

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ТИПОЛОГИИ ИННОВАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Обосновывается необходимость и представляется опыт построения типологии инноваций в современном школьном историческом образовании. Автор статьи выстраивает свою типологию на материале инноваций в отечественном школьном образовании последних пятнадцати лет.

В последние пять–семь лет в отечественном школьном историческом образовании стала особенно заметна потребность в систематизации сложившихся инновационных образовательных практик, в построении четкой типологии инноваций. Эта потребность сформировалась в условиях кризисного состояния преподавания истории в школе, в которых оно пребывает со времен перестройки. В развитии современного школьного исторического образования за последние двадцать лет, на наш взгляд, можно выделить два кризиса. Первый датируется концом 1980-х – началом 1990-х гг. и связан прежде всего с несоответствием существовавшей тогда жестко унифицированной государственной системы преподавания истории нарождающимся рыночным потребностям в разных формах обучения. Возникновение второго кризиса можно связать с появлением в конце 1990-х гг. целого ряда инноваций, которые стали продуктивным ответом на потребности в разнообразии образования, но вызвали серьезные трудности при переводе их в практику массовой общеобразовательной школы. Именно второй кризис потребовал не просто смены трактовок того или иного сюжета прошлого, а существенной смены подходов к преподаванию истории в школе.

Первыми ситуацию, которую мы назвали «вторым кризисом», зафиксировали представители академической науки. Ими были отмечена, с одной стороны, «неформулированность общегосударственного интереса в образовании», а с другой – наличие в образовательной практике «набора неких полуфабрикатных концепций, программ и учебников, плохо состыкованных, целостно не осмысленных» [4. С. 16]. Они подняли вопрос о «методологической неподготовленности учителей к работе в изменившихся условиях» и необходимости изменения системы подготовки педагогических кадров [10. С. 12; 12]. Сами педагоги также заговорили о серьезных затруднениях в условиях разрушения традиционной единой линии образования и необходимости выбора позиции в многообразии сложившихся практик. «Сегодня преподаватели истории оказались в особенно тяжелом положении, – говорилось в характерном заявлении преподавателя истории школы-гимназии из г. Нытва Пермской области Е.Ю. Мясниковой. – С исчезновением государственной идеологии история потеряла свой стержень. Многие учителя были вынуждены ограничиться изучением исторических фактов и избегать их оценок из-за многообразия подходов. Правда, на короткое время своеобразным “спасательным кругом” стала критика марксистской концепции истории – она дала возможность на несколько лет заполнить идеологическую пустоту и внести определенный смысл в преподавание. Однако теперь за партами сидит поколение детей, имею-

щих весьма смутные представления не только о Марксе, но и о Ленине, что существенно снижает актуальность этого подхода» [19. С. 56].

Неоднозначными были предложения педагогов по выходу из данной ситуации. Некоторые учителя пошли по проторенной дорожке и заявили о необходимости четко сформулировать «общегосударственный интерес» как средство преодоления означенных трудностей. Другая часть педагогов усмотрела в этой сложной ситуации не только негативные последствия, но и продуктивные возможности. В качестве положительной стороны данного кризиса они увидели появившиеся в новых условиях возможности «самоопределения» учителей в рамках той или иной «научной школы» [19. С. 56].

В помощь педагогам, ищущим продуктивный выход из кризиса, в 2000 г. журнал «Преподавание истории в школе» организовал дискуссию по вопросам обновления школьного исторического образования. Во вступлении к дискуссии редакция журнала объяснила необходимость обсуждения данного вопроса, с одной стороны, «очевидным кризисом школьного исторического образования и настойчивым стремлением учителей определить пути его обновления», а с другой – желанием разобраться, какая из инноваций может стать «теоретическим фундаментом» выхода из этого кризиса [13. С. 48].

Таким образом, сама атмосфера кризиса в школьном историческом образовании начала подталкивать педагогов и исследователей к изучению современных инноваций, выявлению их образовательных возможностей, и как логическое завершение – построению типологии инновационных практик. И действительно, работа по построению типологии может стать эффективным средством развития современного школьного исторического образования. Во-первых, подобные типологии могут стать средством самоопределения педагогов в нынешнем обилии инноваций в образовании, средством выбора собственной стратегии изменения образовательной практики. Во-вторых, они могут стать инструментом доращивания, дооформления их фрагментарного опыта инноваций до полноценной технологически оформленной практики. В-третьих, типологии инноваций могут стать хорошим ориентиром в выборе стратегии управления инновационным образовательным процессом.

Опыт развития науки показывает, что в арсенале исследователей в настоящее время встречаются две наиболее распространенные формы создания типологий. Они различаются по способу построения на эмпирическую и теоретическую [35. С. 365]. Первая – эмпирическая, основана на сопоставлении натурально суще-

ствующих явлений, выделении их сходств и различий. Связь выделенных типов обычно не имеет иерархии и определяется внешними, порой естественными факторами, например, хронологией появления. Поэтому эти типы представляются как рядоположенные, равнозначные, представляющие самоценность. Вторая – теоретическая форма типологий, осуществляется путем построения идеальной модели объекта, содержащей обобщенное выражение его признаков, и анализа реальных проявлений объекта с позиций выработанной модели. Выделенные типы можно рассматривать в качестве «отклонений» от совершенной модели. Идеальная модель всегда «смотрит» на мир с позиций должностояния, поэтому предлагаемый набор типов выстраивается как бы «изнутри» модели, размещаясь иерархически по мере приближения к идеалу. В исторической науке широко известны примеры типологий того и другого вида: эмпирическая форма построения типологий прослеживается в теориях культурно-исторических типов Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера; теоретическая – в теории идеальных типов М. Вебера.

Очевидно, что в этих примерах построения типологий мы имеем дело с разными целевыми установками исследователей. В первом случае (эмпирическая типология) – с желанием представить как можно полнее и разнообразнее исследуемый объект во всех его проявлениях, во втором случае (теоретическая типология) – со стремлением свести разнообразие элементов изучаемого объекта в систему, подпадающую под действие общей научной теории.

Кроме того, в данных примерах можно проследить и разные способы использования типологии как инструмента работы над смыслом исследуемого объекта. В первом случае (эмпирическая типология) очевидная ориентация на *выявление* внутреннего смысла того или иного явления, вводимого в типологию. Такая типология «верит», что внутри изучаемого явления есть собственный смысл и «доверяет» самосознанию изучаемого явления, дает возможность ему самому рассказать о себе. Во втором случае (теоретическая типология) эта вера отсутствует, зато просматривается убеждение, что смысл не выявляется изнутри, а задается извне. Поэтому в теоретической типологии прослеживается попытка *придания* смысла изучаемому явлению, исходя из понятийного ряда типологии.

Последний подход точно описал создатель теории идеальных типов Макс Вебер в своей работе по типологии социального действия. «Предполагаемый смысл» реального поведения, – писал он, – в подавляющем большинстве случаев сознается смутно или вообще не сознается. Действующий индивид лишь неопределенно «ощущает» этот смысл, а отнюдь не знает его, «ясно его себе не представляет»; в своем поведении он в большинстве случаев руководствуется инстинктом или привычкой». Приложение к реальной действительности «понятий посредством классификации возможных типов «предполагаемого смысла», по мнению Вебера, позволяет установить смысл того или иного явления [8. С. 624].

Наше построение типологии ориентировано не на беспристрастное научное описание инноваций, а на прагматичное стремление представить их в качестве возможного поля для самоопределения педагога. Поэтому

более адекватной нашим целям представляется теоретическая модель построения типологии, где идеальная конструкция инновации как бы «просвечивает» насквозь предлагаемые изменения, задает коридор понимания их смысла. Только в таком построении педагог сможет соотнести свое понимание, свои цели и смыслы изменений исторического образования с уже существующими в типологии смыслами, т.е. самоопределиться.

Что является отправной точкой построения нашей модели? Говоря об общей сути инноваций в школьном историческом образовании последних пятнадцати лет, мы представляем их, прежде всего, как систему разного рода реакций на издержки традиционного образования предшествующего периода. Характерной чертой этих издержек являлась оторванность исторического образования от интересов и потребностей педагогов и детей. «Спущенные сверху» в готовом виде цели исторического образования последовательно задавали границы предметного содержания школьных курсов, требовали четких, предельно понятных форм и норм передачи этого содержания. Идеологическое руководство советским историческим образованием выступало главным и единственным субъектом образовательного процесса.

