**Оглавление**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение | 3 |
| **Глава I. Реформирование системы образования** |  |
| 1. Реформирование системы образования в России: уроки двух столетий |  |
| 2. Тенденции и перспективы развития сферы образования на современном этапе |  |
| 3.Реформа системы школьного исторического образования в России и проблема поиска приоритетов политики в области образования |  |
| **Глава II. Проблемы современного исторического образования** |  |
| 1. Историческое образование в современной школе2. Цели и задачи школьного исторического образования в конце XX века- начале XXI |  |
| 3. Переход от линейного к концентрическому преподаванию истории в школе4. Проблемы исторического образования и поиски решений на рубеже веков5. Современный урок истории. Каким ему быть? |  |
| **Заключение** |  |
| **Литература** |  |
| **Приложение 1****Приложение 2****Приложение 3****Приложение 4****Приложение 5** |  |

**Введение**

Современный этап жизни нашего общества оказался переломным. Радикальные преобразования не обошли стороной и историческую науку. Концепции, программы, планы изучения истории в образовательных и высших учебных заведениях подверглись пересмотру.

В рамках построения правового государства современная жизнь поставила перед обществом новые сложные задачи, требующие обновления и критической переоценки сложившейся системы ценностей. Одним из главных направлений системы высшего и среднего специального образования становится его гуманизация и гуманитаризация, подъем общей культуры формирующихся специалистов.

В «Концепции модернизации российского образования» подчеркнуто: «Ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности, его познавательных и созидательных способностей.

Задачи – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда».

Знание истории дает возможность приобщиться к духовному опыту старших поколений, соизмерить его с личным опытом, создать потенциальные возможности для всестороннего развития личности и приобщения ее к общечеловеческим идеалам, приобщить к национальным и мировым культурным традициям, овладение ими языков культуры. Важнейшая цель исторического образования – это воспитание гражданина и патриота Отечества, ценностно-ориентированной личности, обладающей нравственными качествами, способной к самореализации в условиях современной российской социокультурной ситуации.

Иными словами, с помощью исторических знаний человек должен самоопределить себя в окружающем мире и интегрировать себя в этот мир.

Проблема реформирования образовательной системы и поиск оптимальных направлений развития всегда были и остаются актуальными для каждой страны и конкретного исторического периода.

Таким образом, объект исследования - историческое образование в России.

Предмет исследования - современные проблемы исторического образования.

Цель данной работы – обобщить, выделить проблемы школьного исторического образования в XX веке и в начале XXI века и показать некоторые пути их решения.

Задачи:

1. Дать представление об основных этапах развития школьного исторического образования, о целях на каждом этапе.

2. Выявить приемы и методы обучения в России XX века, новые формы и методы преподавания.

3. Обосновать реформирование преподавания истории, переход от линейного к концентрическому преподаванию истории в школе.

4. Проанализировать проблемы школьного исторического образования на современном этапе.

5. Выделить проблемы современного исторического образования.

6. Разработать современные требования к уроку истории.

Гипотеза – разрушение или отмена единых стандартов, требований к минимуму школьного образования часто приводит к нарушению гражданских прав учащихся.

Источники по данной теме самодостаточны, современны и актуальны. В данной работе их исследовало 40.

Основными методами исследований по данной теме являются:

1) анализ различных источников;

2) сравнение и сопоставление различных точек зрения;

3) изучение инновационных процессов и модернизации образования;

4) изучение передового опыта творческих учителей;

5) обобщение проблем по данной теме.

История как наука наполнена тремя измерениями: прошлое, настоящее и будущее. Главная составляющая – прошлое. Оно несказанно богато, поучительно, следовательно, интересно и полезно. «Незнание прошлого, - отмечал замечательный французский историк Марк Блок, - не только вредит познанию настоящего, но и ставит под угрозу всякую попытку действовать в настоящем». [23, С. 86].

Таким образом, изучение истории дает возможность понять прошлое, тем самым усилить его влияние на настоящее, что позволит идти более уверенными шагами в будущее.

 **Глава I. Реформирование системы образования в России**

1. Реформирование системы образования в России: уроки двух сто

летий

Историческое Образование сегодня — один из наиболее сложных и противоречивых элементов федеральной государственной программы.

В рамках процесса реформирования системы школьного исторического образования можно условно выделить ряд этапов, совпадающих в целом с этапами реформирования российского образования.

**Первый этап - примерно 1988 - 1992 гг**. характеризуется процессами распада прежней, существовавшей в СССР, централизованной системы исторического образования и поисками подходов к построению новой системы в Российской Федерации. Границей этапа можно условно считать принятие летом 1992 г, Закона РФ «Об образовании».

**Второй этап — конец 1992 — начало 1996 г.** — можно условно ограничить принятием дополнений к закону РФ «Об образованиях». Качественными параметрами этого этапа стали начало разработки стандартов исторического образования как принципиально нового для российской педагогики явления, попытка перехода на концентрическую систему образования, постепенное принятие педагогическим сообществом идеи вариативного образования и связанной с ним идеи стандарта как фактора обеспечения целостности федерального образовательного пространства и создания условий для его развития.

**Третий этап — с начала 1996 г. до настоящего момента** - характеризуется продолжением поиска национального консенсуса (в плане общефедеральном, а не этническом) в отношении модели стандарта исторического образования, постепенным принятием концентрической структуры исторического образования и постепенным вовлечением все более широкого круга педагогов в разнообразные механизмы международного сотрудничества в области исторического образования. В качестве примера можно назвать сотрудничество в рамках программ, организованных фондом Сороса (1994—1997 гг.), программы, осуществленные по инициативе Совета Европы (1994—1997 гг.), сотрудничество с европейской ассоциацией учителей истории «Евро-Клио» (1995—1997 гг.).

Интересно подчеркнуть, что международное сотрудничество педагогов, включая авторов программ и учебников, экспертов, специалистов в области управления образованием, учителей-практиков, по нашему мнению, приводит к определенной смене образовательной парадигмы.

Успех реформ в обществе во многом зависит от образовательной политики, ее системности, последовательности и результативности. Не будет преувеличением сказать, что школа определяет будущее России и является непременным условием ее возрождения. От эффективности образовательно-воспитательного процесса в школах России во многом зависит преодоление кризисных процессов и становление нового российского демократического государства, а соответственно и адекватное восприятие России мировым сообществом.

Исследование национальных моделей реформирования образования в контексте реформ в обществе вне всякого сомнения представляет интерес не только для узких специалистов в области истории образования и педагогики, специалистов по социокультурным проблемам развития общества, но и для всех педагогов, на практике принимающих участие и поиске наиболее перспективных путей и способов построения эффективной системы школьного образования.

 Глобальная реформа российской системы образования была введена в действие законом «Об образовании», принятым в 1992 г. В настоящее время приходится констатировать определенную непоследовательность государственной политики в сфере образования. На данном этапе развития образования педагоги России вступали в новый этап реформы образовательной системы — модернизация образования.

Таким образом, перед педагогами на каждом новом становлении определенного исторического этапа приобретают значительность новые идеи, цели, технологии. В этих условиях педагогу необходимо обладать качествами.

 Реформа системы среднего, то есть школьного, образования в первую очередь это приведение системы в соответствие, с одной стороны, с потребностями общества в конкретный период его развития, а с другой — с социально-экономическими возможностями и ресурсами, которые правящая группировка предполагает выделить на функционирование этой системы. Глубина и масштабы реформ образования всегда в той или иной степени были объектами столкновения социальных интересов разных слоев общества и политической борьбы.

Современная реформа по своим задачам и масштабу вполне вписывается в рамки многочисленных реформ системы образования, проводимых в России с петровского времени.

Обратимся к историческому опыту.

В результате прогрессивных преобразований в эпоху просвещения в XVIII в. в России были созданы: крупные центры культуры, науки и просвещения — Академия наук. Московский университет; новые типы реальных школ — Математических и навигационных наук, школы при заводах и верфях, при Морской академии; государственные общеобразовательные школы цифирные. Произошло расширение системы образовательных учреждений. Вместе с тем в этот период усилилась тенденция к приданию системе образования сословного характера: были созданы дворянские учебные заведения (шляхетский, морской, артиллерийский корпуса, частные пансионы, институты благородных девиц и др.); в процессе реформы духовного образования были созданы начальные архиерейские школы и духовные семинарии; стали открываться коммерческие школы, народные училища для детей городских низов, мещан, солдат и матросов.

В начале ХIХ в. был принят либеральный «Устав учебных за ведений, подведомых университетам» (1804 г.). Этот документ положил начало организации государственной системы начального, среднего и высшего образования. Он повысил роль университетов в руководстве народным образованием и подготовке учителей, а также обеспечил условия для подготовки кадров в системе общеобразовательных школ.

Вместе с тем прогрессивное развитие системы образования было относительно недолгим. В первой четверти ХIХ в. правительство постепенно отошло от либеральных положений Устава 1804 г. В системе образования усилились черты сословности и религиозно-монархические начала. С 1811 г. во всех учебных заведениях было введено изучение Закона Божьего. В 1817 г. Министерство народного просвещения было преобразовано в Министерство духовных дел народного просвещения. В 1819 г. была введена плата за обучение в приходских, уездных училищах и гимназиях, что затруднило возможность получения образования детям несостоятельных слоев населения.

Уже в 1828 г. был принят новый «Устав гимназий и училищ, со стоящих в ведении университетов», который обозначил временную победу контрреформ по отношению к преобразованиям начала XIX в. Устав укрепил сословно замкнутый характер школьной системы. Принятие этого документа было реакцией на идеи, распространившиеся в обществе после французской буржуазной революции и Отечественной войны 1812 г. В Устав 1828 г. неоднократно вносились изменения, но в основных чертах он существовал вплоть до 6О гг. ХIХ в. В 60-е гг. реформы в системе образования, проведенные правительством под влиянием общественно- педагогического движения, стали значительной частью общего процесса социально-политических реформ. Согласно «Положению о начальных на родных училищах» (1864 г.) и «Уставу гимназий и прогимназий» (1864 г.) все школы получили право стать общедоступными и бессословными, земствам и частным лицам предоставлялось право открытия школ, учреждались не только классические, но и реальные гимназии. Управление школами приобрело децентрализованный характер, а в самих школах повысилась роль педагогических советов. Стала развиваться система женского образования.

Однако уже в 70-е гг. политическая реакция стимулировала процесс контрреформ в сфере образования и просвещения. Прогрессивные документы 60-х гг. были заменены новыми, реакционными: «Уставом гимназий» (1871 г.) и «Положением о реальных училищах» (1872 г.). Эти документы восстановили сословную разобщенность школ и в определенной мере нарушили единство системы общего образования, достигнутое в предшествующий период. Реальные общеобразовательные гимназии были реорганизованы в полупрофессиональные реальные училища, ориентированные на представителей средних торгово-промышленных кругов.

Политика правительства в сфере образования в период контрреформ 70 - 80-х гг. ХIХ в. включала следующие направления;

1) усиление государственного контроля в сфере образования, ограничение гласности в образовательной политике;

2) восстановление в системе образования принципа сословности;

3) усиление идеологического контроля за деятельностью образовательных учреждений, ограничение их автономии и самостоятельности, достигнутых в результате реформ 60- х гг.

Вместе с тем консервативная политика правительства в сфере образования не достигла, да и не могла достичь предполагаемых результатов. Логика эволюции общества стимулировала движение в сторону либеральных реформ

В конце ХIХ - начале ХХ в правительство разрабатывало ряд проектов реформ в области образования - проект реформы средней школы министра просвещения П.Н. Игнатьева 1916г. и проект реформы системы профессионального образования 1915 г.

Взаимосвязь процесса модернизации общества с реформами системы образования приобретает особую актуальность и остроту в переломные моменты общественного развития, в период становления новых общественных отношений. Система образования, формируя ментальность общества, в значительной степени определяет эффективность процесса модернизации. В дореволюционной России столкновение реформ и контрреформ в образовании достигло особой остроты в XIX — начале ХХ в.— в период, когда явно обозначились социальные факторы, определяющие вектор общественной модернизации и одновременно устанавливающие глубину и результативность этого процесса.

Развитие системы российского образования в ХIХ — начале ХХ в. имело противоречивый характер. Постоянное противоборство реформ и контрреформ в образовании стало следствием неравномерного развития процесса модернизации в России. Корни этого противостояния находились в самой модели общества, в нежелании и неспособности правящего режима стать на путь последовательного реформирования всех общественных механизмов, в том числе и системы образования. Правящая верхушка отдавала себе отчет в том, что реформы в области образования неизбежно повлекут за собой эволюцию режима.

