**План**

1. Развитие школьного исторического образования, использование активных методов обучения истории конца XIX- нач.XX века.

2. Школьное историческое образование и методика обучения истории в 20-годы.

3. Русская историко-методическая мысль конца ХIХ – начала ХХ вв. о целях и задачах школьного исторического образования

**Введение**

Предметом нашего исследования является историческое образование. Структура исторического образования включает комплекс теоретических, учебно-методических, кадровых и материально-технических средств, направленных на передачу знаний о прошлом. Историческое образование в наиболее концен­трированном виде отражает политическую систему и идеологию российского общества, структуру государственной власти и характер политического ре­жима в разные исторические периоды.

Изучение данных проблем возможно только на основе междисциплинарного подхода. Для разработки истории исторического образования важны методы и приемы исторической антропологии и микросоциальные подходы.

Бесспорно, важны и специальные методы познания прошлого: историко-генетический, историко-сравнительный и историко-системный.

Под образованием мы понимаем целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверяющихся соответствующим документом.

В изучении истории образования в России имеются определенные традиции и достижения. Однако этот комплекс проблем не превратился еще в самостоятельную отрасль исторических знаний, которая использовала бы весь современный арсенал средств и способов ис­торического исследования и образования.

**1. Развитие школьного исторического образования, использование активных методов обучения истории конца XIX- нач. XX века**

Педагоги этого периода стремились строить уроки, которые бы стимулировали познавательную деятельность учеников, формировали у них потребность к знаниям.

Одни видели это в наглядности, другие в работе над докладами и рефератами, третьи предпочитали трудовой метод обучения. При изучении курса старались создать конкретные образы. Для этого использовали карты и картины, книги для чтения с иллюстрациями. Проводились экскурсии, привлекали краеведческий материал. Вырабатывалось умение самостоятельно работать. Распространен был метод вопросов и планов. Их составлял учитель и давал для домашней работы. Максимум внимания работе с учебником. Учили правильно читать текст, составлять план прочитанного. Из учебника выписывали имена, даты, понятия, обьясняли их, повторяли пройденное во взаимосвязи с изученным. Наряду со старыми используются новые методы. Это- реальный, лабораторный, драматизации. Это работа на основе исторических источников.

Н.Рожков и М.Покровский подбирали тексты в зависимости их доступности и интереса учеников. Учебник предлагали заменить кратким конспектом.

Кулжинский Я. предложил метод документации – специально подобранные документы хрестоматии привлекались для иллюстрации текста учебника. У учеников формировалось умение делать заключения на основе многообразия фактов.

Н.Рожков и С.Фарфоровский предложили познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторической науки, на изучении первоисточников.

Лабораторный метод основан на самостоятельной работе учеников с историческими документами, иллюстративным материалом и научно-популярной литературой.

А.Гартвиг заменил обычные уроки чтением рефератов уч-ся и беседами по их разбору.

Учитель руководил самостоятельной работой уч-ся. Считал, что основательно надо знать только те вопросы, которые имеют существенное значение в истории, главное в самостоятельной работе. Он автор метода драматизации - небольших драматических постановок учеников.

Б.Влахопулов и Н.Покотило видели основной способ привития уч-ся навыков самостоятельной работы в составлении рефератов. Работа разбивалась на этапы. Сначала читали статью, вникали в содержание, разбивали текст на части, выделяли главную мысль. Потом составляли конспект, не отступая от фраз автора.

Следующим этапом было изложение более солидной книги. Делались заметки о значимых и интересных местах, далее составлялся план по которому излагался текст, но уже своими словами.

Третий этап был в составлении реферата на основе 2-3 книг по общей теме, проблеме, нужно было детально изучить вопрос и разработать свой план изложения материала.

На четвертом этапе работа велась по нескольким книгам, но представлялись различные точки зрения. Ученик критически оценивал, определял свое отношение к прочитанному.

На самом сложном этапе предполагалось умение анализировать сырой материал источников. Этапность в реферировании позволяла старшеклассникам овладеть связным и последовательным изложением мыслей, внеся свой вклад в общее образование.

М.Коваленский воспринимал иначе. В его системе сочеталось изучение в той или иной последовательности различных средств обучения: науч.-популярной литературы, наглядных пособий, книг для чтения, специально подготовленного учебника. Итогом работы должны стать краткие письменные отчеты уч-ся по всем изученным темам курса.

В 1911г. в Москве открыт Педагогический институт, с 2 годичным обучением. Принимали лиц, закончивших курс высших учебных заведений. На 1 курсе отводилось на методику 4 ч. в неделю, на 2 курсе- 3 часа.