Следствием данной установки была другая характерная черта советской системы преподавания истории в школе – «отчуждение» педагога и учащихся от формирования целей, средств, результатов преподавания истории. С этим связан и характерный для данного периода термин – «обучение истории». Использование этого термина было связано с установкой на формирование у педагогов и учащихся «правильного» понимания прошлого. В этой установке содержался натуральный подход к истории с его идеей возможности единственно верного взгляда на прошлое, защищаемого от конкуренции других идей политико-идеологическими ограничениями.

Если рассматривать «отчуждение» как основное понятие, характеризующее преподавание школьной истории в советский период, то его зеркальной противоположностью можно считать термин «освоение». Выделение различных типов инноваций как разных форм «освоения», «присвоения» исторической действительности и положено нами в основание нашей типологии. По видам «освоения» мы будем подбирать и название типа.

Оговоримся сразу относительно термина «историческая действительность». Под этим термином, следуя феноменологической традиции, мы понимаем не натурально существующую действительность, а продукты интеллектуальной деятельности, ориентированные на восприятие, осмысление и преобразование временного континуума. Понятием континуум мы хотим подчеркнуть идею неразрывности в «исторической действительности» явлений прошлого, настоящего и будущего. За каждым из этих явлений мы представляем не повседневное, не зависящее от человека перетекание «вчера» в «сегодня», а затем в «завтра», мы подразумеваем разные способы работы с порождением и преобразованием смыслов этих явлений. В этом случае через построение смысловых конструкций временного континуума человек преодолевает свою зависимость от времени и начинает в глубинном, экзистенциальном значении управлять историей.

Как же понятая таким образом историческая действительность может «осваиваться» в процессе преподавания истории? По-разному. Историческая действительность может быть существенно урезана в объеме, если для нас основным предметом в классе становятся явления прошлого. Такой подход позаимствован нами у представителей академической науки. В этом случае мы занимаемся с детьми главным образом анализом исторических источников, и на основе этого анализа восстанавливаем картину прошлого.

Историческая действительность может быть расширена в объеме и изменена в качестве, если мы пытаемся основным предметом в классе сделать явления прошлого и настоящего. Тогда наше внимание обращается не только к явлениям прошлого, но и к нашему опыту, к нашим действиям по работе с явлениями прошлого. «Наше» настоящее в данном случае выступает как фрагмент действительности, в котором происходит наша образовательная деятельность. В этом случае мы осознанно соединяем понятия «исторический процесс» и «образовательный процесс», рассматриваем нашу образовательную деятельность как продолжение исторического процесса, в котором до нас развивалось человечество. В этом случае мы занимаемся с детьми рефлексией и анализом нашей образовательной деятельности, понимая, что различные проявления, продукты нашей деятельности – такие же исторические источники, как и классические образцы из прошлого.

Историческая действительность может быть еще более расширена в объеме и изменена в качестве, если мы не довольствуемся тем, как развивалась историческая действительность в прошлом и настоящем, и хотим ее изменить. Тогда основным предметом в классе становится не только прошлое и настоящее, но и будущее. Свои попытки изменить положение дел, которые мы наблюдали в прошлом и настоящем, мы производим путем проектирования нашей образовательной деятельности, т.е. посредством полагания идеального образа и реализации его в действительности.

Полноценное «освоение» исторической действительности, по нашему мнению, возможно только в том случае, если мы работаем в классе с этой действительностью в полном объеме с использованием всех средств «освоения»: изучения исторических источников, анализа, рефлексии и проектирования образовательной деятельности. В этом случае, на наш взгляд, участник образовательного процесса может добиться гармоничного сочетания позиций субъекта исторического познания и субъекта исторического развития.

Возможно совмещение видов деятельности, которые располагались ранее в очень разных, порой отдаленных областях образования, вызовет недоуменный вопрос: зачем? Отвечая на него, обратим внимание на то, что это не произвольная феноменологическая игра по совмещению ранее несовместимых понятий, это вполне прагматичная попытка *переописания* образовательной деятельности таким образом, чтобы перед участниками образовательной деятельности открылись конкретные механизмы превращения их в субъектов образовательного процесса.

Кроме того, подобное *переописание* позволит нам выделить некоторые принципиальные признаки пере-

хода от системы «обучения истории» к историческому образованию. Вводя понятие «освоения» исторической действительности, мы начинаем говорить не об очередном варианте обучения трансляции и воспроизведению определенной картины прошлого, а именно о работе по формированию «образа» педагога, «образа» учащегося посредством их обращения к прошлому. Данный «образ» как раз и формируется, по нашему мнению, через выдвижение смыслов прошлого, целей и норм его изучения, что, собственно, и происходит в уже описанном процессе «освоения» исторической действительности.

Оговоримся сразу относительно материала, на котором строится наша типология. В основном это определения и характеристики, которые даны инновациям их авторами и оппонентами, а не собственно анализ инновационных практик. Это обстоятельство задает границы понимания нашей типологии, которые могут быть изменены, если материалом типологии будут документальные материалы – стенограммы уроков, их феноменологические описания, интервью педагогов и детей и т.д.

Отсюда возникает проблема языка типологии. Чужие высказывания, конечно же, не ориентированы на заданный нами контекст. Поэтому при построении нашей типологии придется пользоваться языком чужих высказываний, время от времени напоминая особенности контекста нашей типологии. Эта своеобразная практика перепрочтения чужих текстов, их переосмысления, задавания собственных смыслов описанным в них феноменам изменения образовательной практики. Подобное перепрочтение является необходимым элементом построения типологии. Возникающая при этом «встреча» языков является усложняющим повествование, но необходимым элементом анализа, проясняющим позиции создателя типологии и авторов инноваций.

Переходя на уже устоявшуюся терминологию в современной литературе, уточним наши цели. При выявлении различных типов «освоения» исторической действительности нас будут интересовать два аспекта изменений в школьном историческом образовании. С одной стороны, при анализе инноваций мы попытаемся выяснить, что нового содержится в ответах изучаемой инновации на привычные для каждого учителя вопросы о целях, содержании и формах изучения прошлого. С другой стороны, нас будет интересовать, как при этом меняется степень участия педагога и учащихся в изменении образовательного процесса.

Исходя из этой общей установки, обратимся теперь к анализу конкретных нововведений, которые начали проявляться в отечественном образовании в конце 1980 – начале 1990-х гг. Заметим, что обновление преподавания школьной истории в этот период шло довольно сложно. Привычные для отечественного образования попытки проведения реформ «сверху» были непоследовательными, невяжны и не давали заметных положительных результатов. Можно согласиться с мнением Н.Е. Поволяевой о том, что «данный этап государственной политики в области исторического образования характеризуется крайней противоречивостью: с одной стороны, в обществе быстрыми темпами утверждались демократические при-

нцы свободы и гласности; с другой – сохранялась жесткая привязанность всех исторических курсов, в том числе и школьных, к марксистско-ленинской методологии» [21. С. 54].

Более последовательную позицию в процессе обновления образования вообще, и исторического в частности заняла педагогическая общественность. Первые шаги по изменению исторического образования носили чаще публицистический характер и реализовывались в основном в виде требований деидеологизации преподавания истории, избавления от навязанных «сверху» подходов к оценкам прошлого. С публикациями, настаивающими на «освобождении» истории от идеологии, выступали как представители академической науки, так и преподаватели школьной истории [11, 20, 26].

Однако процесс деидеологизации преподавания истории в школе носил в основном декларативный характер, мало затрагивая реальную школьную практику. В работах этого периода отвергался модернизаторский характер идеологических оценок прошлого, справедливо указывалось на необходимость «показывать учащимся значимость каждого изучаемого события и явления». Но при этом полностью воспроизводились старые марксистские социологические установки на выявление в прошлом действия теории общественно-экономических формаций, теории классовой борьбы, роли личности и народных масс в истории и т.д. [15. С. 24–25].

В этой ситуации со всей очевидностью проявился разрыв между новыми, демократическими целями школьного исторического образования и старым государственно-идеологическим содержанием предметных курсов. Данный разрыв нельзя было преодолеть простым волевым решением, требовалась многолетняя кропотливая работа по выработке нового содержания, соответствующего новым целям образования. Среди школьных преподавателей начались споры о том, какой должна быть «новая» история в школе [14, 23, 37].