Специфика системы образования, ее роль в жизни российского общества в прошлом и в настоящее время выражаются в том, что эта система является не только объектом, но и субъектом процесса модернизации страны. Система образования способствовала просвещению народа, росту самосознания общества, влияла на изменение социальной стратификации, что представляло определенную опасность для правящего режима. Правительство постоянно должно было делать выбор — модернизировать ли систему образования в интересах обеспечения социально-экономического развития страны или противодействовать социальным последствиям этого процесса. Сделаем вывод:

Взгляд в прошлое выявляет неизбежную закономерность: период реформирования системы образования практически всегда сменялся периодом контрреформ. Наиболее яркими проявлениями процесса реформ и контрреформ стали: реформа Александра I (1803 - 1804 гг.) и николаевская школьная контрреформа 1828 - 835 гг.; образовательная реформа 1860-х гг. и контрреформы 1870-х и 1880-х гг.; проект реформы средней школы, подготовленный под руководством министра просвещения П.Н. Игнатьева (1916 г.) и проект реформы системы профобразования (1915 г.). Два последних проекта остались нерёализованными.

Коренная ломка школьной системы и попытки построить ее на новых основах были предприняты уже после Октября 1917 г.— в 1918 - на чале 1920 г. Но уже в 30-е гг. в результате того, что система образования оказалась под опекой самого Сталина, эти попытки в значительной степе ни были сведены на нет. Преподавание в средней школе (за исключением идеологических предметов) вернулось к традиционным для России формам.

Октябрьская революция 1917 г. в России и последующая перестройка всех общественных отношений обусловили основные направления глобальной реформы системы образования. Уже в послереволюционные годы был проведен комплекс мер, на практике воплощающих политику Советского государства в области образования. Законодательной основой этой реформы образования стал декрет ВЦИК от 16 октября 1918 г., утвердивший «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы РСФСР». Многие положения этих документов продолжали действовать и в последующие годы, вплоть до современной реформы образования в 90-е гг. ХХ в.

В соответствии с новой государственной политикой в области образования система просвещения перешла в ведение государства, были изменены принципы и формы управления ею. Вместо школ разного типа был законодательно введен единый тип образовательного учреждения — «единая трудовая школа». Преподавание религиозных дисциплин из учебных планов исключалось. Вводилась бесплатность школьного обучения, обеспечивалось равенство мужчин и женщин в сфере образования. Поощрялось всемерное развитие ученической самодеятельности путем создания различных школьных общественных организаций. Ставилась прогрессивная задача - в кратчайший срок добиться всеобщей грамотности населения. Была проведена реформа русского языка и другие серьезные преобразования.

Исторический анализ показывает, что уже первые шаги Советского государства в области образования во многом были направлены против фундаментальных принципов функционирования системы, которые утвердились в процессе реформы 60-х гг. XIX в. и обусловили эффективность модернизации системы образования в пореформенные годы. (Напомним, что к основным достижениям реформы 60-х гг. можно отнести разгосударствление образования, всесословность и расширение доступности образования, начала плюрализма и деунификацию системы образования, самостоятельность образовательных учреждений и их педагогических коллективов.) Целью первой реформы школы в Советской России было провозглашено воспитание человека новой эпохи, что определило новую философию образования. Приоритетным направлением развития новой советской школы стал принцип трудовой деятельности в самом широком понимании. В основу содержания образования был положен политехнический компонент. Методы преподавания в этот период были ориентированы на исследовательские задачи.

Развитие системы образования вновь продемонстрировало, что реформа неизбежно сменяется контрреформой. «Хрущевская школьная ре форма» конца 50-х — начала 60-х гг. в определенных чертах повторила преобразования 20-х гг. Контрреформа середины 60-70-х гг. стабилизировала систему образования. Преобразования конца 1960-х - начала 80-х гг., имевшие стабилизационно-модернизаторский характер, были завершены реформой 1984 г.

Цикличность развитая системы образования проявилась и в реформе конца 80-х - начала 90-х гг., которая также сменилась периодом относительной стабилизации системы образования в середине 90-х гг. Вместе с тем сегодня назрела необходимость в активизации процесса обновления системы образования.

Представленный материал позволяет осознать специфику, взаимодополняемость реформ и контрреформ в сфере образования, а также значимость и устойчивость традиций в этой сфере общественной жизни.

Важно подчеркнуть такой парадоксальный факт, характеризующий целостность, системность и эффективность созданной в дореволюционной России образовательной системы, что все последующие попытки Советского государства разрушить ее и создать новую, советскую систему образования в сущности ни к чему не привели. При всех модификациях дореволюционная система образования в России в своих основных чертах сохранилась вплоть до настоящего времени. Не менее примечательно в плане сравнительной истории, что и американская образовательная система, несмотря на все декларации политиков, в сущности так же мало трансформируется.

Таким образом, можно сделать **следующий вывод**: при всех существенных различиях между современными российской и американской образовательными системами у них есть нечто общее. Это общее выражается в том, что национальные педагогические системы, являющиеся фундаментом систем образования, как в России, так и в США, обладают значительной консервативностью, что в целом положительно влияет на качество образования и способствует реализации его роли как фактора обеспечения культурной преемственности в развитии общества.

1. Проблемы, тенденции и перспективы развития исторического

образования в России в 90-е годы ХХ века

Человечество вступило сегодня в фазу осмысления мира в его целостности и взаимосвязи. Усиление интеграционных процессов в современном мире активизирует задачи подготовки молодежи к жизни в условиях новой цивилизации, базирующейся на приоритетах ценностей человеческой морали и культуры. Критическая ситуация, в которой оказалось молодое поколение (в России эта ситуация по ряду причин достигла особой остроты), требует обращения к определенной системе ценностей, связанных с лучшими национальными традициями, общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения, определяющего отношение человека к окружающему миру и к другим людям.

Российское общество сегодня переживает период глубоких структурных, в том числе социокультурных изменений. Все эти процессы не могут не затрагивать сферу образования и воспитания. При этом есть серьезные основания для вывода, что сложность и определенная непоследовательность реформы системы образования, в том числе исторического образования как ее идейной, мировоззренческой составляющей, обусловлена незавершенностью процесса реформирования общества в целом (иначе говоря. отсутствием, или недостаточностью, понятных большинству населения положительных результатов реформ).

С другой стороны, подчеркнем, что успех реформ в обществе во многом зависит от образовательной политики, ее системности, последовательности и результативности. Не будет преувеличением сказать, что школа определяет будущее России и является непременным условием ее воз рождения. (Разумеется, школа только при определенных условиях может выполнить эту функцию, добавим, что именно эта цель должна на практике стать приоритетом государственной политики в области образования). От эффективности образовательно-воспитательного процесса в школах России во многом зависит преодоление кризисных процессов, становление нового Российского демократического государства, а соответственно и адекватное восприятие России мировым сообществом. Не стоит забывать и о том, что равноправный и достойный диалог с мировым сообществом возможен только при условии преодоления Россией внутреннего кризиса. К сожалению, сегодня авторитет России в мире достиг весьма низкой точки, и осознание этого факта требует принятия стратегических решений, в том числе и в сфере образования и воспитания учащихся. При этом всем понятно, что соответствующие выводы должны быть сделаны и в отношении стратегии развития исторического образования школьников как фактора, влияющего на менталитет молодых граждан России.

К сожалению, приходится с грустью констатировать, что от­сутствие сформулированной на основе консенсуса между различными по­литическими силами государственной идеологии (или идеологических ос­нов Российского государства) затрудняет формулирование приоритетов государственной политики в области образования в целом и особенно в отношении образования историко-обществоведческого. Этот факт отрица­тельно сказывается на национальной безопасности России. Так, в частно­сти, известно, что еще в 1993 г. аналитики Министерства безопасности РФ признали, что “отсутствие историко-философской концепции России яв­ляется сегодня важнейшим дестабилизирующим фактором” [№7, С. 6]. По­ложение в этой области к настоящему времени пока еще не изменилось в лучшую сторону.

Вместе с тем трудно отрицать, что реформа системы образования в России, как часть процесса реформирования общества в целом, продолжа­ется. В системе образования происходят серьезные изменения, смысл и значение которых обусловлены поиском новых образовательных пара­дигм, соответствующих новым тенденциям развития российского общест­ва.

Наверное, можно и нужно спорить о том, насколько этот процесс является результатом распада прежней системы общественных отношений и в целом соответствующей этим условиям прежней централизованной системы народного образования. Или все-таки современная реформа сис­темы образования — прогнозируемый процесс и соответствующий резуль­тат целенаправленной политики руководства прежнего Министерства об­разования **РФ,** продолженной новым Министерством общего и профессио­нального образования РФ. В среде педагогов найдется немало сторонников и той, и другой точек зрения...

В конце 80-х — начале 90-х образование вступило в период кризи­са, который носил системный характер. Демифологизация просвещения, которая произошла под влиянием и стала одним из проявлений фундамен­тального кризиса образования, спровоцировала разрушение таких несущих конструкций советской системы образования, как марксизм, атеизм и технократизм. Многим теоретикам и практикам образования стало понятно, что эпоха советской общеобразовательной политехнической школы близка к завершению.

Широкое распространение в конце 80-х годов не только про­фильных классов и школ, но даже профильных групп в детских садах раз­рушило миф о равенстве возможностей и способностей детей в обучении и воспитании. А сами представления о механическом равенстве детей стали рассматриваться как антигуманные. Тем самым начала разрушаться по­следняя содержательная опора советской педагогики, последняя из сущностных характеристик советской системы образования — коллективизм, принцип «воспитания и обучения в коллективе и через коллектив».

В результате названных выше факторов уже в 1991 - 92 годах стали очевидны следующие тенденции:

— практически государство прекратило или утеряло контроль за профессиональной педагогической деятельностью;

— значительно понизился престиж «официальной» педагогической науки, из сферы стали уходить кадры, многие из оставшихся в отрасли специалистов работали без востребованности результатов их деятельности со стороны государства; не имея доступной издательской базы, их труды подчас оставались неизвестными педагогической общественности;

— вместе с тем разработкой новой структуры и содержания образования активно и достаточно результативно занялись несколь­ко научных институтов (Институт общего образования МО РФ, ранее — НИИ школ MHO РСФСР, Московский институт развития образовательных систем — МИРОС, Центр педагогических инноваций и др.), временных творческих коллективов (ВНИК «Школа» и др.) и отдельных инновацион­ных школ;

— новые учебники, которые стали разрабатываться в этот период, были во многом эклектичны, нередко охватывали лишь фрагменты тех или иных курсов; в целом альтернативных учебников было крайне мало, к то­му же еще не были созданы структуры по их распространению;

— высшие учебные заведения окончательно отделились от школ, практически были отменены или утратили свое значение формально обес­печивающие преемственность образования государственные учебные про­граммы среднего образования.

Вместе с тем с начала 1993 г. появился ряд признаков того, что обо­значились позитивные тенденции, направленные на преодоление кризиса в образовании, а именно:

— принятие в 1992 г. закона Российской Федерации «Об образова­нии» положило начало преодолению хаотического состояния сферы обра­зования, когда старые нормативные акты уже не исполнялись в силу их «недемократичности» и «тоталитарности», а новых еще не было (опыт функционирования системы образования показал, что этот закон сыграл положительную роль в построении новой системы образования);

— были юридически закреплены обязательный государственный минимум содержания образования в форме временных государственных стандартов, вариативность, право на самостоятельное педагогическое творчество преподавательских коллективов и педагогов, что отражено в Базисном учебном плане РФ;

— появились и успешно развиваются новые виды и типы образова­тельных учреждений — колледжи, гимназии, лицеи, инновационные и ав­торские школы, школы-комплексы, коррекционные классы и школы, мас­совые школы прагматической направленности и др., что закреплено «Типо­вым положением» об общеобразовательном учреждении.

В основу процесса реформирования системы образования, которое во многом совпало с фундаментальными преобразованиями российского общества, начатыми после событий 1991 года, был положен принцип приоритета личности, а средством достижения этой цели стали гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики в целом и образовательных систем, создаваемых в конкретных образовательных уч­реждениях. Перенос центра тяжести в системе образования на проблемы человека, направленность образования на овладение языком отечественной и мировой культуры, духовным опытом человечества, на восприятие цело­стной картины мира и формирование у учащихся системного мышления — вот практические ориентиры реформы образования, главные направления Федеральной программы развития образования. Принятые коллегией Ми­нистерства образования РФ решения могут в случае их последовательного, системного и вместе с тем творческого выполнения новым руководством объединенного Министерства общего и профессионального образования РФ стать основой для запуска процесса становления в России гражданско­го общества и правового государства.

