



DG IY/EDU/HIST (2005)04

**Преподавание региональной истории
в Российской Федерации**

**Материалы Семинаров Совета Европы в
Российской Федерации в 2004 году**

Страсбург

Семинар

**«Школьное историческое образование в Российской Федерации
в аспекте сопряжения федерального и регионального компонентов
государственного образовательного стандарта»**

**Москва, Российская Федерация,
26-28 апреля 2004 года**

**Отчет подготовлен
Владимиром Бациным
Консультантом по историческому образованию
Москва**

Семинар

**«Подготовка новых учебников по региональной истории в Российской
Федерации»**

**Москва, Российская Федерация
8-9 декабря 2004 года**

**Отчет подготовлен
профессором Владимиром Колковым
Московский гуманитарный университет
Москва**

Мнения, высказанные авторами, не обязательно совпадают с официальной позицией Совета Европы.

Содержание

Предисловие	7
Семинар	
«Школьное историческое образование в Российской Федерации в аспекте сопряжения федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта» Москва, Российская Федерация, 26-28 апреля 2004 года	
I. Введение	19
II. Доклады на пленарных заседаниях	22
III. Резюме обсуждений на Круглых столах.....	60
IV. Рекомендации семинара	68
Приложение I	
Программа семинара	75
Приложение II	
Список участников.....	79
Семинар	
«Подготовка новых учебников по региональной истории в Российской Федерации» Москва, Российская Федерация 8-9 декабря 2004 года	
I. Введение	85
II. Резюме докладов на пленарных заседаниях.....	88
III. Резюме обсуждений на Круглых столах.....	109
Приложение I	
Программа семинара	113
Приложение II	
Список участников.....	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вопросы исторического образования всегда занимали важное место в деятельности Совета Европы, так как именно этот предмет играет решающую роль в процессе изучения и понимания системы ценностей. В 2004 году в период празднования 50 летия сотрудничества в рамках Европейской Культурной Конвенции, важная роль образования и культуры в процессе развития и укрепления основ европейских ценностей, и в первую очередь активной позиции гражданского общества, была подчеркнута еще раз. За все время своего существования в процессе организации многочисленных мероприятий по всему Европейскому континенту, Совет Европы аккумулировал значительный опыт в области образования, и в том числе в преподавании истории.

Несмотря на то, что каждая эпоха вносила определенные коррективы, подходы оставались неизменными: основной вопрос оставался всегда одним и тем же, каким образом Совет Европы может ответить на современные вызовы, в нашем случае через преподавание истории.

Краткий обзор основных этапов развития последнего десятилетия поможет понять лучше философию, которая лежала в основе мероприятий, организованных в рамках регионального сотрудничества.

С одной стороны мы все были свидетелями тех радикальных изменений, которые произошли за это время такие как завершение коммунистической эпохи и включение новых стран в сферу европейских демократических ценностей, активное развитие экономических и политических контактов и размывание традиционных понятий границ, а подчас и их полное исчезновение, как это произошло при создании Шенгенского пространства, а также развитие тенденций глобализации, которые, раздвинув пределы, дали всем почувствовать наглядно насколько мы все связаны в единое целое.

С другой стороны, на протяжении последних лет, мы все могли наблюдать количественный и качественный рост национальных и этнических конфликтов, эскалацию насилия на всех уровнях, включая и сферу школьного образования, и уровень семьи, расширение зон военных конфликтов, и, наконец, тот факт, что мы все столкнулись лицом к лицу с одним из наиболее устрашающих феноменов современности каковым является терроризм.

Понятно, что в этих условиях Совет Европы ставит перед собой вопрос, как реагировать на все эти вызовы эпохи, каким образом образование, и в

частности преподавание истории может и должно реагировать на происходящее? И в более практическом аспекте, каковы должны быть механизмы этой деятельности?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, имея ввиду прежде всего преподавание истории, мы должны остановиться на двух уровнях деятельности Совета Европы: юридическом и педагогическом.

Юридический уровень За последние годы Совет Европы принял две Рекомендации касающиеся преподавания истории, которые отражают как происходившие изменения, так и ту особую роль, которую преподавание истории должно играть в образовательном процессе. Первая Рекомендация была принята в 1996 году Парламентской Ассамблеей Совета Европы. Основное внимание в этом документе было сосредоточено на следующих позициях:

- преподавание истории должно быть свободно от политических и идеологических влияний;
- учитывая тот факт, что политики имеют свой особый взгляд на историю, историческое образование не должно становиться инструментом политических манипуляций;
- история представляет собой один из нескольких возможных путей получения информации о национальной принадлежности, не следует забывать при этом, что история в то же время открывает возможности к познанию прошлого других народов и культур.

Вышеуказанная Рекомендация отражает те изменения, которые имели место в конце 1990х годов, когда многие европейские страны проходили трудный, так называемый, переходный период. После падения Берлинской стены во многом изменилось само понятие Европы, начался новый период в ее жизни, связанный с созданием так называемой «Большой Европы». И сразу же стал очевиден тот факт, что страны входящие в понятие Европы, несмотря на то, что во многом разделяли общие ценности, на деле оказывались непохожими. Поэтому на первый план выдвинулось понятие «разнообразия» как основополагающего фактора, а также методы преподавания и разъяснения сути этого понятия, которые помогли бы понять разнообразие не как фактор угрозы, а как путь к взаимодействию и взаимообогащению.

Исходя из этой новой ситуации, в 2001 году Комитет Министров Совета Европы принимает новую Рекомендацию о преподавании истории в Европе в 21 веке. На первый план в ней были выдвинуты следующие позиции:

- важность знания истинной сути термина разнообразие;
- понимание ценности фактора разнообразия;
- необходимость умения уважать различия;
- развитие навыков, способствующих расширению межкультурного диалога;
- развитие умения выстраивать отношения на основе взаимоуважения и толерантности.

Этот документ не только определил основные позиции в отношении преподавания истории на новом этапе, но и предложил ответы на вполне конкретные вопросы:

Зачем нужно преподавать историю в современных школах?

Как преподавать историю для того, что достичь вышеобозначенные цели ?

Что касается первого вопроса, то в Рекомендации было указано на то, что преподавание истории способствует:

- пониманию современной ситуации, а также помогает молодому поколению определить свое место в постоянно меняющемся мире;
- развитию таких необходимых навыков как критическое мышление, открытость восприятия, умение высказывать и отстаивать индивидуальную точку зрения, уважение к другим подходам и взглядам;
- развитию уважения ко всем видам разнообразия;
- пониманию фундаментальных ценностей, таких как толерантность, взаимопонимание и доверие между народами;
- воспитанию ответственных и активных граждан, обладающих высокой степенью резистентности ко всяким видам политических и идеологических манипуляций.

Как преподавать историю?

Отвечая на этот вопрос, особое внимание в Рекомендации обращено на то, что преподавание истории в новом тысячелетии должно:

- объединять а не разъединять народы;
- отражать историческую картину в ее полном объеме, но при этом не создавая образа врага;
- соблюдать равновесие в изложении политической, социальной, экономической, культурной и повседневной истории;
- соблюдать баланс в преподавании национальной и всемирной истории;
- представлять факты во всей их сложности и разнообразии, включая так называемые спорные вопросы;
- использовать метод мультиперспективности, дающий возможность освещать разные точки зрения на одни и те же события;
- избегать использование стереотипов и предубеждений в историческом изложении;
- вдохновлять учеников на самостоятельную работу с документами и историческими источниками, включая музейные и архивные источники;
- использовать шире инновационные методы в преподавании, основанные на диалоговых формах;
- способствовать развитию творческого и, в целом, позитивного отношения к действительности.

Педагогический уровень

Радикальные изменения на Европейском континенте за последние годы, и прежде всего строительство «Большой Европы» без разделительных линий, дало новый импульс для работы Совета Европы, в процессе которого историческое образование приобрело еще большую значимость, особенно со вступлением в организацию новых государств, для которых этот факт совпал

с процессом создания новых концепций их национальных историй. Поэтому неслучайно, что в этих условиях региональное сотрудничество выдвинулось на первый план и прочно вошло в число политических приоритетов Совета Европы.

На этом этапе стало очевидным, что развитие регионального сотрудничества в преподавании истории дает редкую возможность:

- работать в командах, включающих специалистов из разных стран;
- развивать сотрудничество на паритетных началах;
- по-новому посмотреть на историю своих соседей, используя метод мультиперспективности;
- выразить свой взгляд на исторические факты и узнать другие точки зрения;
- поделиться позитивным опытом;
- проанализировать существующие проблемы и трудности с различных позиций;
- лучше понять те общие тенденции, которые развиваются в контексте региона, а также оценить всю гамму национального и этнического разнообразия;
- выявить общие проблемы и попытаться найти решения сообща;
- попытаться найти компромис в тех случаях когда достижение консенсуса не представляется возможным;
- по мере возможности способствовать предотвращению конфликтов.

Региональное сотрудничество в области преподавания истории

Особая роль регионального сотрудничества в процессе укрепления стабильности и безопасности в Европе была отражена в ряде программных документов Совета Европы и подтверждена на самом высоком политическом уровне, включая встречу глав государств и правительств в Страсбурге в 1997 году.

Интересно отметить, что почти в то же самое время различные страны выступили с инициативами развития долгосрочных региональных проектов под эгидой Совета Европы, которые впоследствии получили название Черноморская Инициатива по истории и Тбилисская Инициатива.

Проект Черного моря был начат по инициативе Министерства образования и науки Румынии в 1999 году и объединил усилия специалистов из 7 стран черноморского бассейна: Болгарии, Грузии, Молдовы, Российской Федерации, Румынии, Турции и Украины. Одной из основных целей этого проекта стала подготовка пособия по истории стран этого региона. Это дополнительное учебное пособие должно помочь учителям и ученикам в преподавании и изучении истории своих соседей, а также в изучении тех общностей, которые характеризуют историю черноморского региона как единого исторического и географического пространства. Пособие было опубликовано в 2004 году в норвежском издательстве «Гильдендаль».

Тбилисская Инициатива это проект, который был начат по предложению Министерства образования и науки Грузии в 1998 году, и поставил своей задачей создание общего дополнительного учебника по истории Кавказа силами специалистов по истории из Армении, Азербайджана, Грузии и Российской Федерации. Работу над учебником планируется завершить к концу 2005 года.

Цели и задачи Черноморской Инициативы по истории

Причины, по которым различные страны выступили почти одновременно с однотипными предложениями были:

- отсутствие достаточной информации по истории соседних стран в национальных программах для средних школ;
- факт того, что, как правило образ «других», и в первую очередь соседей, в основном был представлен в «темных» тонах, главным образом, через политическую историю, и прежде всего, через истории конфликтов;
- достаточно ограниченный набор дополнительных педагогических материалов, которые могли бы способствовать развитию интерактивных методов преподавания истории в школах.

Философия проекта Черноморской Инициативы по истории

Вышеуказанный проект был нацелен не только на подготовку пособия, это был долгосрочный 5 летний проект, который включал в себя также проведение многочисленных семинаров, конференций и встреч экспертов по обсуждению наиболее важных вопросов в подготовке новых программ и стандартов, новых учебников и учебных пособий, а также анализу проблем, связанных с подготовкой и повышением квалификации учителей истории.

Эти мероприятия дали возможность:

- объединить усилия специалистов Министерств образования, отвечающих за преподавания истории, академических ученых, специалистов по подготовке программ и стандартов, специалистов по повышению квалификации учителей, издателей, авторов учебников и самих учителей истории;
- достичь договоренности о том что, преподавание истории в современном мире должно быть прежде всего нацелено на развитие миролюбивых процессов и основ толерантности, а не на усиление разделительных линий между народами;
- прийти к выводу о том, что преподавание истории должно опираться на взаимное уважение и стараться избегать создания образа врага, в особенности когда речь идет о преподавании истории соседних государств;
- договориться о том что, история в современных школах должна преподаваться в ее полном объеме и отражать всю сложность происходивших процессов, включая, так называемые, спорные вопросы, которые должны рассматриваться на основе мультиперспективности;
- принять за основу тот факт, что преподавание истории в 21 веке должно помочь молодому поколению стать активными гражданами, поэтому оно в первую очередь должно быть нацелено не на простое получение определенного объема информации, а на воспитание таких навыков как критическое мышление, открытость восприятия, способность к независимости суждений;
- расширить знания о механизмах регионального сотрудничества, развиваемого Советом Европы и основанного на взаимоуважении,

паритете и полной транспарентности в работе для всех стран участников проекта.

Инновационные качества Черноморской Инициативы по истории

В процессе подготовки пособия удалось:

- разработать принципы, помогающие соблюдать равновесие в представлении политической, экономической, социальной истории и истории культуры;
- представить новые методы в преподавании спорных вопросов истории;
- выстроить материал таким образом, чтобы он помог учителям в развитии новых интерактивных диалоговых форм в преподавании истории.

Опыт, полученный в процессе развития проекта, может быть впоследствии использован :

- специалистами по подготовке программ и стандартов;
- авторами учебников;
- специалистами по повышению квалификации учителей истории;
- учителями истории.

Одной из основных целей проекта было также способствовать развитию процесса становления и развития демократических ценностей через преподавание истории в школах.

В завершение проекта, его участники пришли к выводу, что преподавание региональной истории имеет особую значимость, так как именно она может играть роль моста, перекинутого от сюжетов, преподаваемых в контексте национальной истории к темам истории всемирной. И именно региональная история предоставляет наибольшую возможность для освещения тем взаимоотношений и позитивного взаимовлияния культур, представляя ту общность, которая становится очевидной как только исторические сюжеты берутся в срезе всего региона, что в свою очередь дает возможность

представить историю соседних народов в более полном объеме, включая позитивные факторы взаимодействия.

Этот проект предоставил дополнительную возможность и сотрудникам Совета Европы увидеть более выпукло свою роль в механизме подобного сотрудничества которая сводилась к обеспечению:

- преемственности в работе над проектом;
- паритета в отношениях между всеми участниками;
- полноценной транспарентности в работе со всеми партнерами;
- широкого форма для дискуссий на основе мультиперспективности;
- основ для создания климата доброжелательности и доверия.

Успешное завершение проекта по истории Черного моря наглядно показало, что образование может играть важную роль в развитии миротворческих процессов. Некоторые сложности, которые по-прежнему существуют во взаимоотношении стран этого региона на политическом уровне, не помешали специалистам в области образования этих стран объединить свои усилия в совместной работе над пособием. В процессе этой работы, Совет Европы собрал большую информацию по положительному опыту в преподавании истории в школах в поликультурном контексте, и готов поделиться ею со всеми, кого интересует преподавание истории в современных условиях в целях преодоления всевозможных разделительных линий и достижения взаимопонимания и стабильного мира.

Татьяна Минкина - Милко
Руководитель программы
Совет Европы

Семинар

**«Школьное историческое образование в Российской Федерации
в аспекте сопряжения федерального и регионального компонентов
государственного образовательного стандарта»**

**Москва, Российская Федерация,
26-28 апреля 2004 года**

**Отчет подготовлен
Владимиром Бациным
Консультантом по историческому образованию
Москва**

I. ВВЕДЕНИЕ

Семинар на тему «Школьное историческое образование в Российской Федерации в аспекте сопряжения федерального и регионального компонентов государственного образовательного стандарта», проводившийся в Москве 26-28 апреля 2004 года, был организован Департаментом образования, культуры и спорта Совета Европы, Министерством образования и науки Российской Федерации, Академией повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации.

Цели семинара:

- i. обсуждение проблем преподавания отечественной истории в поликультурном и многонациональном государстве в условиях компонентной (федерально-регионально-локальной) структуры государственного образовательного стандарта;
- ii. анализ содержания нового поколения действующих федеральных и региональных учебников, программ и методов преподавания отечественной истории с точки зрения сопряжения федерального, регионального и локального (школьного) компонентов государственного образовательного стандарта;
- iii. обсуждение подходов к созданию механизма сопряжения компонентов государственного образовательного стандарта и разработки на этой основе системы новых учебных материалов по отечественной истории.

В семинаре участвовали руководители органов управления образованием, ученые-педагоги, авторы и издатели школьных учебников отечественной истории, учителя средних школ, преподаватели высших учебных заведений из разных регионов России (Москва, Хабаровский, Ставропольский и Краснодарский края, республики Бурятия, Северная Осетия-Алания, Карачаево-Черкесия, Калмыкия, Дагестан, Ростовская область), а также представители Совета Европы (руководитель программы Т.Минкина-Милко и эксперты В.Хёпкен, Дж.Хэймер, К.Дель Мораль и В.Бацын). Общее число участников 30 человек.

Программа семинара предусматривала пленарные заседания и обсуждения в форме круглых столов, что способствовало широкому обмену мнениями и полному представлению позиций участников семинара.

26 апреля 2004 года состоялось *открытие семинара*. На нем выступили представители органов и организаций, подготовивших его проведение.

Л.Ефремова, заместитель руководителя Департамента общего и начального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, прежде всего подчеркнула важность сотрудничества с Советом Европы в области школьного исторического образования, которое плодотворно продолжается уже более восемь лет.

Перейдя к тематике семинара, она отметила, что его вопросы представляются исключительно актуальными. Школьное историческое образование - нечто гораздо большее, чем просто учебный предмет. История помещает ребенка и подростка в мир реальных людей - живших до него и живущих рядом с ним на планете. История вводит его в контекст культурного времени. Важно, что акцент предполагается сделать на проблемах преподавания отечественной истории в ее специфическом и очень непростом делении между так называемыми федеральным, региональным и школьным компонентами. Это деление тем более не просто, что в каждой точке российского исторического пространства сопричастны и соразвиваются процессы и явления, восходящие к разным культурно-историческим традициям, к разным религиозным и этно-психологическим установкам, стереотипам, а порой и предрассудкам. Совершенно необходимо, чтобы школьная история работала на общенациональную консолидацию народов России, но эта консолидация должна быть сознательной, воспринятой во всей сложности и противоречивости исторических судеб этих народов. Поэтому опыт зарубежных экспертов по преподаванию истории в многонациональных странах может быть очень полезен для российских специалистов.

Т.Минкина-Милко, руководитель программы Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы охарактеризовала значение и ход реализации ряда инициатив и проектов Совета Европы по международному сотрудничеству в области школьного исторического образования. Особое внимание при этом было уделено осуществляемым с 1996 года программам сотрудничества с Министерством образования Российской Федерации, которые охватывают такие направления, как разработка образовательных стандартов, создание нового поколения учебников отечественной и всеобщей истории, подготовка учителей истории.

В качестве очень важных в контексте данного семинара были выделены два проекта – по созданию учебного пособия для изучения истории стран Черноморского бассейна и «Тбилисская инициатива». По первому из них было отмечено, что это будет не история отдельных стран, а история

целостного исторического региона. При этом само море выступает фактором объединяющим, а не разъединяющим их. Учебное пособие было опубликовано в мае 2004 года Норвежским издательством Гильдендаль.

Еще одним важным проектом, близким к завершению, является проект «Тбилисская инициатива». Уже готовится к выпуску пособие по нему, где предпринята попытка дать исторический образ Кавказа в целом, без обычного для нас разделения на историю Северного Кавказа и Закавказья. В пособии на равных выступают Азербайджан, Армения, Грузия и северокавказский регион Российской Федерации, причем их история будет представлена в двух аспектах: с одной стороны, дана краткая национальная история стран, с другой – обширный материал по тому, что их связывает и объединяет, в том числе и повседневная история, которая обычно в учебниках не упоминается, например, кухня. На наш взгляд, история не должна состоять только из «исторических событий», в ней должна быть обычная жизнь, и быт может быть столь же интересен школьникам, как и деяния крупных политических или военных деятелей.

Т. Минкина-Милко выразила надежду на то, что эти два пособия откроют новые возможности для развития исторического образования. В Совет Европы обращаются уже другие страны, отметила она, с просьбой поделиться накопленным в ходе их подготовки опытом, новыми методическими наработками и подходами. Сейчас, например, Япония хочет начать такой же региональный проект с сопредельными странами Дальнего Востока.

Это еще одно доказательство продуктивности регионального подхода в историческом образовании, - он позволяет показать и исторические особенности отдельных стран, входящих в регион, и развитие во времени объединяющих их связей.

Э.Никитин, ректор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации, выразил глубокое удовлетворение возможностью проведения столь важного семинара Совета Европы в стенах возглавляемого им учреждения и сообщил, что в настоящее время рассматривается возможность создания в структуре Академии специальной кафедры по этнокультурным проблемам отечественного образования. Эта проблематика не просто важна, она жизненно актуальна для сегодняшней России, подчеркнул Э.Никитин, и ее недооценка может иметь самые печальные последствия. Именно школа, школьный учитель и школьный учебник - те ключевые звенья, без укрепления которых невозможно эффективное формирование толерантной и высококультурной личности.

II. РЕЗЮМЕ ДОКЛАДОВ НА ПЛЕНАРНЫХ ЗАСЕДАНИЯХ

В рамках семинара состоялось два пленарных заседания, на которых было представлено доклады и сообщения представителей российских научных учреждений (Российской Академии образования, Института национальных проблем образования и др.) и экспертов Совета Европы.

Общая задача докладчиков заключалась в том, чтобы представить:

- анализ проблем, возникающих в разных странах при изучении отечественной истории с точки зрения соотношения между содержанием, отражающим общенациональную (государственную), региональную (национально-региональную) и локальную специфику;
- подходы к определению принципов, на которых может строиться баланс указанных интересов в зависимости от типологии той или иной ситуационной модели;
- предложения по созданию научного и организационно-управленческого механизма выявления и согласования соответствующих интересов.

Л.Алексашкина, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией обучения истории Института содержания и методов обучения Российской академии образования дала общую характеристику ситуации, сложившуюся в области школьного исторического образования в условиях действия в нем ряда противоречивых процессов и факторов: развития вариативности учебников, принятия государственных стандартов, ориентации учителей на требования единого государственного экзамена (ЕГЭ), компонентного построения учебного плана, концентрического изучения истории и др. По мнению докладчика, ключевым моментом для развязывания этого гордиева узла проблем является четкое выяснение теоретических подходов к формулированию целеполагания при обучении истории в школе.

Сегодня все курсы обеспечены иногда даже четырьмя-пятью альтернативными и вариативными учебниками, выпущенными разными издательствами, - т.е. выбор очень большой, а с точки зрения некоторых – даже слишком большой. Высказывается мнение, что, как и в недавние времена, достаточно одного учебника.