В ходе этих споров, на волне борьбы за «деидеологизацию» многих сюжетов из истории нашей страны, ликвидацию «белых пятен» в ее прошлом, постепенно обозначился лейтмотив обновления исторического образования – борьба за возвращение народу его «подлинной» истории. Академическая и вузовская наука в этот период стремилась занять привычную позицию «старшего брата», оказывая помощь школе в подготовке материалов по бурно обсуждаемой в те годы исторической проблематике. По мнению некоторых профессиональных историков, эта проблематика не всегда получала качественное освещение в периодической печати, на телевидении и вызывала у педагогов трудности в ее осмыслении и интерпретации на уроках истории [1. С. 3].

Перестроечная линия в обновлении школьного исторического образования с ее борьбой за возвращение народу его истории, восстановление «правды» о прошлом сохранялась в российских школах долгие годы. Еще в середине 1990-х гг. значительное число педагогов страны продолжало ставить перед собой задачи, характерные для первых лет перестройки. «Прежде всего, надо сказать о восстановлении исторической правды, – писала в 1996 г. педагог из Красноярска

С.А. Белоусова, – о преодолении схематизма и схоластики, о ликвидации “белых пятен” в исторической науке, о некотором упрощении курсов... Исследования последних лет заставляют по-новому подойти к освещению ряда исторических событий и закономерностей, по-иному расставить акценты в их освещении, оценивать прошлое не столь прямолинейно» [5. С. 145].

Живучесть подобной трактовки обновления школьного, да во многом и вузовского исторического образования объясняется уже упомянутой традицией натурального восприятия истории и в этой связи пониманием инноваций как борьбы за исправление «картины» прошлого. По сути дела, данная методология организации исторического образования продолжала традиции «обучения истории».

Если использовать введенный нами термин «освоение», можно сказать, что в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. основной целью инноваций в историческом образовании была борьба за «освоение», «присвоение», возвращение «скрытой» в советское время «правды» истории. Предметным содержанием уроков истории в это время была политическая история, сюжеты которой становились объектом публицистических разоблачений, актуальных дискуссий. По форме эти уроки не требовали методических изысков и строились в виде противопоставления «советских» и перестроечных трактовок того или иного сюжета, в ходе которого фактически совершался акт передачи «подлинной» истории ее подлинным владельцам.

В виду буквального равенства педагога и учащихся в доступе к новой информации о прошлом, предоставляемого СМИ, этот акт «возвращения» истории совершался на основе равноправия. Однако это был еще не диалог, а скорее изучение истории «вскладчину», когда каждый участник образовательного процесса приносил в класс то, что ему удалось почерпнуть из разрозненных источников. Общими усилиями педагога и учащихся создавались более или менее целостные сюжеты прошлого. Так как данная работа по «возвращению» истории производилась в форме непосредственной передачи информации о прошлом и строилось на основе буквального равенства педагога и учащихся в доступе к источникам, этот тип инноваций можно условно назвать *натуральным* «освоением» исторической действительности на уроках истории.

Однако в первой половине 1990-х гг. среди значительного числа преподавателей истории стало расти понимание того, что простого возвращения «правды» в тематику школьных курсов недостаточно для принципиального изменения исторического образования. Все чаще стали проявляться подходы, в которых выяснялось, что «правда» о прошлом у нас не одна, что она зависит от того, с каких позиций на прошлое смотрит каждый из нас, какую степень активности мы проявляем в поисках своей правды.

Эти «открытия» потребовали другой образовательной стратегии, переходящей от идей всеобщего равенства в образовании к ориентации на уникальность отдельной личности. В педагогической литературе новый принцип организации образовательного процесса получил название принципа гуманизации образования. Особую поддержку данный принцип вызвал у той час-

ти педагогов, которая развернула свою работу в системе гимназий, лицеев, частных школ.

Цели, содержание и формы работы на основе данного принципа, в отличие от некоторых последующих инноваций, очень доходчиво формулировали сами учителя. Так, учитель истории из Сызрани В.П. Шинкаренко писал: «Философскую, методологическую основу этого принципа составляет признание творческой природы личности каждого ученика, наличия в ней внутренней активности. Ребенка развиваем не мы, а он развивает себя сам. При таком подходе знания, умения и навыки сами по себе перестают быть главной целью учебно-воспитательного процесса. Целью обучения становится целостное развитие личности ученика, т.е. наиболее полное развитие заложенных в ней активнотворческих возможностей, ее интеллектуально-нравственной свободы» [36. С. 57].

Такой подход существенно менял цели исторического образования. Изучение прошлого становилось не целью, а средством формирования личности ребенка. Причем особо подчеркивалось, что подобной личности нельзя впрямую передать личностные качества, что для этого нужно создать на уроке истории особые условия, среду. Чаще всего сторонники этого направления считали такими условиями изменение предметного содержания, реже – форм обучения.

Раскрывая содержание и формы нового подхода к изучению отечественной истории, педагог из г. Бородино Красноярского края В.И. Крицкая писала: «В ориентации обществоведческого образования на человека я вижу две группы вопросов. Во-первых, необходимы яркие, занимательные беседы о человеке, чьим мыслям и деятельности мир обязан великими открытиями и свершениями. Во-вторых, нужна постоянная ориентация всех средств обучения, всей деятельности педагога на интересы и потребности подростка, юноши, девушки» [16. С. 138].

Характерной в этом смысле является организация преподавания истории в школе Л.Н. Толстого (научный руководитель В.Б. Ремизов). Реализуемая в школе практика «воспитания историей» подразумевает, что особым образом изложенный исторический процесс «сам по себе», своими примерами сформирует определенный тип личности, исповедующий либеральные ценности, гражданственность и патриотизм. «Историческое повествование – не бездушный хронограф, не тематически упорядоченная статистика, – считает разработчик курса «История развития человечества» О.Г. Вронский, – но мудрое наставление грядущим поколениям, несущее в себе нравственный заряд большой созидательной силы» [9. С. 66].

В содержании уроков учителей данной ориентации проявлялось стремление перейти от привычного изучения политической истории к гражданской истории, к истории культуры. Стали заметны попытки построить свою работу на сюжетах, которые не были бы иллюстрацией к действию каких-то отчужденных от человека, неведомо кем открытых законов истории, а рассказывали бы об образе жизни и мысли простых людей, о том, как они собственными руками создают окружающую их действительность.

В начале 1990-х гг. дорогу этому подходу активно прокладывали такие яркие представители академиче-

ской науки, как Л.М. Баткин, А.Я. Гуревич, Е.Ю. Зубкова и другие историки, во многом опиравшиеся на достижения западной исторической мысли, особенно представителей французской «Школы Анналов». В своих трудах эти исследователи обращали внимание уже не столько на действие исторических закономерностей, сколько на роль человека в развитии исторического процесса. Школьные курсы истории в этот период стали наполняться развернутыми сюжетами о деятельности конкретных людей, ментальности различных прослоек общества, интегрированными гуманитарными знаниями [18].

По форме работы описанные инновации строились с оглядкой «на интересы и потребности подростка», часто выстраивая сценарии уроков как перелицовки известных телешоу. Исходя из принципа гуманизма, учителя стремились на подобных уроках использовать в работе с детьми различные виды коммуникаций. Однако отсутствие продуманных механизмов активизации учебной деятельности, построения партнерских отношений между педагогом и учащимися чаще всего приводило к резкому падению дисциплины, к преобладанию коммуникативной стороны учебной работы над содержательной.

Имея в виду последнее обстоятельство, мы бы назвали данные инновации курсом не на гуманизацию, а на гуманитаризацию школьного исторического образования. Мы различаем данные термины следующим образом. Под термином «гуманитаризация» мы понимаем смену картины прошлого, которая отражала переход от преимущественного изучения законов и закономерностей истории к выяснению роли человека в ее развитии, от сциентистского (заимствованного из естественных наук) восприятия прошлого к собственно гуманитарному интересу ко всем проявлениям деятельности человека. Гуманитарными по сути являются и направленность на формирование разных «картин» прошлого, признание этих «картин» продуктом образовательной активности педагога и учащихся.

