

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.016:94

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Khlytina Olga Mikhailovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

ACTUALIZATION OF THE SUBJECT POSITION OF SENIOR PUPILS STUDYING HISTORY

Современная российская школа вступает в эпоху реализации новых образовательных стандартов, построенных на методологии личностно-деятельностного подхода к обучению. В «Концепции государственных образовательных стандартов общего образования подчеркивается», что деятельностная парадигма образования постулирует в качестве его цели «развитие личности учащихся на основе освоения способов деятельности» [6, с. 11].

Вместе с тем, реализация идей деятельностного подхода в современной практике обучения истории затруднена в силу ряда причин.

Во-первых, ввиду сохраняющейся в общественном мнении и профессиональном сознании учителей установки на приоритетность познавательно-мировоззренческой функции уроков истории.

Во-вторых, ввиду недостатка учебного времени на обучение школьников способам деятельности из-за перегруженности программ учебным историческим материалом. В условиях ограниченности ресурса учебного времени учитель вынужден делать выбор между решением задачи формирования исторических знаний и обучением способам деятельности. Роль главного ориентира для учителя сегодня выполняют КИМ ЕГЭ по истории, с помощью которых подводится некий итог изучения предмета, а в них сегодня преобладают задания, направленные преимущественно на проверку знаний.

В-третьих, реализация деятельностного подхода затруднена и из-за отсутствия у учителей истории ориентира в решении развивающих задач школьных курсов истории, ибо начиная с 90-х гг. XX в. (т. е. уже на протяжении почти двадцати лет) в программах по истории отсутствует раздел о развитии умений учащихся. Конечно, учителя истории стремятся следовать требованиям времени и ориентировать свою преподавательскую деятель-

ность на формирование умений учащихся (информационных, интеллектуальных, организационных и др.).

Однако, как свидетельствует наш опыт экспертной оценки работ педагогов Новосибирской области в процессе аттестации в 2000–2010 гг., самостоятельно составить план такой работы на весь период изучения истории в школе удается лишь некоторым педагогам.

В настоящее время в «Примерной программе по истории» для 5–9-х классов, созданной в рамках разработки школьных стандартов второго поколения, представлена совокупность основных видов деятельности, осваиваемых учениками при изучении курса истории основной школы [5, с. 35–94]. Но даже наличие такой программы развития умений полностью проблемы реализации деятельностного подхода к обучению истории не решает. Корень вопроса, на наш взгляд, лежит в особенностях самого процесса формирования способов деятельности. Для освоения учениками перечисленных видов деятельности (учебных действий) учителю необходимо организовать учебную деятельность школьников таким образом, чтобы ученики выступали *субъектами* этой деятельности, воспринимали ее как собственную. Без осознания учеником целей деятельности и придания своим действиям некоего смысла, без следования некоторым правилам и нормам деятельности, без определения изменений, которые в результате его деятельности должны произойти в окружающем мире или в нем самом, активность школьника не может быть названа «деятельностью». Иными словами, решить задачу овладения учениками стратегиями и способами познания, предметными и метапредметными умениями, о которых говорится в новых образовательных стандартах, невозможно без актуализации *субъектной позиции школьника* в образовательном процессе.

Подчеркнем, что многозначное слово «субъект» в современной педагогике употребляется в двух основных значениях. Первое значение базируется на философском понимании субъекта как носителя осознанной и целенаправленной активности, как лица, противостоящего внешнему миру как объекту познания, преобразования, ценностного отношения. Часто в этом значении слово «субъект» заменяется словосочетанием «*субъект деятельности*». Второе значение слова «субъект» – человек как носитель каких-либо физических и психических качеств, человек как индивид и как личность. Ядро личности составляет система ценностей и, следовательно, субъект есть, прежде всего, *носитель определенной системы ценностей*, которая проявляется и предъясняется человеком в его деятельности и поведении, и при этом, одновременно, определяется и создается.

Слово «позиция» употребляется педагогами в значении «точка зрения, мнение в каком либо вопросе, отношение к чему-либо, а также действия и поведение, обусловленные этим отношением» [1, с. 15–16]. Исследователи подчеркивают, что позиция, с одной стороны, объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, с другой, субъективна, поскольку складывается при непосредственном участии людей и под влиянием их сознания.

Следовательно, субъектную позицию можно определить как отношение человека к своей деятельности (ее целям, содержанию, процессу, результатам) и к себе самому как к деятелю, базирующееся на системе его личностных ценностей.

Актуализация субъектной позиции в обучении есть главное условие развития деятельности школьников, но полноценно решить эту задачу можно лишь при одновременном развитии *духовной сферы личности ученика*, обращении к системе его личностных ценностей, создании условий для формирования внутренней мотивации деятельности. Поэтому один из главных вопросов, на который предстоит найти ответ современной методической науке, можно сформулировать так: как проект учебной историко-познавательной деятельности, созданный учителем на этапе планирования процесса обучения, может быть трансформирован в реальную деятельность самого ученика, осознающего цели своей деятельности и стремящегося последовательно достичь результата, в деятельность, имеющую для ученика какой-либо личностный смысл?