Что касается национально-регионального компонента, то в большинстве регионов созданы пособия, дающие весьма широкий спектр материалов. Во-

первых, можно выделить учебники, очень близкие к своим федеральным прототипам. Это, как правило, имеет место в областях, а не в национальных республиках. Другая разновидность материалов, издающихся в регионах, - рабочие тетради для учащихся. Этот жанр вообще более характерен для регионального компонента, чем для федерального. Наконец, существуют хрестоматии, содержащие историко-культурные материалы по данному региону. Многообразие предлагаемых материалов представляется очень показательным: оно позволяет в максимально полном виде раскрыть потенциал национально-регионального компонента исторического образования. Что же касается школьного, или локального, компонента, то это чаще всего история города, история села, и обычно эти тексты собираются и издаются в школе учительскими силами в виде рабочих материалов, сборников документов. Однако наиболее характерное бытование локального компонента – это школьный музей. Впрочем, это может быть и музей города, и музей села, - но очень часто такие музеи создаются именно по инициативе школ и с помощью учащихся.

Иными словами, мы сегодня имеем значительное как количественное, так и качественное разнообразие пособий, обслуживающих каждый из компонентов. Это серьезное изменение, происшедшее за время реформирования системы школьного исторического образования. Но при этом возникает реальная проблема. Ученик часто просто не понимает, чем один учебник отличается от другого и почему вообще он должен изучать предмет по трем разным книжкам. Поэтому, высоко ценя и поддерживая достигнутую вариативность, мы говорим о необходимости системного анализа возникшей ситуации и сопутствующих ей проблем. И прежде всего необходимо остановиться на вопросе о соотношении этих трех компонентов. Начнем с вопроса: что их все объединяет?

Все три компонента (федеральный, региональный и школьный) имеют ряд объективно **общих** принципов:

- принцип направленности на достижение основных целей и задач преподавания истории как школьного предмета – образование, развитие, социализацию личности;
- принцип системности: каждый из компонентов может полноценно работать только во взаимодействии с другими;

- принцип соответствия содержания, формы изложения материала и учебной деятельности возрастным возможностям, потребностям и интересам школьников.

Но в то же время каждый компонент имеет **особенности**, которые весьма существенно отличают его от других. Они выражаются в:

- масштабе (уровне) представления материала;
- характере предлагаемого исторического материала;
- преобладающих формах работы с историческим материалом;
- мотивации, лежащей в основе познавательной деятельности учащихся.

Указанные особенности могут быть детализированы и для облегчения анализа сведены в условную таблицу:

	<i>Федеральный компонент</i>	<i>Региональный (национальный) компонент</i>	<i>Локальный (школьный) компонент</i>
Масштаб (уровень) представления	История России (преимущественно государства)	История региона (его народов)	История города, села, школы
Нормативная база	Государственный образовательный стандарт Базовые программы	Региональный образовательный стандарт (?) Региональные и авторские программы	Авторские программы
Характер представления материала	Систематический	Систематический (отдельный курс) Сюжетный	Аспектный
Преобладающий исторический материал	Политическая и социальная история, история внешней политики, история культуры	Социальная и политическая история, этническая история, история культуры	Социальная история, история культуры, история семьи, устная история
Преобладающие формы изучения	Традиционные формы урочной работы	Дополнительно: работа в музеях, с историко-культурным, этнографическим материалом	Поисковая работа – описание исторических памятников, работа в музеях, личных архивах, составление устной истории
Работа с историческими источниками	В пределах учебника, учебно-методического комплекта	Дополнительно: источники по национальной и региональной истории	Описание, поиск, создание первоисточников
Мотивация	Общепознавательная Общегражданская идентичность	Дополнительно: региональная, этнокультурная идентичность	Идентичность в цепи поколений

Охарактеризуем наиболее существенные моменты, зафиксированные в этой таблице и имеющие особое значение для целостного, интегрированного понимания рассматриваемой проблемы.

Касаясь масштаба «исторического полотна», рисуемого учебным курсом того или иного уровня, отметим прежде всего, что в каждом отдельном случае мы имеем дело как бы с разными субъектами, с позиций которых нам предлагается смотреть на это полотно и судить о нем. В первом – федеральном – случае это общероссийское, а следовательно, если так можно выразиться, «государствотрированное» повествование. В федеральных стандартах, программах и учебниках есть, безусловно, сюжеты, в той или иной степени затрагивающие темы, связанные с историей народов России, но как мы все знаем, не они составляют идейно-содержательный стержень этого курса: он ориентирован по вектору истории российской государственности. А поскольку этот процесс, как по-прежнему представляется абсолютному большинству исследователей (и всем авторам действующих учебников), возник и формировался в русле русской (а не, скажем, евразийской) доминирующей культурной традиции, то кажется вполне естественным и логичным, что основное внимание и место федеральные учебники отечественной истории уделяют именно этой компоненте. И хотя в некоторых современных учебниках сделана попытка не сводить историю отечества только к истории государства, они остаются, к сожалению, учебниками по истории «русской России». Они по-прежнему фактически лишены иных «этнокультурных измерений». Большинство народов России, вглядываясь в общероссийские учебники *отечественной* истории, как в коллективное зеркало, не видят себя.

Эта большая и важная проблема находит своеобразное преломление на региональном уровне, который, естественно, стремится компенсировать недостаток информации о «своей» истории. В результате здесь возникают учебники, по объему равные федеральным, а иногда и превосходящие их. Но главное – эти учебники, как мы видим, строятся на совершенно иной содержательной основе. Если федеральные, как было сказано, излагают преимущественно историю государства, то региональные – историю народа и его культуры (прежде всего «титального», если речь идет об учебниках истории субъектов Федерации, образованных по административно-национальному признаку).

Кроме того, учебники разных уровней и функционируют в учебном процессе по-разному, и апеллируют к разным эмоционально-мотивационным сферам учеников. Если пафос федеральных учебников – в раскрытии перед учениками обстоятельств и хода создания и трансформации великого государства, а через это – в формировании чувства принадлежности к нему в

качестве продолжателей и наследников, то пафос многих региональных учебников – в приобщении к истории «родной земли» - «исконной» территории проживания «своего» народа. Федеральный учебник практически не касается этнической истории – учебники национальных республик построены на ней.

Немаловажно отметить также, что многими учениками, живущими в разных частях такой громадной страны, как Россия, «большая», «федеральная» история с ее героями и событиями воспринимается какой-то далекой, «нездешней», поскольку ее реалии никогда не были даны им «в ощущении», а региональная и особенно локальная история – здесь, рядом, и говорят с тобой на привычном языке родной культурно-бытовой традиции.

Действительно, социальная, политическая и еще более сильно проявляющаяся линия этнической истории - истории народа, а также истории культуры приобретает на локальном уровне особое звучание. Здесь мы видим уже другие концептуальные основания. Если говорить о методологическом подходе, то здесь он преимущественно антропоцентрический. Очень часто речь идет о конкретном человеке, его судьбе. Далее – это история малых социальных групп, например, семьи, и в значительной степени – история повседневности. Дети сами участвуют в создании и накоплении исторических источников: их нужно найти, увидеть, зафиксировать. Здесь предполагается и описание памятников, и работа в школьном или краеведческом музее, работа с материалами семейных и личных архивов, запись «устной истории». Эта деятельность делает локальную историю для ученика особенно масштабной, неформальной, приближенной к нему гораздо сильнее, чем федеральная.

Из сказанного вытекает первая сложнейшая практическая задача – помочь учителям и ученикам осознать формальную условность компонентного подхода, многомерность и, так сказать, интегральность исторического и культурно-исторического самоощущения современного человека, который реально существует не отдельно в федеральной, региональной или местной истории, а во «всех историях» одновременно, и должен уметь свободно «переходить» из контекста одной в контекст другой, понимая, что каждая из них – ипостась единого процесса – истории человечества. Основная содержательная линия – человек в истории. Только преподавая историю «нерасчлененно», не противопоставляя один ее аспект другому, уделяя особое внимание *переходам* на «стыках» курсов мировой, общероссийской, региональной, национальной и локальной истории можно воспитать настоящий *историзм мышления*, помогающий жить более осмысленно и лучше понимать столь сложный современный мир.

Вторая не менее сложная, но более прикладная задача – прийти к новому пониманию принципов отбора материалов для включения в учебники и пособия по истории. Каждый элемент, который мы видим в этих книгах, - основной и дополнительные тексты, иллюстрации, схемы и таблицы, вопросы и задания, общий дизайн - все это должно обеспечивать дополнение, расширение и в конечном счете синтез новых смыслов, которыми овладевает ученик. Истинно хорош только тот учебник, который «больше самого себя».

Наконец, третья задача закономерно вытекает из первых двух. Это установление глубинных содержательно-логических связей, способных обеспечить преодоление существующей сегодня разрозненности, фрагментарности знаний, формируемых разными компонентами.

О.Волобуев, профессор Московского областного педагогического университета, доктор исторических наук, посвятил свое выступление двум основным темам: 1) качеству педагогического образования с точки зрения готовности учителя грамотно и ответственно трактовать такие сложные и порой деликатные вопросы, как взаимные отношения в историческом прошлом и настоящем народов, принадлежащим к различным религиозным и культурным традициям, и 2) проблемам «уровней» исторических процессов и явлений (глобальные, региональные, локальные и пр.), освещение каждого из которых требует специального подхода.

Отметив, что курсы по региональной истории, а также по этнологии и этнографии читаются во всех педагогических университетах, докладчик подверг резкой критике как устаревшие учебные пособия, по которым готовятся будущие учителя истории, так и консерватизм значительной части преподавателей, многие из которых просто не знакомы с продвинутой школьной практикой. Молодые учителя приходят в школу, часто даже не представляя, по каким именно учебникам им предстоит работать, по каким критериям им эти учебники выбирать. Беда в том, считает докладчик, что методические формы преподавания несовершенны: это преимущественно лекции. Главный недостаток подготовки учителей состоит именно в неразвитости таких активных форм, как конференции, семинары, практикумы, связанные с посещением и обсуждением открытых уроков, и экскурсии, которые как раз и могут быть посвящены крайне актуальным вопросам сопряжения компонентов на конкретном материале. Но тут возникают финансовые проблемы, поскольку вузы и институты повышения квалификации, как правило, денег на эти цели не имеют.

Касаясь проблемы «разноуровневости» исторических процессов и явлений, докладчик подчеркнул необходимость «научиться понимать», что история

существует одновременно как микро-, мезо-, мета-, макро- и мегаистория. Региональная история - это история мегауровня, история «большого региона», например, Среднего Поволжья или Дальнего Востока. У нас обычно регион понимается в пределах субъекта Федерации. Но нужно трактовать регион шире, как «исторический регион». Можно, конечно, рассматривать отдельно историю Чувашии и Татарстана, но очевидно, что их исторические судьбы составляют некое органическое единство в регионе «Среднее Поволжье».

В связи с этим докладчик поддержал идею о реализации в России проекта, аналогичного «Тбилисской инициативе» Совета Европы. Минобрнауки России могло бы, полагает он, выступить инициатором создания метарегионального пособия по истории, например, для Юга России. Здесь есть мощный научный потенциал, опытные специалисты, которые с энтузиазмом откликнутся на такое предложение. Но важно сразу поставить дело на хорошую организационную и материальную основу.

В.Есаков, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН, доктор исторических наук сосредоточился на проблемах, связанных с механизмом подготовки новых учебников по отечественной истории. Основываясь на своем многолетнем опыте руководителя авторских коллективов, он подверг критике существующую практику, когда сроки, устанавливаемые условиями соответствующих конкурсов, не позволяют представить качественную рукопись, хотя авторы вполне могли бы успешно справиться с задачей, будь у них для этого достаточное время.

М.Кузьмин, член-корреспондент РАН, директор Института национальных проблем образования Минобрнауки России предложил обратить внимание на главную, сего точки зрения, проблему, без решения которой невозможна выработка адекватного подхода к целеполаганию в системе исторического образования в такой стране, как Россия. Это – проблема формулирования нового воспитательного идеала, задающего направленность, содержание и цели нового социального заказа школе, идеала, который может и должен быть выражен через язык (языки) конкретной национальной культуры. Но здесь и возникает коллизия, порождаемая фактором не просто полиэтничности, а гетерогенности российского социума. Отсюда культурная, языковая и ментальная неоднородность его внутренней структуры: многообразие ценностных и образных систем, различия в потенциале языков и культур, носители многих из которых до сих пор остаются членами традиционных аграрных обществ.

Дав общую характеристику исторических этапов и моделей развития «национальной» школы, М.Кузьмин подверг критике действующий в настоящее время компонентный принцип организации содержания образования, назвав его «одномерно-линейным», «методологически неясным и весьма спорным решением». По его мнению, механически составной характер этой модели, компонентная независимость и содержательная разделенность, отсутствие внутренних функциональных взаимосвязей и взаимозависимостей между ними открыли возможности для легитимного «разведения» целей и задач образования на разнородные составляющие. Фактически, согласно закону, национальные (этнические проблемы образования передавались полностью на уровень субъектов федерации; федеральное государство перестало выступать в качестве политического субъекта, облеченного правом и обязанностью регулировать эти отношения в сфере образования. Компонентная модель по сути не только содержала в себе предпосылки, но в определенной степени инициировала развитие тенденций дезинтегративного, автономистского характера. В результате компонентный принцип структурирования содержания образования оказался не в состоянии полноценно обеспечить задачи единства образовательного пространства страны, консолидационные функции школы в целом.

Разведение отдельных частей содержания образования по зонам независимых полномочий федерального центра и субъектов России содержало – при реальном отсутствии механизмов согласования и контроля – возможность использования национально-регионального компонента как совершенно самостоятельного, полностью ориентированного на удовлетворение собственных нужд. А это означало раздвоение целей образования на федеральном и национально-региональном уровне (формирование гражданского общества, с одной стороны, восстановление и развитие национального духа и адекватно самосознания – с другой), «отстыковку» национально-регионального образования от федерального. Более того, это позволило ряду субъектов федерации изменить приоритеты – утвердить верховенство национального компонента относительно федерального, закрепить за ним роль главной базы национального образования и воспитания, заявить о присвоении права на установление собственных государственных стандартов.

За всем этим уже в практической плоскости стала нарастать опасность разновекторности и даже альтернативности процессов формирования идентичностей школьника – его этнического и общероссийского гражданского самосознания. А это, по твердому убеждению докладчика, чревато прямым разрушением единства не только образовательного, но и духовного и политического пространства Российской Федерации в целом.

О.Стрелова, доктор педагогических наук, профессор Хабаровского государственного педагогического университета

Проблемы сопряжения федерального и регионального компонентов государственного стандарта по истории.

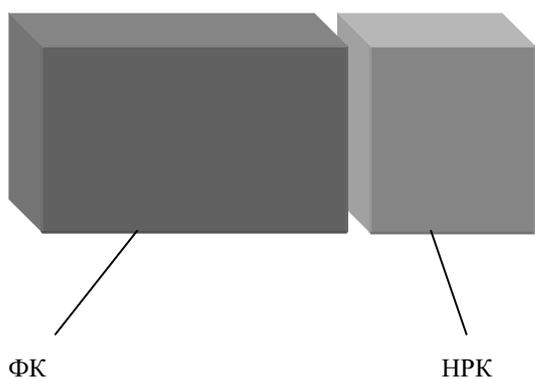
В подходах к решению данных проблем важным представляется, в каком графическом сопряжении рассматривать структуру содержания общего исторического образования.

Одинаково возможны *линейный и концентрический варианты*. В первом из них (рис.1) оба компонента соединяются как два прямоугольника, размеры которых можно взаимнообразно изменять в ту или иную сторону в зависимости от приоритетов федерально-центрированного или регионально-центрированного образования. Кроме «общей стороны», как в геометрии, прямоугольники-компоненты может ничего больше не связывать: ни общие цели исторического образования, ни принципы моделирования его содержания, ни параметры качества того и другого образования, ни критерии его оценки. Функция национально-регионального компонента может быть истолкована здесь преимущественно как *дополнение* основного содержания. С другой стороны, линейный вариант сопряжения двух компонентов содержания образования технологичен: легко регламентируется в процентах или в учебных часах, четко прописывается в базисных планах и инструктивных письмах, жестко контролируется.

Концентрическое сопряжение федерального и национально-регионального компонентов содержания общего исторического образования (рис.2) предполагает больше сходств, чем различий. Прежде всего, это единая целевая установка, определяющая критерии отбора ядра (ФК) и оболочки (НРК) содержания школьного образования. Это также единство принципов моделирования содержания исторических курсов федерального и регионального уровней и вытекающее отсюда большее разнообразие функций НРК в историческом образовании школьников. В частности, к уже упоминавшейся функции дополнения добавляются функции *конкретизации* общих положений примерами из истории края, *интеграции* учебного исторического материала и *создания целостных представлений* на основе многоперспективного анализа прошлого, актуализации в мировом, отечественном и этнорегиональном наследии гуманистических ценностей. *Сравнительная функция* помогает школьникам осознать многообразие форм исторического бытия и деятельности людей, объяснить причины этого многообразия. Функция *актуализации* аксиологических аспектов исторического прошлого и настоящего помогает учащимся отнестись к поликультурному атрибуту человеческой истории как важной ценности,

найти и реализовать себя в разных проявлениях идентичности (этнической, социальной, религиозной, локальной, государственной и т.д.). Очевидно, что вопрос о пропорциях содержательных компонентов и часах на их изучение не сводится к арифметическим действиям и не может быть легко разложен в конкретные инструкции по применению как в первом случае. Однако концентрический вариант сопряжения федерального и национально-регионального компонентов в содержании общего исторического образования открывает широкие возможности для поиска разных педагогических моделей реализации НРК. Некоторые из них уже апробированы (автономные курсы региональной истории, «региональные карманы», интеграция регионального содержания в федеральные темы), другие еще ждут своего часа (региональная история как микромодель мира, «культурно-пространственная спираль» и др.)¹

Рис.1



¹ Эти модели описаны в монографии «Национально-региональный компонент историко-обществоведческого образования: вопросы разработки и внедрения». – Хабаровск, 2003.

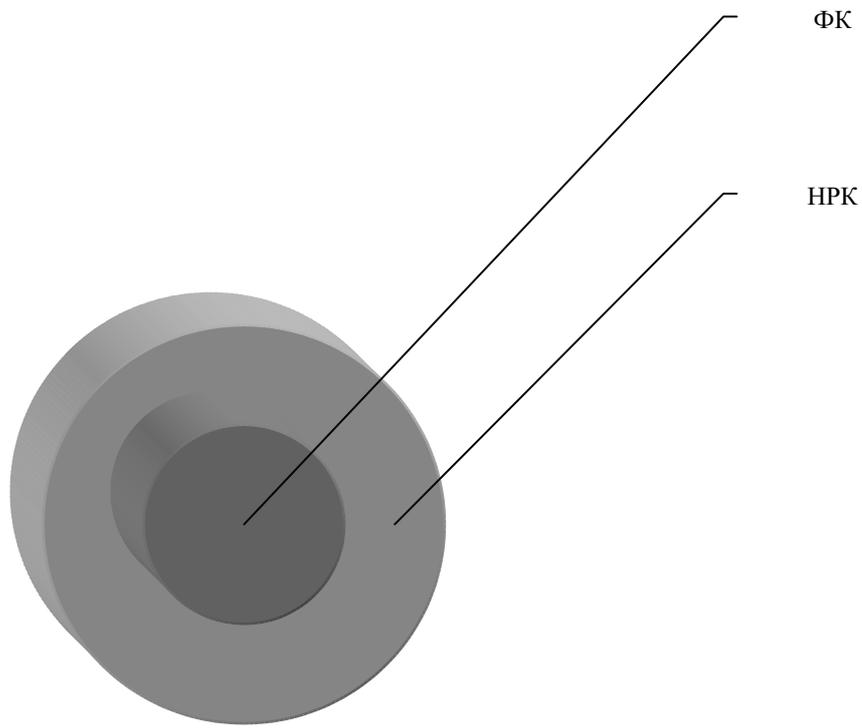


Рис.2

Р.Бзаров, доктор исторических наук, профессор Северо-Осетинского государственного университета

Обсуждая проблемы сопряжения федерального и регионального компонентов, создания новых учебников и подготовки учителей истории, мы часто преувеличиваем значение полиэтничности и мультикультурности России. Не стоит забывать – это условия, в которых живет большая часть человечества. Действительное отличие России от многих других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, находящихся на различных стадиях социального и культурного развития. Утопическая программа синхронного перехода от различных уровней социальной организации к единообразному обществу нового типа и унитаристский проект строительства «советской нации» во многом предопределили распад СССР. Опасность унификаторских подходов в социальной и культурной политике, вполне подтвержденная суровым отечественным опытом, отнюдь не преодолена Россией. Не помня (или не понимая), что в пределах единого государства наряду с постиндустриальными мегаполисами мы имеем образцы догосударственной эгалитарной организации общества (и все промежуточные стадийные формы, и соответствующий им веер социокультурных стереотипов), бессмысленно обсуждать образовательные технологии. Методы должны быть избраны в полном соответствии с целями. При этом единообразие нам, по-видимому, не подойдет.

Магистральным культурно-политическим ориентиром и долговременной сверхзадачей российского исторического образования хотелось бы видеть формирование гармоничной гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства. Многоуровневую конструкцию идентичности, адекватной нашим условиям, можно представить в образе матрешки. Единая российская гражданская нация так же полиэтнична, как и нации, складывающиеся в рамках субъектов Российской Федерации. Вне зависимости от расовой, этнической, конфессиональной принадлежности конкретных граждан все население Осетии-Алании (или Татарстана, Бурятии и т. д.) должно осознавать себя единой гражданской нацией, которая вместе с тем является неотъемлемой частью российской нации. Система образования – важнейший инструмент активного формирования этой естественной национально-гражданской идентичности, опорой и органической частью которой призвано стать не совпадающее с ней этнокультурное самосознание. Становление полиэтничной и многонациональной по составу, но единой по национально-государственному сознанию нации россиян – необходимая гарантия

успешной модернизации страны, демократизации на принципах гражданского общества, сохранения территориальной целостности России.

Понятно, что решение подобных задач требует не декларативного (трактуемого в пользу унификации), а практического (многовариантного) сочетания в едином образовательном пространстве России интересов каждой личности с национально-этническими, общественными и государственными интересам. Эффективного сочетания федерального и регионального компонентов придется добиваться одними способами в российских республиках, имеющих собственную национальную историю и культуру, и совсем другими – в регионах, чья история и культура являются лишь частью общероссийской традиции. Нельзя исключить (во всяком случае, следует обсуждать) возможность создания региональных учебников федеральной истории – в некоторых случаях это помогло бы преодолеть негативные стереотипы восприятия.