«Гуманитаризация» образования для нас более широкое понятие, которое подразумевает не только активизацию интереса к деятельности человека в прошлом. В первую очередь это – наличие продуманных механизмов активизации деятельности педагога и детей, которые делают их партнерство не следствием эмоционального расположения друг к другу, а результатом последовательной системы действий, продуктом образовательной технологии.

Этого-то механизма в обозначенном нами движении как раз и не наблюдалось. Поэтому этот тип «освоения» исторической действительности на уроках истории мы бы назвали *гуманитарным*. Так как ведущим типом учебной деятельности в этих инновациях все-таки являлась работа с «картинами» прошлого, мы и этот тип обновления отнесли бы к инновациям в сфере «обучения истории», а не исторического образования.

Оговоримся сразу, наше помещение двух перечисленных типов инноваций в сферу обучения, а не образования, не является оценочным в смысле иерархического распределения мест. Этим мы лишь пытаемся объяснить учебные и образовательные возможности данных типов изменений. Какие-либо уничтожительные

оценки здесь тем более неуместны, так как данные типы инноваций, во-первых, «подтянули» школу к уровню современной отечественной исторической науки и, во-вторых, до последнего времени вполне удовлетворяли запросы государства. Видимо, поэтому их реализовывало и по сей день реализует в своей практике подавляющее большинство учителей истории.

Однако заметим, что во второй половине 1990-х гг. в практике исторического образования (главным образом школьного) проявили себя инновации и другого качества, которые в разной мере успешно разрабатывали механизмы активизации участия педагога и учащихся в образовательном процессе, технологии их взаимодействия в образовательном процессе. Эти инновации, с одной стороны, заметно обогатили современную образовательную практику, но, с другой – довольно осложнили ее. Их авторы, по мере развития своих идей, начали проблематизировать идеи своих предшественников, задавать им «трудные» вопросы относительно глубины и эффективности их инноваций в образовании.

Типичной в этом смысле стала дискуссия между представителями гуманитарной волны и сторонниками теории развивающего обучения, организованная редакцией журнала «Преподавание истории в школе» в начале 2000 г. В ходе дискуссии обсуждался уже упомянутый вопрос о том, какая из инноваций должна стать «теоретическим фундаментом» для выхода преподавателей истории из кризиса. В качестве отправной точки дискуссии была предложена публикация учителя истории рязанской средней школы В.Ю. Лучкиной, которая, как опытный методист, представила свою позицию в рамках ответов на вопросы: для чего учить историю в школе? Что нужно изучать в прошлом? Как его изучать? В своем эмоциональном выступлении она, вполне в духе гуманитарного подхода, обозначила свою позицию следующим образом.

По мысли Лучкиной, историю в школе нужно изучать для того, чтобы у ребенка «развить способность критически анализировать прошлое, умение делать собственные выводы на основе самостоятельной работы с источниками», «получить знания-сведения, помогающие ориентироваться в национальной и мировой культуре», «понимать и оценивать события прошлого в их взаимосвязи, процесс возникновения, развития и исчезновения общественных явлений» [17. С. 48]. Отвечая на вопрос о содержании исторического образования, автор публикации указала, что «предметом изучения на уроках истории должен стать человек, а не безликие массы людей, подчиняющиеся историческим законам и закономерностям». В ответе на вопрос, как изучать историю в школе, Лучкина предложила организовать преподавание истории с 3-го по 11-й класс в три этапа, руководствуясь принципом «восхождения от простого к сложному». На первом этапе в 3–5-х классах, по мысли педагога, «основной задачей курса является развитие интереса к истории и воспитание уважения к прошлому». «Уроки истории должны представлять собой знакомство с прекрасной книгой историй с красочными иллюстрациями. И главным рассказчиком должен стать учитель». На втором этапе в 6–9-х классах «знания приводятся в хроно-пространственную систему», «формируется понимание истории как цепи

событий и деяний исторических лиц, в результате которых меняется мир», и потому «эффективным средством организации учебной деятельности может стать опорный конспект». Главной целью третьего этапа в 10–11-х классах «является формирование исторического мышления». Под последним автор публикации понимала следующее: «Ученик сам формулирует проблему, предлагает обоснованные варианты решения, оперируя приемами исторического познания. На этом этапе проблемность должна стать основным элементом исторических и обществоведческих курсов и определять как содержание образования, так и способы обучения» [17. С. 49].

Обильные цитаты из данного выступления мы привели не только из-за желания сохранить авторскую мысль, но и потому, что данное выступление представляется нам точным изложением тех ограничений гуманитарного подхода, о которых мы уже упоминали.

Именно в этом контексте можно вполне согласиться с мнением оппонентов Лучкиной по дискуссии в 2000 г., что она «изложила традиционный для методической науки подход». С этим мнением выступили сторонники теории развивающего обучения (РО) В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, сотрудники Московского педагогического университета В.В. Сухов, А.Ю. Морозов и Э.Н. Абдулаева. Они справедливо заявили, что «все попытки реформировать преподавание истории, только изменяя содержание и не затрагивая организацию учебной деятельности», принципиально не решают накопившихся проблем [30. С. 51].

Какие же принципиальные изменения в организацию учебной деятельности на уроках истории предложили внести сторонники РО? Проводя размежевание с традиционным образованием, они указали на существование границы между историей как «ярким и образным рассказом о прошлом» и историей как наукой. Первую трактовку истории они уничижительно сравнили «с конфетным фантиком, оберткой, под которой часто нет конфеты», относя себя к представителям второго – научного направления. Исходя из этой позиции, сторонники теории развивающего обучения обратили внимание на необходимость смены целей исторического образования. На вопрос, зачем изучать историю в школе, они предложили отойти от традиционной, по их мнению, цели освоения «необходимого запаса знаний и необходимого набора умений при изучении событий прошлого». Учитель истории, заявили они, должен научить ребенка умению «извлекать из прошлого ценное для сегодняшнего дня, мыслить исторически». Не заставлять ребенка заучивать определенные объемы информации о прошлом, а научить его анализировать эту информацию – вот главная задача педагога. В этой связи они предложили перестать воспринимать знания о прошлом «как нечто самоценное (как в фундаментальной науке)» и заявили, что для них в преподавании истории ключевым «является вовсе не понятие *прошлого*, а понятие *настоящее* (и даже *будущее*)».

Как же, исходя из означенных целей, должен строиться процесс преподавания истории? «Содержание должно быть скомпановано и преобразовано таким образом, – отвечали адепты РО, – чтобы активизировать мыслительную деятельность учащихся, нацелить

их на решение определенных задач. Организация содержания должна подчиняться логике решения учебных задач через выполнение учебных заданий».

В обобщенном виде оппоненты В.Ю. Лучкиной по предложенной ею схеме сформулировали свою позицию так: «Для чего необходимо преподавать историю в школе? Чтобы научить учащихся самостоятельно анализировать историческую информацию, ориентироваться в настоящем с опорой на опыт прошлого. Как изучать историю? Как систему учебных задач, решаемых учащимися в процессе учебной деятельности. Что изучать? То, что способствует достижению поставленной цели (т.е. содержание должно быть скомпановано и преобразовано таким образом, чтобы активизировать мыслительную работу учащихся)» [30. С. 50–52].

Так как система развивающих заданий является ключевым звеном системы РО, то позже в журнале «Преподавание истории в школе» упомянутые авторы предложили свой вариант заданий по истории древнего мира. По форме эти задания близки к традиционным – тесты, кроссворды, задания на основе документов, задания с использованием зрительного ряда. Задания, безусловно, интересные, действительно активизирующие деятельность учащихся, но, наш взгляд, слабо раскрывающие новизну применения системы РО в историческом образовании. Кроме того, при знакомстве с заданиями возникает ощущение, что их применение никак не может быть равноценной альтернативой богатому и разнообразному опыту традиционной системы преподавания истории.

Видимо, чувствуя это, авторы публикации оговорились: «Конечно, не следует рассматривать использование заданий по работе с содержанием в качестве универсального метода обучения». «Применение данных заданий не отменяет живого эмоционального слова учителя, а напротив, подчеркивает его значимость, но не как средства передачи информации, а как способа мотивации целенаправленной учебной деятельности» [29. С. 12–13].