**2. Школьное историческое образование и методика обучения истории в 20-годы**

В октябре 1917 был образован Народный комиссариат по просвещению. 9 ноября государственная комиссия по просвещению. А Луначарский и М Покровский стали отрицать положительное значение исторического образования. Вместо гражданской истории предложено изучать историю труда и социологию. На 1 этапе (1917-начало 30) историю заменили курсом обществоведения. Остались отдельные элементы курса истории с новым набором фактов и марксистским их освещением. В июле 1918 зав. Отделом реформы П.Лепешинский так определил организацию советской трудовой школы :

Учебные занятия круглый год, перерывы в зависимости от климатических условий. Занятия 7 дней, но 2 дня могут быть отданы на экскурсии .Классное преподавание заменяется трудовым, программы иметь рекомендательный характер. Учителя не пользуются учебниками, нужно иметь справочники, вести с учениками беседы.

Отменены экзамены, бальные оценки знаний, домашние задания. Перевод и выпуск из школы по отзывам педсовета. Вместо классов – мелкие группы- бригады, вместо уроков - лабораторные студийные занятия. Занятия по американскому Дальтон – плану.

В октябре 1918 года ВЦИК Положение о единой трудовой школе. Школа делилась на 2 ступени: с 8- 13 лет (5лет), с 13-17 (4). Совместное светское бесплатное обучение девочек и мальчиков. На 1 ступени с 3 года обучения изучался элементарный курс русской истории. На последнем году – изучение Конституции. Во главу всей работы во время бесед и на экскурсиях ставили изучение истории родного края.

В 1920 попробовали ввести программу по истории. Но ее не приняли и 1921 был введен курс обществоведения. В 1923 отказались от предметного преподавания и стали работать по комплексным программам, до 1933г.

Содержание и методы изучения обществознания. Изучать нужно жизненные комплексы.

Природа, общество, труд. В центре- трудовая деятельность людей и задача учеников добывать знания, опираясь на творческую самостоятельность. Исторические сведения связаны с происхождением капитализма, рабочего движения. Развитию уч-ся должны были способствовать трудовой, лабораторно-бригадный, исследовательский методы. Рабочие книги по истории для старших классов. А. Введенского и А. Предтеченского. По ней ученики знакомились с целевой установкой, изучали источники, писали ответы на вопросы. Заканчивалось конференцией с докладами уч-ся и заключительным словом учителя. Исследовательский метод – выполнение заказов-подрядов, в них входили рисование схем, карт, моделирование, изготовление костюмов и вооружений. 2-3 рисовальщика бригады работали дни и ночи, готовясь к годовому отчету. Весной готовилась выставка. Подвижная лаборатория по обществоведению Б. Жаворонкова и С. Дзюбинского рассматривал накопление материала на экскурсии, отработку его путем описания впечатлений, синтез в лаборатории в работе с книгой. Рисование, черчение, лепка, моделирование, драматизация, пение. – это идеи Лая легли в основу трудового метода В. трудовой школе шли от действий к знаниям, а у Лая наоборот. Получение знаний шло в процессе исторического моделирования, реконструкции различных исторических обьектов. Полученные знания применялись на практике, беседы с крестьянами и рабочими, выступление с докладами, организация манифестаций и спектаклей в дни революционных праздников.

Вывод: История Отечества до 1933 г. в качестве отдельного курса не изучалась. Исторический материал давался в соответствующих отделах всеобщей истории. Не было учебников и пособий, основным источником знаний было устное слово учителя.

**3. Русская историко-методическая мысль конца ХIХ – начала ХХ вв. о целях и задачах школьного исторического образования**

В конце ХIХ – начала ХХ вв. усилившиеся в России модернизационные процессы затронули и сферу образования, развивавшуюся в этот период с небывалой для него быстротой и силой. Основными факторами этого развития были резко возросшие потребности страны в образовании, общественная деятельность в области просвещения, развитие прогрессивной педагогической мысли.

Политика Министерства народного просвещения в области преподавания истории, сохранившая приверженность консервативной традиции, вызывала постоянные нарекания не только со стороны представителей либерального и демократического направления историко-методической мысли России, но и со стороны официально-охранительного лагеря.

На рубеже веков в разработку вопросов школьного исторического образования включились широкие круги профессуры и учительства, выражавшие интересы различных общественно-политических слоев.