Наряду с отмеченными трудностями и не в полной степени решен­ными проблемами Министерство образования РФ добилось и определен­ных положительных результатов. Так, в частности, был разработан и вве­ден в действие Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Введение в действие этого документа позволило в определенной степени обеспечить единство образовательного пространст­ва на территории Российской Федерации, а также позволило образователь­ным учреждениям учитывать в своей деятельности национальные, регио­нальные и местные социокультурные особенности и традиции. На основа­нии Базисного учебного плана и в соответствии с его принципиальными особенностями был проведен комплекс мероприятий по созданию условий для разработки Федерального комплекта программ и учебников, обеспечи­вающих Базисный учебный план. На местах органы управления образова­нием подготовили региональные программы и учебники.

Таким образом, на рубеже 90-х годов школа получила возможность выбирать образовательные программы, содержащие федеральный компонент образования и соответствующие Госстандарту.

1. Реформа системы школьного исторического образования в

России и проблема поиска приоритетов политике в области

образования

О направлении и идеологии осуществляемой в настоящее время ре­формы образования свидетельствует принятие в 1994 г. правительством РФ Федеральной программы развития образования.

В программе отмечается необходимость обновления содержания образования на основе его гуманизации, гуманитаризации и дифференциа­ции и сделан вывод, что основным средством управления этим процессом является переход на новые образовательные стандарты.[ ]

В 1995 году завершился первый этап реализации Федеральной про­граммы развития образования, в 1996 году начался второй этап ее реализа­ции. Среди достижений первого этапа реформы можно назвать переход от унитарного, единообразного обучения к образованию по выбору. Сегодня учащимся и родителям предлагается выбор образовательного учреждения, профиля образования, программ, учебников, итоговых экзаменов и форм получения образования. Если выбор образовательного учреждения пре­имущественно доступен городским школьникам, то в сельских районах можно говорить о выборе направленности обучения, в некоторой степени о выборе программ, учебников и форм проведения итоговой аттестации учащихся. При всех трудностях, переживаемых нашим государством, эти результаты уже восприняты нашими согражданами, в том числе учащими­ся, их родителями и педагогическими коллективами.

Эксперты в области образования отмечают, что проблема по­строения современного содержания образования в России традиционно яв­лялась и является в настоящее время приоритетной при проведении ре­формы школы. Надо отметить, что для российского общества всегда была характерна неудовлетворенность качеством работы образовательных ин­ститутов. При этом относительно новым явлением в последнее десятиле­тие стало желание значительного числа педагогов выйти за рамки тради­ционной предметной образовательной системы, базирующейся на идеях Я.А. Коменского.

Среди других тенденций развития образования можно отметить не­которое несоответствие содержания образования новым социально-экономическим условиям российского общества, которые сегодня уже в значительной степени связаны с рыночным механизмом. Последнее выра­жается в том, что учебные программы не в полной мере адекватны новым общественным условиям, которым соответствует человек, способный са­мостоятельно делать выбор, решать проблемы на базе широкого общего образования, которое должно стать основой профессионального универса­лизма.

Среди наиболее заметных тенденций в развитии образования в по­следние годы можно назвать мощную тенденцию к децентрализации. Эта тенденция проявляется в разнообразных формах и дополняется, с одной стороны, формированием центров, как бы стягивающих образовательное пространство по новым основаниям — национальным (в том числе для тех национальностей, которые не имели государственного статуса — немцев, евреев, поляков и др., при этом интересно отметить, что государственным статусом не обладали и сами русские), профессиональным, ассоциа­тивным, региональным (подчас не совпадающим с административным де­лением), а с другой стороны — влиянием на эти процессы прогрессивной тенденции к формированию единого образовательного пространства Рос­сийской Федерации в виде проектирования единых образовательных стан­дартов, введения Базисного учебного плана, разработки и апробации сис­тем аттестации, аккредитации, лицензирования, тестирования и т. п.

Российское образовательное пространство формируется и развива­ется под влиянием ряда факторов. Назовем их.

Сегодня в российском обществе сложилась весьма сложная эконо­мическая и социально-политическая обстановка. Политизация обществен­ной жизни, смешение мировоззрений, верований, столкновение идеологий, которые происходят на фоне экономики в стадии еще не преодоленного кризиса, провоцируют людей либо к радикализму в попытках решения стоящих перед ними и обществом в целом фундаментальных проблем, ли­бо к социальной апатии.

Разрушение в Российском обществе многих культурных стереоти­пов и каналов трансляции культуры, привело к резкой деградации куль­турной среды. Под угрозой гибели оказались целые области культурной деятельности: фундаментальная наука, классическая музыкальная культу­ра и др.

По теоретическим исследованиям и мировой практике известно, что образование имеет для общества стабилизирующее и развивающее значе­ние. Оно способно остановить социально-психологическую эрозию общества, и в этом его значение как фактора национальной безопасности (обра­зование — резерв для развития рынка услуг, стимул для создания допол­нительных рабочих мест всех уровней квалификации и т. д.). Вместе с тем в России эта функция образования еще в должной мере не проявилась.

В настоящее время одной из генеральных тенденций развития обра­зования можно считать процесс самореорганизации массовой, по сути еще советской, школы в новые образовательные учреждения. Педагогические коллективы проводят организационно-педагогические преобразования и почти сразу же сталкиваются с проблемой поиска новых смыслов понятия «содержание образования», с проблемой поиска собственной обра­зовательной философии, являющейся основой образовательного процесса (здесь, правда, надо отметить, что нерешенность принципиальных вопро­сов философии и методологии образования затрудняют достижение в мас­совой школьной практике ощутимых положительных результатов).

Тем не менее, новые социально-экономические условия по­требовали от школы изменить сложившуюся ранее систему приоритетов между структурными элементами содержания образования, а социальное расслоение общества дифференцировало образовательный запрос. Следст­вием этого стало появление в России различных типов средних учебных заведений повышенного уровня — лицеи, гимназии и др., которые также столкнулись с проблемами соотношения взаимосвязей целей, организаци­онных форм, содержания образования в новых типах учебных заведений.

Таковые некоторые из ведущих тенденции развития сферы образо­вания.

Необходимо подчеркнуть, что успешность реформирования системы образования во многом определяется принятием педагогическим сообще­ством целей и приоритетов образовательной политики. Поэтому особую актуальность сегодня имеет адекватный для российского общества, а соот­ветственно и для сообщества педагогов, выбор приоритетов развития сис­темы образования, в том числе образования исторического.

Можно сколько угодно считать и доказывать, что школа должна быть вне политики, а образование, в том числе историческое, не имеет це­ли и функции обеспечить воспитание граждан своей страны, патриотов своего Отечества. Вместе с тем, само это утверждение как раз и носит идеологический характер, причем сегодня этот вывод не требует доказа­тельств в силу своей очевидности.

Таким образом, центральным звеном реформы образования — в ее идеологическом аспекте — стал вопрос о том, какое направление развития системы российского образования, какие образовательные приоритеты наиболее полно соответствуют долговременным интересам российского общества и государства.

Несмотря на отсутствие в этом вопросе единства — разные общест­венные силы и группы подчас противоположно понимают приоритеты и цели российского образования — есть, как нам кажется, ориентиры, по­зволяющие в случае их принятия активной частью населения, в том числе и политической элитой, выстроить российскую политику в области обра­зования в целом. В этом случае и конкретные направления политики в об­ласти образования — в том числе исторического — получат естественное оформление, соответствующие цели и контуры.

Так, в частности, можно полностью согласиться с тем, что сохране­ние, развитие и обогащение национальных ценностей и. традиций образо­вания и воспитания актуальны для реформы школы с ориентацией на укрепление ее своеобразия и самобытности на основе единства националь­ных и общечеловеческих идеалов педагогики.

Нам представляется, что одной из главных теоретических и практи­ческих проблем построения современной системы исторического образо­вания является поиск оптимального баланса между либеральными и на­циональными ценностями. Происходящее сегодня их агрессивное столк­новение ведет к их взаимной дискредитации и угрозе культурного раскола российского общества. Добавим, что перед молодыми гражданами России стоит проблема новой национальной идентификации с учетом современ­ных ценностей гражданского общества.

В этой связи полагаем, что есть настоятельная необходимость про­вести широкую общественно-педагогическую дискуссию по проблеме со­временного понимания целей школьного исторического образования и воспитания учащихся. А саму тему дискуссии можно сформулировать примерно так — национальные приоритеты и ценности исторического об­разования и общественного воспитания. При этом в центр дискуссии по­лезно поставить проблему поиска и обеспечения оптимального баланса политических, культурных, этнонациональных и иных ценностей в содер­жании образования при доминанте общенациональных (государственных) ценностей.

Отсюда можно предположить, что при благоприятном развитии событий реформа образования в России может стать фундаментом для процесса становления в России современного, но вместе с тем равновесного, устой­чивого общества, в котором одним из факторов стабилизации станут сформулированные и воспринятые педагогическим сообществом нацио­нальные приоритеты и ценности образования и воспитания, смысл и суть которых можно лаконично выразить одной фразой — воспитание граждан России, осознавших свою роль и место в стране и в современном мире, по­ложительно воспринимающих идеи и механизмы гражданского общества и правового государства.

 **Глава II. Проблемы современного исторического образования**.

1. Историческое образование в современной школе.

В 1992 г. был принят Закон Российской Федерации об образовании». Основой реформирования образовательной системы стал принцип приоритета личности. В соответствии со стратегией развития исторического и обществоведческого образования осуществлен отказ от монополии государственно-партийной идеологии и начат переход к плюрализму идеологий. Провозглашалось обращение к ценностям, связанным с лучшими национальными и мировыми традициями. Вводимая структура исторического образования должна была обеспечить становление целостной системы знаний о человеке и обществе.

В соответствии с законом «Об образовании» в 90-е гг. началось введение обязательного (основного) девятилетнего образования. Школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру образования. Первый концентр составлял основная школа (5 - 9 классы), второй - полная средняя школа (10 - 11 классы). В первом концентре ввели изучение отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней на основе цивилизационного подхода. Стратегия образования предусматривала сначала изучение истории России в контексте всемирной истории, а в дальнейшем создание единого курса под названием «Россия и мир».

Во втором концентре вводились курсы «История России с древнейших времен до наших дней», «Основные вехи истории человечества», «История мировых цивилизаций». для повторения и углубления на более высоком теоретическом уровне ранее изученного предполагалось изучение модульных и интегрированных курсов. В настоящее время все более ощущается необходимость Создания историко-обществоведческих курсов, по строенных по проблемному принципу. В целом структура исторического образования выглядит следующим образом:

Начальная школа

Пропедевтические курсы отечественной истории и обществознания.

Основная школа

5 класс — история древнего мира;

б класс — Россия и мир в средние века;

7 класс — Россия и мир в новое время;

8 класс — Россия и мир в новое время; введение в обществознание;

9 класс — Россия и мир в новейшее время; введение в обществознание (правовой курс).

Полная средняя школа

10 класс - Россия с древнейших времен до наших дней; история мировых цивилизаций;

11 класс - Россия с древнейших времен до наших дней. Введение в обществознание: современный мир.

Школьные программы и Временный государственный стандарт исторического образования: долгие годы школьные программы являлись основным государственным документом для учителя. Так было и в царской России, и в России 30 - 80-х гг. XХ в. Программы строились как монографически, так и синхронистачески. Если монографическое построение предполагает изучение истории отдельных стран, то синхронистическое устанавливает связь между отдельными странами и определяет их взаимную роль и отношения.

Программы начинались с объяснительной записки, в которой раскрывались цели обучения истории. В основной части по разделам и темам излагался фактический и теоретический материал, составляющий содержание образования. В конце тем приводились основные идеи, указывались обязательные для усвоения понятия, перечислялись связи внутрипредметные, межпредметные, межкурсовые. Для каждого класса определялись основные умения учащихся, а в конце программ приводился критерий оценки знаний, а также список методической литературы, наглядных средств обучения.