Комментируя инициативы последователей концепции РО, хотелось бы обратить внимание на то, что проблемное обучение, работа с четко организованной системой заданий действительно являются эффективным, технологически продуманным средством активизации учебной деятельности учащихся. Многие находки из этой системы уже нашли применение не только в практике ее сторонников.

Но при этом, нам кажется, что данное направление слишком ограничивает ареал активности педагога и ребенка работой над интеллектуальными задачами. За бортом образования остается наполненный собственными целями и смыслами внутренний мир педагога и ребенка, который чаще всего проявляется в доначных и венаучных формах работы и который принципиально отвергается последователями РО. Это ограничение представляется нам определенным отступлением от гуманитарных позиций на сциентистские.

Кроме того, указанное ограничение лишает предмет истории своей специфики: оно мешает педагогу и ребенку увидеть свою повседневную жизнь, свое «небольшое» настоящее, продолжением «большого» прошлого человечества, не позволяет увидеть и отличий

настоящего от прошлого. Настоящее и прошлое сливаются в один предмет, предназначенный для развития интеллектуальных навыков, которые, наверное, можно эффективнее развивать на предметах естественных наук.

Определенным отступлением от «завоеваний» предшественников выглядит в концепции РО и смещение отношений между педагогом и ребенком в жестко формализованные рамки работы над задачами, с подающим приоритетом активности педагога в этой работе. Думается, было бы вполне логичным продолжить стратегию проблематизации предметных знаний и учебных навыков ребенка в область отношений между педагогом и детьми. Исходя из сказанного, мы бы назвали данную инновацию *проблематизирующим* типом «освоения» исторической действительности. Постановка и решение проблемы в данной практике становятся основным средством «прорыва» ребенка к исторической действительности, создавая у него иллюзию первооткрывателя научной истины.

Несмотря на ряд оговорок, мы бы отнесли описанную инновацию уже не к практикам «обучения истории», а к историческому образованию. Мы исходим из того, что важнейшей особенностью применения идей РО в преподавании истории является представление прошлого не готовой картинкой, а загадкой, которую нужно отгадать. Такой подход приучает ребенка к проявлению активности по созданию собственными силами новой картины истории, пусть даже в режиме имитации данной работы.

Кроме того, обращение к прошлому с позиций настоящего в практике РО существенно расширяет у ребенка понимание исторической действительности как учебного предмета. В ходе работы с различными вариантами подходов к решению поставленной проблемы у него формируется устойчивое представление о том, что та или иная «картина» прошлого во многом зависит от смены исследовательской позиции в настоящем. Отсюда не трудно прийти к логическому выводу, что образовательная деятельность в настоящем становится таким же равноправным учебным предметом, как и собственно знания о прошлом.

Наконец, проблематизирующий тип «освоения» исторической действительности серьезно влияет и на «образ», личностные качества ребенка. Он приучается жить и действовать не в режиме готовых истин, как это было в традиционном образовании, а в ситуациях постоянно возникающих проблем, которые требуют от него активного участия в их решении. Правда, здесь нельзя забывать, что круг предлагаемых педагогом РО заданий не выходит за рамки чисто интеллектуальных задач, в основе своей не предполагающих трансформации глубинных личностных качеств ребенка. Поэтому можно говорить о наличии довольно жестких границ образовательной деятельности РО, о существенной предопределенности задаваемого этой практикой «объема» ребенка.

Жесткость границ образовательной деятельности в концепции развивающего обучения особенно заметна на фоне другой образовательной практики – Школы диалога культур (ШДК). Эти границы тем более бросаются в глаза потому, что сторонники ШДК достаточно энергично полемизируют с идеями РО.

Теоретической основой Школы стала диалогическая концепция культуры известного отечественного философа В.С. Библера. Согласно этой концепции, «современное мышление строится по схематизму культуры, когда “высшие” достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (Античности, Средних веков, Нового времени)» [7. С. 6]. Образовательная концепция ШДК представляет особый интерес для преподавателя истории, так как фактически кладет в основание образования механизм общения человека с разными культурами, разными периодами прошлого. Недаром добротные иллюстрации к действию этого механизма можно найти в работах известных отечественных историков А.Я. Гуревича, С.С. Неретиной, В.Л. Рабиновича и других исследователей.

Но для образовательной практики ШДК история интересна не в традиционном смысле как некий набор информации о прошлом. В концепции ШДК история выступает как рамка, в которую помещаются все традиционные предметы обучения. Можно даже сказать, что в ШДК производится тотальная историзация традиционных учебных предметов: здесь нет привычной физики, математики, литературы и т.д. Здесь мы фактически имеем дело с историей физики, историей математики, историей литературы и т.д. Историзация традиционных предметов производится с целью их денатурализации, т.е. подчеркивания их искусственно-го происхождения, указания на наличие авторов тех или иных достижений человечества.

В описанном процессе денатурализации традиционных предметов происходит окончательная денатурализация и традиционного толкования предмета истории. Фактически история как учебный предмет превращается в историю освоения человеком окружающего его мира, точнее, в историю создания людьми прошлого различных произведений, с которыми можно вступить в диалог и через этот диалог узнать об эпохе, в которой были созданы эти произведения.

При таком подходе окончательно рушится традиционное понимание принципа историзма. В новой трактовке начинает действовать принцип не линейного, а контекстного историзма. Мы начинаем воспринимать событие прошлого не в его натуральных отношениях с предшествующими и последующими явлениями, а в рамках смысловых границ, в которые его помещает исследователь. «Культура в этой концепции не представляется как развивающаяся прогрессивно, от более простого к более сложному, существующая в логике *снятия*, как это понималось в девятнадцатом веке, – разъясняет свои позиции разработчик психологической концепции ШДК И.Е. Берлянд. – Вообще, разные исторические культуры понимаются не как ступеньки одной лестницы, а как общающиеся голоса, как субъекты» [6. С. 119].

Опираясь на эти основания, педагоги ШДК организуют образовательный процесс как последовательность «встреч», диалогов ребенка с разными историческими эпохами посредством интерпретации наиболее характерных произведений, несущих в себе самосознание этой эпохи. В ходе данного диалога ребенок учится, с одной стороны, понимать уникальность каждой культуры, а с другой, формирует свою уникальность.

Отсюда становится понятной главная цель ШДК: не передача ребенку информации о прошлом, а формирование у него потребности и умения создавать свой смысл того или иного произведения прошлого. Вот как ее формулирует Берлянд: «На мой взгляд, главная задача школы – не подготовка специалиста, профессионала; не воспитание автора – создателя собственных произведений – художественных, научных, философских и т.п.; главная задача ШДК – подготовка понимающего читателя – но читателя именно произведений, а не просто текстов. Произведение предполагает, во-первых, определенное соавторство читателя, во-вторых, произведение – это всегда некоторый особенный, индивидуальный мир, а не момент чего-то иного, более общего по отношению к нему – системы науки, например» [6. С. 134].

Но если целью ШДК становится обучение образованию собственного смысла того или иного произведения прошлого, то возникает вопрос: как это можно организовать на уроке? Как вообще педагог, а тем более ребенок, с его ограниченной возрастом подготовкой, могут в пространстве урока на равных общаться с высокими культурными образцами прошлого? И здесь Библиер и его коллеги поясняют, что диалог прошлого и настоящего рождается в организуемых педагогом «точках удивления», в которых «сознание» педагога и ребенка (нерасчлененный хаос их повседневного опыта) встречается с высокими образцами «мышления» (отрафлексированными, понятийно оснащенными произведениями разных культур). В этом диалоге, во взаимоупоре сознания участников образования и взятых из прошлого высоких образцов мышления происходит их взаимообогащение, взаиморазвитие. Неожиданные, нетривиальные вопросы ребенка (и педагога) к культурам прошлого, позволяют им не только узнать известное содержание этих культур, но и открыть в этих культурах «свои» новые смыслы.

В этом отношении, считает Берлянд, представители ШДК и РО существенно расходятся. Если первые рассматривают образование как процесс продуктивного взаимодействия, взаимообогащения «неправильных», нетеоретических представлений и высоких образцов мышления, то вторые понимают образование как процесс замены «неправильных» представлений ребенка об учебном предмете на «правильные» образцы теоретического мышления.