Было бы наивным оценивать идейно-содержательные и технологические составляющие исторического образования вне контекста развития российской цивилизации, интегрировавшей в своей структуре национальные культуры России. Поэтому наиболее приемлемым (пусть не самым скорым) результатом наших семинаров видятся подрастающие поколения, подготовленные к функциональному сотрудничеству в составе полиэтничных и мультикультурных гражданских и экономико-политических сообществ регионального, общероссийского и международного масштаба.

Е.Вяземский, профессор Академии ПК и ПРО

Учитель истории в условиях модернизации образования в России: особенности профессионального становления

Профессиональное становление учителя истории наряду с индивидуальными особенностями каждого конкретного педагога определяется несколькими фундаментальными социальными факторами: 1) спецификой истории как науки; 2) спецификой истории как учебного предмета и соответственно спецификой школьного исторического образования; 3) особенностями российского общества как многонационального, поликультурного и поликонфессионального. 4) социокультурными особенностями субъекта Федерации и, следовательно, функционирующего в нем конкретного образовательного учреждения.

Значимость истории как школьного учебного предмета для образования учащихся определяется рядом факторов, которые можно, видимо, отнести к разряду универсальных. К ним относятся:

- история способствует формированию *исторического мышления* учащихся, приобретению специфического опыта, без которого трудно, а порой невозможно объективно оценить социально-экономические, политические и культурные процессы;
- историческое образование является основой для формирования *критического мышления* учащихся;
- исторические знания, историческая компетентность являются неотъемлемой частью *общей культуры* человека, базовым основанием для формирования его идентичности;
- исторические знания является *основой для изучения всех социально-гуманитарных предметов* – обществознания в целом (философии, культуры, экономики, права и прав человека), а также истории государства и права, истории экономики, истории политических и правовых учений, истории международных отношений и т.д.;
- демократическое образование, образование и воспитание в духе *ценностей демократии, ценности прав человека* во многом базируется на историческом фундаменте, исторических знаниях;
- такие фундаментальные качества современного человека, как *толерантность, гражданская позиция, умение и готовность делать выбор, умение жить в поликультурном, многонациональном и поликонфессиональном обществе, умение достигать взаимопонимания и преодолевать конфликты* – все эти качества человека во многом формируются на основе знания истории.

Возрастание культурного многообразия - одна из важнейших характеристик современного этапа развития человечества, и практической задачей педагогических коллективов становится создание условий для плодотворного взаимодействия разных культур в пространстве учебного заведения. Каждый ученик привносит в школу культуру своей семьи и друзей, этнической группы и социального слоя, к которому он принадлежит. Актуальной задачей является обогащение, децентрация картины мира учеников, освобождение её от стереотипов и предрассудков в восприятии иных социальных групп и их культур.

Средством решения этой актуальной социально-педагогической задачи может стать:

- формирование критического мышления учащихся в ходе осознания многомерности общественной реальности, её полифоничности и многоликости, допустимости альтернативных точек зрения, разных логик рассуждения;
- выработка навыков ведения диалога и продуктивного обмена мнениями;
- формирование чуткого отношения к состоянию другого человека, терпимости к «инаковости», что принципиально важно для достижения социальной солидарности.

Каким же профессиональным требованиям должен сегодня соответствовать учитель истории? Каковы профессиональные требования к компетентности учителя? Этот вопрос теснейшим образом связан с вопросом о целях и задачах школьного исторического образования.

Сегодня в мировой образовательной практике все более популярным становится компетентностный подход в образовании, которые постепенно приходит на смену привычному для России классическому «знаниевому» подходу. В документах Совета Европы определяется, какие именно компетенции должны быть сформированы у выпускников средних школ. При этом очевидно, что соответствующими качествами и технологиями их формирования должны обладать и сами педагоги. Назовем их:

1) *политические и социальные компетенции* (способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов);

2) *компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе* (понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков и религий);

3) *коммуникативные компетенции* (владение устным и письменным общением, в том числе несколькими иностранными языками);

4) *компетенции, связанные с возникновением информационного общества* (владение информационно-коммуникативными технологиями,

понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе);

5) *когнитивные компетенции* (готовность учиться всю жизнь как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, в личной и общественной жизни).

Джон Хэймер, консультант по вопросам исторического образования из Великобритании, выступил сообщением **«Как региональное разнообразие отражается в школьных учебниках истории в Соединенном Королевстве»**.

Поскольку я сознаю возможность других дефиниций, то в контексте своего выступления под «регионом» буду понимать четыре составные – Англию, Ирландию, Шотландию и Уэллс, которые в разное время, полностью или частично, стали частью Великобритании.

Вот уже по крайней мере полтора десятка лет, а может и больше, среди историков идут споры, что есть британская история или какой она должна быть. Является ли она чем-то большим, чем собранием сепаратных историй составных частей Британских островов? Есть ли в ней нечто, что может быть идентифицировано как специфически «британское» в отличие от специфически «английского», «ирландского», «шотландского» или «валлийского»? Действительно, Британии как государству с таким именем нет и трехсот лет - она лишь немного старше Соединенных Штатов Америки, - и что из исторических событий, происшедших до начала восемнадцатого века, можно отнести к *ее* истории? Несколько лет назад было даже предложение: пусть историки относят предшествующие периоды не к истории Британии или Великобритании, а к истории «Западно-Европейского архипелага». К счастью, это предложение не получило распространения – оно появилось, чтобы умереть. Однако если оно что и ознаменовало, так это то, что, описывая прошлое, мы должны быть особо чувствительны как к названиям, с которыми идентифицируем группы людей или ареалы их проживания, так и к уместности использования терминов вроде «государства», «нации», «страны» или «региона».

Один мой коллега из школьной инспекции описал, как он участвовал в конференции по проблемам предрассудков и стереотипов в преподавании истории. На конференции собрались учителя из Англии, Шотландии, Уэллса и Ирландии. Значительную часть времени, рассказывал он, участники уделили сравнению учебников, по которым учились их ученики. И проблема оказалась не столько в том, что в книгах имелись очевидные примеры двойных стандартов. Гораздо более сильные споры вызвала проблема

словоупотребления. К примеру, то, что в одном учебнике называлось бунтом, в другом трактовалось как борьба за гражданскую свободу.

Совсем недавно у нас в Парламенте, в СМИ и в обществе прошли широкие дебаты о том, что же всё-таки означает быть британцем. Причиной этих дебатов, по большей части, стали предложения, чтобы те, кто хочет стать британскими гражданами, но не имеет на это право от рождения, были бы обязаны сдать бы что-то вроде специального экзамена и пройти некую церемонию введения в гражданство.

В связи с этими дебатами о «британстве» можно с огорчением признать, что люди в Англии утратили чувство, что это значит - быть англичанином. Это совсем не то же, что в случае с шотландцем или валлийцем, каждый из которых имеет очень твердое и самоуверенное чувство национальной идентичности. И ирландство ирландца возникает совсем по-другому, к чему я позже вернусь.

Как всё это отражается в преподавании истории в школах Британии или, в частности, каким образом это представлено в учебниках?

Сначала три предварительных замечания:

- В Соединенном Королевстве ни для истории, ни для других предметов нет центральных или региональных систем учебников. Нет официально утвержденных учебников. Издатели свободны печатать, а школы – приобретать любые учебники, которые они считают подходящими для своих учеников. Этим отчасти объясняется то, что учебники редко выступают носителями авторской версии событий. Они учат критически ставить вопросы и анализировать. Так сложилось в последние двадцать лет, когда учебники развернулись от простой описательности к ученикам, основанной на постановке проблем и стимулирования их поиска специально подобранными историческими источниками.
- Уже давно развивается практика подготовки учителями собственных учебных материалов для учащихся – как с целью компенсировать слабость или сложность учебника, так и – в некоторых случаях – совсем исключить учебник. Это может случиться, например, когда учитель чувствует, что учебник неадекватно отражает региональное или иное разнообразие.

- Со времени введения национального куррикулума в Британии (в 1990 году для Англии и Уэллса; несколько позже для Северной Ирландии; еще позже и в другом формате для Шотландии) умные авторы и издатели – т.е. те, кто хочет, чтобы их книги продавались – гарантируют, что их учебники соответствуют требованиям куррикулума. Поэтому теперь у учебников гораздо больше общего, чем было прежде.

Последний момент существен, поскольку до введения национального куррикулума были постоянными упреки, что издатели игнорируют интересы валлийских, ирландских и шотландских учеников. Школы были вынуждены использовать учебники, которые были вроде бы посвящены истории Британии, но на самом деле рассказывали об истории Англии. События в других трех составляющих регионах упоминались лишь когда касались Англии – обычно когда создавали для нее проблему или нужно было показать, что информация о жизни в Англии имела отношение к другим трем регионам. Еще восемь лет назад один шотландский исследователь жаловался, что из 16 крупных издательств учебной литературы только два печатают книги по шотландской истории. Его обеспокоенность, что трудно найти учебники, предлагающие ученикам шотландское измерение исторических событий, перекликалась с другими – нешотландскими – авторами. Но сегодня такие жалобы уже не столь всеобщие.

Главная причина этого в том, что во всех четырех составляющих Соединенного Королевства действуют собственные куррикулумы по истории и собственные экзаменационные системы. Это дало издателям основание считать, что они получили защищенный рынок и, таким образом, - даже в Шотландии – можно издавать материалы с региональной исторической перспективой для учащихся всех возрастов.

Но почему эта региональная перспектива столь желательна и важна? Комитет, отвечавший за разработку национального куррикулума по истории в Уэллсе в 1990 году, указал три главные причины:

- Первая – педагогическая. Лучший путь введения детей в историю – это начать с прошлого того места, где они живут и что их окружает. Это наиболее очевидный и естественный путь к знакомству с прошлым родной страны и общества. Лучше всего начинать знакомить детей с прошлым через его зримые свидетельства. Обратиться к их собственному опыту – не просто хорошее начало для обучения, но и эффективная стратегия для развития интереса к истории. В Уэллсе, например, значительную часть курса составляет именно родная история.

- Вторая причина состояла в важности дать молодым людям чувство идентичности. Хотя Уэллс, как и Шотландия, имеет широкую автономию во внутренних делах, он не является национальным государством. И тем не менее, валлийцы как нация имеют сильное чувство самоидентичности, исторический опыт, культуру и язык, отличающие их от остальной части Соединенного Королевства.
- Третья причина имеет более широкие образовательные предпосылки. Изучение истории Уэллса служит напоминанием, что народ может находить вдохновение в сильном чувстве идентичности, верности, коллективной гордости и характерном взгляде на прошлое, даже не обладая государственной формой с политической властью. Такой подход помогает отвести учеников от представления, будто история – это изучение правительств, государственных политик, международных отношений и зарубежных войн. История – это далеко не только «про государства». История в равной степени – о развитии человеческого общества во времени. В мультикультурных и мультиэтнических обществах это – особенно важный аспект.

Стремясь, чтобы курсикулум – и сопутствующие ему материалы – действительно выдвигали бы историю Уэллса на первый план, комитет также рекомендовал, чтобы изучение британской истории давало ученикам осознание богатства и разнообразия прошедших и нынешних поколений во всех частях страны. Учителям и авторам учебников следует добиваться этого посредством:

- убеждения, что то, что преподносится как британская история, гораздо больше, чем английская история, дополненная случайными эпизодами из истории Уэллса, Шотландии и Ирландии;
- иллюстрирования крупных тем общей истории Британии всевозможными примерами из истории Англии, Уэллса, Шотландии и Ирландии;
- показа разнообразия политической, экономической, социальной и культурной истории Британских островов через сравнительные примеры из истории Англии, Уэллса, Шотландии и Ирландии там, где это служит углублению исторического понимания.

Насколько же успешно удалось последовать этим советам? Оставив на время в стороне пример Ирландии, характеризующийся особой спецификой, выделю пять пунктов, относящихся к преподаванию истории Англии, Уэллса и Шотландии:

- В отличие от Англии, в Уэллсе и Шотландии учебники и программы либо очень резко различают историю своей страны и остальной Британии, например, «Уэллс и Британия и средневековом мире», «Жизнь в Уэллсе и Британии после 1900 года», либо придают описываемым событиям особое национальное измерение – «Завоеватели и поселенцы: валлийцы, саксонцы и викинги», «Шотландия и вторая мировая война». В последней книге 8 глав из 30 имеют в своих заголовках имя «Шотландия», а содержание остальных основано преимущественно на шотландском материале. Баланс явно нарушен. Что касается книг для английских учеников, то здесь не найти ничего вроде «Жизнь в Англии и Британии после 1990 года», но исключительно «Жизнь в Британии после 1900 года» или «Британия и вторая мировая война».
- Сознательно или бессознательно, но это показывает, что названия «Англия» и «Британия» по-прежнему часто используются как взаимозаменяемые синонимы. Так, в недавно опубликованной книге «Создание Соединенного Королевства» три из четырех разделов посвящены только Англии – «Хорошо ли тогда было жить в Англии?», «Религиозные перемены в Англии», «Гражданская война в Англии». Даже в оглавлении при четырех упоминаниях Шотландии ни разу не упоминаются ни Ирландия, ни Уэллс. Это служит иллюстрацией опасности того, как одна из составных частей государства откровенно доминирует, как бы намекая, что другими частями можно легко пренебречь.
- Но нечто подобное встречается и в учебниках и программах, предназначенных для шотландских и валлийских учащихся. Идентифицируясь как отдельные единицы, Шотландия и Уэллс невольно превращают остальную часть Британии в гомогенное тело адекватное той же Англии. Уэллс и Ирландия почти не упоминаются в шотландских учебниках, а Шотландия – в валлийских. Поэтому претензия уэллского комитета дать ученикам сбалансированную «диету» их родной и общебританской истории во всем ее разнообразии оказалась труднодостижимой на практике.

- В целом, шотландские и валлийские учебники стремятся исподволь внушить ученикам чувство групповой идентичности, которое отличало бы их от других – особенно от англичан. Например, меня умиляет разговор о «шотландской» заморской торговле в семнадцатом веке – она велась на том же языке и производилась с того же острова, а шотландцев часто принимали за англичан. Один французский чиновник сказал: «Шотландия – английский народ». Шотландцы, конечно, сообщает автор учебника, очень злились на это.
- Есть опасение, что сконцентрированность на различиях между регионами обесценивает как различия внутри них самих, так и сходство разных регионов. Один шотландский учебник смело ставит эту проблему, озаглавив параграф вопросом: «Кто такие шотландцы?»: *«В течение нескольких столетий после 400 года н.э. Шотландию населяли разные группы людей. И все они сыграли роль в создании образа современной Шотландии. Нынешний термин «мультикультурное общество» означает, что мы живем в стране, населенной людьми нескольких разных культурных групп и религий. В этом нет ничего нового. Люди из Ирландии, Италии, Восточной Европы, Китая, Индийского субконтинента и других мест уже 150 лет приезжают жить в Шотландии. Они приехали по разным причинам, но теперь они и их потомки – часть шотландского народа.*

Точно так же разные люди прибыли в Шотландию в 400-1450 годах. Они создали общество, которое во многих отношениях было столь же разнообразно, как и сегодняшняя Шотландия. Однако потребовалось очень много времени, прежде чем отдельные люди начали думать о себе как об одной нации».

Северная Ирландия представляет собою пример принципиально другого рода. Здесь самое существенное различие лежит не между этим регионом и другими частями Соединенного Королевства, но внутри самого региона, где разделение столь глубоко, что иногда кажется непреодолимым.

С 1921 года Ирландия разделена на Республику Ирландию на юге и Северную Ирландию. Северная Ирландия – провинция Соединенного Королевства; Республика Ирландия – независимое суверенное государство. Разделение породило массу обид. С одной стороны, здесь были националисты, желавших, чтобы вся Ирландия была объединенной и независимой. С другой стороны, были юнионисты, видевшие себя британцами и желавшие, чтобы Северная Ирландия оставалась в составе

Соединенного Королевства. У разделения были и религиозные основания. Большинство националистов – католики, тогда как юнионисты – по большей части протестанты. Юнионисты же исторически составляли большинство. Впрочем, сегодня ситуация гораздо более мирная, чем в 1969 году, когда произошли кровавые столкновения между обоими сообществами со взрывами и жертвами как в провинции, так и других местах Соединенного Королевства. Писать и преподавать историю в таких условиях – трудная, а иногда и опасная задача.

Как же действующим учебникам удастся выйти из положения? Вот пример. Для авторов книги «Северная Ирландия и ее соседи после 1920 года» совершенно ясно, чего они хотят достичь:

«Эта книга представляет собою попытку помочь молодым людям и всем, кто прочтет ее, прийти к пониманию тех исторических сил, которые действовали в Северной Ирландии и между нею и ее соседями в период после 1920 года».

Авторы сообщают читателям, как они собираются сделать это:

*«Замысел и методология этой книги направлены на то, чтобы помочь молодому человеку сформировать критический и объективный подход и понимание **всех точек зрения**».*

Указав на некоторые языковые и терминологические трудности, они отмечают, что к этим вопросам следует подходить с особой осторожностью:

«Понятия «протестант», «католик», «юнионист» и «националист» часто используются в тексте при описании группировок в Северной Ирландии. Но читатель должен понимать, что эти термины допускают самое различное толкование. Ярлыки «протестант» и «католик» особенно ложны, поскольку навязывают мысль, будто конфликт в Северной Ирландии был преимущественно религиозным, чего на самом деле не было. А с годами они стали еще более ложными, поскольку у людей менялись и убеждения, и взгляды».

И в содержании книги авторы действительно представляют широкий ряд материалов из самых разных источников, ставя перед читателем вопросы, побуждающие его анализировать, оценивать, интерпретировать, делать выводы и перепроверять свои ранее сформировавшиеся позиции.

На предыдущем семинаре Совета Европы три года назад учительница истории из Северной Ирландии показала, как новые учебники пытаются исправить неточности, присутствующие во многих традиционных оценках главных событий ирландской истории. Она привела в пример сражение на реке Бойн в 1690 году. Оно было выиграно юнионистами и до сих пор ежегодно отмечается ими как славная победа во имя протестантизма, одержанная Вильгельмом Оранским, «добрым королем Билли», над дьявольскими силами католического короля Джеймса. На картинах Вильгельм обычно изображается как великолепная фигура на белом коне, триумфально форсирующем Бойн. Однако при анализе источников, представленных в книге, ученики обнаруживают: что победе протестантов больше всех радовался Папа Римский; что не было никакой белой лошади; что, наконец, Вильгельм не обладал импозантной фигурой, а был низкорослым даже по стандартам семнадцатого века, во время сражения у него случился приступ астмы и, переправляясь через реку, он свалился с лошади.

Вольфганг Хёпкен, профессор, директор Института Георга Эккерта, Брауншвейг, Германия

«Преподавание региональной истории – несколько методологических замечаний»

Введение: новая тенденция в преподавании региональной истории.

Региональная история стала сверхмодной. Едва ли сейчас что-то обсуждается больше, чем она, и почти все европейские страны так или иначе интегрируют ее в свои программы, различаясь только способами или степенью такой интеграции.

Однако для европейского образования тенденция делать историю «более региональной» относительно нова. Это началось только несколько десятилетий назад, когда на национальную историю стало возрастать давление как продолжающихся процессов интеграции, так и грубого национализма. Появились новые подходы к учебникам истории и преподаванию этого предмета: с одной стороны, транснациональный подход, делающий акцент на общеевропейской и даже глобальной истории, а с другой – субнациональный, делающий акцент на региональной истории. В Германии, например, до 1970 годов региональная история полностью игнорировалась, особенно в связи с тем обстоятельством, что ее старое понимание было дискредитировано связью с нацистской идеологической доктриной «крови и почвы». После второй мировой войны германское государство и германская школа, стремясь интегрироваться в

демократическое западноевропейское сообщество, избегали обращаться к дискредитированным концепциям. Да и в других западных странах – Франции, Испании и Британии – полностью доминировали учебники, построенные на основе централизованной нации-государства, что почти не оставляло места для другой, не государственной истории.

Только с 1970-х, а особенно с 1980-х годов начались глубинные перемены. Региональный подход становился привлекательным не только для целей исторического образования, но и для национально-культурной самоидентификации, как своего рода противодействие усиливающимся процессам интеграции и вызовам глобализации, которые стали восприниматься многими не столько как приобретение, сколько как нарастание обезличивания и отчуждения. Регион превратился в синоним гармонии и самодостаточности.

В социалистических странах, в частности в ГДР, отношение к региональной истории было схожим. Уже в конце 1950 годов она оказалась под огнем критики стала исключаться из программ. В последующие двадцать лет она влачила довольно жалкое существование. Бывшие исторические регионы были упразднены, что подорвало административно-территориальную основу традиционной региональной идентификации. Если история региона и становилась учебной темой, она трактовалась лишь как конкретизация общеисторического процесса в соответствии с марксистской концепцией, сформулированной в 1970 году Министерством образования ГДР, - «единство регионального, национального и мирового исторического процесса». Возможность существования истории региона как такового категорически не допускалась. Только в 1980-х годах, как и на Западе, региональная история была заново открыта и стала преподаваться в школах ГДР. И она уже не была, как прежде, партийно-правительственной в условиях, когда государство и социалистическая система всё более утрачивали свою легитимность. Люди гораздо больше были готовы идентифицировать себя со своим регионом, чем с государством. Например, в регионах типа Саксонии в ГДР в поздний социалистический период местная история все больше становилась своеобразным убежищем и средством дистанцирования от центра. И, кстати, даже после объединения Германии эта тенденция не угасла. Даже сегодня многие восточные немцы не чувствуют себя достаточно полно интегрированными в общегерманское общество, в некоторых частях страны их региональная самоидентификация весьма высока, и в так называемых «новых федеральных землях» преподаванию региональной истории придается особое значение. Здесь важно заметить, что, в некотором смысле, усиление роли региональной истории было своеобразной реакцией на общий кризис Востока и Запада: на Западе она стала результатом усиления интеграции и глобализации, на

Востоке, в ГДР, - следствием утраты государственной идентичности обществом, которое стало давить на правительство, заставляя его расширить пространство для региональной истории, дающей людям возможность новой идентификации.