Программы были призваны обеспечить требуемый единый уровень образования. Но в 90-е гг. изменились значение и роль традиционных для России программ как обязательного для выполнения государственного документа. Было решено ввести по западному образцу Госстандарт, определяющий обязательный минимум исторического образования, количественные критерии оценки качества обучения. Во Временном Госстандарте ученые-методисты попытались изложить основные требования к историческому образованию учащихся в средней школе. В пояснительной записке определялись цели обучения истории в школе, объект изучения истории (прошлое людей и человечества) и основные системные характеристики объекта (историческое прошлое, пространство, движение).

Стандарт является ориентиром для базового и повышенного уровня образования. Под базовым содержанием подразумевается минимум того, что должен знать ученик. для этого в стандарте приводится перечень основного содержания и периодизация по эпохам. История древнейших цивилизаций охватывает период с 1 тысячелетия до из. до середины 1 тысячелетия н.э.; история средних веков — с середины I тысячелетия н.э.. до рубежа ХVI - ХVII вв.; новое время — с рубежа ХVI - ХVII вв. до рубежа ХIХ - ХХ вв.; новейшее время с начала ХХ в.

Однако Временный государственный стандарт на деле оказался теоретически сложным и мало пригодным для повседневной работы учителя. Поэтому появились предложения усовершенствовать и упростить его, например, сделать трехуровневым:

1) минимальный, включающий базовые элементы содержания;

2) основной, обеспечивающий глубокое представление об изученных на минимальном уровне сведениях (выходит за рамки общеобразовательных знаний);

3) продвинутый, включающий специальные знания по предмету.

Эти три уровня должны учитывать потребности современных школ разных типов: обычных школ или повышенного уровня, таких, например, как гимназии. В гимназиях обучение может начинаться с 1 или с 5 класса. В начальной школе уроки интегрированы, когда изучение истории сочетается с литературой, художественным творчеством. В гимназиях и лицеях ученикам предлагается ряд направлений обучения, например: гуманитарное, эстетическое, физико-математическое и т.д. Каждое из направлений имеет программу, которая делится на базовую и профильную. Базовая обеспечивает единство среднего образования и является единой для всех. Профильная же содействует специализации в избранном направлении. Ученики изучают историю русской культуры, этику и эстетику, основы греческого языка и латыни.

Учителя и учащиеся имеют возможность выбирать различные виды занятий. Предмет можно изучать последовательно, а можно крупными блоками или по циклам. Занятия могут быть общеклассными, групповыми, индивидуальными с посещением консультаций. Индивидуальные занятия предполагают самостоятельную работу ученика в соответствии со своими особенностями и работу учителя с каждым учеником. В старших классах вводится лекционно-семинарская зачетная система по типу вузовской. Все это способствует развитию и тренировке интеллектуальных способностей учащихся.

Лицеи готовят учащихся 10 - 11 классов по техническим и экономическим профилям. Наряду со средним образованием ученик получает какую-либо квалификацию. Профессиональную подготовку дают также колледжи.

Школа получила возможность выбирать образовательные программы, содержащие федеральный компонент образования и соответствующие временному Госстандарту. Появились так называемые авторские программы. Например, Л.А. Кацва написал авторский учебник и программы по отечественной истории VIII вв. и ХVIII — первой половины ХIХ в., в которых предусмотрено выделить на обучение истории 5 часов в неделю. Есть также авторские программы П/В. Кеверковой «Русская история. Легенды и лица», А.М. Полонского «Чтения по отечественной истории». Это курс для православной гимназии, в основу которого положено изучение летописей и толкование истории учителем.

2. Цели и задачи школьного исторического образования в конце

XX века

В современной России проблема целей школьного исторического образования опять стала предметом повышенного общественного внима­ния и сделала очевидной необходимость заново сформулировать некото­рые стратегические подходы к определению содержания общего образова­ния.

В отечественной педагогической традиции зафиксировано в качест­ве эталона, что учитель обязан давать некий образец, «канон», некую абсо­лютную универсальную модель исторического знания, отраженную в ка­чественных, стабильных учебниках. Поэтому наиболее острые баталии во­круг содержания и структуры новых учебников, особенно по истории XX в развернулись именно из-за противоречии между ожидаемым качеством учебника и реальными возможностями современных авторов удовлетво­рить эти ожидания. Проблема осложнилась и достигла крайней остроты также из-за изменения информационной среды, ценностных ориентации молодежи, особенностей восприятия исторической информации в новых условиях.

Избыточную остроту этой проблеме придает также политическая борьба разных общественных сил и движений вокруг исторического на­следия (особенно советского периода) и его ценностных оценок.

В качестве иллюстрации приведем некоторые фрагменты вы­ступления участников дискуссии по проблемам реформы среднего образо­вания, которая состоялась в Московском государственном университете в январе 1998 г.

Так, например, И.М. Сурков, председатель комитета по об­разованию и науке воронежской областной Думы, считает: «Именно по этой проблеме выявляются конфликтные столкновения между российски­ми национальными и западными образовательными менталитетами, традициями, ценностями, достижениями. Перекос делается ... в сторону гло­бального образования при забвении национально-патриотического компо­нента... Это есть западная концепция нашей истории, которая унижает на­шу настоящую историю, а учеников вводит в заблуждение...» [8, С. 13].

Сотрудник Института мировой литературы РАН В.Ю. Троицкий заявляет, что «главное по предлагаемому проекту не воспитывать гражда­нина, любящего и знающего свою Родину, а главное — убить националь­ное самосознание...

Идет информационно-психологическая война с применением со­временного оружия. Наши школьники теряют способность воспринимать то, что они обязаны воспринимать, чтобы быть гражданами, людьми своей страны, чтобы быть полноценными людьми» [8, С. 13].

Поэтому изучение общественного историко-педагогического насле­дия, интерпретация и поиск путей адаптации современного международ­ного, в том числе западного, опыта исторического образования с целью построения в России современной образовательной системы с оптималь­ным соотношением, балансом между федеральным, национально-региональным и местным (локальным) компонентами — приоритетная за­дача. Более того, очевидно, что без решения этой суперзадачи вряд ли мо­гут быть решены более конкретные проблемы исторического образования.

Коллектив сотрудников лаборатории исторического образования Института общего среднего образования РАО во главе с Л.П. Алексашкиной считает, что «объект изучения истории — прошлое людей и человече­ства в их естественном и социальном развитии (человек, природа, общест­во).

Основные системные характеристики объекта — историческое вре­мя, историческое пространство, историческое движение».

Предмет изучения исторической науки — прошлое в его конк­ретности и неповторимости.

Содержание образовательной области «История» представлено на разных уровнях:

— история человека — история социальных групп и социумов;

— история всемирная — история цивилизаций и история государств,

— история этнонациональная — история региональная — история края.

Содержательные доминанты образовательной области — история Отечества и всеобщая история.

История края («малой родины») рассматривается как часть истории России, истории республики Российской Федерации, истории более круп­ного, в том числе цивилизационного, региона и как частица всемирной ис­тории.

По мнению представителей этого научного коллектива, значение истории состоит в осмыслении последовательности свершившихся в про­шлом уникальных, неповторимых и необратимых человеческих деяний и событий. Отсюда иная, чем в социологии и других общественных дисцип­линах, хронологически выстроенная структура содержания.

История представляет человека, событие, ситуацию в их кон­кретности, целостности социальных, нравственно-этических, ма­териальных, идеологических, культурологических и иных отношений, а также многообразную картину социального, нравственного, коммуника­тивного и созидательного опыта людей.

По мнению научного коллектива, изучение образовательной облас­ти «История» призвано обеспечить:

— *овладение основами знаний об историческом пути человечества* с *древности до нашего времени, его социальном, духовном, нравственном опыте;*

*— развитие способностей осмысливать события и Явления дейст­вительности на основе исторического подхода, во взаимосвязи прошлого, настоящего, будущего; умении творчески применять исторические зна­ния;*

*— формирование ценностных ориентации и убеждений на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами;*

— *развитие интереса и уважения к истории и культуре своего и других народов, стремления сохранять и приумножать культурное насле­дие своей страны и всего человечества.*

По мнению научного коллектива Института общего среднего обра­зования РАО, предметом других общественных наук являются либо общие закономерности социального развития в целом, либо современные тенден­ции развития отдельных сфер общественной жизни.

Другие научные коллективы и отдельные авторы, в том числе также из РАО, например В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский и О.Е. Кошелева (Институт теории образования и педагогики РАО), считают, что в послед­ние годы кардинально трансформировалась иерархия целей и задач исто­рического образования, в которой ранее доминировала специфически по­нимаемая «воспитательная» ориентация («формирование мировоззрения»). По мнению этой научной группы, можно выделить следующие задачи школьного исторического образования:

— развитие исторического мышления школьников на базе материа­ла, представленного в учебных пособиях;

— формирование у учеников понимания исторического прошлого в связи с тенденциями современного развития России и мира;

— воспитание современного исторического сознания и развитие самостоятельного, персонифицированного мышления;

— восприятие отечественных и мировых культурных традиций и ценностей прошлого в их связи с настоящим;

— знакомство с основными концепциями и теориями, описы­вающими и объясняющими развитие общества;

— формирование исторической грамотности на современном меж­дународном уровне;

— развитие умения разграничивать процесс познания прошлого и процесс нравственной оценки деяний, поступков людей.

Таким образом, сегодня при изучении истории одной из главных становится цель просветительская, а именно сообщение знаний о про­шлом, необходимых всякому культурному человеку.

Но учитель сегодня не должен приобщать учеников к основам еди­ной государственной идеологии и требовать от детей однозначного воспроизведения информации. Традиционная для нашего образования цель — воспитание патриотизма, считает авторский коллектив В.Г. Безрогова, возможна и необходима лишь в корректном сочетании с указанными це­лями и задачами исторического образования.

Есть сегодня авторы, которые категорически отрицают такую цель исторического образования, как воспитание патриотизма, любви к Родине. Так, например, А.Ю. Головатенко пишет: «Между тем в конце XX в. профессиональному историку и профессиональному педагогу странно не по­нимать, что изучение прошлого не может и не должно рассматриваться как повод для формирования тех или иных качеств личности, даже самых пре­красных. ...Естественные человеческие чувства, к числу которых, несо­мненно, относится и любовь к родине, возникают не в результате органи­зованных педагогических акций, рождаются не из рассказов о подвигах предков; тут срабатывают более тонкие механизмы» [8, С. 18].

Против тезиса о воспитании историей выступает и Ю.Л. Троцкий: «Мы исходим из того, что ни отбор героико-патриотических сюжетов из истории России, ни подчеркивание самобытности и непохожести нацио­нального пути нашей Родины не составляют воспитательной задачи пред­мета истории. Настоящее воспитание историей, на наш взгляд, заключает­ся в предоставлении школьнику реальной возможности самовоспитания, которое состоит в «примеривании на себя» исторических костюмов, масок, ситуаций» [8, С. 18].

Какие же цели и задачи исторического образования выдвигает А.Ю. Головатенко. По его мнению, эти цели можно сформулировать сле­дующим образом:

— развитие мышления школьников;

— включение индивида в культурную среду;

— формирование умений, полезных в социальном общении и граж­данском поведении, и др.

По мнению Троцкого Ю.Л., именно формирование культуры исто­рического мышления и есть цель исторического образования к школе.

Подводя итоги размышления ученых о целях и задачах исторического образования в конце XX века, отмечаем, что плюрализм мнений в обществе, породил то же явление и в науке. Однако, как бы ни дискутировали ученые, а время требует свое, и реформа идет своим чередом.

О дальнейших изменениях в современном историческом образовании речь пойдет дальше.

1. Переход от линейного к концентрическому преподаванию

истории в школе

Систему школьного исторического образования наряду с содер­жанием и основными принципами его отбора определяет структура, т. е. порядок, последовательность преподавания курсов всемирной истории в учебных заведениях. Существует два основных варианта организации ис­торического образования: линейный и концентрический.

Линейная структура школьного исторического образования пред­полагает однократное изучение курсов отечественной и зарубежной исто­рии. В течение всех лет обучения школьники в хронологической последо­вательности знакомятся с наиболее яркими и значительными фактами прошлого с древнейших времен до современности.