Яркую характеристику состояния преподавания истории в гимназиях дал историк и педагог И.И.Беллярминов. Изучение истории, по его мнению, - очень мало помогает развитию учащихся. «Большая часть времени на уроках истории проводится в рассказах самого преподавателя, ученики при этом пассивны». Нарекания вызывали «недостаток наглядности, однообразие методических приемов преподавания истории, несформированность понятийного аппарата, пренебрежение задачами современности»[1,43].

Профессор Н.И.Кареев полагал, что основной причиной неудовлетворительного состояния преподавания истории является доминирование классической гимназии, где истории отводится второстепенное место и для которой характерны «плохая подготовленность преподавателей и недостаток в хороших учебниках»[1,54].

А.Д.Надеждин отмечал на страницах журнала «Вестник воспитания», что поскольку в исторической науке «давно уже восторжествовали научные принципы, в основе которых лежит изучение процесса, а не биографии или отдельного факта, постольку необходимо таким образом поставить дело образования, чтобы оно более соответствовало основным потребностям времени»[3,43].

Передовые педагоги России обвиняли современную школу в несоответствии стоящим перед обществом задачам, в игнорировании гражданских чувств учащихся, в отсутствии творческого подхода в преподавании; указывали на назревшую потребность в изменении программ по истории и приемов преподавания. Успешность реформирования системы школьного исторического образования ставилась ими в прямую зависимость от определения целей и приоритетов образовательной политики, что предопределило особое внимание широких слоев профессуры и учительства к этой проблеме.

Если Министерство народного просвещения основную цель школьного исторического образования видело в том, чтобы «запечатлеть в памяти учащихся важные исторические факты», то передовые педагоги России полагали, что учащимся «нужно дать не просто фактические сведения, а необходимо представить развитие стран в виде закономерного эволюционного процесса»[3,76].

Историческая секция Московского общества по распространению технических знаний, работавшая над вопросами преподавания истории в средней школе (1890 г.) отмечала, что обучение истории должно заключаться в «понимании учащимися процесса исторического развития и знания важнейших его моментов и результатов, причем не должны быть упускаемы из виду характеристики эпох, отдельных национальностей и личностей»[2,49].

В ходе имевшей место на страницах педагогических изданий в начале ХХ в. дискуссии между видными историками-педагогами обозначились различные подходы в понимании ими целей преподавания истории. Профессор А.И.Яроцкий видел их в том, чтобы учащиеся научились систематизировать и обобщать факты. Он высказывался против введения в школах университетских курсов истории, даже упрощенных и схематизированных, так как это привело бы, по его мнению, к «искажению науки». Профессор И.М.Катаев выразил согласие с высказанным мнением о перегруженности памяти учащихся ненужными фактами, тогда как школа «должна развивать их мышление». Исторический процесс он рассматривал как «целую сеть отдельных процессов, содержание которых отнюдь не исчерпывается деятельностью отдельных лиц»[1,86]. Однако И.М.Катаев в отличие от А.И.Яроцкого полагал, что школе необходим систематический курс истории. «То обстоятельство, что он не исчерпывает всего исторического материала, не делает его ненаучным». Основы науки искажались, по его мнению, тогда, когда факты и явления подбирались односторонне. «Школьный курс берет данные, установленные наукой, и изменяет их в доступной учащимся форме»[2,107].

Профессор А.П.Павлов считал, что школьный курс истории должен развивать у учащихся понимание «общественной жизни и современной действительности»[1,30].

Методист начальной школы Е.А.Звягинцев основные задачи исторического курса видел в том, чтобы «научить учащихся разбираться в окружающей их действительности, осознать явления человеческой культуры и общежития, понимать их происхождение из прошлого и тем самым подготовить для них возможность в будущем сделаться сознательными и деятельными участниками общественной жизни». Отсюда главная цель курса истории – «облегчить учащимся понимание настоящего в свете прошлого»[2,69]

Профессор Н.И.Кареев видел цель исторического образования в развитии у учащихся «исторического отношения к жизни, которое должно выразиться в понимании процесса исторического развития и знания важнейших его моментов и результатов, причем не должны быть упущены из вида характеристики особенностей эпох, отдельных национальностей и личностей» История, по его мнению, и в школьном преподавании должна рассматриваться «не собранием биографий и повествований об отдельных событиях, а как картина общественных и культурных процессов»[1,71].

Особое внимание уделялось воспитательной направленности курса истории, а цель преподавания истории виделась в подготовке учащихся к «исполнению ими гражданских обязанностей». В циркуляре Министерства народного просвещения от 13 июля 1913 г. указывалось, что «учителя должны всегда помнить, что школа учит и воспитывает будущих русских граждан, которые в изучении прошлых судеб России должны почерпнуть необходимые знания и моральную силу для добросовестного и верного служения великому Отечеству»[1,78].