Кроме того, Берлянд указывает и еще на одно серьезное расхождение между идеями РО и ШДК. Механизм диалога в ШДК работает не только на выделение самостоятельных «голосов» прошлого и настоящего, но и в самом образовательном процессе требует самостоятельных «голосов» педагога и ребенка, предполагает их равноправные партнерские отношения. Что практически является невозможным в системе РО. Берлянд обращает внимание на то, что в РО «учебная задача всегда ставится учителем, ребенок активен только в принятии этой задачи». В ШДК же в этом отношении учитель и ученик равноправны, так как «учебная задача может ставиться или существенно переопределяться и учеником, и перед учителем тоже стоит проблема принятия учебной задачи». Кроме того, по мнению Берлянда, в РО лишь имитируется авторство ребенка при выдвижении различных

гипотез по решению задач: «При обучении по программе РО высказывания детей в таком духе допускаются и даже на первых порах поощряются, но все детские версии, кроме одной, соответствующей задаче, поставленной учителем, разоблачаются как эмпирические. В ШДК с каждой из таких версий предполагается серьезная работа, потенциально каждая из них рассматривается, как могущая быть доведенной до определенной логики, до определенной культуры» [6. С. 127].

Обратим внимание и на еще одно отличие инноваций РО и ШДК. В концепции РО практически вся рефлексия образовательной деятельности (по нашей терминологии – анализ *настоящего*) находится в ведении педагога, ученик только догадывается, что от смены позиций происходит смена решений проблемы. В ШДК же педагог специально обращает внимание ребенка на анализ образовательной деятельности. Мало того, педагог ШДК ставит своей задачей помочь ребенку научиться анализировать образовательную деятельность на уроке как такое же произведение, как произведение, взятое из культуры прошлого.

Берлянд прямо указывает на эту особенность практики ШДК: «Так же, как в случае с произведением, не авторство, а *чтение*, восприятие произведений культуры (соавторство) является главным в учебной деятельности..., так и в случае навыков главная задача учебной деятельности – не формирование навыка, а воспитание способности “читать” навык – свой или чужой – как произведение» [21. С. 142].

В такой постановке вопроса обучение анализу прошлого и анализу настоящего, обучению анализу произведений ушедшей культуры и произведений-навыков, формирующихся здесь и сейчас на уроке, вступают в тесную взаимосвязь, так как эта взаимосвязь является гарантом полноценного диалога на уроке. Но такое обучение является гарантом полноценного диалога между педагогом и ребенком, так как не только педагог, но и ребенок в этом случае начинает все более отчетливо осознавать, что происходит на уроке, как развивается *настоящее*.

Несмотря на серьезные достижения ШДК в развитии образования в целом и исторического в частности, классическая система образования на принципах диалога культур становится в наших школах все большей редкостью. Все чаще мы встречаемся с различными модификациями диалоговых форм работы, которые зачастую уходят далеко от замыслов основателей школы. Объясняется это, на наш взгляд, прежде всего сложностью и недостаточной методической проработанностью образовательного процесса в данной концепции. В частности, вызывает массу вопросов проблема различия диалога и простой беседы, проблема «забалтывания» диалога. Сложно понять, как методически обеспечивается формирование целостности личности обучаемого диалоговой культуре, буквально «растаскиваемой» на десятки диалоговых пространств. Недостаточно прагматично прописаны результаты и продукты диалоговых форм обучения. В этом смысле система обучения РО выгодно отличается от ШДК простотой идеи и технологичностью.

Определенной реакцией на указанные особенности Школы диалога культур представляется появление

другой, близкой по основаниям Школы коммуникативной дидактики. Основатели ШКД, сначала новосибирские, ныне московские филологи и историки В.И. Тюпа, Ю.Л. Троицкий и другие исследователи, также в основание своей школы положили диалогическую концепцию М.М. Бахтина, или, как они ее называют сами, концепцию «диалога согласия». Опираясь на мысль Бахтина о том, что именно согласие выступает «последней целью всякой диалогичности», эти авторы поставили целью обучения на уроках истории, литературы, граждановедения достижение «согласия» между педагогом и учащимися в их представлениях об изучаемом предмете. Возможность достижения этого согласия создатели ШКД видят в развитии коммуникативной культуры, культуры своеобразного диалога между смыслом изучаемого произведения, смыслом педагога и смыслом ребенка. Разъясняя это положение, они указывают, что «урок требуется организовать как контекст понимания (перевода на язык внутренней речи), где бы сам учебный предмет, его преподаватель и внутренняя речь учащегося обрели бы свои собственные неслиянные и нераздельные голоса» [34. С. 7].

Ситуация диалога между «неслиянными» голосами педагога и учащихся, считают основатели ШКД, может возникнуть только в том случае, если между ними будет не анонимный учебник, в котором нет «авторского голоса», не к кому обратиться, а документальный текст, имеющий автора и, следовательно, конкретную авторскую позицию.

В процессе диалога педагога и учащихся с документальным текстом и между собой, считают указанные авторы, формируется культура исторического мышления. По их мнению, это означает: «...во-первых, освоение школьниками авторской позиции относительно тех событий, явлений и героев, которые они изучают. Корневой метафорой здесь могло бы стать утверждение: “Дети пишут историю”. ...Во-вторых, показателем культуры исторического мышления может стать способность школьника описывать одно и то же событие с разных точек зрения (например, с позиции современника, потомка или иностранца) и разными жанрово-стилевыми системами. В третьих, сформированность культуры исторического мышления могла бы фиксироваться способностью школьника проводить неочевидные и нетривиальные исторические параллели между событиями, будь то событие в собственном смысле слова или такой событийный комплекс, как биография. Совмещение в одной рамке “далековатых” событий это не что иное, как выстраивание контекста их понимания» [34. С. 9].

Изложенные создателями ШКД теоретические установки в дальнейшем стали находить свое проявление в их достаточно прагматичных приложениях своей концепции к образовательной практике. В частности, особое внимание Ю.Л. Троицкого привлек вопрос об учебниках истории. И это было неслучайно. Для того чтобы адаптировать диалогическую концепцию в массовой школе, нужно было найти возможность проявить ее эффективность в устоявшихся элементах традиционной школы. Таким важнейшим элементом, как известно, является школьный учебник и работа по его освоению. И если разработчики Школы диалога культур фактически отка-

зались от учебников (заменяв их авторскими текстами), тем самым изолировав себя от массового «потребителя», то создатели Школы коммуникативной дидактики напротив обратили на учебник особое внимание.

Создатели ШКД увидели в обильном выходе в 1990-е гг. школьных учебников по истории возможность создания полноценных *посредников* между педагогом и детьми в виде авторских учебников. Эти учебники «нового поколения», по их представлениям, могли бы выполнять те функции, которые в Школе диалога культур играют авторские тесты, но быть более доступны в широком применении. В многочисленных спорах о том, какие должны быть школьные учебники по истории, вполне в духе своих установок, Троицкий критиковал существующие учебники прежде всего за их анонимность и «непригодность» к диалогу.

«Учебники истории строятся таким образом, – писал он, – что даже не предполагают постановку проблемы *исторической достоверности*. Модальность вероятности, тем более неуверенности вообще отсутствуют на страницах учебных книг истории. Даже если авторы излагают историографические гипотезы, они приписывают сомнения академической науке, коллегам-историкам; позиция самих авторов не прикреплена ни к историографической, ни к методической, ни к какой-либо иной линии текста, т.к. *безответственна*. Безупречность учебника оборачивается непригодностью для диалога с учениками» [32. С. 24].

Отсюда следует главное требование Троицкого к учебнику – авторство. По его мнению, «текст хорошего учебника всегда концептуален, т.е. в своем ядре содержит убеждения автора... Соответственно своим убеждениям автор учебника и выстраивает книгу: подбирает факты, определяет композицию и стилистику повествования, дидактические и методические средства» [33. С. 2].

Отсюда понятна и особая стратегия создателей ШКД по вовлечению детей в написание собственных учебников истории. Это не просто попытка преодолеть несовершенство учебников, а стремление через написание собственных учебников втянуть детей в процесс создания собственной реальной истории. Комментируя целевую установку этой стратегии, Тюпа и Троицкий подчеркивают: «Авторство школьников – это не методическая уловка, но реальное действие, позволяющее снимать отчуждение от исторического процесса, интериоризируя его предметные смыслы» [34. С. 9].