Теперь, после окончания холодной войны, мы имеем в этой области крайне запутанную и противоречивую картину. В некоторых странах преподавание региональной истории играет фундаментальную роль. В странах типа Швейцарии, например, значительная часть учебников (около 45%) заполнена региональной историей конкретного кантона и только около четверти их объемов посвящены истории других частей швейцарского государства и остального мира. В других странах регионы иногда даже имеют учебники по своей истории, которые являются дополнительными к общенациональным, например в Южном Тироле в Италии или в Уэллсе и Северной Ирландии в Великобритании. В других странах, как в Германии, региональная история интегрирована почти на всех уровнях обучения, но в очень скромной пропорции: обычно она составляет 5-6% от объема учебника или около 10% от всего содержания курса истории Германии. Однако есть и страны, которые вообще не уделяют внимания региональной истории, - либо потому, что сами сравнительно невелики и не имеют особенных исторических традиций регионализма (страны типа Дании, Словении и Словакии), либо потому, что нация имеет абсолютный приоритет над регионами. Это в особенности относится к тем странам, которые получили независимость после конца коммунизма и распада СССР и Югославии. Региональная история воспринимается здесь чаще всего как подрыв строительства государства и нации, а потому подлежит устранению или маргинализации. Так обстоит дело в примере с Хорватией, где история адриатического региона Истрия едва-едва допускается в учебники, поскольку существует конфликт между ней и центральной властью. То же относится и к Румынии, где едва ли еще можно найти регионы с такой сильной традицией индивидуальности, как Трансильвания. Такие регионы упоминаются в учебниках только в связи с общенациональной историей, но не как нечто реально существующее само по себе.

В целом представляется, что федерализированные страны, а также страны, имеющие регионы с определенной степенью политической автономии легче идут на преподавание региональной истории, чем страны с сильной традицией государственной централизации.

Преподавание региональной истории – но как и для чего?

Хотя региональная история и стала уже бесспорным принципом и для содержания учебников, и для преподавания, однако до сих пор нет

общепринятого дидактического принципа ни относительно того, как она могла бы быть интегрирована в школьные программы и методы обучения, ни относительно того, каковы цели и задачи преподавания региональной истории.

Что значит «региональная история»?

Даже на этот счет мнения расходятся. Если выделить хотя бы самые приблизительные представления, то можно увидеть, что в разных странах термин «регион» понимается очень по-разному.

- а) прежде всего, он имеет различный *территориальный масштаб*:
- в некоторых странах, таких, как Германия или Швейцария, где образовательная политика значительно федерализована и даже локализована и где не только каждый кантон имеет свою программу и стандарт, но и каждая школа может иметь собственную программу и стандарт, региональная история касается весьма малых территорий, часто превращаясь в локальную историю;
 - в других случаях – в частности, в России – регион покрывает огромное пространство, нередко большее, чем многие европейские национальные государства. Региональная история здесь – большей частью история субъектов Федерации, что намного выходит за пределы того, что мы в Западной Европе понимаем под региональной историей.
- б) Содержание и методы обучения региональной истории различаются в зависимости от ее *целеполагания*:
- в некоторых странах региональная история означает историю территорий с собственной ясной и сильной исторической и территориальной традицией, часто с административной и законодательной автономией, как Южный Тироль в Италии, Земля Басков в Испании и, может быть, Уэллс в Британии. В таких случаях преподавание региональной истории является частью более широкого политического регионализма. Ее цели основываются на усилении сепаратизма против центральной власти;
 - в других случаях преподавание региональной истории, напротив означает преодоление сепаратизма в интересах сотрудничества

«поверх границ». Это относится к так называемым еврорегионам, созданным разными государствами-членами Европейского Союза, и представляют собою транснациональные, трансграничные единицы, действующие поверх национальных государств. Здесь, в отличие от ситуации, описанной выше, преподавание региональной истории означает не усиление сепаратизма и партикулярности, а направлено на усиление общности, которая когда-то была разрушена появлением и существованием национальных государств. Не гомогенность региона, а разнообразие территориальной или исторической единицы является сутью такого понимания региона. В германо-польском, германо-чешском, германо-французском или германо-датском пограничье возникают именно такие еврорегионы, часто имеющие общие школьные (образовательные) проекты и объединенное преподавание общей региональной истории. В одном случае – в германо-датском пограничье – это привело даже к созданию общего учебника, который применяется как дополнительный учебный материал.

- в) Региональная история может также значить, что больше преподается история конкретных этнических групп, чем история территорий, на которых они проживают. Часто меньшинства, живущие в данном регионе, выражают такое желание, и их история начинает преподаваться. В таком случае она выступает как род *этнополитической потребности*. При этом в центре внимания оказывается не регион, а этническая группа, и не общность, а сепаратность (например, албанцы, живущие в Южной Сербии (не в Косово) требуют создать региональный учебник именно для них и о них).
- г) Наконец, региональная история может также означать историю нескольких национальных государств, которые связаны общими историческими и культурными традициями или совместным прошлым. В этом смысле возможно преподавание региональной истории типа «История Балкан» или «История Балтийских государств».

Все эти очень разные понимания региональной истории имеют совершенно разные целеполагания и именно поэтому нуждаются в весьма специфических дидактических концепциях.

Как интегрировать региональную историю в учебные программы:

- а) Региональная история не должна быть неким *изолированным сюжетом*. Крайне важна взаимосвязанность истории региона с трансрегиональной

и общенациональной историей. Если это недооценивается, региональная история превращается в провинциальную, лишаящую учеников возможности воспринять более широкий историко-политический контекст. В эпоху интеграции и мобильности такой подход не будет готовить их к будущему. Между тем многие так называемые дополнительные учебные материалы по региональной истории создают ощущение своеобразной «местной добавки», слабо или почти не вписанной в трансрегиональный контекст.

- б) Региональная история не должна превращаться в некую *ностальгию*. По своей природе она не «лучше», чем «плохая» общенациональная история. Она не должна выглядеть как некая идиллическая контр-история. Вот несколько примеров подобных тенденций. В городах и регионах нынешней Украины – в Галиции, Буковине, во Львове и Черновцах очень сильны попытки воскресить мультикультурные традиции. Это действительно очень отраднo и открывает учащимся взгляд в прошлое, которое было разрушено великими катастрофами XX века и которое большинству из них незнакомо. Опасность, однако, в склонности сконструировать ностальгическую и идиллическую картину прошлого, в которой нет ни противоречий, ни конфликтов, подчас жестоких, которыми эти регионы в свое время и характеризовались. И подобно тому, как общенациональная история не может приниматься на веру, а должна быть в учебниках «разобрана», так и региональная история нуждается в критическом, мультиперспективном подходе. В противном случае одна идеологизированная концепция займет место другой.
- в) С другой стороны, региональная история не должна быть ни *простым дополнением* общенациональной истории, ни *простой ее иллюстрацией*. Регион отнюдь не зеркало общенациональной истории, не ее продолжение, а конкретизация «большой» истории на малом пространстве. Региональная история имеет собственный характер, и именно о нем ученики должны получить знания и представления, которые невозможно воспринять, изучая «большую» историю.
- г) Региональная история не должна представляться как нечто «простое» по сравнению со сложной «большой» историей, а поэтому, не становясь дополнением к ее главным темам, должна быть представлена на каждом уровне обучения как интегральная часть последней.

Зачем преподавать региональную историю? Какова ее дидактическая цель?

Во многих случаях исходной целью преподавания региональной истории считается формирование *специфической региональной идентичности*, причем иногда в пику идентичности общенациональной или государственной, которая часто воспринимается как навязанная. Это цель создания и выпестования особой каталонской или валлийской идентичности помимо или даже против испанской или британской идентичности.

Такая цель обучения региональной истории может быть полезной, она показывает, что общенациональная идентичность, транслируемая учебниками, не является единственной и абсолютной, и развивает у учеников плюралистическую идентичность.

В то же время существует известная опасность в понимании региональной истории исключительной как средства формирования специфической региональной идентичности, и эту опасность нельзя игнорировать. В конечном счете и региональная, и общенациональная идентичность суть не более чем конструкции. Ведь на самом деле нет никакого «естественного» или «объективного» региона; в этом смысле регион столь же условен, как и «нация». Все регионы воспринимаются живущими в них совершенно субъективно, равно как и их «общее прошлое» и «общие особенности». Как и в случае с нацией, обычно это чувство региональной общности создается искусственно. Ведь и сам регион в качестве исторической единицы возникает только в определенных дискурсах, нарративных и символических практиках. Исторически и регион, и нация есть продукт «менеджмента по созданию идентичности». Интеллектуалы или политические элиты, которые были, а порой и сегодня остаются «создателями нации», часто оказывались и создателями регионов. Именно они создавали и популяризировали общерегиональную идентичность посредством написания региональной истории, сообщавшей об «общем прошлом», посредством создания специфических символов типа региональных музеев или памятников, посредством объявления «региональными» определенного фольклора или диалекта. По своему характеру «конструирование региона» не отличается от «конструирования нации» и точно так же базируется на принципе включения и исключения. Определяя, что есть *мой* регион и кто принадлежит к *моему* региональному сообществу, я одновременно исключаю тех, кого не считаю таковыми, например мигрантов. Поэтому нужно хорошенько думать, рассуждая о регионе. Антрополог Бенедикт Андерсон в ставшей известной фразе назвал нацию «воображаемым сообществом». Моно легко перенести это утверждение на регион и сказать, что он также – «воображаемое сообщество».

В этом – весь драматизм и ужас для осознания того, как обучать региональной истории. Я выделю здесь два базовых аспекта.

Первый. Региональная история всегда представляет регион как исторический продукт, как нечто, что в известном смысле было «сконструировано». Как и в случае в нацией, анализ региональной истории показывает, как она была сконструирована, а часто и идеализирована. И так же, как я бы требовал от обучения истории «деконструировать» и демифологизировать нацию, я бы требовал «деконструировать» и демифологизировать регион.

Второй. Преподавание региональной истории должно базироваться на концепции плюралистической идентичности. Нужно сделать ясным, что как и на уровне нации, так и в региональных сообществах существуют сложные и противоречивые идентичности. Имея дело с регионом, мы не должны повторять ошибку, которую и сегодня делают учебники региональной истории, отдавая предпочтение одной идентичности перед другими. Такой подход может легко привести к этноцентристской концепции региональной истории, что нельзя квалифицировать как большой прогресс.

В чем смысл преподавания региональной истории?

Несмотря на сделанные критические замечания, преподавание региональной истории, несомненно, сулит массу преимуществ и выгод – как дидактических, так и методических.

Основных дидактических преимуществ два:

- а) Изучение региональной истории усиливает осознание учащимися того факта, что у них есть не только одна общенациональная идентичность, но и другие, связанные с различными пространствами. Такое осознание способствует развитию человека и гражданина, делает его полиидентичным, что и характерно для современных обществ. Изучение региональной истории помогает, таким образом, избежать уклонов в национализм.
- б) Кроме того, в мультиэтнических обществах изучение региональной истории поможет нейтрализовать этнические напряжения призывом к общим традициям и опыту совместного проживания, основанного на территориальной общности.

Однако серьезные преимущества преподавания региональной истории могут быть найдены и в методических терминах:

- а) Региональная история может быть гораздо более привлекательным способом передачи исторического знания. Региональными примерами она конкретизирует «большую» историю и та перестает казаться ученикам чем-то далеким или чуждым.
- б) Ученики начинают переживать историю в среде своего проживания. Их личные представления уже не пропадают на фоне каких-то анонимных процессов.
- в) Преподавание региональной истории открывает учителю много возможностей для обращения «обучения через открытие», что близко к академическому историческому исследованию. В гораздо большей степени, чем это позволяет общенациональная и тем более всемирная история, здесь есть возможность использовать методику ученических проектов и других типов интерактивного обучения. Это – инновационный способ преподавания.
- г) Региональная история позволяет использовать при обучении гораздо более привлекательные источники. У ребят появляется возможность приобретения опыта «устной» истории, интервью, работы в местных музеях, использования личных и семейных архивов и т.д. Это позволяет приобрести компетентность в работе с историческими источниками такого рода.
- д) Наконец, я думаю, что особенно сильный аргумент в пользу изучения региональной истории, это то, что она дает возможность преодолеть доминирование политической и государственной истории над историей повседневности, историей культурной и общественной жизни, с которыми гораздо проще иметь дело именно на региональном уровне. Изучение региональной истории, таким образом, расширяет понимание того, чем вообще занимается история, делает его богаче.

Несколько критических заключений

И все-таки мы должны быть реалистичными в отношении потенциала региональной истории. Не нужно принимать на веру, будто ученики сами по себе вдруг заинтересуются ее изучением. Эмпирический анализ исторического сознания девятиклассников в Германии и некоторых других европейских странах показал как раз обратную картину – что региональная история далеко не всегда интересна подросткам больше, чем другие истории.

Кристина дель Мораль, координатор программ по сотрудничеству со странами Латинской Америки, Испания

«Как обучать истории в поликультурном государстве: пример Испании»

Последнее десятилетие двадцатого века было в Испании периодом государственной децентрализации и бесконечных образовательных реформ, которые неизбежно сказались и на обучении истории.

Поэтому первая часть моего выступления будет посвящена анализу самых важных перемен, без обращения к подробностям испанской образовательной системы. Во второй части речь пойдет о попытках интеграции обучения истории в разных провинциях Испании.

Образовательный контекст децентрализации государства

Конституция 1978 года децентрализовала государство, создав 17 автономных коммун и, признав в качестве официальных, местные языки. Начался процесс создания автономных правительств, которые тут же стали укреплять свою административную власть. Каталония, Андалузия, Галиция и страна Басков были первыми, кто установил юридический контроль над образованием. Остальные утвердили над ним свою власть к 2000 году.

Рост националистических и региональных чувств, подавляемых «испанским патриотизмом» режима Франко, получил новый импульс в результате появления этих автономий. Тенденция отторжения всего «испанского» достигло высшей точки, когда даже употребление слова «испанский» стало рассматриваться как политически некорректное. Инициаторами это процесса были левые партии. Все это привело к тому, что местная и региональная история стала в автономных коммунах «официальной».

Появление новых университетов по всей Испании (их число увеличилось с 17 в восьмидесятых годах до полусотни к концу века) и академические свободы, предоставленные им, также способствовали росту исследований в области локальной и региональной истории.

Реформы 1990-х годов и их результаты

В 1990 году социалистическим правительством был принят Закон об общих принципах организации системы образования («LOGSE»). Он привел к радикальным изменениям, получившим название «Реформа», которая поэтапно проводилась с 1991 по 2002 годы.

Вот ее наиболее существенные направления:

- Распространение обязательного образования на возраст с 14 до 16 лет. Были пересмотрены возрастные уровни образования: начальное образование сокращено с восьми до шести лет и созданы обязательные средние школы для всех учащихся. Необязательный бакалавреат сокращен до двух лет. Новая педагогическая философия была основана на принципе «понятийного образования», который подразумевает более открытые программы, меньший упор на содержание в пользу развития методики и практических навыков, гибкие критерии оценки при прохождении учебных курсов. Методы обучения должны определяться исходя из социально-культурной ситуации, в которой живут ученики, и приближать их к социальной реальности. Этой цели служит также включение в содержание образования изучения окружающей среды.

Теперь некоторые частности испанской системы образования в связи с проблематикой изучения истории.

Первое важное обстоятельство – это высокая степень независимости школьных учителей. В школьных советах учителя играют решающую роль при избрании своих коллег директорами, и ни администрация, ни инспекторы не могут входить в класс для контроля за их работами. Каждый департамент, в т.ч. департамент географии и истории, разрабатывает и вводит свою собственную программу, но многие учителя не следуют указаниям своего департамента. Вне учительской власти остается лишь один элемент - это национальный экзамен, который имеет место в конце бакалавреата, и только в этом году возникла некоторая озабоченность относительно того, насколько он соответствует реальному содержанию образования. Но, несмотря на эту независимость и порой грубый индивидуализм, который провоцирует леность и некомпетентность некоторых учителей, система функционирует достаточно успешно, поскольку большинство учителей работают с ответственностью и здравым смыслом.

Другой важный аспект относится к маркетингу учебников, который требует больших денег не только в Испании, но и других испаноговорящих странах. Есть огромные издательские компании, связанные с медиакорпорациями, но есть и не менее успешные небольшие издательства, специализирующиеся на конкретной продукции. Руководители образования одобряют все учебники, которые резко отличаются не только своим внешним видом, но способами развития учебной и познавательной деятельности учащихся. Поэтому

издатели имеют особое влияние на разработку программ через создание стандартных учебников, которые часто одобряются департаментом. С другой стороны, школьный департамент выбирает тот или иной учебник на три года. Следовательно, издательства тут же стремятся предложить версию наиболее успешного издания. Так учителя обеспечивают высокую степень влияния издателей на содержание образования. Вот почему сегодня вы едва ли увидите учебники истории с концептуально скудным содержанием и хронологическими неточностями, которые были изданы в начале Реформы: попробовав работать по ним, учителя от них отказались.

Наконец, необходимо подчеркнуть важную роль, которую играет в нашей стране история как учебная дисциплина. Благодаря тому, что наша история столь длинна и богата, ее ценность признается народом, что «работает» на нас. Книги по истории, исторические романы и фильмы пользуются спросом широкой публики. И то, что история занимает важное место в содержании школьного образования, несомненно, есть требование общества, - в самом деле, у нас больше часов истории, чем в среднем в других странах Европы.

Как же найти баланс в преподавании общенациональной и региональной (локальной) истории?

Думаю, что это действительно сложно. В Испании мы решили разработать общий учебный план, который включает 70% содержания, а остальное предоставить региональным и местным руководителям для свободного выбора. В Испании история преподается на разных уровнях, но, хотя общие рекомендации обязательны для всех регионов, они очень гибкие.

На уровне начального образования (дети 6-12 лет) история, география и естественные науки связаны вместе, чтобы составилось единое учебно-познавательное пространство. При этом общие главные цели каждой испанской провинции при определении собственной образовательной программы следующие:

Они должны дать ученикам знание о:

- главных общих чертах вышеназванных предметов;
- ценностях и правилах гуманного и мирного сосуществования, побуждающих ученика вести себя в строгом соответствии с ними;
- плюрализме как основе, на которой строится каждое демократическое общество.

На уровне среднего образования (ученики 12-16 лет) история и география (уже без естественной истории) по-прежнему связаны в интересах создания единого учебного пространства. При этом главные цели, стоящие перед органами управления образования провинций при разработке собственных учебных программ, таковы:

Они должны дать ученикам знание о:

- современной социальной и культурной ситуации в Испании на широкой основе;
- основных чертах испанского исторического и культурного прошлого как психологическом основании для естественного развития в ученике его собственного чувства уважения к художественному и культурному наследию;
- культурном и социальном разнообразии Испании, чтобы сделать ученика способным приблизиться к родной и другим культурам с высокой степенью толерантности, отнюдь не исключая при этом дозы здоровой критичности.

На уровне старшей школы (ученики 16-18 лет) прежде всего нужно отметить, что она разделена на три основных профиля специализации:

1) искусства, науки и технология,

2) социальные науки и,

3) гуманитарные предметы, куда входит и история. На этом уровне история обретает независимость от других связанных с ней дисциплин и превращается полностью в самостоятельный предмет. Тем не менее, она делится на две главные части: «Историю Испании», преподаваемую во всех трех профилях, и «Историю современного мира», которая не преподается в профиле «Искусства, науки, технология».

При этом обратим внимание на главные общие цели, которыми руководствуется каждая провинция при разработке своих учебных программ:

- Формирование твердого гражданского самосознания и чувства, основанного на наших оберегаемых демократических ценностях и неуклонном соблюдении высших прав человека.

- Принятие плюралистического и глобального подхода при общении с реальностями современного мира, его исторической преемственности и наиболее значимых черт его эволюции.

Будучи общей позицией (которая стала результатом больших усилий по достижению консенсуса между испанскими регионами и центральным правительством), изложенной столь гибко, мы при ее применении столкнулись с очень интересными сюжетами.

В качестве анекдотичного примера можно сослаться на смехотворную претензию канарских руководителей, которые заявили, что, поскольку на островах нет железной дороги, нечего и давать им знания, связанные с этой темой; или на претензию Астурии восстановить местный мертвый язык, чтобы оказаться на уровне других билингвальных провинций Испании – Страны Басков, Каталонии или Галиции.

Наиболее опасными представляются случаи разработки программ в националистически настроенных автономиях, где сильны тенденции к усилению таких специфических черт, как развитие чувства национальной исключительности среди местного населения (баски против испанцев) или между регионами (валенсийцы против каталонцев). Среди автономных коммун Испании именно среди учащихся Страны Басков особенно потворствуют этой опасной линии – там есть специальные школы с обучением на баскском языке, где исторические факты методически интерпретируются в духе парадигмы противопоставления «центр-периферия». Эти школы дают примеры обострения радикальных националистических чувств и даже актов насилия, осуществляемых подростками.

Теперь давайте обратимся к рынку учебников. Хотя, как уже отмечалось, учебники выбираются самими учителями по собственным параметрам, 80% испанского рынка контролируется четырьмя крупнейшими издательствами. Большая часть учебников печатается в Мадриде и имеет как единое содержательное ядро, общее для всех регионов, так и специальные разделы и рекомендации, относящиеся к конкретному региону. Если регион двуязычный, что учебник представляет собою двуязычную версию. В некоторых регионах, однако, также есть издательства, которые издают книги на емстном языке, непосредственно предназначенные для местного рынка. Страна Басков, опять же, и здесь представляет собою исключение из общего правила, поскольку здесь деятельность крупных издательств резко затруднена вследствие того, что мелкие местные издательства, субсидируемые националистически настроенными руководителями, издают

книги специально для баскских школ. В связи с изложенным возникает несколько вопросов:

Как мы избегаем несогласованности между интерпретацией фактов на общенациональном и региональном уровнях, предлагая изучать историю на мультиперспективной основе?

В целом, и учителя, и учебники стремятся сформировать понимание исторических процессов с реалистической и непредвзятой точки зрения. Они представляют исторические периоды синхронно в отношении мировой истории, - а особенно к европейским процессам и событиям, и диахронно в отношении исторических фактов, которые имели место до или после рассматриваемого периода. Учителя стараются отследить параллели между нынешними и прошлыми событиями или эпохами, чтобы дать ученикам понимание исторической преемственности процессов и идей, и привить им чувство эмпатии к прошлому. Учебники дают материал сквозь призму различных исторических источников, отражающих различные идеологии, чтобы позволить учащимся самим сравнить «свет и тени» разных периодов. В целом, учителя помещают региональную историю в более широкий контекст испанской, европейской или мировой истории.

Каковы особенности преподавания региональной истории?

В общем можно сказать, что они во многом зависят от характера самого региона. Тем не менее можно отметить, что большинство провинций Испании никогда не противопоставляло соседям своего своеобразия, хотя некоторые, вроде Каталонии и Страны Басков, и стремятся представить свои специфические черты как отличие своей истории от истории остальной Испании.

С какими трудностями мы сталкиваемся сегодня?