Долгое время линейный принцип построения исторического обра­зования был традиционен для советской школы. В соответствии с ним ис­тория преподавалась в 1934 - 1959 гг. и в 1965 - 1993 гг. Последний вари­ант линейной структуры, усовершенствованный в 1984 г. в связи с Основ­ными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы, выглядел так:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Классы | Исторические курсы | Кол-во ча­сов |
| V | Эпизодические рассказы по истории СССР | 2 |
| VI | История древнего мира | 2 |
| VII | История средних веков (до сер. XVIII в.) | 2 |
| VIII | История СССР с древнейших времен до конца XVIII в. | 2 |
| IX | Новая история (1640 -1870 гг.) История СССР (XIX век) | 3 |
| X | Новая история (1870 – 1918 гг.) История СССР (с начала XX века до 1936 г.) Новейшая история зарубежных стран (1917 г.- 1939 г.) | 4 |
| XI | История СССР (1936 г. – до настоящего времени) Новейшая история зарубежных стран (1939 г. до наст. времени) | 3 |

Долголетию линейной структуры в школьном историческом обра­зовании способствовали ее неоспоримые достоинства, подтвержденные практикой:

1) такая структура позволяет последовательно раскрывать основные ступени (этапы) развития общества от его предыстории до современности;

2) в процессе изучения перед школьниками предстает широкая па­норама прошлого, насыщенная яркими событиями, выдающимися лично­стями, сложными явлениями;

3) это может быть всеобъемлющая, исчерпывающая информация или свободный, в общих чертах, обзор основных событий со значительны­ми интервалами, пропусками, пробелами;

4) линейный принцип изучения истории помогает школьникам по­нять причинно-следственные связи и закономерности движения общества, сопоставить отдельные этапы его истории, проследить тенденции его раз­вития, убедиться в неразрывной связи прошлого – настоящего - будущего;

5) подобная структура сводит к минимуму опасность дублирования отдельных тем и вопросов, а при точной синхронизации курсов отечест­венной и всеобщей истории предоставляет возможность сравнивать осо­бенности развития стран, регионов в конкретные исторические периоды;

6) общее содержание учебного исторического материала легко под­дается корректировке. В частности, в советской школе неоднократно пере­сматривался объем исторических фактов и понятий, сокращалось время на изучение ранних периодов истории для более подробного и глубокого зна­комства с современными фактами;

7) поскольку экзамен по истории предусматривался только в выпу­скных классах, и проверке подлежали знания школьников о событиях XX века, линейная структура вполне отвечала таким условиям.

Однако она не была идеальной. Ее самым серьезным недостатком является изучение ранних периодов истории в V — VIII классах и вынужденная в связи с этим адаптация учебного исторического материала к воз­растным познавательным возможностям 10 - 13-летних подростков. Авто­ры школьных программ и учебников, учителя должны были упрощать со­держание истории древнего мира и средних веков, ограничиваться элемен­тарным набором социально-экономических и политических сюжетов, ис­пользовать адаптированные тексты, избегать сложных и противоречивых фактов. Возможности вернуться к ранним периодам повторно, на более высоком теоретическом уровне при линейной структуре нет. В результате часть материала к выпускному классу забывается, а оставшееся в памяти старшеклассников прочно окрашивается в романтические, полусказочные-полулегендарные тона, создавая искаженное, упрощенное представление о прошлом.

Во-вторых, анализ практики преподавания истории по линейному принципу в СССР и других странах показал, что часто оно иллюстрирует поговорку «галопом по Европам»: «Ученик, словно из окна мчащегося без остановок курьерского поезда, наблюдает мелькающие перед его взором верстовые столбы, отмеряющие время веков и даже тысячелетий, и проно­сящиеся перед ним отдельные «деревушки» и «постройки» — события из жизни народов, факты их истории. Результат такого скоростного движения известен: школьники не успевают ни понять смысла изученного, ни за­помнить факты, ни пережить историю эмоционально» [7, С. 30].

Одновременно такая структура провоцирует учителей-пред­метников к постоянному расширению фактов и понятий, к включению в содержание программ и занятий новых стран и регионов; акцентирует ин­формативную задачу преподавания, придавая историческому образованию экстенсивный характер.

В-третьих, линейная структура оказывается неприемлемой всякий раз, когда перед школой ставится задача «вооружить выпускников» основ­ной (восьмилетней) школы знаниями по истории Отечества и мира вплоть до современности, полагая, что только тогда можно быть уверенными в «правильном» мировоззрении учеников, заканчивающих школьное обучение.

В конце 80-х годов существующую структуру исторического обра­зования также упрекали:

— в раздельном и асинхронном преподавании всеобщей и отечест­венной истории, в результате чего у школьников не создавалось целостно­го представления о прошлом, а собственная страна всегда оказывалась на периферии европейской истории;

— в построении курсов отечественной и всеобщей истории исклю­чительно по формационному принципу, когда история стран и народов превращалась в историю государств и классовой борьбы;

— в произвольности и непоследовательности принципов периоди­зации школьных исторических курсов: здесь были «туманные вехи» — с древнейших времен, до конца XVIII века; «круглые» даты — XIX век;

идеологические натяжки — 1917— 1918 гг., 1936 г.;

— в монополии единого содержания, учебных планов и пособий на всей территории многонационального СССР без учета региональных, на­циональных, исторических особенностей отдельных районов и народов, его составлявших.

Предложенную в 1993 году **концентрическую структуру** школь­ного исторического образования можно считать относительно новой. В на­чале XX века гимназическое образование по русской истории устанавли­валось по двум концентрам, а в 1913 - 15 гг. даже перестраивалось на трехступенчатый для русской и двухступенчатый для всеобщей истории вариант преподавания.

С 1959 г. Постановлением ЦК КПСС и СМ СССР была вновь пред­принята попытка перестроить школьное историческое образование на кон­центрической основе. Главной причиной реформы стал Закон о всеобщем восьмилетнем образовании. Перед учителями истории была поставлена за­дача «учить школьников самостоятельно приобретать знания, самостоятельно мыслить, понимать закономерности развития общества, даже при восьмилетнем образовании». Для этого учащиеся, заканчивающие вось­милетку, должны были ознакомиться с историей своей страны и зарубеж­ных стран вплоть до современности.

Однако в 1965 г. концентрическая структура вновь была заменена линейной. Наряду с внешними причинами ее недолговечности (установле­ние 10-летнего срока обучения вместо 11, переход ко всеобщему обяза­тельному среднему образованию) существовали серьезные внутренние не­доработки:

1) в программах, учебниках, в практике преподавания не удалось достаточно отчетливо выявить различия между содержанием элементарно­го и систематического курсов истории;

2) сократился запас фактических знаний... и недостаточна способ­ность учеников к обобщениям;

3) выпускники полной школы плохо владеют понятиями, не пони­мают соотношения объективного и субъективного в истории, не умеют раскрыть причинно-следственные связи, закономерности;

4) истоки исторических событий толкуются упрощенно, сводятся только к политическим моментам, искать зависимость последних от соци­альных и тем более экономических процессов выпускники почти не уме­ют;

5) требующиеся в этих вопросах рассуждение, анализ, доказа­тельство подменяют изложением, описанием конкретных фактов;

6) очень немногие абитуриенты на вступительных экзаменах по ис­тории прибегали к аналогиям или противопоставлениям явлений из исто­рии России и стран Западной Европы.

Третья попытка построить школьное историческое образование на принципах концентризма существенно отличается от двух предыдущих. Основной причиной перехода на новую структуру в 1993 г. стал Закон Российской Федерации “Об образовании”, согласно которому вводится обязательное основное (девятилетнее) образование. В течение трех по­следних лет выработан следующий вариант концентрической структуры школьного исторического образования.

К преимуществам подобного варианта можно отнести:

1) превращение исторического образования в постоянный, не­прерывный, последовательно усложняющийся процесс на всем протяже­нии школьного обучения (начальная школа — основная школа — полная школа);

2) более четкую синхронизацию курсов отечественной и всеобщей истории и /или создание единого курса "Россия и мир", обеспечивающих целостность рассмотрения прошлого человечества;

3) возможность в старших классах вернуться к событиям ранней истории и рассмотреть их на более высоком проблемно-теоретическом уровне;

4) возможность во втором концентре систематизировать и обоб­щить весь исторический материал на основе формационного, цивилизационного, культурологического и др. подходов; от событийно-хронологического принципа изучения прошлого перейти к проблемному, межпредметному, тематическому и т. п.; активно использовать разнооб­разные методы исторического исследования в работе с аутентичными тек­стами;

5) введение профильного и модульного обучения во втором кон­центре, ориентированного на интересы и профориентацию учащихся Х— XI классов.

Как видим из анализа переходного периода в России 90-х годов, система исторического и обществоведческого образования изменив структуру, не решила полностью прежних проблем, но имеет некоторое преимущество по сравнению с предыдущим реформированием.

В данной главе речь шла как раз об этих преимуществах, не позволивших разрешить противоречия.

1. Проблемы исторического образования и поиски решений на

рубеже веков

Современный этап жизни общества оказался переломным. Радикальные преобразования не обошли историческую науку. Одним из главных направлений развития системы высшего и среднего образования становится его гуманизация и гуманитаризация, подъём общей культуры специалистов.

Историческое образование сегодня один из наиболее сложных и противоречивых элементов федеральной системы образования. Взаимосвязь процесса модернизации общества с реформами системы образования приобретает особую актуальность и остроту в переломные моменты общественного развития, в которых оказались мы с вами.

В соответствии со стратегией развития исторического и общественного образования осуществлён отказ от монополии государственно-партийной идеологии и начат переход к плюрализму идеологии.

Дискуссии вокруг школьного исторического образования становятся в последнее время предметом, как общественного, так и государственного интереса. Свобода учителя, плюрализм и шквал оценок исторических событий, отсутствие чётких концептуальных линий породил 3 опасные тенденции в преподавании истории:

1-я, - связана с пренебрежением к отбору содержания учебного исторического материала, что привело к определённым кренам в преподавании: одни учителя больше внимания уделяют историческим личностям, другие - базе социально экономической истории, третьи внутри политической и жизни правителей и т д. В итоге школа готовит выпускников, с различными, достаточно ограниченными представлениями, с различными мировоззренческим установками и социальными ориентирами.

2-я тенденция - беспомощность учителей в вопросах методологии. Большинство уроков истории обогащены новым фактическим материалом, но нередко не содержат глобальной идеи или даже заключительного вывода, а порой и учительской позиции.

3-я тенденция- подавление историческим содержанием методики преподавания. Учитель сегодня захлебнулся в материале и ему не надо методики (успеть бы, прочитать новейшую литературу и выдать её объём на уроке - это в целом.)

Остановимся кратко на некоторых проблемах более частного характера:

1). Историзация школьной истории или интегрирование в исследовательской деятельности учащихся. Речь идет об интеграции истории с науками не изучаемыми или применяемыми в комбинации.

Пример для иллюстрации - история + социология + информатика. Интегрирование должно быть заложено в самой теме исследования (например, в системе семинаров или отдельного реферирования). Приведем пример:

Тема. Социологический портрет декабристов. Разрабатывается алгоритм исследования по предметно. Здесь необходимо применить на практике навык составления электронных таблиц, приобретённых на уроках информатики. Конечно, данная, проблема в рамках индивидуализации. Чаще всего она связана с деятельностью учащихся 10-11 классов, имеющих устойчивый, мотивированный интерес к истории.

2) Интегрирование компьютерных технологий в преподавание истории. Одно из перспективных направлений - составление компьютерных программ по истории. И надо отдать должное МО РФ банк таких программ по истории уже имеется. Ярким примером является компьютерный учебник группы учёных: Антоновой Т.С., Харитонова Л.А., Данилова А.А., Косулиной Л.Г. «История России: ХХ век». (М. 1997.). Это первое в педагогической практике комплексное мультимедийное учебное издание, позволяющее организовать систематическое изучение целого курса истории. По замыслу авторов учебник предназначен для самостоятельной работы. Эта программа может быть использована в школе, колледже, институте. Удобна она и для дистанционного обучения. Применение компьютера на уроке оправдано прежде всего при индивидуализации работы учащихся. В конечном счёте, компьютер помогает интенсифицировать процесс обучения, повысить мотивацию к изучению предмета. Предоставить помощь в виде консультации и многое другое. Будущее здесь за компьютерной грамотностью и культурой учителя. Что пока тоже проблематично. Использование видеоматериалов и компьютеров на уроках истории может позволить далеко не каждый учитель и не каждая школа. Современного учителя истории частично выручают старые запасы слайдов, диафильмов, картин, схем, карт. А что делать выпускнику педагогического вуза, молодому учителю? Появляется в этой сфере и новое противоречие. Интересна ли ученику, играющему дома на собственном компьютере и просматривающему видеофильмы, имеющему свободный доступ к Интернету, та наглядность, который оперирует учитель на уроке? Интересной проблемой для обсуждения можно было бы назвать «Школьные учебники с точки зрения преподавателя вуза» или «Сжатие информации и систематизация преподавания», «Личность учителя и проблемы его самообразования». В целом проблемы современного преподавателя истории противоречивы, как и сама наша эпоха перемен. Обобщая тему, выделим основные проблемы поэтапно:

**- Проблема первая:** каковы цели и задачи исторического образования? Педагогические дискуссии в разных аудиториях показывают, что, как правило, большинство ответов на эти непростые вопросы можно свести к следующим подходам. Мы изучаем историю, чтобы:

- узнать конкретные исторические факты:

- получить общее представление об истории той или иной страны;

- овладеть мастерством историка.