Писать собственный учебник в ШКД – значит, иметь реальную возможность здесь и сейчас творить свою собственную историю, значит иметь возможность не только осознания, но и опыта переписания, «переделки» прошлого согласно своему смыслу. А от такого опыта до «переделки» настоящего – один шаг. Правда, возможность такого шага только просматривается в концепции ШКД, хотя в ней очевидна возможность перехода педагога и детей от создания собственных учебников по изучению прошлого к разработке собственных «учебников» по формированию своего «настоящего», своей образовательной деятельности.

В определенной степени инновации Школы коммуникативного действия можно рассматривать в одном контексте с преобразованиями Школы диалога культур как некое прагматическое развитие идей последней.

Выдвижение в качестве конечной цели образовательного процесса достижение согласия между педагогом и ребенком в ходе освоения предметного материала можно рассматривать как стремление более четко сформулировать конечные результаты диалога на уроке. В этом же русле может быть истолкована и предложенная ШКД идея написания детьми собственного учебника. Идея во всех отношениях «продуктивная», показавшая возможность использования в массовой школе самых сложных теоретических построений. Недаром эта идея, правда, изъятая из своего теоретического контекста, разошлась по многим школам страны.

В целом инновации Школы диалога культур и Школы коммуникативной дидактики могут рассматриваться, согласно нашей терминологии, как еще один – «диалогизирующий» – тип «освоения» исторической действительности. Педагог и учащиеся получили в руки хорошо отрефлексированный в культуре инструмент «общения» настоящего с прошлым, инструмент, формирующий представление о том, какими методами создается «настоящее» и «прошлое». Можно сказать, что в этом смысле благодаря ШДК и ШКД преподавание истории в нашей стране стало в один ряд с достижениями современной мировой исторической науки.

Не менее важным является преломление диалогической концепции и в образовательном процессе. И в этой области участники образовательного процесса получили методологически разработанный механизм становления субъектного начала и развития партнерства. Поэтому данный тип инноваций мы также относим к преобразованиям в сфере исторического образования. В указанных практиках налицо стремление произвести глубинные личностные изменения педагога и ребенка, привить им отнюдь не укорененную в российской традиции культуру понимания «другого», культуру диалога.

И, наконец, последний тип «освоения» исторического образования, к которому хотел бы отнести себя и автор данной публикации, – проектный тип. Проектные формы работы на уроках истории в современной образовательной практике используются все чаще. Некоторым авторам освоение метода проектов на уроках истории представляется уже пройденным этапом [24, 25]. Но, как показывают представленные в публикациях примеры, такая деятельность, носит, на наш взгляд, несколько упрощенный характер. Работа над проектами на уроках истории и обществознания обычно используется для обучения детей решению учебных или образовательных проблем [3, 26, 31]. И такое обучение действительно сегодня актуально и формирует у ребенка востребованные жизнью компетентности.

Однако современное понимание проектной деятельности предусматривает и более широкие возможности. Речь идет об использовании проектных технологий не столько для обучения решению локальных проблем, сколько для изменения связей между участниками образовательного процесса исходя из их целей и смыслов [27. С. 25].

В этом смысле нам как представителям педагогики совместной деятельности такая трактовка проектного обучения кажется просто необходимым элементом современного образования, в корне отличающим его от традиционных форм обучения. Объясняя суть этого отличия и вытекающие из него последствия, разработ-

чик педагогики совместной деятельности, научный руководитель Школы совместной деятельности Г.Н. Прокументова пишет: «На обычном уроке, где педагог и ребенок работают с темой, они не только не видят друг друга, но не видят и своей соорганизации. Их связи, их соорганизация не строятся ими самими, так как “заданы” и в этом смысле “естественны” для них и “единственно” возможны в школе. (...) Будучи “естественными”, связи педагогов и детей, их совместность, со-организация, со-участие не воспринимаются как предмет образования, построения, проектирования. И только ориентация на порождение смыслов, на смыслообразование обнаруживает, что педагоги и дети являются участниками совместной деятельности и могут сами строить свою совместность, образовывать связи, способствующие личностному развитию каждого из них» [22. С. 5].

Это понимание образования как процесса порождения и соорганизации педагогом и детьми своих смыслов имеет принципиальное значение для объяснения наших изменений в историческом образовании. Передача от педагога к ребенку информации о прошлом в нашей школе отходит на второй план. Основной целью исторического образования у нас становится обучение совместному проектированию педагогом и учащимися пространства порождения собственных смыслов предметного материала, форм и норм образовательной деятельности. По нашему мнению, совмещение на уроках истории процессов смыслообразования предметного материала и создания условий (норм, форм) для такой образовательной деятельности позволяют педагогу и учащимся выступать в качестве самостоятельных субъектов не только исторического познания, но и исторической действительности. Данным совмещением мы хотим преодолеть сложившееся не только в традиционной школе, но и в ряде инновационных школ, разделение процессов познания истории и преобразования исторической действительности.

В соответствии с указанной целью в нашей школе (Школа № 49 г. Томска «Школа совместной деятельности») были проведены изменения в содержании и формах преподавания истории. Речь шла о необходимости перевода оснований исторического образования в такую плоскость, которая бы допускала широкий спектр разномыслия по основным проблемам изучения прошлого.

Однако преобладавший в отечественном образовании до начала 1990-х гг. природно-экономический детерминизм в объяснении истории мало располагал к формированию разных подходов. Как правило, подобный тип объяснения прошлого сводился к описанию природно-географической среды возникновения той или иной цивилизации, выведению из него якобы закономерно образующихся форм и уровней развития производства, а затем уже на этот фундамент насаждались всевозможные надстроечные институты, предусматривавшие определенную деятельность людей. Такой тип объяснения прошлого настолько жестко предопределял его смыслы, что не только ученики, но и учителя не имели серьезных возможностей для предъявления собственного понимания истории.

Лишь замена природно-экономического детерминизма антропологическим подходом могла решить

данную проблему. Выдвижение человека в центр исторического развития, представление прошлого в виде процесса осмысления и преобразования человеком своего мира, могли дать учителю и ученикам возможность активно подключиться к познанию мира. Перенос интереса к обыденным формам существования человека прошлого, фиксирующим его самосознание, сделал историю общедоступной, дал возможность ученикам с самых разных позиций и уровней развития «вступить в диалог» с человеком другой исторической эпохи.

В этой связи в теоретико-методологических основаниях пришлось произвести и еще один «переворот». На смену натурального восприятия прошлого, основанного на признании существования «реальной» истории, которую можно познать с помощью единственно правильного объективного метода, пришло феноменологическое восприятие, признающее право на существование всей массы субъективных представлений о прошлом. Подобное восприятие открыло широкий простор для вовлечения в образовательное пространство разнообразных мнений, гипотез, концепций относительно того или иного исторического сюжета, создало неограниченные возможности для проявления познавательной активности как учителю, так и ученику. Предельно объективированное научное знание о прошлом, переходя в образовательную сферу, оказалось в обрамлении до- и вненаучных представлений, эмоциональных переживаний, субъективно окрашенных личным опытом учащихся. С точки зрения изменения оснований исторического образования эта ситуация означала переход от традиционно научного (знания о прошлом ради создания «объективной» картины прошлого) к гуманитарному подходу – к сознательному внесению в образовательный процесс субъективности как формы проявления индивидуальной активности [27. С. 3–8; 29].

Переход от трансляции и воспроизводства готовых смыслов прошлого к их порождению педагогом и детьми закономерно потребовал качественного изменения форм и норм учебной деятельности. Если в традиционной школе в основу планирования годового курса истории положен принцип его деления на ряд тем, то в новой ситуации курс стал строиться по принципу продумывания деятельности, которая бы создавала условия для выдвижения и реализации учащимися собственных проектов работы. Произошел переход от тематического к деятельностному планированию, традиционное деление годовых курсов на темы было заменено построением деятельностно-тематических циклов. В этих циклах материал учебной темы осваивается не в готовом виде, а в форме порождения, разворачивания и презентации педагогом и детьми смыслов предметного материала. Поэтому традиционная учебная тема здесь не усваивается, а каждый раз «строится» педагогом и детьми исходя из их инициатив. Учебная тема, в нашем понимании, – это не набор предметной информации, а пространство порождения, представления и обсуждения инициатив педагога и детей. Учебная тема, в данном случае, – это пространственно-временная единица, это единица проживания и осмысления педагогом и детьми *настоящего* и единица проектирования ими своего *будущего*. В этом смысле учебная тема, «упакованная» в деятельностный цикл,

становится полем обучения проектированию исторической действительности в форме порождения и соорганизации совместных образовательных инициатив [28. С. 99–116].