К наиболее существенным трудностям можно отнести:

- отражение в содержании учебников истории всех 17 провинций Испании. В некоторых из них ученики никогда не встречаются даже с наиболее значительными событиями испанской истории и не слышат имена национальных героев, которые всегда были важной составной частью общеиспанского исторического «образа»;
- столкновение со случаями «исторической амнезии»;

- трудности, возникающие у учеников при переезде из одного региона в другой.

III. ДИСКУССИЯ НА КРУГЛЫХ СТОЛАХ

Сообщения отечественных и зарубежных участников и экспертов стали основой для широкой дискуссии по всему кругу проблем, связанных с обучением истории в поликультурном обществе. Участники сосредоточились на обсуждении ключевых вопросов, предложенных для рассмотрения на круглых столах.

Представители разных регионов, исходя из многолетней практики использования базисного учебного плана, единодушно согласились с тем, что он действительно создает предпосылки для возникновения противоречий между целеполаганиями и содержанием исторического образования на федеральном, региональном и местном уровнях. Эти противоречия, к сожалению, не осознаются значительной частью учителей и руководителей образования, не становятся предметом беспокойства. В первую очередь это связано с тем, что сам школьный предмет «история» продолжает восприниматься как сумма сведений, которые «необходимо знать», но которые фактически так и остаются не включенными в «актуальное я» ученика. Более того, беседы с учителями также показывают, что они очень часто видят свою задачу не столько в историческом образовании, сколько в историческом просвещении, удовлетворяясь не аналитичностью и проблематизированностью, а репродуктивной полнотой ответов своих учеников. Это в значительной степени предопределяет их отношение к «разным» историям (мировой, общероссийской, региональной и т.п.) не как к органическим частям целого, а как к дискретным элементам, внутренне почти не связанным между собою. Разделение истории на компоненты объективно разрушает представление о ней как о сложном, многомерном и в то же время едином процессе, по-разному проявляющемся в зависимости от того, в каком масштабе он рассматривается: через историю семьи или цивилизации, народа или государства, политики или культуры и т.д.

Именно такое обедненное, упрощенное представление об истории делает возможным ее ненаучное, механицистически-формальное членение на «компоненты» и в результате приводит к совершенно недопустимому следствию – возникновению разных целеполаганий для каждого из них. В качестве характерного примера такого рода было отмечено, что хотя общий объем материалов, относящихся к национальной проблематике, по сравнению с советским периодом резко возрос, но этот рост возник отнюдь

не потому, что в учебниках возросло «представительство» народов нынешней России. Это произошло вследствие увеличения информации, касающейся почти исключительно тех частей государства, которые вышли из его состава в 1917 или в 1991 годах – в первую очередь Польши, Финляндии и государств Балтии. Появились целые разделы, показывающие, что с самого начала их включение в состав России было насильственным, несправедливым, всегда сопровождалось активной борьбой за политическую независимость. Можно сказать, что исподволь учебники как бы готовят учеников к тому, что пребывание этих народов в российском государстве имеет нестабильный характер и рано или поздно эти страны вновь могут стать самостоятельными. Но те же учебники совершенно обходят молчанием вопрос о исторических судьбах тех народов, которые, однажды войдя в состав России (или будучи включенными насильно), составляют сегодня часть многонационального российского народа.

Не удивительно, что в таких обстоятельствах «истории» перестают поддерживать друг друга и делают акценты на «своих» приоритетах (исторических обидах, понесенных утратах, оскорбленной национальной гордости и т.д.). Было признано неоправданным рассматривать связь между федеральными и региональными учебниками как иерархическую, полагая федеральные первичными, а региональные как дополнительные или тем более альтернативные им. И крайне прискорбно, что действующие нормы совершенно не предполагают организационно-правового механизма согласования и соотнесения их целей и содержания между собой – это делает почти неизбежным несовпадение не только содержательных, но и ценностных аспектов.

С этой точки зрения общий интерес вызвало сообщение Александра Шевырева, доцента МГУ им. М.В.Ломоносова, который поделился наблюдениями по такому важному сюжету, как первое знакомство учеников с тем или иным народом своей страны – ведь детское, особенно школьное впечатление способно создать устойчивый стереотип на всю жизнь.

Вот как в учебнике «История государства и народов России» звучит первая фраза, относящаяся к предкам российских тюрков – составляющих, между прочим, вторую по численности языковую семью в стране после собственно русских: «В 6 веке из глубин Азии в степные районы Причерноморья **вторглись воинственные** тюркские племена». Обратив внимание на эти ключевые слова и отметив, что на весь рассказ о древних тюрках выделено полстраницы без каких-либо иллюстраций, выступающий указал, что славянам, однако, посвящен целый параграф из 7 страниц и 7 сюжетных иллюстраций. Если о внешнем виде и человеческих качествах тюрков не

сообщается ничего, кроме того, что они «воинственны», то славянах дается самая лестная характеристика: «Славяне отличались высоким ростом, крепким телосложением, обладали незаурядной физической силой и необыкновенной выносливостью. У них были русые волосы, румяное лицо и серые глаза. Славяне были добродушны и гостеприимны. Каждый странник считался дорогим гостем. Хозяин делал все возможное, чтобы угодить ему, ставил на стол самые лучшие кушанья и напитки. Славяне были известны как храбрые воины. Трусость считалась у них наибольшим позором. Славяне почтительно относились к родителям».

Для усиления этой апологетической характеристики предлагается цитата из византийского историка Прокопия Кесарийского «...славяне не управляются одним человеком, но издревле живут в народоправстве, и поэтому у них счастье и несчастье в жизни считаются общим делом». В отличие от тюрков, которые «вторглись», славяне «мирно продвигались». Не менее важно обратить внимание на персональные характеристики, даваемые «своим» (русским) и «чужим» историческим деятелям. Например, действия киевского князя Святослава, разгромившего Волжскую Булгарию, Хазарский каганат, пытавшегося захватить Болгарские земли на Нижнем Дунае, названа «**военными подвигами**», а Чингисхан охарактеризован как «энергичный и коварный человек, талантливый полководец и беспощадный властелин». Завоевательные походы русских князей упоминаются, но не описываются, походы «чужих» на русскую землю описываются с жестокими подробностями. «Свои», как правило, благородны и честны, «чужие» всегда вероломны.

В том же контексте представляет большой интерес подбор иллюстраций. Большинство из них создано современными художниками. Это красивые виды богатых русских городов, их торговые площади и бытовые сцены. Многие из картин основаны на результатах археологических раскопок и не вызывают возражений. Однако странно видеть «портреты» людей, никакой иконографии которых вообще не существует: Ярослава Мудрого, Владимира Мономаха, Юрия Долгорукого, Андрея Боголюбского, Александра Невского и других. Но дело не только в этом. Рядом даны изображения Чингисхана и Батыя, исполненные китайскими художниками 13 века в характерной национальной манере. Казалось бы, замечательно. Но на взгляд современного «европеизированного» школьника они смешны и нелепы, почти карикатурны.

Если же посмотреть на этот трехтомный учебник (для 7-9 классов) с точки зрения количества иллюстраций, относящихся к истории нерусских народов, то окажется, что их не больше десяти из многих сотен.

Причина, видимо, в том, что автор исходил из традиционного примата истории государства над любыми другими «историями». И поскольку для него главный и единственный герой – государство, то основное внимание он уделил его территориальному росту (следовательно, описанию войн), его функционированию (следовательно – смене систем управления и политическим реформам), его могуществу (следовательно – развитию экономики). У этого главного героя есть помощники (это положительные персонажи) и противники (это враги). А что такое простые люди, что такое малые народы? Они не интересовали государство - не интересуют и автора.

Живой обмен мнениями состоялся и при обсуждении такого нового для российского школьного исторического образования подхода, как мультиперспективность. Выступавший по этому вопросу эксперт СЕ Владимир Бацын отметил, что в учебниках истории советского периода, оценка которого продолжает вызывать острые споры, постепенно начинают появляться элементы полиперспективности. Октябрьская революция и гражданская война, политика Сталина, Хрущева и Горбачева – вот темы, в которых мультиперспективный подход представлен лучше всего. Что касается полиперспективности в отношении народов России, то она проявляется чаще всего косвенным образом.

Вот один из многих примеров такого рода. Речь идет о присоединении Сибири. Здесь тоже происходит первое знакомство учеников с аборигенными народами, создавшими уникальную приполярную цивилизацию. Учебник «История Отечества» пишет:

«Огромные пространства Сибири в 17 веке были включены в состав России. На этих территориях проживало множество народов, но население было очень редким, земли вполне хватало и для русских переселенцев. Поэтому их продвижение не вызывало серьезного сопротивления, проходило в основном мирно, хотя временами и случались ожесточенные стычки.

Земледелие в примитивных формах знали до прихода русских в Сибирь лишь небольшие группы населения. Фактически отсутствовали за Уралом города. Сказания народов Сибири сохранили свидетельства о частых межплеменных столкновениях и войнах. Более сильные народы истребляли и починяли иноплеменников, брали с них дань, требовали участия в военных походах.

Присоединение к России способствовало изживанию междоусобиц, вносило порядок в жизнь местных народов. Среди русских поселенцев на первых порах мужчин было гораздо больше, чем

женщин. Поэтому женами русских становились представительницы местных народов.

В отличие от покорения выходцами из Западной Европы земель Америки, где шли истребительные войны против индейцев, русские в Сибири не имели целью уничтожение местного населения. Напротив, царская казна была заинтересована в сборе ясака с сибирских народов дорогими мехами. И под «царскую руку» племена Сибири следовало приводить «лаской, а не жестокостью». Отряды русских промысловиков двинулись за Урал. За ними двинулись торговцы, со временем возрастал приток крестьян-земледельцев».

Участники семинара, проанализировав этот текст в мультиперспективном аспекте, сделали ряд выводов. Первый - главная (а по сути и единственная) точка зрения, предлагаемая учебником, – государственная. Сибирь была нужна тогдашней России прежде всего как источник пополнения казны. И это было легко сделать, поясняет учебник: в Сибири жило слабое в военном отношении население.

Второй вывод: автор чувствует, что если ничего больше не сказать, возникнет впечатление, что он поощряет тех, кто приходит незванным и присваивает чужое имущество. Поэтому в тексте появляются рассуждения типа: «земли вполне хватало и для русских переселенцев» и «более сильные местные народы истребляли и подчиняли иноплеменников». Иными словами, земля здешним жителям все равно была не нужна, а с другой стороны, они все равно перебили бы друг друга. Поэтому русские имели полное моральное право придти – и они пришли. Но не как американцы к индейцам, а «с лаской». Междоусобицы были изжиты, жизнь местного населения получила порядок, а женщины стали женами пришельцев.

Но ведь этот же отрывок можно прочесть другими глазами. Не меняя ни слова, представим, что он относится не к аборигенным народам Сибири 17 века, а к восточным славянам 7 века, в роли же «культуртрегеров» выступают византийцы. Едва ли тональность рассказа осталась бы такой же благожелательной. И здесь возникает вопрос: а как на события тех времен можно взглянуть из «аборигенной» перспективы? Что она нам покажет, если учесть, что сегодня, триста лет спустя, многие из этих народов близки к полному исчезновению?

Обсуждение было продолжено представителями республик Северного Кавказа. Они также обратили внимание на то, как происходит первое знакомство школьников с народами этого региона. Это особенно интересно в

связи с ролью, которую он играет в истории современной России. После беглого перечисления нескольких десятков проживающих здесь народов с упоминанием их религий и языковых семей (как четырнадцатилетний ученик может это запомнить?) следует авторский текст:

«Вся первая четверть 19 века проходила под знаком расширения российских владений на Кавказе. Каждое из расположенных здесь царств, княжеств, ханств и султанатов имело свою историю вхождения в состав империи: одни сами принимали такое решение, другие вели с русскими войсками войны за независимость.

Присоединение кавказских территорий имело для *государства* противоречивое значение. С одной стороны, эти территории были теперь надежно гарантированы от попыток подчинения со стороны Турции и Персии. Началось взаимовыгодное взаимодействие экономики и культуры Кавказа и России. Русская военная и гражданская администрация выступала арбитром в вековых межнациональных и родовых спорах. Вместе с тем включение такого сложного, *отсталого* региона в состав империи обострило противоречия России с южными соседями. Внедрение новой системы управления и культурных обычаев вызывало протест коренного населения. Наконец, освоение новых земель требовало от казны огромных расходов, что отвлекало от развития центральных областей России».

Первое, что отметили участники дискуссии: здесь нет ни слова о народах Кавказа как потрясающе разнообразном историческом и культурном феномене. Весь этот «кавказский материал» составляет по объему менее четверти одного параграфа, посвященного национальной политике Александра I. В нем идет речь также о Конституции Царства Польского, об органах управления Финляндии, об отмене крепостного права в Прибалтике и об Уставе об управлении инородцами 1822 года. При всей важности для Александра I польского, прибалтийского и финляндского направлений внутренней политики, ясно, что для сегодняшнего школьника они гораздо менее актуальны, чем кавказская тема. В реальности, как мы видим, она практически не раскрыта.

Характерен и вопрос, поставленный к этой теме: «Какие последствия имело присоединение Кавказа к России?». Если исходить из только что процитированного текста, ответ напрашивается примерно такой: «Россия как великая культурная страна несла отсталому Кавказу мир и благоденствие, жертвуя ради этого добрыми отношениями с Турцией, Ираном и Англией и передавая на экономическое развитие этого региона средства, взятые из

бюджетов центральных губерний. Однако некоторые неблагодарные народы отказывались от собственного счастья и даже сопротивлялись благодетелям с оружием в руках».

Проведенное участниками круглого стола сравнение подходов, используемых в федеральных и региональных учебниках при раскрытии одних и тех же тем, позволило констатировать, что в первом случае доминирует «этатистская» модель, а во втором – «этнонациональная». Несовпадение подходов, отсутствие «модулей перехода» от одной перспективы видения и оценок к другой резко затрудняет, а порой даже исключает возможность решения таких надпредметных задач школьного исторического образования, как формирование историзма мышления, культурно-исторической самоидентификации ученика, его гражданской и общеисторической компетентности и т.д. Кроме того, такая русско-национальная «бинарность» содержания курсов отечественной истории резко затрудняет также обогащение исторического образования другими измерениями – в частности, европейским. Получается, что фактически главной целью выступает воспитание не поликультурной и полиидентичной личности, а специфически патриотичной – «государственно-патриотичной» на федеральном, и «этнопатриотичной» - на региональном уровне.

В связи с этим особо значимой представляется роль учителя, от профессионального мастерства которого во многом зависит преодоление отмеченных недостатков учебников. Этому комплексу вопросов была посвящена работа круглого стола «Учитель истории в поликультурной России: проблемы профессионального становления».

С развернутым сообщением по этой теме выступил доцент Ставропольского госуниверситета **Алексей Кругов**. Хорошо зная систему подготовки и повышения квалификации учителей истории и основываясь на богатом опыте общения с учителями истории во многих регионах страны, он убедительно проанализировал наиболее характерные недостатки. Система подготовки учителей (не только истории) вообще требует глубокого реформирования. Среди системных проблем выделяются следующие:

- в России сохраняется очень низкий социальный престиж учительской профессии, вследствие чего лишь очень немногие способные молодые люди выбирают этот вид деятельности;
- преподаватели педагогических вузов, понимая, что их студенты не пойдут в школу, а найдут себе применение в других сферах, резко сокращают преподавание собственно педагогических дисциплин;

- это, в свою очередь, ведет к незаинтересованности самого профессорско-преподавательского состава в освоении новых методов и технологий преподавания, в отслеживании новационных процессов, идущих в живой школьной практике.

Нередки случаи, когда ни будущие учителя, ни их преподаватели вообще не знакомы с действующими вариативными школьными учебниками и связанными с ними проблемами, существующими в современном школьном историческом образовании. Молодые специалисты могут неплохо знать «академическую» историю, но крайне слабо представляют, что и как с нею делать на уроке при нескольких вариативных учебниках. Продолжает сохранять остроту осуществленное десять лет назад преобразование прежде линейного курса истории на два центра: очень часто в старших классах вновь изучается то, что проходило год-два назад. Ситуацию осложняет и введение новых государственных образовательных стандартов, вызывающих много споров, и использование на Едином государственном экзамене тестов, логика которых далеко не полностью совпадает с логикой стандартов.

Общеисторическая и общекультурная эрудиция многих учителей, особенно сельских, недостаточна, чтобы они могли свободно переходить при интерпретации учебного материала от локального к региональному, общероссийскому или мировому контексту при одновременной адресации к конкретному ученику в зависимости от реальной учебно-воспитательной ситуации. Это – одно из наиболее слабых мест в подготовке учителей истории. Особенно заметным этот недостаток становится в тех случаях, когда в классе есть продвинутые ученики, которые, в отличие от учителя, много ездили и видели, а порой даже больше знают (начитаны) в каких-либо областях исторического знания. Возникающее при этом «несовпадение» усиливается тем, что большинство учителей в России имеют пенсионный или предпенсионный возраст и многие несут представления тридцатилетней давности. Вообще же качественный состав школьных учителей чрезвычайно пестр и резко различается даже в пределах одного района или школы. Но в целом, если судить с точки зрения современных задач, в частности, с новой установки на компетентностный подход, ситуацию в этой сфере едва ли можно признать удовлетворительной.

Этот тезис получил развитие в дискуссии, поскольку участники круглого стола проявили к данному подходу повышенный интерес. Было отмечено, что формирование посредством курса истории таких социально-личностных компетентностей, как критическое мышление, способность находить и интерпретировать связи между учебными знаниями и явлениями реальной жизни, понимание культурных смыслов исторических событий, выработка

собственного мнения и способность вступать в дискуссию – представляет собою совершенно новую задачу, никогда прежде не ставившуюся перед школьным историческим образованием. В то же время очевидно, что именно история, как никакой другой предмет, дает огромные возможности для этого. Но разрыв между качеством профессиональной подготовки, которую сегодня получает учитель, и тем качеством, который необходим для реализации такой задачи, не может быть преодолен без глубокой перестройки всей системы подготовки учителя в университетах и на курсах повышения квалификации.

Специальное место в дискуссии было уделено вопросу об участии учителей в написании учебников истории. В советское время авторами школьных учебников выступали исключительно крупные ученые, академики и университетские профессора. Эта традиция в значительной степени сохраняется и поныне, хотя уже есть яркие вдохновляющие примеры издания учебников и пособий, созданных практическими учителями. Все участники согласились с тем, что было чрезвычайно ценно сформировать межрегиональный авторский коллектив из школьных учителей для написания учебника по истории народов какой-либо большой историко-культурной зоны России, например, Северного Кавказа, - по примеру того, как это сделано Советом Европы в рамках проекта «Тбилисская инициатива».

IV. РЕКОМЕНДАЦИИ СЕМИНАРА

Участники семинара отмечают, что положение с преподаванием отечественной истории является предметом справедливой критики педагогов, ученых, общественности. Высказываются обоснованные претензии к авторам федеральных и региональных учебников истории, учебных программ и стандартов относительно разноречивости в оценках исторических событий и исторических деятелей. Один из острых вопросов – отражение в учебниках объективной и неполитизированной картины отношений между народами России, создание полноценной истории страны как истории ее народов.

Фактор межэтнических отношений в современной политической ситуации чрезвычайно актуален. Процессы пробуждения национального самосознания у российских народов, обретение рядом из них нового качества государственности вызвали глубокий интерес общественности к прошлому.

Школьный курс истории принадлежит к числу важнейших средств воспитания интереса и уважения к истории и культуре народов страны, привлечения внимания к поучительным и ярким страницам их совместного

прошлого. Знакомство с ними должно способствовать воспитанию общероссийского патриотизма, осознанию общности исторических судеб народов, населяющих Россию.

Между тем на страницах большинства современных федеральных школьных учебников основное внимание уделяется истории российского государства и, в этой связи, истории русского народа, его социальной организации и духовной жизни. Народы Поволжья, Северного Кавказа и Сибири появляются, как правило, лишь при описании присоединения их к России. Школьники остаются в неведении, каким образом эти народы в составе единого государства постепенно адаптировались к его политическому строю и законодательству, осваивали общение с помощью доминирующего русского языка, овладевали достижениями российской науки и культуры, привнося в них и свой яркий, существенный вклад, формировали общую российскую цивилизацию. Между тем в распоряжении современных исследователей имеется достаточно данных, чтобы показать историческую ценность самобытной культуры российских народов, их богатого исторического прошлого.

На региональном уровне проявляется другая крайность. Учебники, созданные в республиках, нередко преподносят историю России, отношения русских с иными народами в одностороннем и даже искаженном свете. Без должного обоснования удревняется история отдельных этносов, субъективно освещаются достижения былой национальной государственности, чрезмерно героизируются отдельные исторические личности, преувеличиваются (в негативном плане) результаты политики русификации и христианизации присоединенных территорий, чем объективно вырабатывается негативное отношение к русским в целом. Подобные перекосы должны быть устранены из учебных курсов. Равным образом не следует замалчивать проблемы в межнациональных отношениях, возникавшие на протяжении длительной совместной жизни народов в едином государстве.

Участники семинара отмечают, что историческое образование учащихся должно быть направлено на формирование исторического мышления, на воспитание гражданственности, чувства национальной идентичности, уважения к истории и традициям своей страны, истории ее народов. Автономная реализация федерального и регионального компонентов приводит к несовпадению формирующихся у учащихся образных систем и ценностных представлений.

Учитывая изложенное, участники семинара сочли необходимым предложить вниманию Министерства образования и науки Российской Федерации, издательствам учебной литературы, авторам школьных учебников истории, учителям и методистам по предмету следующие рекомендации:

1. Преодоление изолированности, существующей между учебными материалами, подготовленными в рамках федерального и регионального компонентов содержания образования, выработку механизмов их сопряжения. Такое сближение может быть достигнуто:
 - конкретизацией в национально-региональном компоненте содержания исторического образования общих (формализованных) идей и понятий, включенных в федеральный компонент государственного образовательного стандарта;
 - интеграцией историко-культурных фактов регионального уровня в общероссийскую и мировую историю, что будет способствовать формированию у учащихся целостного представления об окружающем мире, его единстве и многообразии, о месте региона в общенациональной и мировой истории, о вкладе жителей региона в культуру своей страны и мира;
 - освещением фактов региональной истории в контексте развития России, макрорегиона и мира в целом, что поможет учащимся вскрыть причинно-следственные связи, определить значение этнорегиональных событий и процессов в более широких перспективах;
 - актуализацией в содержании национально-регионального компонента исторического образования фактов региональной истории и культуры, которые значимы для «самостроительства» личности школьника, ее самореализации в условиях «малой» родины, а также для консолидации регионального сообщества, его интеграции в общероссийское и мировое социокультурное пространство.