Заметим, что необходимость целенаправленной работы учителя по актуализации субъектной позиции школьников в учебной деятельности порождается особенностями данного вида деятельности. Процесс обучения традиционно понимается как процесс передачи накопленного социального опыта новым поколениям, поэтому объективно ведущая роль в организации учебной деятельности школьников принадлежит учителю. Особенность учебного познания как деятельности заключается и в том, что основной функциональный компонент этой деятельности – учение (или «деятельность учения») и подготовительный функциональный компонент – обучение («деятельность обучения») осуществляются разными субъектами. Психологи подчеркивают, что учение есть «совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создает благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения» [2, с. 116].

Ряд современных педагогических технологий (метод проектов, исследовательские технологии и др.) предполагают активное участие школьников в целеполагании и планировании предстоящей деятельности. Однако в рамках классического обучения проблема актуализации субъектной позиции школьника и создания мотивационной основы деятельности неизбежна ввиду «разделенного» характера учебной деятельности: учитель готовит деятельность школьников (определяет ее цели, выбирает содержание и приемы, создает дидактическое обеспечение, помогающее включить учеников в деятельность и оценить ее результативность и др.), но осуществляют эту деятельность ученики, как правило, практически не участвовавшие в определении ее замысла. Ввиду вышесказанного решение задачи актуализации субъектной позиции школьников во многом связано с «переводом» замысла и целей деятельности, определенных учителем истории на этапе планирования урока, в цели самого ученика как деятеля.

В педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Радионовой, О. Е. Лебедева, Н. М. Борытко, О. А. Мацкайловой и др. представлена структура субъектной позиции учащихся, выявлены факторы и стадии ее формирования, охарактеризованы функции реализации субъектной позиции школьников в обучении (самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка). Вместе с тем, специальных исследований, раскрывающих методические пути актуализации субъектной позиции школьников при изучении истории, т. е. с учетом содержания изучаемого предмета, а также в условиях концентрической модели предмета, т. е. с учетом задач изучения истории на разных ступенях школы, не проводилось. Материалы нашего исследования, представленные в данной статье, раскрывая способы актуализации субъектной позиции старшеклассников в рамках их историко-познавательной деятельности, частично восполняют этот пробел.

Поскольку на старшей ступени школы вектор развития учебной познавательной деятельности школьников направлен на овладение *методологическим компонентом учебного исторического познания* [подробнее см. 7], важно найти способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при освоении ими таких компонентов исторической подготовки, как историко-методологические знания о концептуально-мировоззренческих и методических основах современного исторического исследования, комплекс приемов изучения прошлого на основе исторических источников разных типов и видов, умения ученического анализа историографических версий и оценок. Таким образом, на старшей ступени школы вопрос о путях актуализации субъектной позиции школьника в учебной деятельности может быть конкретизирован таким образом: как сделать так, чтобы ученики действительно захотели овладеть ключевыми методами и процедурами научного исторического познания и осознанно включились в учебное историческое познание – особый вид учебной историко-познавательной деятельности, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приемов научного исторического познания.

В нашем опыте работы со старшеклассниками гимназии № 7 «Сибирская» Кировского района г. Новосибирска при изучении профильного курса истории России было апробировано несколько способов актуализации субъектной позиции старшеклассников. Представим их.

Первый способ – предоставление учащимся широких возможностей выбора содержания, форм, способов учебной историко-познавательной деятельности, возможностей самостоятельно сделать свою работу на уроках разнообразной и интересной и, вследствие самостоятельно сделанного выбора, лично значимой. При организации изучения темы имеет место своего рода согласование «целей учителя» и «целей учеников»: старшеклассникам сообщается замысел и предстоящая программа деятельности при изучении данной темы (чему они смогут научиться, какие задания им предлагается выполнить, какие формы учебных занятий планируются и как

к ним можно и нужно подготовиться, что станет итогом изучения темы), а затем предоставляется возможность выбора «сценария» своей работы на уроке. Объектами такого выбора могут быть: отдельные аспекты исторического содержания темы; содержание и приемы работы с разнообразными источниками исторической информации; познавательные задания в рамках предстоящего урока-практикума; форма презентации результатов выполнения мини-проектов и итогов работы группы; форма и содержание контроля результатов изучения темы (комплекс познавательных заданий, учебный проект, эссе, мини-исследование) и т. п.