Отсюда возникают и принципиальные различия в формулировании конечных результатов традиционного «обучения истории» и осуществляемого нами исторического образования. В первом случае – это воспроизведение педагогом и учащимися «готовой» картины прошлого, во втором случае – создание такой картины и превращение участников образовательного процесса в его активных субъектов исторической действительности. На наш взгляд, полноценное историческое образование разворачивается только в рамках деятельностного подхода. В этом смысле нам близка позиция Л.Н. Алексашиной, проводимое ею различие «учебной деятельности» и подхода, ориентированного на активную познавательную деятельность школьников [2. С. 11].

Есть различия в нашей деятельности и с коллегами по инновационной деятельности. На смену обучения ребенка историческому мышлению, за что ратуют концепции РО, ШДК, ШКД, приходит формирование у него исторического сознания. Понятие «историческое сознание» мы употребляем в ином контексте, чем наши коллеги. Под последним мы понимаем не хаотичную массу переживаний, представлений о прошлом, бесформенно «разлитую» в сфере повседневного массового сознания, противостоящую понятийно оформленному, систематизированному материалу научных знаний. Понятия «историческое мышление» и «историческое сознание» различаются в нашей практике для того, чтобы разграничить умение педагога и учащихся пользоваться наработанным наукой понятийным потенциалом и их способность создавать собственные смыслы истории и, переходя горизонт познания, претворять их в реальной исторической действительности. Через понятие «со-знание» мы хотим подчеркнуть способность его носителя различать и со-единять качественно разные виды знаний и деятельности: повседневное и научное знание; представления о прошлом, настоящем и будущем; исследование,

проектирование и рефлексию; индивидуальные и групповые образовательные действия и т.д.

Можно говорить о том, что понятие «историческое сознание» вбирает в себя основную часть характеристик, которыми наделяют результаты своих инноваций большинство наших коллег, и сводит их в единое целое. Историческое сознание, в нашем контексте, – это форма образовательной активности, преодолевающая «натуральное» восприятие истории, проблематизирующая предшествующий опыт осмысления прошлого, диалогизирующая со всеми проявлениями авторства (научными, донанучными, вненаучными, художественными), проектирующая сложное пространство взаимоотношений субъектов прошлого, настоящего и будущего.

В заключение хотелось бы заметить, что все отмеченные типы «освоения» исторической действительности – натуральный, гуманитарный, проблематизирующий, диалогизирующий, проектирующий, согласно нашим наблюдениям, по сей день в разной форме присутствуют в наших школах. Конечно, в чистом виде данные типы встречаются не часто, обычно мы наблюдаем лишь преобладание какого-то типа в той или иной практике. Предлагаемая нами типология инноваций ни в коем случае не настаивает на исчерпанности описания.

Данная типология может рассматриваться, прежде всего, как один из инструментов самоопределения, понимания своего места в сложившейся образовательной ситуации. За каждым описанным нами типом инноваций стоит не просто отдельная методика или набор приемов образовательной деятельности, но просматривается определенное понимание возможностей, границ реформирования школьного исторического образования. Поэтому на основании данной типологии может быть организована система многоуровневой подготовки преподавателей истории, участники которой смогут сознательно выстраивать свою профессиональную деятельность исходя из собственного понимания целей, содержания и форм работы. Знакомство с предлагаемой типологией может помочь им увидеть новизну собственных авторских разработок.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Актуальные проблемы новейшей истории* / Под общ. ред. Г.Н. Севостьянова. М., 1991.
2. *Алексашина Л.Н.* Деятельностный подход в изучении истории в школе // *Преподавание истории и обществознания в школе.* 2005. № 9.
3. *Аминов А.М.* Проектная работа в гражданско-правовом образовании учащихся // *Преподавание истории и обществознания в школе.* 2005. № 2.
4. *Бацын В.К.* О реформе исторического и обществоведческого образования в современной российской школе // *Преподавание истории в школе.* 1997. № 8.
5. *Белоусова С.А.* Изменение в содержании исторического образования как условие гуманизации преподавания // *Образование в Сибири.* 1996. № 1.
6. *Берлянд И.Е.* Учебная деятельность в школе развивающего обучения и в школе диалога культур // *Дискурс.* 1997. № 3–4.
7. *Библер В.С.* Основы программы // *Школа диалога культур. Основы программы.* Кемерово, 1992.
8. *Вебер М.* Избранные произведения. М., 1990.
9. *Вронский О.Г.* Курс «История развития человечества» // *Инновационная педагогика Льва Толстого.* М., 2002.
10. *Вяземский Е.Е.* Историческое образование в России: Проблемы и тенденции // *История.* 1997. № 26.
11. *Головатенко А.* Деидеологизация преподавания или обновление догм // *Преподавание истории в школе.* 1991. № 2.
12. *Громыко Ю.В.* Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
13. *История и развивающее обучение.* От редакции // *Преподавание истории в школе.* 2000. № 1.
14. *Котов В.И.* Какую историю преподавать в школе? // *Педагогика.* 1996. № 3.
15. *Кревер Г.А.* Изучение теоретического содержания курсов истории в 5–9-х классах: Из опыта работы. М., 1990.
16. *Крицкая В.И.* Проблемы гуманистической мысли в курсе «История Отечества с древнейших времен до конца XVIII в.» // *Образование в Сибири.* 1996. № 1.
17. *Лучкина В.Ю.* Мое видение школьного исторического образования // *Преподавание истории в школе.* 2000. № 1.

18. *Морозова С.А.* Проблема гуманизации школьных курсов истории в методической литературе 1980–1990-х гг. // Преподавание истории в школе. 1991. № 3.
19. *Мясникова Е.Ю.* О новых подходах в преподавании истории // Преподавание истории в школе. 2000. № 1.
20. *Никитин В.А.* История и идеология // Вопросы методологии. 1992. № 3–4.
21. *Поволяева Н.Е.* Влияние государственной политики на содержание школьной истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 7.
22. *Прозументова Г.Н.* Вступление // Школа совместной деятельности: Изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3. Томск, 2001.
23. *Прохоров А.П.* Что же нам изучать на уроках истории? // Преподавание истории в школе. 1990. № 1.
24. *Сергеев И.С.* Как реализовать компетентностный подход в обучении // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 3.
25. *Сергеев И.С.* Освоили метод учебных проектов... Что дальше? // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 9.
26. *Соколов А.Б.* Раскрепощение истории // Вопросы истории. 1991. № 9–10.
27. *Соколов В.Ю.* Основания и формы проектирования содержания исторического образования: Метод. пособие. Томск, 1998.
28. *Соколов В.Ю.* Разработка образовательной программы «Проектирование совместной деятельности при построении учебной темы» // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Кн. 5. Томск, 2002.
29. *Сухов В.В., Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н.* Задания по истории древнего мира на уроках развивающего обучения // Преподавание истории в школе. 2000. № 3.
30. *Сухов В.В., Морозов А.Ю., Абдулаев Э.Н.* Лес проблем и вариант дороги (поиск путей обновления школьного исторического образования) // Преподавание истории в школе. 2000. № 1.
31. *Тарасова Н.В.* Проектная работа по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 3.
32. *Троицкий Ю.Л.* Дети пишут историю (инновационная технология исторического образования) // Преподавание истории в школе. 1999. № 1.
33. *Троицкий Ю.Л.* Нужен ли школе учебник истории? // История. 1997. № 25.
34. *Тюпа В.И., Троицкий Ю.Л.* Школа коммуникативной дидактики и гражданское общество // Дискурс. 1997. № 3–4.
35. *Философский энциклопедический словарь.* М., 1984.
36. *Шинкаренко В.П.* Изучение истории на основе принципа гуманизации обучения // Преподавание истории в школе. 2000. № 1.
37. *Шувалова Н.Ю.* Что нам изучать на уроках истории? // Преподавание истории в школе. 1990. № 3.

Статья представлена кафедрой современной отечественной истории исторического факультета Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «Исторические науки» 15 ноября 2005 г., принята к печати 16 января 2006 г.