**-Проблема вторая, неразрывно связана с первой: история в школе воспитывает или развивает учащихся? Отсюда и вопрос о соотношении приоритетности воспитания и образования.**

Сегодня нередко ставится под сомнение даже такой фундаментальный ранее принцип исторического образования, как его патриотическая направленность, и опровергается незыблемая ранее задача воспитания патриотизма на уроках истории.

**-Проблема третья: какова должна быть общефедеральная российская концепция исторического образования?** Дискуссионным вопросом здесь является роль федерального центра и субъектов РФ в определении стратегии исторического образования. Иначе говоря, вопрос стоит так: кто сегодня-центр, регион или конкретный учитель - на практике определяет и реализует концепцию исторического образования?

**-Проблема четвёртая: что именно должен регулировать образовательный стандарт** - содержание образования или общие требования к нему, обеспечивающие на территории РФ единое образовательное пространство, или чёткие критерии оценки результатов образования, как это принято в большинстве европейских стран?

Другим аспектом этой проблемы является вопрос о преемственности требований к содержанию образования в начальной, основной, средней и высшей школе.

Особенно остро здесь стоит вопрос о требованиях к вступительным экзаменам в вузы и их адекватность исторической подготовке выпускников средних школ.

В России сегодня увеличивается количество, сторонников развития системы тестирования абитуриентов. Отношение к этой проблеме - актуальная тема для педагогической дискуссии.

**Проблема пятая: оптимальная структура и модель исторического образования в системе, школа - СУЗ - ВУЗ.** Дискуссия педагогов по проблемам структуры исторического образования продолжается. Учителя до сих пор не пришли к единым выводам о наиболее эффективной структуре на разных этапах образования, а многообразие видов и типов образовательных учреждений делает эту проблему ещё более сложной.

**Проблема шестая: вариативность содержания исторического образования, современные программы и учебники, право автора учебной книги на интерпретацию исторического факта, а учителя и ученика - на собственную позицию, на личностное отношение к прошлому.**

Дискуссионными вопросами сегодня являются процедура экспертизы и критерии отбора учебной литературы, осознанный выбор преподавателями конкретной программы обучения, комплектование методологических целостных «горизонталей» и «вертикалей» учебников по отечественной и всеобщей истории ив зависимости от этнорегиональных условий, особенностей школы и профильного класса.

**Проблема седьмая: эффективные способы государственного и муниципального управления процессом исторического образования, контроль за его эффективностью и другие смежные управленческие вопросы.**

В среде педагогов поэтим проблемам продолжается дискуссия о целесообразности и эффективности модели государственного образовательного стандарта.

**Проблема восьмая: требования к учителю, регламентация его профессиональной деятельности и степень его свободы как гражданина и профессионала,** что не всегда совпадает. Добавим, что эта проблема приобрела иной нравственный смысл в условиях плюралистического общества. Сегодня многие факторы влияют на формы и содержание аттестации педагогов. Согласованность процедур повышения квалификации аттестации преподавателей на муниципальном и федеральном уровнях - ключ к построению эффективной системы управления образованием в целом.

**Проблема девятая: внедрение и использование информационных и телекоммуникационных технологий в историческом образовательном пространстве.**

Анкетирование, экспресс - опросы показали, что эту проблему пытаются решать многие руководители образовательных учреждений. Здесь на первое место ставится проблема профессиональной переподготовки преподавателей. Таковы основные проблемы системы исторического образования, которые активно обсуждаются педагогами России и которые должны быть решены в процессе современной реформы в рамках программы модернизации образования

Совокупность этих изменений можно классифицировать в качестве смены парадигмы (точнее говоря, парадигм) исторического образования, которым предстоит жить в ХХI веке.

Содержание образования временно определяет обязательный минимум содержания ис­торического образования.)

Сегодня человечество заново переосмысливает мир в его целостности и взаи­мосвязи. Усиление интеграционных процессов в современном мире выдвигает задачи подготовки молодежи к жизни в условиях новой цивилизации, базирующейся на при­оритетах ценностей человеческой морали и культуры. Ситуация, в которой оказалось молодое поколение, требует обращения к определенной системе ценностей, связан­ных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения, определяющего отношение человека к ок­ружающему миру и другим людям.

5. Современный урок истории. Каким ему быть?

На основе разработанной государственной доктрины образования и программы модернизации выработка концепции образования исторически нового типа - главная задача педагогов- ученых и практиков.

Педагог- это профессия, которая будет жить вечно! Работа учителя- это не ремесло, а искусство.

Урок был, есть и в образном будущем останется главной формой организации обучения и воспитания учащихся. Все попытки найти эквивалент уроку, заменить его другими формами организации учебных занятий ни в России, ни за рубежом успеха не имели. Однако,это не значит, что урок – застывшее и нерушимое.

 Идея кодирования знаний. Поиски новых: методов обучения в последнее время называют инновациями, а их авторов – учителями-новаторами. Творчески работающие учителя предлагают свои методики и системы обучения истории Их уроки отражают индивидуальные особенности и возможности учителя и во многом зависят от самой личности Подготовка и проведение таких уроков требует много сил, энергии, времени.

Поэтому, прежде чем браться за работу по-новому, следует взвесить свои силы и возможности, изучить опыт работы в конкретной системе обучения. Изменение этапов урока, последовательности звеньев обучения, форм работы может не дать того результата, который получают учителя-новаторы. Следует иметь в виду, что в данной работе приводятся лишь фрагменты работы творческих учителей, обобщение их опыта, и прежде всего с опорными конспектами кодирования знаний.

Идея кодирования знаний возникла еще в 60-е гг. в зарубежной школе и нашла отражение в школьных учебниках. В конце разделов учебников по естественно-математическим дисциплинам были помещены схемы, отражавшие содержание изученного материала. Затем схемы такого же характера появились в методических пособиях по истории. Содержание учебных тем в них отражалось в форме зрительных образов и условных символов. В учебниках в конце разделов помещается «вид классной доски» со схемами, чертежами и записями, которые при объяснении должен воссоздать учитель. Так постепенно развивается идея обучения на основе компактных опорных сигналов.[42,с112].

Богатые ассоциации вызывают у учеников условные изображения – символы исторических событий и явлений. «Символ – это внешнее явление, которое условно, через посредство заключенного в нем наглядного образа, вызывает в нас мысль об определенном, часто весьма значительном и отвлеченном содержании ». [6,с81] Исторические явления, изображенные в схематических пособиях в виде условных знаков, символов, служат ученику опорой в его мыслительной деятельности. Знаки как бы фиксируют мысленные образы. Как показывают исследования, наблюдения предмета, явления оставляют в памяти учеников в среднем 90% воспринятого. [5,с321]

Как известно, хорошо продуманная графическая схема дает возможность разбить сложный вопрос на несколько детальных пунктов, изобразить их в условной форме, с тем, чтобы сконцентрировать внимание слушателей на существе проблемы, помочь охватить все выделенные моменты в целости. Значительно помогает ученикам зрительная опора в усвоении базовых знаний. Главные факты в виде опорных сигналов скомпонованы в блоки, в них выделено самое главное. Такой опорный конспект представляет собой условно-графические знаковые изображения учебного материала, позволяющего обращать внимание на логику его изложения, на главные факты и легко запоминать их.

Методика работы с конспектами-схемами на уроках. Материал, предназначенный для изучения, учитель представляет в виде особых конспектов с опорными сигналами. Опорные символы помогают ученику запомнить единицы информации – факты главные и неглавные. Для идентификации в опорном конспекте они выделены разным цветом. Суть же самой системы работы заключается в усвоении знаний на основе их многократного повторения и ежедневного контроля за качеством знаний при помощи самих же учащихся. [2,с 12]

Как же проходит подготовка опорных конспектов? Прежде всего, начинающему учителю надо хорошо знать содержание школьного учебника: сначала он прочитывает его целиком, насквозь, а потом по темам. Читая темы, учитель проводит структурно-функциональный анализ текста, вместе с тем определяя, какие параграфы учебника можно объединить для изучения на одном уроке. Затем он переходит к оформлению листов конспекта с опорными сигналами. Раскрывая тему, на одном листе он может поместить до четырех подтем (блоков). Их количество будет зависеть от сложности учебного материала. На этом же листе следует указать домашнее задание, дешифровку сигналов. Если учебник включает 60 параграфов, то листов-конспектов, учитывая объединение параграфов, будет значительно меньше. Правда, сюда же включаются листы с конспектами по краеведческому материалу, блоки по воспроизведению планов на местности, картосхемы. Разработав листы по содержанию всего курса, учитель снимает с них небольшие по размеру копии - раздаточный материал. Листы с опорными сигналами по теме урока должны быть одинаковы по содержанию. В противном случае с ними нельзя будет организовать общую коллективную работу в классе.

Система работы с опорными конспектами требует привлечения к проверке заполненных листов одноклассников, учеников параллельного класса, помощников учителя. Обычно проверка тетрадей занимает у них не более 15 минут. Оценки выставляются в обще классную (открытую) и индивидуальную ведомость учета знаний по каждой изученной теме урока.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п. | Ф.И.О. | Письмен | Устные | Групповой | Задачи |
|  |  | ные | Ответы | контроль |  |
|  |  | ответы |  |  |  |

Ученики получают право любую нежелательную для себя .оценку исправить на последующих уроках.

Учитель Н.П. Мирошниченко разработал критерии оценки листов с опорными сигналами, заполненных учениками.[6,с91] Ошибкой считается пропуск буквы, слова, перестановка знаков в блоке или блоков, неправильное воспроизведение знаков. За одну ошибку ученик получает оценку «четыре», за две – «три». Если более двух ошибок, то работа не засчитывается и ее надо переписать заново.

В.Ф. Шаталов предлагает следующую памятку по написанию листов с опорными сигналами: [10,с115]

1. Внимательно читайте главу или раздел учебника, вычленяя основные взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста.

2. Кратко изложите главные мысли в том порядке, в каком они следуют в тексте.

3. Сделайте черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги.

4. Преобразуйте эти записи в графические, буквенные, символические сигналы.

5. Объедините сигналы в блоки.

6. Обособьте блоки в контуры и графически отобразите связи между ними.

7. Выделите значимые элементы цветом.

Работа с опорными конспектами у В.Ф. Шаталова включает несколько основных и дополнительных этапов, реализуемых в классе на уроках и дома: 1. Развернутое объяснение учителем нового материала.

2. Повторное сжатое объяснение по листу с опорными сигналами, расшифровка символов.

3. Изучение опорных сигналов каждым учеником по раздаточному материалу, вклеивание учениками листов в свои альбомы (возможно раскрашивание в классе или дома).

4. Самостоятельная домашняя работа ученика с учебником и листом с опорными сигналами; у кого есть магнитофон, тот записывает и прослушивает свой рассказ.

5. Письменное воспроизведение опорных сигналов по памяти в тетрадях, хранящихся в кабинете истории (8 – 10 минут); проверка и оценка работ после урока учениками параллельного класса или взаимопроверка одноклассниками. Возможна проверка на уроке самим учителем. В таком случае выполнивший задание ученик молча подходит к столу и показывает работу.

6. Во время выполнения работы проходит индивидуальная проверка опорных конспектов учеников (воспроизводят блок на доске, ведут рассказ по опорным сигналам блока на два-три магнитофона, тихо отвечают по конспекту учителю); магнитофонные записи прослушивают и оценивают помощники учителя данного класса или старшеклассники; они ставят вторую оценку; лучшие ответы слушает весь класс; для экономии времени блок, воспроизведенный у доски, в тетради не записывается.