2. Необходима выработка общих принципов, единых подходов, которыми должны руководствоваться авторы федеральных и региональных учебников по отечественной истории в целях формирования у учащихся:
 - ценностной ориентации личности российского школьника на гуманизм, многообразие, равноправие и диалог культур, представляющих историкокультурное прошлое и настоящее полиэтнической России;
 - личностной ориентации на бережное и уважительное отношение к многокультурному наследию своей страны и регионов, на разностороннюю самоидентификацию и самореализацию в условиях этнокультурного многообразия, интеграции и взаимодействия культур;
 - деятельностно-личного подхода к поиску, анализу и обобщению исторической информации, к формированию собственных аргументированных суждений при толерантном отношении к иным точкам зрения, исключая те, которые ведут к разжиганию национальной розни, ксенофобии, нетерпимости, к образованию негативных стереотипов и т.п.
3. В программах и учебниках истории федерального и регионального уровней не могут быть допустимы установки, направленные на этническую и региональную изоляцию и обособленность, высказывания, доказывающие превосходство одного народа над другим, подчеркивающие особую значимость отдельного этноса, противопоставление одних этнических общностей другим.
4. Участники семинара считают также необходимым проведение следующих мероприятий:
 - осуществление экспертизы федеральных и региональных учебников истории с анализом освещения и интерпретации в них этнонациональной проблематики;
 - проведение региональных семинаров и конференций по данной проблематике;

- проведение соответствующих семинаров для учителей, авторов учебников, методистов на базе Института национальных проблем образования;
- проведение на федеральном уровне конкурсов, олимпиад учащихся по данной проблематике.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА КРУГЛЫХ СТОЛАХ

Круглый стол 1

Проблемы сопряжения федерального и регионального компонентов в школьных учебниках полиэтничной России

1. Проблема целей и приоритетов федерального и регионального курсов истории.
2. Анализ принципов сопряжения курсов;
 - принцип дополнительности;
 - принцип альтернативности;
 - принцип полиперспективности.

Анализ принципов построения курсов (этатистский, общенациональный (гражданское общество), этно-национальный и т.д.).

3. Надпредметные задачи школьного учебника истории (формирование исторического сознания, культурно-исторического самоопределения ученика, его общеисторической компетентности; роль учебника истории в формировании этнического, общероссийского, европейского самосознания ученика и т.д.);

Круглый стол 2

Учитель истории в поликультурной России: проблемы профессионального становления

1. Проблемы общекультурной эрудиции учителя истории (его способность сопрягать общекультурный и общеисторический контекст при обучении истории).
2. Проблемы исторической эрудиции учителя истории.
3. Проблемные точки профессиональной подготовки учителя истории:
 - общеисторическая эрудиция (способность видеть конкретные события, явления, личность в синхроничном и диахроничном контексте);
 - способность интерпретации материалов урока в локальном, регионе, общероссийском масштабе при одновременной адресации конкретному ученику;

- умение формировать критическое мышление учеников на историческом материале;
- умение интегрировать любой исторический материал в зависимости от конкретной учебно-воспитательной ситуации.

ПРИЛОЖЕНИЕ I

ПРОГРАММА СЕМИНАРА АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (федерально-региональный аспект)

Воскресенье 25 апреля 2004	
	Прибытие участников
Понедельник 26 апреля 2004	
10.00-11.00	Пленарное заседание
	Председатель: Лариса Ивановна Ефремова, заместитель руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Открытие семинара:
	Выступление Ларисы Ивановны Ефремовой, заместителя руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Выступление Татьяны Дмитриевны Минкиной-Милко, руководителя программы, Совет Европы
	Выступление Эдуарда Михайловича Никитина, профессора, ректора Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования Российской Федерации
11.00-11.30	Перерыв
11.30-13.30	Пленарное заседание
	Председатель: Лариса Ивановна Ефремова, заместитель руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Сообщение по теме: «Соотношение федерального, регионального (национально-

	<p>регионального) и локального компонентов в содержании школьного исторического образования», Людмила Николаевна Алексашкина, д.и.н., заведующая лабораторией истории Института содержания и методов обучения РАО</p> <p>Сообщение по теме: « Учитель истории в поликультурной России: проблемы профессиональной подготовки», Олег Владимирович Волобуев, д.и.н., профессор Московского областного педагогического университета</p> <p>Сообщение по теме «О концептуальных подходах к формированию школьного курса истории», Владимир Дмитриевич Есаков, д.и.н. ведущий научный сотрудник Института Российской истории РАН</p>
13.30-14.30	Обед
14.30-16.30	Продолжение пленарного заседания
	Председатель: Лариса Ивановна Ефремова, заместитель руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Сообщение профессора Вольфганга Хёпкена, директора Международного института исследования учебников, Германия, «Региональная –национальная – всемирная история: различные подходы к интерпретации понятия «регион» в школьных учебниках»
	Сообщение Кристины дель Морал, Испания, «Как преподавать историю в мультикультурной стране: пример Испании»
	Сообщение Джона Хэймера, Великобритания, «Как региональное разнообразие отражается в учебниках истории в Соединенном Королевстве»
16.30-17.00	Перерыв

17.00-18.00	Продолжение пленарного заседания
	Обсуждение сообщений участниками семинара
19.00	Официальный ужин
Вторник, 27 апреля 2004	
10.00-11.30	Круглый стол №1. «Проблемы сопряжения федерального и регионального компонентов государственного стандарта по истории»
	Руководители: Михаил Николаевич Кузьмин, член-корреспондент РАО, директор Института национальных проблем образования; Владимир Константинович Бацын, эксперт Совета Европы;
	Аналитик: Владимир Константинович Бацын, эксперт Совета Европы
11.30-12.00	Перерыв
12.00-13.30	Круглый стол №2 «Проблемы школьного учебника истории нового поколения в полиэтничной России»
	Руководитель: Людмила Николаевна Алексашкина, д.и.н., заведующая лабораторией истории Института содержания и методов обучения РАО
	Аналитик: Александр Павлович Шевырев, к.и.н., доцент МГУ
13.30-15.00	Обед
15.00-16.30	Круглый стол №3 «Учитель истории в поликультурной России: проблемы профессионального становления».
	Руководители: Евгений Евгеньевич Вяземский, профессор кафедры исторического и социально-экономического образования АПКРОиПРО Алексей Иванович Кругов, проректор по международным связям СГУ, доцент кафедры археологии и региональной истории

	Ставропольского государственного университета
	Аналитик: Стрелова Ольга Юрьевна, д.п.н., профессор Хабаровского государственного педагогического университета
16.30-17.00	Перерыв
Среда 28 апреля 2004	
10.00-11.30	Пленарное заседание
	Председатель: Лариса Ивановна Ефремова, заместитель руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Представление раппортерами заключений и рекомендаций круглых столов
	Комментарии участников
	Презентация Главным докладчиком общего заключения и рекомендаций семинара
	Комментарии участников
11.30-12.00	Перерыв
12.00-13.00	Закрытие семинара
	Выступление Ларисы Ивановны Ефремовой, заместителя руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации
	Выступление Татьяны Дмитриевны Минкиной-Милко, руководителя программы, Совет Европы
13.00-14.30	Обед
	Отъезд участников

ПРИЛОЖЕНИЕ II

СПИСОК

участников международного семинара «Подготовка новых учебников по истории в Российской Федерации»

26-28 апреля 2004 г., Москва

1	Алексашина Людмила Николаевна	Зав. лаборатории Института содержания и методов обучения РАО	<i>T.: (095) 305 47 47</i>
2	Артеменко Ольга Ивановна	Заместитель директора Института национальных проблем образования Министерства образования и науки Российской Федерации	<i>T.:(095)965 40 61</i>
3	Бадминова Нина Басановна	Начальник отдела управления качеством образования Министерства образования и науки Республики Калмыкия	<i>T.(847-2)5-28-33 Ф. 6-17-36</i>
4	Бузаров Руслан Сулеймано- вич	Профессор Северо-Осетинского госуниверситета , д-р ист. наук	
5	Витюк Ольга Григорьевна	Институт повышения квалификации Ростовской области	<i>T.(863 2) 67 56 00</i>
6	Волобуев Олег Владимиро- вич	Профессор Московского областного педагогического университета, д-р ист. наук	<i>T.: (095)474 1 7 40</i>
7	Вяземский Евгений Евгеньевич	Доцент кафедры истории МГУ им.М.В.Ломоносова	<i>T.:(095) 241 52 44</i>
8	Ефремова Лариса Ивановна	Заместитель руководителя Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования и науки Российской Федерации	<i>T.: (095) 923-87-12 Ф.: 925 96 48</i>
9	Золотарева Альбина Васильевна	Директор центра дополнительного образования г.Воронежа	<i>T.:(0732)49 97 40</i>

10	Исаков Владимир Дмитриевич	Ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН, д-р ист. наук	<i>T.(095)401 72 90</i>
11	Карданова Майя Мухамедовна	Зав. кабинетом истории Института повышения квалификации при Кабардино-Балкарском госуниверситете	<i>T.:(866-2)47 20 34</i>
12	Кривошеев Владимир Филиппович	Директор Института общего образования Министерства образования Российской Федерации, д-р ист. наук	<i>T.(095)276 49 02</i>
13	Круглов Алексей Иванович	Проректор по международным связям СГУ, доцент кафедры археологии и региональной истории Ставропольского государственного университета	<i>T.: (865-2) 35 95 69</i> <i>e-mail kruglov @</i> <i>stavsu.ru</i>
14	Кузьмин Михаил Николаевич	Директор Института национальных проблем образования Министерства образования и науки Российской Федерации	<i>T.:(095)965 40 61</i>
15	Кутырова Ольга Владимировна	Доцент кафедры управления Мурманского областного института повышения квалификации работников образования	<i>(815-2)31-72-11</i>
16	Лунина Елена Ильинична	Ведущий специалист отдела общего образования министерства общего и профессионального образования Ростовской области	<i>T.:(863-2)40-96-44</i> <i>Ф.:67-86-44</i>
17	Магомедов Галимбулах Исмаилович	Директор НИИ педагогики Республики Дагестан, д.фил. наук, проф.	<i>(872-2) 68-18-67</i>
18	Никитин Эдуард Михайлович	Ректор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования	<i>T.:(095)4591981</i>
19	Новиков Михаил Васильевич	Проректор по науке Ярославского педагогического университета	<i>T.:(0852) 30-55-96</i>
20	Нугуманова Людмила Николаевна	Заместитель министра образования Республики Татарстан	<i>T.(843-2) 92-49-41</i> <i>Ф.92-73-63</i>
21	Рубинская Ирина	Зам.директора Центра внешкольной работы г.Сочи	

	Евгеньевна		
22	Савенкова Ирина Эдуардовна	Начальник международного отдела Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования	<i>T.:(095) 785 71 87</i>
23	Стрелова Ольга Юрьевна	Проф. Хабаровского государственного педагогического университета	<i>T.:(8-42-12) 21-82- 04 Ф.:21 01 00</i>
24	Шевырев Александр Павлович	Доцент кафедры истории МГУ им.М.В.Ломоносова	<i>T.: (095) 424 02 80</i>
25	Цымбалистен ко Наталья Васильевна	Зам. директора Института повышения квалификации Ямало-Ненецкого автономного округа	<i>T.:(349-22) 4-01 51 Ф.:33304</i>

Семинар

«Подготовка новых учебников по региональной истории в Российской Федерации»

**Москва, Российская Федерация
8-9 декабря 2004 года**

**Отчет подготовлен
профессором Владимиром Колковым
Московский гуманитарный университет
Москва**

I. ВВЕДЕНИЕ

Целью семинара являлась разработка концепции, а также обсуждение примерного перечня рекомендаций по созданию модели регионального учебника истории для Российской Федерации на примере исторического материала такого сложного и спорного региона, как Северный Кавказ.

Для достижения данной цели были сформулирован следующий блок вопросов:

1. Что такое региональная история и ее сочетание с всемирной и национальной историей?
2. Зачем и с какой целью изучается местная история?
3. Какие материалы необходимо использовать при составлении учебных материалов по региональной истории?
4. Освещение в учебных пособиях и при проведении занятий спорных вопросов.
5. Источниковая база регионального учебника.

Другой блок вопросов, на который участники семинара пытались найти ответы, был связан с методикой преподавания региональной истории, в частности, интерактивного обучения в форме диалога учитель – ученик. А также обсудили пути совершенствования системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей истории в современном контексте.

8 декабря 2004 года в рамках семинара состоялась встреча Министра образования и науки РФ Андрея Фурсенко с представителями Совета Европы и региональными министрами образования Южного Федерального округа, в который входят и республики Северного Кавказа. На встрече Министр подчеркнул всю важность продолжения реализации в Российской Федерации проектов Совета Европы по преподаванию истории. В этом контексте Министр полностью поддержал идею выбора Северного Кавказа как пилотной площадки для разработки модели регионального учебника, так как это с его точки зрения может послужить еще одним этапом деятельности в целях достижения мира и стабильности в этом регионе, формирования установок толерантности, профилактики экстремизма и дискриминации, воспитания молодого поколения в духе уважения национальных и религиозных традиций других народов. В заключении Министр поблагодарил представителей Совета Европы и выразил надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

9 декабря 2004 года на открытии семинара к его участникам обратились со словами приветствия от Министерства образования и науки Российской Федерации Л.И. Ефремова, начальник отдела дополнительного и этнокультурного образования Департамента государственной политики в сфере образования и от Совета Европы Т.Д. Минкина-Милко, руководитель программы.

Открывая семинар, Л.И. Ефремова отметила особую актуальность проведения столь важной и интересной дискуссии о проблемах развития школьного исторического образования в Российской Федерации.

Слова благодарности были сказаны в адрес международных экспертов и представителя Совета Европы госпожи Т.Д. Минкиной-Милко, а также российских коллег, приехавших из разных регионов и нашедших возможность участвовать в работе семинара. Отмечалось также, что данный семинар, несомненно, внесет достойный вклад в двустороннее сотрудничество.

Современные глобальные вызовы предполагают объединение усилий международного сообщества и требуют формирования нового исторического мышления у молодого поколения. Поэтому воспитание и образование детей являются приоритетными в социально-экономической и культурной жизни страны.

Вопросы, вынесенные на обсуждение, представляются, несомненно, актуальными. В обществе существует понимание того, что школьное историческое образование - нечто гораздо большее, чем просто учебный предмет. История помещает ребенка и подростка в мир реальных людей – живших до него и живущих рядом с ним на планете. История вводит его в контекст культурного времени и показывает, какими жертвами и титаническими усилиями был создан наш современный мир.

Предполагается, что в рамках семинара особое внимание будет уделено проблеме создания школьного учебника региональной истории. При этом хотелось бы особо отметить, что акцент предполагается сделать на проблемах преподавания отечественной истории в ее специфическом и очень непростом делении между так называемыми федеральным и региональным компонентами. Это деление тем более непросто, что в каждой точке российского исторического пространства присутствуют и развиваются процессы и явления, восходящие к разным культурно-историческим традициям, к разным религиозным и этнопсихологическим установкам и стереотипам, а порой и предрассудкам. Совершенно необходимо, чтобы школьная история работала на общенациональную консолидацию народов

России, но эта консолидация должна быть сознательной, воспринятой во всей сложности и противоречивости исторических судеб народов, живущих сегодня в одном общем доме - Российской Федерации, которая составляет сегодня естественную часть Европы. Л.И Ефремова. выразила надежду, что опытзарубежных экспертов по преподаванию истории в многонациональных странах будет очень полезен для работы над учебниками нового поколения для Российской Федерации, а российские коллеги будут иметь возможность рассказать о своих наработках, которых не так мало.

В своем выступлении госпожа Татьяна Минкина-Милко проинформировала участников семинара о направлениях и результатах деятельности Совета Европы и основных задачах по реформированию школьного исторического образования, начиная с 1990-х годов. Было отмечено, что по инициативе Совета Европы, уже реализуется ряд проектов в этом направлении, и в некоторых из них можно отметить активную роль Российской Федерации. Подчеркивалось, что основные усилия были направлены на решение приоритетных проблем современного исторического образования в школах России – совершенствование учебников, подготовку учителей, развитие современных педагогических технологий. Предполагается, что в ходе реализации проекта участники семинара ознакомятся с широким контекстом международного опыта преподавания региональной истории в школе.

В рассказе о деятельности Совета Европы было отмечено, что Российская Федерация активно участвует в реализации двух региональных проектов по историческому образованию, в частности, Черноморской и Тбилисской инициатив. Черноморская инициатива по истории преследует цель включения в совместную работу по реформированию преподавания истории в странах Черноморского региона: Болгарии, Грузии, Молдовы, Румынии, Российской Федерации, Турции и Украины. Каждая страна уделяла особое внимание разработке региональных аспектов истории стран Черноморского бассейна. Тбилисская инициатива предусматривала подготовку совместного учебника по истории для Азербайджана, Армении, Грузии и России. Реализация данных инициатив призвана способствовать развитию добрососедских отношений между странами. В заключении госпожа Минкина-Милко поблагодарила руководство Министерства образования и науки Российской Федерации и выразила надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

II. РЕЗЮМЕ ОСНОВНЫХ ДОКЛАДОВ

Арильд Торбьорнсен, заместитель Генерального директора Министерства просвещения и науки Норвегии, выступая с докладом «**Как региональное разнообразие отражено в учебниках истории в Норвегии**», остановился на следующих основополагающих моментах истории.

Основные навыки и компетентность

В обществе, находящемся в постоянном изменении, каждый должен приобрести знание и компетентность, помогающие ориентироваться в изменяющейся жизни. Способность изменяться и способность приобретать знание и быть творческой натурой - самые важные факторы мотивации к формированию общественных ценностей и возможности индивида для самореализации.

Чтобы обеспечивать это, в системе образования Норвегии было выделено пять основных навыков, на которые обращается особое внимание при обучении:

- способность выражать свои мысли в устной форме;
- способность читать;
- способность саморефлексии в письменной форме;
- способность делать арифметические действия;
- способность использовать цифровой инструментарий.

Компетентность фокусируется на двух основных моментах: на процессе обучения и на способности использовать знание и навыки в различных ситуациях.

Развитие *стратегий обучения* обеспечивает основу, на основе которой ученик может продолжить и расширить процесс обучения с учетом своей собственной компетентности. Определение стратегий включает:

- *способность* организовать и регулировать само образование,
- *способность* эффективно использовать время,

- *способность* решать проблемы, планировать, оценивать, размышлять и приобретать новое знание. Умение использовать приобретенное знание и факты в новых ситуациях, связанных со сферами образования, работы и досуга.

Важнейшей частью образовательной стратегии является способность самоорганизации процесса обучения, что способствует развитию знаний, навыков и умений в системе непрерывного обучения с учетом приспособления к новым ситуациям.

Понятие компетентности включает активную позицию ученика, который учится определять цели, планировать действия по изучению предмета, а также оценивать проделанную академическую работу, ее достижения и результаты. Сотрудничество с учеником становится необходимой частью работы по формированию компетентности.

Реализация этих установок предполагает, что учебные планы не должны устанавливать жесткие принципы относительно *того*, какие цели должны быть достигнуты, но способствовать выражению индивидуальных точек зрения ученика, его интересов и запросов. Во вторых, новые учебные планы не должны установить жесткие инструктирующие принципы, касательно *того что* должно быть содержанием, и не должны ограничивать инициативу преподавателей и учеников в выборе возможного учебного материала. Выбор содержания должен быть все больше отнесен к сфере профессиональной ответственности.

Почему преподают историю?

Фундаментальной целью обучения истории является развитие способности понимания:

- прошлого,
- настоящего и
- Ожидаемого будущего.

История - гуманистическая и социальная наука. Через преподавание истории мы можем способствовать:

- лучшему пониманию различных культур и традиций;

- знакомству с мышлением и действиями людей в прошлом. Это обеспечивает понимание настоящего, детерминированного деятельностью людей в прежние времена. Настоящее определяется историческим контекстом, и осознание этого факта позволяет людям лучше понять себя и свое время;
- пониманию повседневной сути жизни людей.

История - предмет, который сосредотачивается на развитие навыков. Это обеспечивает знание о глобальном разнообразии и богатстве культур и социальных условий. Знание об этом разнообразии обеспечивает основание для терпимости и уважения. Предмет обеспечивает возможность развить сочувствие, когда мы встречаемся с трудным выбором и этическими дилеммами через исторические изучения особенностей развития.

Что преподавать - роль учебника

В нашей традиции мы преподаем:

1. мировую историю,
2. национальную историю,
3. региональную историю,
4. местную историю.

Один из главных вызовов - и для авторов учебника и преподавателей – это создание последовательности между элементами. Ученики должны иметь возможность анализировать роль региональных или местных событий и их влияние (или отсутствие такового) на мировую историю. Необходимо обратить внимание на разнообразие в национальном масштабе. Выводы авторов должны представлять факты и события в широкой перспективе, например основанной на шести основных дидактических категориях:

- идентичность;
- историческое сознание, основанное на познании отношений между причиной и следствием;
- перспективность;
- понимание других культур;
- основная хронология;
- способность к саморефлексии и историческая компетентность.

Лучший вариант написания учебника - это ориентация на способности учеников. Это включает формальный и сущностный аспекты. Учебник побуждает учеников к изучению предмета через осмысление. Содержание учебника рефлектирует собственный опыт повседневности учеников, условия в которых они живут и их ожидания от будущего.

Первый аспект предполагает написание учебника на языке легко понятного для учеников. В дополнение к этому, учебник должен содержать:

- различные типы текстов (введение, резюме, факты и действующие лица, краткие обзоры, источники);
- различные виды вопросов и упражнений, которые могут быть решены на различных уровнях;
- иллюстративный материал как основание для обучения;
- элементы, активизирующие учебный процесс, такие как ролевые игры;
- элементы межпредметного подхода, объединяющие историю с обучением географии, социальных наук, естествознания, родного языка.

Второй аспект представляется более существенным. Насколько исторический материал учебника, затрагивает и интересуется учеников? Необходимо связать историческое знание и понимание прошлого с повседневной жизнью учеников, и тем самым способствовать развитию их индивидуальности.

Для иллюстрации данной позиции представим 7 различных подходов к обучению истории в увязке с повседневностью и интересами учеников. Для этого необходимо:

- соединять историю с восприятием учеников;
- обсуждать аналогии и контрасты между прошлым и настоящим;
- иметь историческое понимание настоящего, то есть понимать, каким образом на формирование настоящего влияют исторические события;
- понимать, что исторические концепции, используемые сегодня, были сформированы в конкретных исторических условиях, которые иногда могут не совпадать с современной трактовкой;

- понимать историю как политический аргумент;
- понимать историю как способ отличия между настоящим и прошлым – и в чем именно состоит это отличие?
- знать, как история может быть использована как импульс для действий в настоящем и в прошлом.