В связи с разработкой в 1915 – 1916 гг. комиссией под руководством графа П.И.Игнатьева новых программ по истории, на страницах педагогических изданий вновь имела место дискуссия по вышеобозначенной проблеме.

Методист Я.Кулжинский подчеркивал, что «история должна служить и национальным интересам, как предмет нравственный», основная цель преподавания истории в старшем звене – «вызвать у учащихся историческое отношение к жизни, развить в них историческое понимание».

Проведенное в 1911 г. исторической комиссией общества распространения технических знаний анкетирование среди учителей истории, дает представление о том, как педагогами виделись цели преподавания предмета. В большинстве ответов признавалось за курсом истории в средней школе самостоятельное значение. Он должен быть, по мнению учителей, самодовлеющим и не иметь целью подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. В анкетах видно стремление сблизить преподавание истории с запросами современной жизни, указывается на образовательные и воспитательные задачи курсов истории (“общественное” и “политическое” воспитание).

Итоги имевшей в начале века дискуссии о целях обучения истории в школе подвел редактор ежегодника «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе» И.М.Катаев, отметивший, что главной целью преподавания истории является понимание современности. Исторический курс, по его мнению, должен включать материалы, освещающие все основные стороны исторического процесса.

Таким образом, на рубеже веков в русской историко-методической мысли наметилось несколько подходов в понимании целей и задач исторического образования. В соответствии с одним из них, главная цель школьных курсов истории – это усвоение учащимися определенной суммы исторических фактов, их механическое заучивание, в соответствии с другим – учащиеся должны получить представление о закономерности исторического процесса, но в тоже время необходимо учитывать особенности развития эпохи, роль исторических личностей. Имело место мнение, что школа должна формировать историческое мышление учащихся, понимание ими связи прошедших событий с современностью, готовить к активному участию в общественной жизни. Отмечалась особая роль преподавания истории в формировании гражданских качеств личности учащегося. Курсы истории в школе должны были выполнять образовательные и воспитательные функции.

**Заключение**

Анализ школьного исторического учебно-воспитательного процесса показывает, что, оставаясь традиционным по своему подходу к ребенку, преподавание истории порождает деструктивность обучаемых. Несмотря на произошедшие значительные изменения в процессе обучения истории, главная причина сохранения традиционности, а с ней негуманности, состоит в отношении к ученику. Оно остается функциональным. Это подтверждается монополизирующей ролью школы, закрепляющей за ребенком социальный статус ученика. Императивность школы мешает самоактуализации и самореализации, ведет к спутанной идентичности (Э.Эриксон). Причина такого положения, на наш взгляд, также в продолжающейся экстенсивности исторического образования школе, когда все увеличивающийся объем фактического материала не соответствует возрастным психофизиологическим возможностям учащихся, становясь одной из серьезнейших причин школьных неврозов. На фоне разрушенных мотивов учения, фрустрации, отсутствия ситуации успеха, снижения уровня притязаний, связанных с учебой, появляется и усиливается личностный деструктивизм. Кроме того, на наш взгляд в школьном историческом образовании источниками личностной деструктивности являются господство объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов обучения, которые пришли в явное противоречие с нарастающими желаниями детей быть свободнее, их реальными мотивами познания и творчества.

Реальным путем обновления школьного исторического образования является, на наш взгляд, многоуровневое образование как альтернатива существующему одноуровневому. Многоуровневое образование исходит из природы ребенка и достигнутого им уровня развития, его темперамента, познавательных предпочтений, мотивации, физического и психического состояния. Оно строится на диагностической основе, в его основу положен критерий вариативности при наличии стандарта. Введение многоуровневого обучения предусматривает изменение сущности контроля и оценки знаний и умений в пользу их диагностико-коррекционной функции. Нам представляется возможным выстроить систему контроля и оценки знаний как безотметочную в начальной школе, индивидуально-критериальную в среднем звене и модульно-рейтинговую в старшей школе.

**Литература**

1.Историческая наука и историческое образование на рубеже XX-XXI столетий.: Четвертые всероссийские историко-педагогические чтения, Екатеринбург: УрГПУ, Банк культурной информации, 2000.

2.Ушмаева А.В.Историческое образование как объект исследования- М.,2005.

3. Фишев А.В. Методика обучения истории- Екатеринбург, 2003.