7. Воспроизведение несколькими учениками одного-двух блоков опорного конспекта на доске.

8. Постоянное повторение и углубление изученного материала по опорным конспектам на повторительно-обобщающих уроках. Через каждые пять-шесть уроков ученики получают короткий конспект, в конце которого дается около 10 вопросов для повторения. Каждый ученик по указанию учителя дает письменный ответ только на один вопрос или на несколько тестовых заданий. [42,с118]

Изучение курса завершается в апреле двумя контрольными работами. Первая контрольная работа проходит по второй половине курса, содержание которого еще свежо в памяти учеников. На ее подготовку отводится меньше времени, и оценки бывают выше (прием «успеха, удачи»). В контрольную работу входят вопросы и задания, требующие воспроизведения базовых знаний курса. Первый вопрос из начала перечня вопросов и заданий, второй из конца. Затем ученики получают задания по подготовке ко второй контрольной работе. К ней они готовятся дома два-три дня. Накануне учитель проводит консультацию, отвечает на вопросы учеников и рассказывает об итогах и типичных ошибках первой контрольной работы. Девять баллов за две контрольные работы и 50% отличных оценок (без троек) за год ведут к итоговой пятерке.

Оставшееся в учебном году время посвящается исправлению оценок, экскурсиям, читательским конференциям по исторической беллетристике.

По системе Шаталова ведут работу как опытные учителя, так и начинающие педагоги. Работу с сигналами-символами на уроках учителя проводят по-разному. Вот как об этом рассказывает Н.П. Мирошниченко. [40,с120]

В начале урока учитель называет тему, говорит о ее значении для изучения, знакомит учеников с планом урока, записанным на доске. Это три-четыре вопроса, каждому из которых соответствует блок с символами в опорном конспекте. Затем учитель дает домашнее задание, инструктируя, на какие вопросы нужно дать ответы на следующем уроке, какие блоки опорного конспекта использовать, к каким страницам учебника обратиться.

Затем учитель переходит к объяснению нового. Свой рассказ он сопровождает графическим изображением на доске соответствующего блока с опорными сигналами. Ученики следят за объяснением по своим черно-белым конспектам (размножены типографским способом) либо перерисовывают с доски карандашом в тетради, а дома раскрашивают. [41,с4]

Как правило, в основе новаторских подходов к обучению уважение к личности ученика, опора на сотрудничество учителя и учеников и широкое самоуправление учащихся класса и школы в целом. Группа самых активных учеников помогает учителю на уроке и после него: консультирует слабо подготовленных учеников, готовит, проводит и проверяет письменные работы, помогает оформить листы с опорными конспектами и т.д. [25,с29]

Методика проведения уроков С.Д. Шевченко во многом основана на самоуправлении учеников класса. [22,с157] Один ученик проводит урок, другой является его дублером, третий комментатором, еще два ученика проверяют тетради, кто-то отвечает за оборудование урока, за заполнение экрана успеваемости. В учебном году каждый ученик побывает в роли учителя и не один раз.

Вот этапы одного из уроков с опорными конспектами.

1. Учитель-ученик начинает урок с устного опроса учащихся (10-12 минут).

2. Затем несколько секунд уходит на самооценку знаний, когда каждый ученик класса выставляет в индивидуальную ведомость оценку за подготовленность к уроку.

3. Парный опрос учеников, когда они друг другу отвечают домашнее задание, ставят оценку за ответ (3 – 5 минут). В большинстве случаев оценки и самооценки совпадают. Пары каждый раз новые, они создаются перед уроком. После этого учитель-ученик садится на место. Выходит комментатор и проводит обсуждение прошедшей части урока, делает вывод, предлагает оценку за ведение урока; ученики за нее голосуют.

4. Письменный опрос – воспроизведение по памяти конспекта с опорными сигналами из домашнего задания. В это же время проверка тетрадей параллельного класса (10 минут). Проверку проводят два выделенных ученика. Они ставят оценку за конспект: плюс или минус. Еще два ученика переносят оценки в экран учета знаний.

5. Объяснение нового материала учителем (15 минут). Сжатое изложение этого же материала по плакату с опорными сигналами (4 минуты).

При разработке конспектов с опорными сигналами могут применяться знаки символическо-словесные (буквы, слоги, цифры, знаки сложения и вычитания); рисуночные (пиктограммы); условно-графические (фрагменты планов местности, карт, схем). [41,с5]

Учителя по-разному составляют и используют конспекты с опорными сигналами, разрабатывая свою систему обучения. Так, Ю.И. Латышев в конспекте видит опору для приготовления учениками домашнего задания и при последующем ответе на уроке. [38,с102] При составлении конспекта он старается использовать общепринятые символы и аббревиатуры. Конспект начинается с формулировки темы. Далее идет основной тезис, раскрывающий главную идею темы. В тему входит несколько параграфов. В конспекте отражены вопросы, на которых следует акцентировать внимание, выявлены причинно-следственные связи, причем введены наиболее лаконичные формы записей. Сигналы объединяются в блоки. Они четко выделены и хорошо видны. Связи сигнала с блоком могут быть отражены простыми черточками или направленными стрелками. Итог, результат обозначают специальные выходящие сигналы.

В 6 – 9 классах в последней трети урока Ю.И. Латышев начинает изучение новой темы. Он объясняет материал, опираясь на конспект с опорными сигналами. На втором уроке проводится консультация. Затем ответы учеников на вопросы на основе средств наглядности (диапозитивов, учебных картин) и письменная работа по вариантам, которую проводят и проверяют ученики дежурной группы. Они специально готовятся к уроку. Третий урок посвящается работе в группах по взаимному контролю знаний, небольшой письменной работе и объяснению учителя в последней трети урока. Весь цикл повторяется.[28,с 21]

В 10 – 11 классах конспект с опорными сигналами включает три-четыре параграфа. Первый урок представляет собой 30-минутную лекцию с опорой на облегченный конспект. Позднее, работая с учебником, ученики самостоятельно внесут в конспект недостающие сигналы-символы. Готовясь к лекции, ученики заранее читают дома нужные параграфы учебника? После лекции ученики письменно указывают, что они не поняли из объяснения учителя. Ориентируясь на эти записи, учитель готовит урок-консультацию. На вопросы учеников отвечает дежурная группа и при необходимости учитель, привлекая наглядность. В конце урока отрабатываются понятия в ходе самостоятельной работы учеников. Третий и четвертый уроки посвящаются контролю знаний и взаимообучению в группах. [46,с105]

Биконические модели, или пиктограммы, на уроках истории. Так называют простейшие рисунки, которыми учитель сопровождает свой рассказ при изучении нового материала. Такие уроки более приемлемы в среднем звене учащихся. Об уроках с биконическими моделями рассказывает А. Литвинов. [40,с160]

Вот этапы его работы по новой теме:

1. Объяснение учителя с воспроизведением по ходу рассказа биконических моделей на доске. Школьники перерисовывают эти рисунки-символы в тетради.

2. Сжатое повторное объяснение учителя по рисункам на доске.

3. Домашняя работа учеников по конспекту и учебнику.

4. Ответы учеников с помощью конспекта у доски.

Учитель-методист и исследователь В.А. Мыскин строит урок с пиктограммами, включая следующие этапы:

1. первичное объяснение учителем нового материала при закрытых пиктограммах, заранее нарисованных на доске;
2. сжатое объяснение по пиктограммам;
3. индивидуальный устный опрос по материалу (пиктограммам) предыдущего урока (по тетради);
4. перенесение учениками пиктограмм в тетради;
5. работа с блоками пиктограмм по их закреплению (ученики раскрывают содержание пиктограмм, соотносят с текстом учебника);
6. учебно-познавательные игры. [42,с153]

Создавая листы с опорными сигналами (блок-схемы), Е.И. Пометун и Фрейман стремились при помощи определенных символов и знаков выявить сущность и взаимосвязи исторических процессов и явлений, их соответствие определенному образу. Торговля – это плывущий кораблик, земледелие – мотыга, монархия – корона. Совокупность таких символов образует блок-схему.

Символы можно подразделить на две группы – информативные и. сквозные. К первой группе относятся те условные знаки, которые обозначают явления, частно-исторические понятия, несут в себе информацию о какой-либо стороне, части исторического процесса. Ко второй группе – символы, обозначающие общеисторические понятия, связи, закономерности, процессы,

Такой же точки зрения придерживается В.Я. Оберман, предложивший разработке листов с опорными сигналами некоторые символы и буквенные обозначения сделать постоянными [18,с112]. Так, он регулярно употребляет в качестве сокращений при записях первые буквы слов «запад» (3), «восток» (В), «цивилизация» (Ц), «родовая община» (РО), «натуральное хозяйство» (ИХ), «абсолютная монархия» (AM). Стабильными у него остаются и значки, приведенные в предлагаемой им таблице. Все эти символы также можно отнести к сквозным.

Но вернемся к опыту работы Е.И. Пометун и Г.А. Фрейман. Началом работы они считают создание системы сквозных и информативных символов по курсу истории. Затем начинается разработка блок-схемы к конкретному уроку, определение ключевого символа. Он должен обозначать главное понятие, суть урока, быть ярким и легко запоминающимся. [3,с8]

Школьная лекция – форма учебных занятий в старших классах, в которой учитель дает глубокое, целостное, логически стройное изложение основного фактологического и теоретического материала темы, преимущественно в монологической форме.[13,с 105]

Практикуется два вида лекций: обзорные, которые, в свою очередь, делятся на вводные и заключительные, и тематические. Первые, открывая и завершая тематический блок, содержат минимум фактологической информации, знакомят старшеклассников с исходными теоретическими положениями, имеющими принципиальное значение для понимания темы, осмысления конкретных исторических фактов, или, наоборот, систематизируют, обобщают конкретные вопросы темы, поднимают их до уровня проблемного анализа, актуальных суждений и выводов-оценок.

Цель тематической лекции – сформировать у школьников яркое, образное, полное представление об основных исторических фактах изучаемой темы; конкретизировать, подтвердить примерами теоретические положения, введенные на первом этапе изучения темы; предоставить ученикам фактологический банк данных, необходимый для самостоятельных выводов и обобщений на завершающем этапе тематического блока. В отличие от обзорных лекций в содержании тематических превалируют конкретные исторические факты.[9,с53]

В каких условиях лекция предпочтительнее урока изучения нового материала? Очевидно, что не только тогда, когда необходимый учебный материал отсутствует в школьных учебниках или не удовлетворяет учителя своим содержанием, отставая от уровня современной исторической науки. Немаловажными факторами при выборе лекции могут стать:односторонний, не отражающий всей палитры мнений взгляд автора учебника на изучаемую проблему; упрощенный, поверхностный, событийный подход к изложению исторических фактов в учебной книге, удачная возможность воспитания личностных качеств и индивидуальных особенностей школьников, развивает коммуникабельность, менталитет, толерантность. К этой же группе, на наш взгляд, относятся уроки-аукционы, но по своей дидактической задаче они принадлежат к контрольным урокам. Рассказывая о предметах, выставленных «на торги», ребята соревнуются в знаниях конкретной исторической эпохи, а по количеству выигранных лотов определяется лучший знаток истории. [15,с 123]

В качестве перспективного направления организации гуманитарного образования учителям истории недавно был предложен модульный урок. По замыслу его разработчиков, такое занятие отличает комплексная дидактическая цель, в которой наряду с усвоением новых знаний серьезное значение придается формированию у школьников умений самостоятельно извлекать и обрабатывать информацию из различных источников. Содержание урока конструируется из нескольких блоков информации, легко заменяемых и переставляемых, цель работы с каждым блоком четко сформулирована, а ее реализация обеспечивается системой познавательных заданий на актуализацию знаний, самостоятельное изучение исторического источника, формулирование и выражение собственного мнения, формирование познавательных и коммуникативных умений, самопроверку, контроль и диагностику развития познавательных способностей учеников. В тематическом блоке модульные уроки эффективны на вводном этапе конкретизации исторических знаний, умений.[1,с 11]

Различно и методическое использование схем на уроках. Применяются они при изучении нового многократно, три-четыре раза. Первый раз учитель излагает материал, используя различные приемы рассказа или проводя эвристическую беседу, при этом привлекая изобразительную и предметную наглядность, технические средства обучения (15 минут). В это время схема, заранее нарисованная на доске, скрыта от учащихся. Или же предполагается демонстрировать ее по частям при помощи - кодоскопа при кратком вторичном объяснении (5 минут). На этом этапе учитель ставит перед учениками вопросы. Затем ученики переносят символы в тетради (5 минут). Далее следует беседа, во время которой ученики словесно воспроизводят основные положения схемы, дают ответы на вопросы, рассуждают, доказывают, проводят сопоставление элементов схемы с текстом учебника, документами. [5,с81]

Это же задание они получат на дом. Кроме того, им надо запомнить символы, уметь воспроизвести их письменно и дешифровать устно. Им также предлагается раскрасить отдельные части схемы в определенные цвета: явления, процессы развития хозяйства – зеленым; явления общественной жизни – голубым; проявление социальной борьбы – розовым. Поскольку такие схемы позволяют изучать историю сжато, охватывая содержание двух –трех параграфов, то применяются они не на каждом уроке. В этом.случае ученики выполняют традиционные задания: заполняют контурные карты, решают задачи, отвечают на вопросы учебника. [10,с59]

В начале следующего урока школьники по памяти воспроизводят опорные сигналы в тетрадях (10 минут). Для этого схема разбивается на смысловые части и ученики получают задания по какой-либо из них. Задания по вариантам включают самостоятельное формулирование вопросов по схеме и предусматривают ответы на них. Проверка работ ведется закончившими выполнение заданий сильными учениками прямо на уроке. Одновременно несколько учеников поочередно отвечают учителю у стола по частям схемы. При необходимости такой вариант проверки знаний заменяется поэлементным воспроизведением схемы несколькими учащимися у доски, в то время как с классом организуется викторина, диктант понятий, хронологический или географический (с использованием .контурных карт) диктанты.