При составлении учебника необходимо также учитывать различные перспективы, включая региональное разнообразие. Однако мультиперспективность достигается не только через освещение различных тем или событий, учебник должен также представить идеи и перспективы, различные источники и точки зрения, использовать различные методы.

Личная, открытая позиция учителя также чрезвычайно важна – для иллюстрации воспользуемся цитатой преподавателя истории: “я никогда не уверен, являюсь ли я преподавателем истории, преподавателем английского языка или священником, а иногда я думаю, что я – ученик...”

Хороший учебник в соединении с позицией подобной этому преподавателю обеспечит перспективу изучения разнообразия всех типов исторических тем.

Доктор Йоахим Вайсс, Геттинген (Нижняя Саксония), Германия проиллюстрировал в своем докладе «**Возможные методы создания учебников по региональной истории для современных школ на примере Германии**» основные подходы к преподаванию истории в Германии на примере гимназий Баварии.

В частности он отметил, что цели учебного плана включают:

- создание необходимых предпосылок для модернизации, базирующихся на новых открытиях в истории;
- стимулирование личного развития ученика и
- обеспечение современного образования в гимназии.

В этой связи следующие принципы представляются наиболее важными:

- выбор тем для изучения;

- увеличение свободы для учеников, преподавателей и школ, обеспечение возможности участие в независимых действиях;
- усвоение наиболее важных тем истории и
- акцент на практическом применении знаний.

Следующие аспекты имеют особое значение:

- фактологическая и методологическая компетентность, компетентность в развитии и формировании собственной точки зрения, призваны обеспечить общее образование и
- развитие навыков по решению возникающих проблем.

Фактологическая компетентность предполагает знание исторических фактов и событий, исторических личностей, структур, идей в пределах местной, региональной, национальной, европейской и глобальной истории. Сюда входят практически все аспекты исторической науки: политической, экономической и социальной истории, интеллектуальной и культурной истории, а так же такие новые тенденции как экологическая и гендерная истории.

Методологическая компетентность предполагает способность использовать исторические навыки для постановки вопросов и нахождении ответов с учетом исторического контекста. Следующие навыки определяют эту компетентность:

- способность понимать историческое значение во временном и пространственном контексте;
- знание исторической терминологии;
- способность различать отношения между источником и описанием;
- экспертиза исторической проблемы или вопроса, возможные варианты решения;
- способность интерпретировать картины, звуковые записи, памятники и т.д. как исторические источники, оценивать и интерпретировать их значение;

- чтение иностранных источников;
- способность собрать информацию по историческим картам;
- независимое чтение и оценка статистических и графических материалов;
- знакомство с общими традициями с учетом исторического фактора, например традиционные способы проведения отпуска, история радиовещания и публикаций, как объектами культурного наследия;
- использование внешкольных возможностей обучения (например музеи, архивы, выставки);
- способность использовать новые технологии;
- оценка источников в терминах перспективы, предубеждения, точности и надежности и, наконец,
- способность эффективно представлять результаты, возможно с использованием компьютеров.

Способность к выражению и развитию собственной точки зрения представляется наиболее важным навыком. Центральным аспектом выступают позитивные установки и ценности, включая толерантность, уважение к многообразию и непредубежденность. Историческое образование не должно быть простым посредником в интерпретации фактов, оно должно содержать аспекты рассмотрения событий противоречивого характера на основе исторического опыта и ценностей мультиперспективного подхода. Некоторые примеры из учебного плана одиннадцатого класса в Баварии:

- понимание демократии как концепции, которая не исторически самоочевидна, но требует борьбы за ее учреждение;
- готовность активно участвовать в делах государства и общества;
- готовность участвовать в откровенном диалоге и мирно жить в обществе;
- понимание мультипричинных связей процесса истории;

- обнаружение связей между политической, социальной и культурной историй;
- понимание того, как исторические закономерности простираются через многие эры и
- реализация аспектов региональной истории.

Принципы формирования учебного плана включают гармонизацию межпредметных связей и их взаимодополняемость.

Цель современных уроков истории не сводится к получению глубоких исторических знаний, но предполагает понимание важнейших общих процессов, которые позволяют ученику быть успешным в его дальнейшей жизни. Аналитические навыки и способность интерпретации становятся все более важным; ученики могут использовать эти навыки в будущем, чтобы понять мир, в котором они живут в его развитии и изменении, адекватно оценивая информацию, представленную им средствами массовой информации и другими источниками.

Уроки истории должны:

- усилить практикоориентированное обучение, активную и независимую работу ученика, когда ученик должен быть в центре процесса обучения;
- ясно определить прогрессию в областях "знание", "выполнение" и "оценка";
- расширить внешкольные возможности обучения и
- гарантировать успех процесса обучения.

Некоторые представления по достижению этих целей дает структура основных дидактических единиц:

11 учебный год:

- *обзор*: нация, национальное государство и национализм;
- *горизонтальная перспектива*: европейская система полномочий.

Первая Мировая война и ее последствия, Веймарская республика.

- *обзор*: меньшинства и посторонние в истории;
- *горизонтальная перспектива*: национал-социалистическая диктатура в Германии и Вторая Мировая война.

12 учебный год:

- *обзор*: правительство и его специфические формы с эпохи Средневековья до раннего нового времени;
- *горизонтальная перспектива*: эра политических и культурных изменений в Европе.

13 учебный год:

- *обзор*: солидарность и разнообразие;
- *горизонтальная перспектива*: история Федеративной Республики Германии в измерении восточно-западного конфликта;
- *обзор*: Европа между географическим названием и политической идеей;
- *горизонтальная перспектива*: конец восточно-западного конфликта как поворотный пункт в глобальных и национальных событиях;
- *обзор*: глобальные перспективы;
- *горизонтальная перспектива*: США и Россия в 18-х и 19-х столетиях.

В течение этих последних трех лет обучения преследовались следующие цели:

- ученик должен быть способен разобраться со спорными и болезненными проблемами, особенно, которые касаются его непосредственно и имеют отношение к национальной или групповой идентичности;
- ученик должен быть способен анализировать и интерпретировать возможные перспективы с учетом исторического фактора;
- ученик должен уметь использовать внешкольные образовательные возможности в ходе аудиторных занятий.

Наконец, важнейшим аспектом является региональная история. Учебные принципы изучения региональной истории стоятся на кросскультурной основе. С одной стороны, рассматриваются исторические явления, а, с другой – их влияние на регион, государство или на мир в целом.

В качестве методологических средств могут выступать: практические упражнения с различными инструментами фиксации времени, сравнения календарей, сбор фактов о местных событиях, сравнение карт и т.д.

В качестве примера приведем тему: «Мой город имеет свою собственную историю». Принципы предлагают, чтобы проекты были сделаны в городе, где школа расположена и включали такие элементы как:

- старые названия мест и улиц, зданий и ратуши;
- церкви, синагоги, мусульманские общины, секты;
- памятники, памятные даты;
- кладбища;
- посещения музеев, мемориальных мест, библиотек, муниципального и местного архива;
- объекты типа картин, фотографий, эмблем, флагов, документов, календарей событий.

Такой подход может быть принят за основу при составлении учебника истории.

Другой пример раскрывает тему "Я/мы - ты - они/другие. Опыты идентичности в прошлом и настоящем времени".

На первом этапе рассматриваются различные эры геологической истории и истории человеческой расы.

Далее история рассматривается по принципу: время - семья - место – область (регион) – земля и страна (Нижняя Саксония-Германия) – Европа с целью пробудить в учениках чувство связи с их региональной историей.

Фактическое знание (понимание времени, восприятие собственной индивидуальности как часть исторического процесса и т.д.) и методологическая компетентность, (упражнения с инструментами фиксации времени, сравнения календарей, полевые занятия) могут быть приобретены с непринужденностью и в увлекательной форме.

Госпожа **Черил Стаффорд**, советник по вопросам преподавания истории в Департаменте образования Северной Ирландии выступила с докладом «**Обучение многообразию в преподавании истории в мультикультурном государстве на примере Великобритании**».

При раскрытии данной темы основное внимание было уделено опыту Северной Ирландии, принимая во внимание существование конфликта между Севером и Югом Ирландии.

Цели преподавания о многообразии через историю в мультикультурном государстве

В таком мультикультурном государстве как Великобритания ученикам преподают историю с учетом самого широкого диапазона перспектив. Важно преподавать историю Северной Ирландии в ирландском, британском и европейском контекстах. Через изучение истории ученики могут бросить вызов стереотипному представлению, что они имеют чистую ирландскую или британскую этническую принадлежность. Необходимо признать, что этническая принадлежность оказывает определенное влияние. Изучая историю, ученикам наглядно демонстрируется, что на территории Северной Ирландией всегда проживали различные народы. Данный регион можно представить в виде плавильного горна, благодаря которому из различных культур формировалась современность. Кельты, викинги, норманны, британцы, шотландцы, англичане, уэльсцы и ирландцы – все они оказали самое непосредственное влияние на развитие региона.

Европейское и глобальное измерение наиболее подходяще для Северной Ирландии, поскольку здесь встречались люди из различных частей мира. Для многих учеников, которым родители говорят, что они британцы или ирландцы, такой подход позволяет самоидентифицировать себя одновременно как ирландца, британца и европейца. Они также узнают, что Великобритания - не только Англия, Уэльс, Ирландия и Шотландия, но все они играют важную роль в Объединенном Королевстве.

Учебники в Северной Ирландии выполняют важную миссию по утверждению мультиперспективности и пониманию значения культурного многообразия. До учебной реформы 1989 года можно было обнаружить примеры преподавания истории, дающие искаженное представление прошлого. Учителя юнионистского толка основной политической акцент делали на британской истории. В то время как националистически настроенные преподаватели сосредоточивались на ирландской истории. Дабы избежать искаженное представление истории, учителя должны быть обеспечены необходимыми ресурсами для критической интерпретации

истории отношений между Великобританией и Ирландией. Учебники преследовали цель показать, как некоторые из традиционных событий в ирландской истории подверглись искаженной интерпретации. Например, сражение при Воуне в 1690 году подавалось протестантским (юнионистским) сообществом как триумф ‘Хорошего Короля Билли’ над злыми силами католического Короля Джеймса. Через анализ источников и свидетельства Короля Уильяма III, студенты узнают, что протестантский король Билли фактически боролся с благословением Римского папы, и что он не ехал на белом коне и не мог предстать как величественная фигура при сражении, т.к. фактически был ростом 4-5 дюймов, перенес приступ астмы при сражении и свалился с лошади при пересечении Воуны. Преподаватель истории должен воспользоваться возможностью бросить вызов подобному стереотипному представлению прошлого. Уличная культура полностью игнорирует сложности европейского контекста во время сражения при Воуне. Вильям больше интересовался ограничением власти Луи XIV, который поддержал Джеймса II, чем представлением его как протестантского героя. Этот пример показывает, как можно региональную историю преподавать в более широком европейском контексте.

При изучении истории необходимо учитывать последние академические исследования и новые интерпретации событий прошлого. Академические исследования могут помочь предотвратить использование истории в пропагандистских целях и от искажения прошлого. Недавнее исследование картофельного голода в Ирландии 1845-1849 годов показало сложности многих причин катастрофы. Это исследование бросает вызов стереотипному представлению, распространенному в националистическом сообществе, что это была ошибка британских владельцев.

Методологии и использование источников

В Северной Ирландии, мы всегда пробуем охватить самый широкий диапазон источников, чтобы показать мультиперспективность нашей истории. Различные свидетельства о прошлом помогают ученикам понимать многообразную природу нашего прошлого – это могут быть:

Документы
Газетные статьи
Сообщения СМИ
Фотографии
Карты
Устные сообщения
Интернет сайты
Артефакты

Открытки
Мультфильмы
Баллады
Музыка

Использование широкого диапазона источников является ключевым методом, чтобы восстановить и интерпретировать разнообразный характер прошлого в процессе преподавания истории. Это способствует активизации изучения исторического материала, развитию критического мышления, способности рассуждать и решать возникающие проблемы. Работая с различными источниками, ученики не только получают информацию, но могут также анализировать, оценивать, распознавать предубеждения и противоречия, оценивать значение свидетельств, представленных определенными источниками. До этого наши ученики слишком долго сидели в классных комнатах, пассивно слушая историю, диктуемую им. Использование источников принесло активное восприятие учебного предмета. Ученики должны испытать все многообразие мнений о прошлом даже находясь в пределах классной комнаты.

Обучение многообразию восприятия истории достигается наилучшим способом при использовании самого широкого диапазона методологий, например:

Драма
Телевидение/Видео
Презентации
Использование картин
Групповая работа по обсуждению заданий
Дебаты
Приглашение спикеров в классное помещение
Использование Интернет ресурсов для независимого исследования
Посещение исторических мест / достопримечательностей
Артефакты

Артефакты

Преподаватели не должны полагаться исключительно на учебник. Дети, оказавшись на улице, сразу осознают, что их страна разделена. На этот факт указывают обилие флагов. Учебник стремится показать историю Union Jack (Государственного флага Соединенного Королевства). Материал подан наглядно, красочно и с соответствующим комментарием. Однако, ученики воспринимают этот материал как одну из тем в учебнике. Больше

воздействие достигается, когда в класс приносятся флаги двух основных общин. В ходе обсуждений дети признают, что эти флаги представляют обе стороны сообщества. Они видят эти флаги каждый день как символы разделения. Преподаватель истории может показать ученикам флаги как символы единства.

- Union Jack включает флаг святого Патрика - святого патрона Ирландии.
- В триколоре представлены оранжевый, связанный с юнионистской и зеленый, связанный с националистической традицией.

На этом уроке, ученики узнают о многообразии, представленном в этих двух флагах, но вместо того чтобы идентифицировать себя с одним из них и отклонить другой, они узнают, что аспекты их идентичности представлены в обоих флагах. Урок – артефакт оказывает на учеников больше воздействия, чем если бы они ограничились только чтением исторических фактов из учебника. Учебник обеспечивает контекст, а учитель через активные методологии облегчает изучение.

Использование Интернета

При обучении многообразия истории важно развивать критическое мышление в использовании источников. Это утверждение появилось после размещения на ирландском вебсайте материала об ирландской борьбе за независимость от Великобритании. Ученики должны думать действительно ли эта интерпретация верна. Так факты свидетельствуют, что во время голода в Ирландии в 19-ом столетии, британское правительство направило 3 миллиона фунтов для оказания помощи. При использовании письменных источников, ученики должны учитывать: кто и когда написал, кто создал вебсайт и почему. Распознать по подписи что это - не официальный вебсайт, и поэтому ученики должны быть осторожны в использовании данного текста.

Разнообразие мнений

Обучение истории должно осуществляться на основе признания использования самого широкого диапазона мнений о событиях и людях. Использование источников позволяет преподавателю показать разнообразные мнения. Учебники и источники должны обращаться к различным интерпретациям. Этот метод показывает ученикам, что существуют различные точки зрения на события или личности и это необходимо учитывать при работе с источниками. Например, Оливер

Кромвель мог быть представлен как «злой мясник» или «солдат, делающий свою работу».

Устная История - приглашение спикеров в классную комнату

Устная история активизирует деятельность в классе, стимулирует и превращает обучение в захватывающий процесс, который усиливает причастность ученика и способствует пониманию многообразного характера истории Северной Ирландии. Ученики видят историю Северной Ирландии не просто как ряд событий в учебнике, а скорее как совокупность жизненных опытов и воспоминаний многих людей подобных им самим. Ученики осознают, что история является коллективной памятью фактических событий, которые самым непосредственным образом затрагивают жизни их друзей, знакомых и родственников. Это способствует уважительному отношению к многообразию точек зрения.

Использование картин

Пассивного изучения нужно избегать любой ценой. Если мы хотим продвинуть уважительное отношение к пониманию многообразия Северной Ирландии в европейском контексте необходимо предоставить ученикам как можно больше возможностей для размышлений. Преподаватели должны всячески поощрять самостоятельность мышления учеников. Две картины демонстрируют два различных культурных символа. Ученики учатся воспринимать Рорру, который обычно видится как британский символ, как символ обеих общин, когда как католики, так и протестанты участвовали в Первой Мировой войне. Трилистник - христианский символ, который объединяет католиков и протестантов вместо того, чтобы видеть в нем чисто ирландский символ.

Такая методология обучения истории представляется чрезвычайно важной для Северной Ирландии. При обращении к многообразию истории, преподавателю лучше всего рассматривать событие в прошлом через диапазон отличающихся перспектив. Это предполагает учет различных мнений вместо поиска консенсуса. Погружение учеников в методологии истории позволяет:

- бросить вызов стереотипному мышлению и предубеждению очевидцев;
- развить положительные установки и ценности, которые включают терпимость, солидарность и уважение многообразия;

- внести вклад в большее взаимное понимание между различными общинами в надежде, что многообразие может быть признано и утверждено.

Обучение истории в данном контексте представляет собой процесс «поиска объяснения», а не передача знания преподавателем или интерпретацией в учебнике. Ученики всячески поощряются через обучение сформировать критическое отношение к информации и собственное представление прошлых событий на основе изучения широкого диапазона свидетельств.

Будущее развитие

Если мы хотим успешно двигаться в постконфликтную стадию, мы должны рассмотреть, как история преподается в наших школах. Необходимо также учитывать искаженное представление прошлого, которое дети получают на улице. Необходим взгляд на прошлое общинной идентичности, продвижение понимания и оценки богатого культурного многообразия, которое определяет историческое развитие нашей маленькой провинции с 1 ½ миллиона жителей.

Проделана большая работы по изучению истории чернокожего населения для распознавания многообразия этнической принадлежность людей, проживающих в Великобритании. Из-за наших недавних бедствий не так много людей стремится приехать и работать в Северную Ирландию. Хотя совсем недавно люди со всего света стремились работать в нашем регионе. Преодолевая «бело» центрованную ограниченность, необходимо понимание истории разных народов, представляющих Северную Ирландию 21-ого столетия. Earl Mountbatten, дядя Королевы Элизабет II, погибший от бомбы IRA в 1979 году, заявил: “Я полагаю, что необходимо подчеркнуть большую ответственность, которую несут родители и преподаватели любой нации, интерпретируя историю и передавая ее молодежи своих стран. Я полагаю, что, если бы историю можно было бы учить таким способом, что это помогло бы создавать гармонию среди людей, а не разделять и ненавидеть, это намного лучше служило Ирландии и всем другим нациям”.

Преподаватели не могут решить все проблемы в разделенном обществе. Но они оказывают важное влияние на развитие детей. Я надеюсь, что через образование наших молодых людей мы будем успешны в попытке добиться большего единства между народами Европы.

Еще одним важным этапом дискуссии стало выступление **«Кавказ в федеральных учебниках истории»** Алексея Кругова, проректора по международным связям Государственного Ставропольского Университета. В докладе подчеркивалось, что Кавказ иногда называют “перекрестком цивилизаций” и “солнечным сплетением Евразии”, где сосредоточились и столкнулись интересы многих народов и стран. Его можно назвать и самой болевой точкой России. Северный Кавказ переживает тяжелейший системный кризис и это обуславливает идею создания регионального учебно-методического комплекта. В настоящий момент среди историков существует «синдром» боязни кавказской темы. Темы довольно сложной, противоречивой, запутанной. После выхода в свет «Истории народов Северного Кавказа» (Т. 1-2. М., 1988, научного издания ныне устаревшего) никто не взял на себя ответственность подготовить современное учебное пособие, тем более учебно-методический комплект, по истории северокавказского региона для учащихся школ.

Создание такого пособия (или комплекта) возможно, лишь изучив весь предшествующий позитивный и негативный опыт советской и российской исторической науки, в том числе и опыт написания учебников (школьных и вузовских).

Как образ Кавказа формировался у школьников в советское и постсоветское время?

В советское время у нас был один Вождь, одна Партия и один Учебник. Имеется в виду учебник по истории СССР для 7-го класса средней школы пол редакцией Бориса Александровича Рыбакова. В учебнике было четко прописано, что Кавказ (под термином подразумевалось преимущественно Закавказье) – это в прошлом отсталая российская окраина, но исконно и безусловно наша. В главе «Народы нашей страны» имелся сюжет «Народы Закавказья», где подробно рассматривалась тема «Рабовладельческий строй в Закавказье, Средней Азии и Причерноморье». Учителя с увлечением рассказывали детям о государстве Урарту и Древней Армении, о Кавказской Албании и греческих колониях на кавказском побережье. В истории народов Закавказья выделялись сюжеты, имевшие определенное идейное значение: например, восстание Бабека. При этом опускалась его религиозная составляющая. Довольно много говорилось о творчестве выдающихся ученых или деятелей культуры, например, Шота Руставели.

В учебнике Б.А. Рыбакова довольно подробно разбирались история Кавказа в эпоху феодализма. Подчеркивалась самобытность становления государственности и культуры закавказских народов а также тот факт, что

период иноземных набегов и завоеваний Кавказа завершился с его вхождением в состав России.

Идеологическая составляющая советского учебника – формационная теория, подтверждающая истинность марксизма. В советское время, существовало единое культурно-историческое пространство, в котором достижения одного народа Кавказа становились достоянием всех.

Что можно взять из прошлого для нынешнего учебника? Прежде всего, идею о Кавказе как единой культурно - исторической сокровищнице, в которую каждый народ вносил и вносит свой вклад.

Некоторое внимание в учебниках уделялось нашествию монголо-татар, которые проникли в черноморские степи и напали на половцев. Далее сведения о Кавказе носили фрагментарный характер. О каких-то связях, имевшихся у Москвы с кавказскими народами, можно сделать вывод по сообщению, что вторая жена Ивана Грозного, Мария Темрюковна, была родом кабардинская княжна. В другом издании сообщалось также, что при Иване Грозном «в русское подданство перешли некоторые черкесские и кабардинские князья». Вряд ли можно отнести к концептуально значимым сведения о том, что казаки Степана Разина во время похода «за зипунами» успешно «напали на Дербент и разорили побережье до Баку».

В качестве самостоятельного сюжета в ряде учебников фигурировал Персидский поход Петра I (В некоторых изданиях он именуется «Каспийским походом»). Более или менее обстоятельное изложение материала начинается в связи с выходом России на новые рубежи своего имперского развития: «После окончания Северной войны Россия получила возможность активизировать внешнюю политику на Кавказе, установить более тесные связи с его народами. Кавказ предстает как геополитически важный регион, арена жесткого соперничества и борьбы влияний». Еще цитата: «Окончательное завоевание Закавказья и Средней Азии предстояло осуществить в XIX веке». Сам термин «завоевание» означал вполне естественное проявление имперской сущности государства и, таким образом, лишался негативной оценочной нагрузки.

