целей исторического образования. Причем эти компоненты даны в сравнении с западноевропейскими подходами к целям и задачам исторического образования.

Особый интерес вызывает общая характеристика содержания образовательной области «история». В ней четко определены основные исходные принципы исторической образовательной парадигмы. Они сформулированы следующим образом:

1) отказ от монополии тоталитарной идеологии в сфере преподавания и переход к плюрализму идеологий;

2) обращение к системе ценностей национально-культурных и общечеловеческих традиций гуманизма как глобального мировоззрения;

3) подготовка параллельных и профильных программ и учебников;

4) переход от педагогики авторитарного типа к личности ориентированному направлению.

Вполне очевидно, что эти исходные принципы должны быть реализованы в концептуальных моделях предметного содержания истории. Тем более что авторы сами говорят о необходимости методологической, концептуальной и методической проработки принципов построения и содержания вариативных образовательных систем. Однако общих концептуальных моделей предметного содержания конкретных курсов истории в пособии, к сожалению, не приводится. Отсутствуют и концептуальные модели методологических подходов в изложении истории: формационного, цивилизационного, аксиологического, антропологического, культурологического. Учителям-историкам, авторам учебников и методических материалов необходимо иметь обобщенное представление о моделях такого рода. Они могли бы послужить средством обработки и систематизации учебного материала, выделению основного базового содержания исторического образования, его ядра.

Заметим, что ядро базового исторического содержания учебных курсов в его методическом, методологическом и концептуальном выражении может быть представлено интегральными когнитивными моделями. Проблема построения таких моделей в методической литературе

по истории остается открытой и актуальной для настоящего времени.

Практически задачи моделирования учебного материала решаются каждым автором учебника и даже каждым учителем при отборе и конструировании материала к уроку. В организации учебного материала методист-практик не может обойтись без методологического знания. Однако здесь, к сожалению, сказывается беспомощность учителей в вопросах методологии.

Кроме методологической неподготовленности учителей положительные сдвиги в преподавании и знании учащихся сдерживаются отсутствием полных комплектов новых учебников и учебных пособий, устаревшим фондом средств обучения, слабым финансированием и недостаточной разработкой новых информационных технологий. К тому же имеет недостатки и система подготовки специалистов-историков в вузе, где до недавнего времени существовала явная недооценка необходимости обучения методам исторического исследования, методологии истории, философии образования в целом. В Беларуси такие курсы введены в учебные планы сравнительно недавно.

Ответственны и ученые-историки за недостаточное внимание к разработке проблемы соотношения методологии и методики в преподавании истории. Этот недостаток сказывается на отношении к методике как науке. Следует согласиться с утверждением Б.С.Гершунского, что методика совсем недавно не считалась наукой. По его словам, ошибочно оценивать методическое знание как вспомогательное и необходимое только для обслуживания теории: «Методика (любого вида и уровня) в сфере образования — полноценная отрасль наук об образовании». Можно не сомневаться, что опора на методологическое знание послужит упрочению научного статуса методики.

Обобщая анализ первой части пособия Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой, отметим, что методолого-концептуальные аспекты преподавания истории получили позитивное исходное изложение. На наш взгляд, в дальнейшем необходима разработка интегральных познавательных моделей. На конструирование моделей оказывают влияние также когнитивная психология, историческая информатика и лингвистика. Междисциплинарные отношения внутри таких моделей должны скреплять ценностно-целевые, системные и процессуальные компоненты. В связи с этим претензии педагогики на интегральные функции могут быть основательно поколеблены. Вероятно, место интегратора будет принадлежать философии образования.

Обращаясь ко второй части пособия, отметим оригинальность переосмысления традици-

онных форм учебно-воспитательной работы в школе: комбинированный урок, школьная лекция, лабораторные занятия, школьный семинар, практические занятия. Особое место занимает разбор различных видов уроков истории, и в частности прототипов деловых встреч: презентаций, пресс-конференций, брифингов и т.п.

Среди оригинальных форм обучения авторы отдельно останавливаются на игровых — уроках-аукционах и модульных уроках.

В книге анализируется не только процесс обучения, но и его результат. Получила новое освещение проблема разработки оценочного инструментария для проверки результатов школьного обучения истории. Обращено внимание на необходимость создания такой диагностики, которая бы позволила оперировать с типологией познавательных заданий. В этом плане учебное пособие предлагает оригинальный тестовый контроль знаний, задания с открытыми ответами, различные варианты итоговой аттестации. Тем самым впервые создается возможность проверки знаний содержательного материала, а также познавательных умений.

Значительное внимание уделено различным видам организационной и учебно-познавательной деятельности: блочно-тематическому планированию и анализу урока. Этот материал будет особенно ценен студентам-практикантам и начинающим учителям.

Практические рекомендации второй части учебного пособия легко воспринимаются и эффективны в практике обучения. Авторы в своих дидактических стремлениях руководствуются известными критериями: знания, умения, навыки (ЗУН). На сегодняшний день это главный показатель эффективности школьного обучения. Вместе с тем наряду с ЗУН психологи выдвинули новую перспективную систему критериев образовательного процесса — КИТСУ (компетент-

ность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность), которая ориентирована на учет особенностей индивидуального ментального опыта ребенка. Система характеризует уровень развития индивидуальных интеллектуальных возможностей.

Философы образования в основе новой образовательной парадигмы видят компетенцию, эрудицию, творческое начало и культуру личности. В этом главное отличие от прежней парадигмы обучения, ориентировавшейся на знания, умения, навыки и общественное воспитание. В соответствии с новой парадигмой главной целью образования является развитие личности учащихся, а не только формирование знаний, умений и навыков, которые являются лишь средством достижения этой цели.

Следуя этой тенденции, авторы пособия Е.Е.Вяземский и О.Ю.Стрелова обращаются к творческому усовершенствованию традиционных форм и типов школьных знаний, а также к творчеству самого учителя в изобретении «новых уроков истории». Особое значение придается урокам, формирующим самоопределение и самореализацию учащегося.

Подводя общий итог изложенному, отметим, что в рецензируемой книге задачи систематизации и обобщения накопленного за годы реформ педагогического опыта, создания оригинального жанра учебно-методической литературы, разработки новых способов диагностики обучения получили позитивное решение. Результаты этой работы являются серьезным основанием для дальнейшего обновления исторического образования и повышения престижа методики истории как науки.

Книга Е.Е.Вяземского, О.Ю.Стрелова, разумеется, не исчерпывает всех вопросов и проблем на обозначенных направлениях и в этом смысле является началом их осмысления.