Использование схем на уроках дает желаемый эффект только в системе, т.е. когда данный вид наглядности применяется из урока в урок: от вводного до повторительно-обобщающего урока каждой темы или раздела. Для уроков обобщения разработана специальная схема, задача которой сконцентрировать внимание учащихся на главных ведущих идеях темы или раздела. Это те же символы, но в новых сочетаниях и взаимосвязях. [40,с111]

Из выше сказанного следует вывод, что опыт преподавания с использованием блок-схем на уроках в течение ряда лет, сравнение результатов обучения в экспериментальных и контрольных классах, где преподавание велось с применением традиционной методики, показало, что этот вид обучения имеет преимущества. Применение схем значительно повышает уровень понимания учащимися основных вопросов учебного содержания, сложного материала. Они свободно оперируют знаниями, лучше усваивают причинно-следственные, хронологические и другие связи. Разнообразие форм и методов организации урока повышает интерес учащихся к предмету, формирует их историческое сознание. Другие нестандартные формы обучения позволяют развивать индивидуальные особенности школьников, их коммуникативность, умение мыслить, обобщать и делать вывод, что является очень важным в обучении и позволяет учителю достигать учебных целей.

 «Начальным методом мыслительного процесса обычно служит проблемная ситуация. Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в. мыслительный процесс». [27,с101]

Элементы проблемности учитель включает во многие уроки. Перед изучением нового материала он ставит интересные, неожиданные вопросы, на которые ученикам надо дать ответы в конце объяснения нового. Иное дело проблемные уроки, когда изучение теоретического содержания урока полностью проходит на поисковом уровне познавательной деятельности. Для сильных учащихся учитель готовит изложение теоретических сведений в скрытой форме, опуская сущность фактов и их связей. Начиная изучение нового, учитель выдвигает проблему, дает учебный материал и ориентиры для ее решения, сопровождая объяснение вопросами и заданиями поискового характера. На основе вновь изучаемого учащиеся решают проблему, как правило, давно уже решенную наукой. Но ученикам ее надо «переоткрыть», например: определить, в чем заключалась радикальность реформы отмены крепостного права? Вопрос, требующий решения, но прямого решения не дает и побуждает учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация. Она создается также при изложении различных мнений; с тем, чтобы учащиеся сами их разобрали, оценили, либо при указании на противоречие, конфликт, с тем, чтобы учащиеся сами нашли пути его решения ». [15,с 105]

Каким же образом создается проблемная ситуация? Это может быть противоречие, содержащееся в учебном материале, или введение в урок фрагмента документа противоречивого характера, или изложение противоречивых взглядов на один и тот же вопрос. То, что учитель излагает проблемно, ученики должны с помощью ранее приобретенных знаний выделить из фактов и сформировать решение проблемы самостоятельно. Конечно, познание теоретических знаний в процессе проблемного изложения не является самоцелью. Как отмечал психолог В.В.Давыдов, если предметом усвоения становятся теоретические знания, то результатом познания должно стать изменение самого ученика, его развитие, овладение новыми способами ориентации в действительности, новыми способами действия, а значит, и становления новых способностей.[22,с 153]

Проблемно-поисковый метод обучения нецелесообразно применять

при изучении изобилующего фактами или нового сложного для учеников материала или при недостатке времени на уроке. Он не приведет к успеху и при слабом контакте учителя с учеником. [23,ст58]

Для примера можно привести фрагмент урока в 8 классе по теме «Отмена крепостного права в России». Учитель может начать урок с названия темы, а может и не писать тему на доске, а сказать ребятам, что они сами должны будут назвать тему в конце урока. Заголовок так же может носить вопросительную форму «В чем состоит радикальность реформы отмены крепостного права». В процессе беседы с учащимися, учитель задает следующие вопросы:

-Почему заговорили вообще о необходимости отмены крепостного права? Назовите причины?

-Что из этого следует?

-Можно ли сказать, что это была вынужденная мера, или отмена крепостного права является закономерной на тот период времени?

-Как готовилась реформа крепостного отмены права?

-Кто помогал или мешал подготовке реформы? Почему? Были ли у них на это основания? Докажите.

-Является ли радикальной эта реформа?

-Почему? Докажите.

В процессе такой беседы, каждый учащийся может высказать свое мнение, свое отношение к этому событию, слабые учащиеся так же будут увлечены беседой, что делает возможность учителю увидеть способности каждого учащегося и помочь ребятам в дальнейшем их развивать и реализовать. Но это лишь фрагмент урока, а такие беседы могут происходить на любом уроке. Ведь недаром сейчас столько времени уделяется развивающему обучению.

Познакомившись с опытом многих педагогов новаторов в предыдущих главах и рассмотрев необходимость проблемного изучения в школе, можно прийти к выводу, что проблемные ситуации, создаваемые учителем на уроке помогают мыслить учащимся, а значит развиваться. Тема, выбранная для работы сама по себе проблемна и она дает возможность учителю, ознакомиться с ней подготовиться к уроку, на котором ребятам пройдется искать выход из проблемных ситуаций.

## Заключение

В данной работе сделана попытка показать как политическая, экономическая обстановка нашла своё отражение в системе российского образования, ***Сделаны выводы:***

* В системе российского образования, в том числе исторического, произошла смена парадигмы (точнее говоря, парадигм). Примерно за последние пять лет измени­лись политическая, идеологическая, философская и педагогическая парадигмы образо­вания. В целом историческое образование стало личностно-ориентированным, плюралистическим и многообразным. Все более заметная часть рос­сийского педагогического сообщества постепенно начинает осознавать, что традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном от­ношении, что без их учета не представляется возможным построить современную и вместе с тем национально - ориентированную систему школьного исторического обра­зования.
* Распад идеологи­зированной и строго регламентированной системы, ослабление, а подчас и ликвидация государственных рычагов воздействия, элементы анархии в общественной жизни вы­звали разнонаправленные процессы и соответствующие результаты.

С одной стороны, процесс преподавания истории стал более разнообразным, интересным и личностно окрашенным. Учитель получил не только декларированное, но и практическое право выбора концепции программ и учебников, что приблизило образовательную ситуацию в школах России к общемировым образовательным процессам.

С другой стороны, опыт последних лет показывает, что почти полное снятие государственного и общественного контроля приводит к размыванию целостности, утрате национально-культурного ядра исторического образования, анархии. За «самостоятельной позицией» педагогов подчас кроется как содержательный, так и методический учительский непрофессионализм, а также (что еще более опасно) внедрение в сознание подрастающего поколения сомни­тельных и деструктивных для общества идей (экстремистского, националистического, религиозно-сектантского и другого характера).

* По исследованию развития проблем исторического образования вытекает, что разрушение еди­ного ядра образования приводит к нарушениям гражданских прав учащихся, прояв­ляющимся в невозможности смены школ и продолжения образования. В связи с этой тенденцией в педагогических коллективах, у администраций школ и руководителей органов управления образованием появилась потребность в разумной регламентации деятельности педагогов и определении нормативных требований к историческому об­разованию учащихся на основе федерального стандарта как средства обеспечения вза­имных прав и обязанностей учащихся и педагогов.
* Поскольку урок - это основной кирпич в здании образования, учителю необходимо заниматься развитием своей личности, творчества, постоянным самообразованием и просто необходимо овладеть новой методикой ведения урока в современных условиях, а также постоянным диагностированием проведенного урока.

 Содержание данной работы может быть использовано не только учителями, преподавателями, студентами при изучении методики и прохождении практики, но и работниками управления образования.

Дальнейшая работа над данной проблемой заключается в поиске путей поэтапного решения вопросов исторического образования.

Таким образом, история органически входит в жизнь современного человека. На протяжении XX века историческое образование сделало огромный скачок в своем развитии. Было создано множество нового, неизвестного ранее, которое имело огромный успех в Рос­сии и за ее пределами, составляя подлинную славу нашей страны

**Литература**

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе. М., 1984
2. Вагин А.А. Методика обучения истории. М.,1972
3. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе.

М. 1968

1. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю., Ионов И.И., Короткова М.В. Историче­ское образование в современной России: Справочно-методическое по­собие для учителей. М., 1997
2. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1999
3. Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999
4. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе.М.,1988
5. Гольденберг М.Л. Историзация школьной истории или интегрирование в исследовательской деятельности учащихся// Преподавание истории в школе. – 2002. - №7
6. Гуревич Н.П. О преподавании истории в средних классах, средних учебных заведениях. // Семья и школа. 1981 - №5
7. Государственные образовательные стандарты (федеральный компонент) МО РФ (Минобразования России). // Преподавание истории в школе. – 2005. - №5
8. Гольденберг М.Л. Историзация школьной истории или интегрирование в исследовательской деятельности учащихся// Преподавание истории в школе. – 2002. -№ 7
9. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших-классах: Познавательная ак­тивность учащихся и эффективность обучения. - М,1966
10. Динерштеин Е.Е. Проблема систематизации преподавания истории в школе.// Преподавание истории в школе. – 2002. -№ 8
11. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. - М., 1994
12. Закон РФ «Об образовании»
13. Историческое образование в современной России: справочно-методическое пособие для учителя. - М., 1997
14. Историческое образование: Тенденции и перспективы: Итоги международной конференции // Преподавание истории в школе. – 1999. -№ 2
15. К концепции школьного исторического образования//Преподавание ис­тории в школе. - 1989. -№ 6
16. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения в схемах, таб­лицах, описаниях: Практ. пособие для учителей. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС , 1999
17. Концепция модернизации
18. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей /Под ред. Ф.П. Коровкина. - М, 1978. - Ч. I
19. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей /Под ред. Н.Г. Дайри. - М, 1978. - Ч. 2
20. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2108 “История”// С.А. Ежова, А.В. Дружковаидр.-М.,1986
21. Несмелова М.Л. Варианты организации учебной работы с использованием мультимедийного учебника по истории// Преподавание истории в школе. – 2002. -№ 9
22. О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования //Преподавание истории в школе. - 1993. - № 4
23. Онищук В.А. Урок в современной школе. М., 1991.
24. Озерский И.З. Начинающему учителю истории. М., 1990.
25. Подласый И.П. Как подготовить эффективный урок. Киев, 1989.
26. Прокофьев М.А. Послевоенная школа России. - М.,1997. *у* 23. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории. - М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС , 2000. 24.
27. Розерштейн В.М. Различные формы урока истории в старших классах. // Преподавание истории в школе. 1988. - №4
28. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб.для студ. высш. учеб. заведений. -М.: 2000
29. Стандарт среднего (полного) образования по истории. // Преподавание истории в школе. – 2004. - №8
30. Стандарт среднего (полного) образования по обществоведению. // Преподавание истории в школе. – 2004. - №9
31. Требования к историческому образованию учащихся в средней школе // Преподавание истории в школе. - 1994 -№ 2
32. Федеральная программа.