Время правления Екатерины II представляется как военная веха имперского продвижения на юг. Указывалось, как и когда были присоединены к империи те или иные земли. Например, Кабарда – по Кучук-Кайнарджийскому миру 1774 г., и т.д. Речь велась об изменении границ, а не о судьбах народов, населяющих спорные территории.

Единственное исключение – Георгиевский трактат 1783 г. Его оценка остается положительной во многих рассмотренных учебниках: «В 1783 году был заключён с Восточной Грузией договор, вошедший в историю под названием «Георгиевский трактат», который укрепил позиции народов Закавказья в борьбе против иранского и османского ига». Суть договора определяется чаще всего вполне однозначно – протекторат. Можно встретить и более развёрнутое определение: «В 1783 году был заключен Георгиевский трактат с Восточной Грузией, по которому царь Ираклий II признавал владычество русской императрицы, а последняя гарантировала *её целостность и неприкосновенность*».

Изредка в учебных изданиях удаётся обнаружить упоминания о торгово-экономических связях молодой Империи и Кавказа. Повествуя о елизаветинском времени, авторы П.Черкасов и Д.Чернышевский отмечают:

«Доля стран Востока во внешнеторговом обороте России не превышала 17%. На Восток продавали металлические изделия, холст, посуду, отчасти нефть, а оттуда привозили шелк, хлопок, шерсть, причём ввоз здесь преобладал над вывозом. Значительная доля внешнеторговых операций осуществлялась на Макарьевской ярмарке (на Волге, к югу от Нижнего Новгорода), куда каждое лето приезжали негодцианты из Казахстана, Хивы, Бухары и Самарканда, из Персии, Польши, с Кавказа и других мест».

О развитии ярмарочной торговли к началу XIX века пишет и П.Н.Зырянов: «На ярмарках Северного Кавказа встречались казаки, горцы, купцы из Москвы и Нижнего Новгорода. Горские товары (скот, шерсть, кожи, ремесленные изделия) обменивались на зерно, ткани, чай, сахар».

При обращении авторов учебной литературы к российской истории XIX века кавказская проблематика наконец-то получает свою прочную «прописку» на страницах учебников. Но прописка эта – фрагментарная: сведения о событиях в Закавказье включаются либо в параграфы, посвящённые внешнеполитическим успехам (или неудачам), либо — по мере вхождения различных территорий края в состав России — в главы об освободительном движении и революционных кризисах. Этапы присоединения Закавказья к России не всегда в учебниках прослеживаются достаточно чётко.

Лишь в пособиях, изданных в самом начале 1990-х, история Кавказа выделяется в отдельную тему. Так, в «Кратком пособии по истории», адресованном первым абитуриентам постсоветской России, присутствует специальная глава «Народы Кавказа в первой половине XIX века». Она открывается рассказом о присоединении Грузии:

«В 80-90-е годы XVIII века обстановка в Закавказье резко обострилась в связи с активными попытками Ирана и Османской империи расширить свои территории за счёт этих земель. Вступивший на грузинский престол в 1798 году Георгий XII обратился к России с просьбой о покровительстве на условиях ограничения своих прерогатив во внешних и внутренних делах. По манифесту Александра I 12 сентября 1801 году грузинская династия Багратидов лишалась престола, управление Картлией и Кахетией переходило к русскому наместнику. В 1803-1804 годах на тех же условиях в состав России вошли остальные части Грузии — Мингрелия, Гурия, Имеретия. В 1814 году было завершено строительство Военно-Грузинской дороги, соединившей Закавказье и Европейскую Россию».

В большинстве изданий отмечается мирный характер вхождения Грузии в состав Российской империи: «К России добровольно присоединилась Грузия». Тем не менее, новые приобретения пришлось отстаивать: «В 1804 году началась война России с Ираном, продолжавшаяся до 1813 года. По мирному договору Иран признал присоединение к России Дагестана и Северного Азербайджана». Освободительная, миротворческая миссия русской армии не ставится под сомнение авторами учебника: «Русские войска обеспечили народам Закавказья защиту от агрессии со стороны южных соседей и от набегов горских племен. В Закавказье наступил долгожданный мир».

Одно из существенных отличий современного учебника истории от советского — это полное отсутствие разделов, посвящённых культуре народов империи. Учебник прежней эпохи обязательно включал главу о «культурном содружестве народов России». Несмотря на довольно ограниченный список имён деятелей литературы и искусства «братских народов», учащийся всё же мог составить представление если не о сути культурного процесса на окраинах империи, то хотя бы о факте его наличия. Для Закавказья этот «золотой список» составляли А. Чавчавадзе, Н. Бараташвили, М.Ф. Ахундов, Х. Абовян, И.Г. Чавчавадзе, А.Р. Церетели, М. Налбандян... «Лебединой песней» темы культурных связей в учебной литературе может считаться следующий пассаж из пособия, изданного в 1992 году: «О взаимосвязи культур народов России говорит известность в России украинского художника и поэта Т.Г. Шевченко, грузинского поэта А. Чавчавадзе — зачинателя романтизма, мастера любовной лирики; азербайджанского просветителя Мирзы Фатали Ахундова; армянского писателя Хачатура Абовяна (роман "Раны Армении")». В дальнейшем данная тема исчезает со страниц учебников. Вместо палитры культурных контактов с народами, входившими в состав Империи, вниманию учащегося теперь предстаёт следующая констатация: «Русская культура заняла почётное место в семье европейских культур».

Эпизодически возникает на страницах учебников и тема человеческих контактов, тема «кавказцы на русской службе». Так, П.Н. Зырянов отмечает кавказское происхождение одного из самых знаменитых героев 1812 года: «Полной противоположностью Барклаю был Багратион, потомок грузинских царей, боевой генерал, прошедший школу А.В. Суворова». Этот же автор отмечает вклад в русскую науку Лазаревых: «В 1815 году известная армянская семья Лазаревых основала в Москве Институт восточных языков и содержала его на свои средства в течение ста лет. Лазаревский институт многое сделал для знакомства России с культурой Востока, для подготовки дипломатов, направляемых в восточные страны».

В новейшей российской учебной литературе Кавказ присутствует лишь в качестве географического нежели исторического понятия. За рамками школьных и вузовских учебников, пособий остаются этнические, социальные и экономические контакты, народов, населяющих наш край. Читая иные пособия, кажется, что война, нестабильность – вечный удел народов Северного Кавказа. История Северного Кавказа в советский период – тема требующая серьезного анализа.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в современных учебниках история и культура Северного Кавказа раскрывается фрагментарно. У учащихся нет целостного представления об истории и культуре региона, в котором они проживают. Ситуация с преподаванием этого курса в общем виде может характеризоваться как ситуация неопределенности. В школах ЮФО наряду с профессионально подготовленными учебниками, появились далекие от науки учебные пособия. Региональные учебники истории в ЮФО существенно разнятся по содержанию, идейной направленности, уровню и качеству изложения учебного материала. Назрела острая необходимость для создания учебно-методического комплекта по истории или, первоначально, по культуре Северного Кавказа (возможно как элективного курса).

Что для этого нужно сделать?

- Необходимо создать творческую группу из известных ученых, талантливых методистов и опытных учителей-практиков, пишущих и реально работающих над учебниками. В состав ЮФО входят 13 субъектов федерации – 8 республик, 2 края и 3 области. Необходимо ввести в группу по одному автору от каждого субъекта ЮФО.

- Провести научно-практический семинар на КМВ, на котором разработать концептуальные основы и структуру будущего учебного пособия. Требуется, на мой взгляд, предварительный разговор о целях, результатах, средствах и ресурсах будущей работы.

Для меня также абсолютно ясно, что создавать учебное пособие (а в дальнейшем учебно-методический комплект) следует на обновленной методологической, источниковой и методической базе. При этом необходимо использовать опыт как российских, так и зарубежных историков (я имею в виду опыт создания таких учебных пособий, как пособие по истории стран Черного моря и Кавказа, подготовленных при участии Совета Европы).

Мы сможем написать такой учебник лишь на основе этнонациональной толерантности, межкультурного диалога, межнационального взаимодействия и в рамках разумных компромиссов.

III. РЕЗЮМЕ ОБСУЖДЕНИЙ НА КРУГЛЫХ СТОЛАХ

Участники обсуждений подчеркнули важность подготовки учебников по региональной истории, и обратили внимание на важность вопроса сочетания региональных и федеральных учебных материалов.

Было отмечалось, что в регионе Северного Кавказа уже имеется опыт создания региональных учебников, которые имеет ряд недостатков в том числе фактологического характера. Наша задача не детальный разбор авторских позиций, но попытаться выработать общие подходы к составлению регионального учебника. Предлагается форма обсуждения на безоценочной основе. Если удастся создать учебник по данной территории, то данный методологический и методический опыт можно перенести и на другие субъекты федерации. Таким образом, решая локальную задачу, формируются предпосылки общенационального решения, проводником которых могло бы выступить Министерство образования и науки Российской Федерации.

И здесь важно помнить о трех принципиальных аспектах данной проблемы:

- соотношение измерения отношений Кавказа с Россией и Европой;
- этнонациональная история и проблема формирования политической нации;

- столкновение различных интересов на Кавказе.

Было высказано мнение о том, что основу учебно-методического комплекса должны составлять программы. Целесообразно проведение конкурса программ.

В.В Колков отметил целесообразность использования опыта создания учебно-методического комплекса в процессе внедрения в Российской Федерации программы ЮНЕСКО «Всемирное наследие – в руках молодых».

В рамках этого проекта рассматривались следующие уровни: мировой – национальный – региональный – местный на уровне микрорайона, улицы или двора.

Семейный и личностный факторы в процессе рассмотрения региональной истории могут играть важную роль для понимания современных социальных процессов. Социальная история и теория повседневности может использоваться как методологическая основа интерактивного взаимодействия ученика и учителя.

В процессе обсуждения была затронута также проблема привлечения источниковой базы для составления учебника, а также использование источников на иностранных языках и зарубежных архивов.

Обсуждая сложный комплекс исторических и современных проблем Кавказа, участники семинара подчеркнули, что учитывая многонациональный фактор и неоднозначную оценку политической истории, основное внимание должно уделяться фактам и событиям, способствующим объединению и взаимопониманию.

Было внесено предложение о создании рабочей группы по разработке учебно-методического пособия и концепции подготовки учебных материалов по региональной истории.

Учитывая опыт подготовки региональных пособий под эгидой Совета Европы, была подчеркнута важность творчески использовать имеющийся опыт с особым упором на культурную тематику. Была отмечена как перспективная идея В.В.Колкова по разработке темы семьи в местном историческом аспекте. В этой связи было предложено включать в региональные учебные пособия такие разделы как:

- ремесло и промышленность;
- архитектура и искусство;

- города и торговля;
- религия;
- еда и одежда;
- связь с соседними народами: межкультурная коммуникация.

Основные выводы и предложения

Обсуждение пленарных докладов и выступления участников семинара на круглых столах подтвердили актуальность разработки концептуальных подходов к созданию учебников нового поколения по региональной истории. Основная сложность при разработке учебников по истории для России связана с переоценкой исторического прошлого. В настоящее время существуют стандарты по истории, преподаваемой в рамках федерального и регионального компонентов, но зачастую подходы к трактовке тех или иных исторических фактов и событий разнятся на федеральном и региональном уровне.

Разработка регионального учебника должна внести свой вклад и в развитие федерального компонента. В этой связи, создаваемый региональный учебник по Северному Кавказу призван стать важным учебно-методическим комплексом и дополнением к существующим федеральным и региональным учебникам.

Участники семинара отметили, что разработка учебника истории Северного Кавказа должна способствовать изменению общественного мнения и негативных стереотипов, существующих сегодня в российском обществе в отношении представителей народов Кавказа. Этот учебник призван содействовать выработке согласованных подходов к общей истории в условиях многонационального и многоконфессионального российского общества, формированию установок толерантного сознания у детей и молодежи, предотвращению дискриминации по национальному и религиозному признаку.

Также участники семинара выразили благодарность Совету Европы и Министерству образования и науки Российской Федерации за постоянное внимание, которое уделяется данной проблематике, и содействует совершенствованию системы образования в контексте устойчивого развития, установлению мира и стабильности на Кавказе. Они также отметили, что такие международные программы помогают государствам и народам непредвзято оценить прошлое и настоящее своих многовековых отношений сквозь призму школьной истории, уйти от накопленных веками проблем и стереотипов, прийти к межкультурному диалогу.

В ходе обсуждения был выработан ряд рекомендаций, в частности:

- сформировать группу экспертов, в которую наряду с историками вошли бы, культурологи, лингвисты, психологи, этнографы и другие специалисты, совместная деятельность которых позволила бы учесть все специфические проблемы и особенности региона;
- необходимо привлечь к работе над учебником учителей общеобразовательных школ и вузов, а также непосредственно учащихся в качестве соавторов и экспертов;
- использовать при разработке учебника существующий в России опыт создания многоуровневой модели интерактивного обучения, включающей освещение истории региона через историю конкретной общины, города, села, улицы, уделив особое внимание истории рода, клана (тейпа), семьи;
- включить в учебно-методический комплекс в качестве базового подхода освещение социальной истории с позиции теории повседневности, концентрируя внимание не на политических конфликтах, а на объединяющих социо-культурных факторах (национальные обычаи и традиции, музыка, искусство, промыслы, костюмы, кухня и другие объекты культурного и духовного наследия);
- учесть многообразие культурного и социального контекста региона, обращая внимание на гендерную специфику в истории Кавказа;
- обратить внимание при реализации данного проекта на то, что Кавказ должен рассматриваться как единая культурная и историческая целостность в контексте мировой цивилизации, избегая, насколько это возможно, деления данного региона в соответствии с современными государственными и региональными границами;
- обратиться к Совету Европы с просьбой оказать содействие авторскому коллективу в установлении контактов с научно-исследовательскими центрами и архивами европейских стран, располагающими источниковой базой и материалами по истории Кавказа;

- согласиться с предложением российской стороны и провести следующий семинар по разработке концепции и содержания учебников по региональной истории в Астрахани в 2005 году.

ПРИЛОЖЕНИЕ I

ПРОГРАММА СЕМИНАРА

Среда 8 декабря 2004

Прибытие участников.

Встреча Министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко с руководителями органов управления образованием субъектов РФ, входящих в ЮФО, представителями Генерального Директората по образованию, культурному наследию, по делам молодежи и спорта Совета Европы

15.00 – открытие – Никитин Э.М., ректор АПК и ПРО

15.10 – приветствие Фурсенко А.А., Министра образования и науки РФ

15.30 – приветствие госпожи Минкиной-Милко Т.Д., Совет Европы

15.40 – выступление Калины И.И., директора Департамента государственной политики в сфере образования

15.50 – выступления ряда руководителей органов управления образованием субъектов РФ, входящих в ЮФО

16.20 – выступление господина Косяка Г.А., Совет Европы

16.30 – закрытие - Никитин Э.М., ректор АПК и ПРО

Четверг 9 декабря 2004

10.00. - 10.30

Открытие семинара и приветствия:

Лариса ЕФРЕМОВА, начальник отдела Департамента государственной политики в сфере образования Министерства образования и науки Российской Федерации

Татьяна МИНКИНА-МИЛКО, руководитель программы, Совет Европы

10.30 - 13.30

Пленарная сессия

Председатель: Лариса ЕФРЕМОВА, начальник отдела Департамента государственной политики в сфере образования Министерства образования и науки Российской Федерации

«Кавказ в федеральных учебниках истории»
Алексей КРУГОВ, проректор Ставропольского государственного университета

«Тбилисская инициатива: опыт и уроки»
Вадим ТРЕПАЛОВ, профессор Института российской истории РАН

13.30 - 14.30

Обед

14.30 - 16.30

Пленарная сессия

Председатель: Лейла ЛАЗГИЕВА, Министерство образования и науки Российской Федерации

«Как региональное разнообразие отражено в учебниках истории в Норвегии», Арилд ТОРБЬОРНСЕН, заместитель Генерального директора Министерства образования и науки Норвегии.

«Обучение многообразию в преподавании истории в мультикультурном государстве: на примере Соединенного Королевства», Черил СТАФФОРД, советник по вопросам преподавания истории в Департаменте образования Северной Ирландии.

«Возможные методы создания учебников по региональной истории для современных школ на примере Германии», Иохим ВАЙС, Баварский педагогический институт, ФРГ

16.30 – 17.00

перерыв

- 17.00 – 18.00 **Пленарная сессия**
- Председатель: Владимир БАЦЫН, эксперт
Национального фонда подготовки кадров
- Обсуждение выступлений.
- 18.30 Официальный ужин

Пятница 10 декабря 2004

- 10.00 – 11.30 - Заседание круглого стола
- Председатель: Владимир Бацын, эксперт Национального
фонда подготовки кадров.
- 11.30 – 12.00 перерыв
- 12.00 – 13.30 Продолжение заседания круглого стола
- 13.30 - 15.00 Обед
- 15.00 – 16.30 Продолжение заседания круглого стола
- Председатель.: Алексей КРУГОВ, проректор
Ставропольского государственного университета
- 16.30 - 17.00 Перерыв
- 17.00 – 18.30 Подведение итогов и закрытие семинара

**LIST OF QUESTIONS FOR
DISCUSSION DURING THE ROUND TABLES**

Round table N°1

Chair: Dr Aleksey KRUGOV, Vice-rector, Stavropol State University,
Russian Federation

Rapporteur: Mr Andrey EREMENKO, Head of History Department, Krasnodar
Regional Pedagogical Institute

1. What are the main goals and priorities in teaching regional histories in present-day secondary schools?
2. How could mliterpspectivity be used when teaching regional histories?
3. What are the main criteria for the selection of the content for history textbooks on regional histories and how could diversity be reflected?

Round table N°2

Chair: Professor Mikhail KUSMIN, Director of Institute of National
Educational Problems

Rapporteur: Ms Larisa EFREMOVA, Ministry of Education and Science of the
Russian Federation

1. What are the main challenges which authors are facing when preparing textbooks on regional histories in the Russian Federation?
2. What could be the ways to overcome existing problems?
3. How should new history textbooks help pupils to develop such skills as critical thinking, tolerance, ability to find their place in the present-day world, to become responsible citizens?

Round table N°3

Chair: Professor Vladimir KOLKOV, Moscow State Humanitarian University

Rapporteur: Ms Tatyana PETROVA, Ministry of Education and Science of the Russian Federation

1. How to use multiperspecivity approach when preparing textbooks on regional histories?
2. What are the criteria of the selection of different source materials (documents, photos, cartoons, etc.) for textbooks on regional histories?
3. How should a balance between political, social, cultural and every-day history be respected when preparing textbooks on regional histories?

ПРИЛОЖЕНИЕ II

Список руководителей органов управления образованием ЮФО на совещании у Министра образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко

№ п/п	ФИО эксперта	Наименование субъекта РФ	Место работы, должность
1.	Хлопова Татьяна Павловна	Краснодарский край	Первый заместитель генерального директора Департамента образования и науки Администрации Краснодарский край
2.	Жаде Анзаур Муратович	Республика Адыгея	Министр образования и науки
3.	Мусалаева Нателла Зайналовна	Республика Дагестан	1-й заместитель министра образования
4.	Оздоева Роза Тугановна	Республика Ингушетия	1-й заместитель Министра образования
5.	Шогенов Ахмед Амдулкеримов ич	Республика Кабардино-Балкария	Министр образования и науки
6.	Абрекова Любовь Османовна	Республика Карачаево-Черкессия	Министр образования и науки
7.	Павлищев Алексей Анатолевич	Ставропольский край	Заместитель министра образования
8.	Дадаев Лема Мухадинович	Чеченская Республика	Министр образования и науки
9.	Госпожа Минкина- Милко Татьяна	Совета Европы	руководитель программы отдела исторического образования Совета Европы
10.	Господин Косьяк Геннадий	Совета Европы	руководитель отдела координации целевых программ сотрудничества и содействия

Список региональных экспертов

№ п/п	ФИО эксперта	Наименование субъекта РФ	Место работы, должность
1.	Еременко Андрей Григорьевич	Краснодарский край	Зав. кафедрой обществоведческих дисциплин Краснодарского ИПК
2.	Чирг Азхат Юсуфович	Республика Адыгея	Директор Института гуманитарных исследований
3.	Мусаева Нателла Зайналовна	Республика Дагестан	Первый заместитель министра образования
4.	Оздоева Роза Тугановна	Республика Ингушетия	Первый заместитель министра образования
5.	Мансиров Хамидба Борисович	Республика Кабардино-Балкария	
6.	Слипченко Вера Васильевна	Республика Карачаево-Черкессия	Директор школы, учитель истории
7.	Бзаров Руслан Сулейманович	Республика Северная Осетия - Алания	Профессор Северо-Осетинский государственный университет
8.	Винков Андрей Вадимович	Ростовская область	
9.	Кругов Алексей Иванович	Ставропольский край	Ставропольский государственный университет
10	Ахмадов Шарпуди Бачуевич	Чеченская Республика	Преподаватель Чеченского ИПКРО

Международные эксперты

господин Арильд ТОРБЬЙОРНСЕН (Mr Arild THORBJORNSEN)
Заместитель Генерального Директора
Министерство Образования и Науки Норвегии

госпожа Черил СТАФФОРД (Cheryl STAFFORD)
Советник по вопросам преподавания истории
Департемент образования
Северная Ирландия

господин Иоахим ВАЙС (Dr Joachim Weiß)
Педагогический Институт Баварии
Германия

Министерство образования и науки РФ

Калина Исаак Иосифович – директор Департамента государственной политики в сфере образования

Ефремова Лариса Ивановна – начальник отдела дополнительного и этнокультурного образования Департамента государственной политики в сфере образования

Лазгиева Лейла Сабировна – заместитель начальника отдела дополнительного и этнокультурного образования Департамента государственной политики в сфере образования

Александров Роман Владимирович - заместитель начальника отдела международных организаций и международных программ Департамента международного сотрудничества и информационного обеспечения в образовании и науке

Ган Ирина Витальевна – помощник Министра

Ничков Владислав Власович – директор Департамента международного сотрудничества и информационного обеспечения в образовании и науке

Чинков Валерий Ростиславович – главный специалист Федерального агентства по образованию

Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

Никитин Эдуард Михайлович – ректор

Савенкова Ирина Эдуардовна – начальник международного отдела

Российские эксперты

Бацын Владимир Константинович, эксперт Национального фонда подготовки кадров.

Колков Владимир Васильевич, профессор Московского гуманитарного университета.

Трепалов Вадим Винцерович, профессор Института российской истории Российской академии наук