Например, в рамках лабораторного практикума по «Русской Правде» старшеклассникам предлагались на выбор исторические сюжеты для изучения и различные варианты исследовательских заданий по данному источнику: 1) опираясь на текст «Русской Правды», выявить и охарактеризовать занятия жителей Древней Руси; 2) реконструировать представления князей (авторов источника) о системе ценностей «идеального» жителя Древней Руси»; 3) реконструировать представления князей о причинах конфликтов между жителями Руси и путях их разрешения; 4) сформулировать перечень предписанных «Русской Правдой» правил судопроизводства по фактам убийства, нанесения телесных повреждений, кражи; 5) охарактеризовать социальную структуру общества Древней Руси; 6) охарактеризовать круг повседневных обязанностей и забот представителей различных социальных групп. Таким образом, каждый ученик искал ответ на наиболее интересный для него самого вопрос о жизни в Древней Руси, но при этом такая работа имела дидактическую ценность – все ученики класса осваивали на уроке приемы работы с законодательным историческим источником, получали опыт исследовательской деятельности.

Второй способ актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории может быть назван «инициация позиции исследователя». Как было отмечено выше, исследовательские и проектные технологии обучения предполагают активное участие ученика в целеполагании и планировании предстоящей деятельности. В исследованиях А. В. Леонтовича и др. показано, что учебная исследовательская деятельность предполагает межличностные (а не ролевые) отношения между ее участниками, приводит к трансформации стандартной субъект-объектной схемы отношений «учитель» – «ученик» к субъект-субъектным отношениям «коллега – коллега» (в ситуациях совместного исследовательского поиска истины) или «наставник – младший товарищ» (в условиях передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности, от учителя к ученику) [3]. Опираясь на выводы Н. М. Борытко и О. А. Мацкайловой о том, что демократический стиль ведения урока выступает важным фактором становления субъектной позиции школьника [1, с. 57], можно утверждать, что изменение схемы взаимоотношений учителя и ученика в ходе урока-исследования, демонстрация самим педагогом позиции заинтересованного исследователя выступают мощным импульсом к актуализации исследовательской позиции ученика.

Известно, что наиболее интенсивно позиция исследователя осваивается учениками при подготовке работ к ученическим научно-практическим конференциям. Вместе с тем, на старшей ступени школы и уроки истории, и домашние задания могут предполагать проведение учениками самостоятельных мини-исследований, организованных в логике научного поиска (проблема – гипотеза – проверка гипотезы – подведение итогов). Инициировать историко-познавательную деятельность исследовательского характера можно с помощью актуальных для самих учеников *вопросов* (проблем), для ответа на которые необходимо провести самостоятельное мини-исследование, поскольку в учебниках, справочниках, энциклопедиях и т. п. подобная информация отсутствует.

Исследовательский вопрос, предложенный учителем, может обрести для учеников личностную значимость, если он актуализирует их личный социальный опыт и способствует обогащению этого опыта. Известно, что на старший школьный возраст (раннюю юность) приходится решающий этап в становлении мировоззрения личности, в формировании системы убеждений и ценностных ориентаций. Центральным психологическим процессом в период ранней юности принято считать *формирование идентичности*, чувства индивидуальной самоидентичности [9]. Поэтому для старшеклассников актуальны, прежде всего, вопросы, которые «работают» на выстраивание учениками своей личной и социальной идентичности в современном социокультурном пространстве, нацеливают ребят на рефлексивный самоанализ, поиски ответов на самые сложные вопросы о месте человека в мире и своей жизни, о смысле человеческой жизни, о возможностях человека и границах его свободы и т. д. Значимость имеют и вопросы, связанные с освоением в недалеком будущем новых «взрослых» социальных ролей (студента, мужа, жены и проч.).

Учителю необходимо помочь старшеклассникам уяснить сущность исследовательского вопроса (переформулировать его для самих себя), а также предложить ученикам сформулировать свой предположительный ответ на этот вопрос (гипотезу), что придаст учебному исследованию целенаправленный и упорядоченный характер. Как правило, при подведении итогов самостоятельного мини-исследования старшеклассники готовы обсуждать не только полученный результат, но и этапы работы, исследовательские процедуры, сложности при проведении исследования, неожиданные и заранее незапланированные результаты, т. е. рефлексировать над опытом своей исследовательской деятельности.

В нашем опыте были апробированы различные варианты таких исследовательских вопросов, в основе которых лежат различные мотивы исследовательской активности человека [4].

1) *Вопросы, связанные с изучением «истории вокруг»* – коллективных и индивидуальных исторических представлений современных россиян; картин прошлого, воссозданных в современных художественных исторических фильмах, картинах, скульптурах, историко-публицистических теле-

программах; исторических памятников и памятных мест в родном городе; особенностей отражения событий прошлого в топонимике и т. д. Такие вопросы помогают актуализировать субъектную позицию старшеклассников, поскольку адресованы к их любопытству и любознательности, интересу к окружающей реальности, присущему каждому человеку.

Вот один пример из нашего опыта. Исследовательский блок вводных уроков курса истории России в 10 классе предполагал изучение феномена исторической памяти, носителями которой выступают и сами школьники. Исследование включало сбор, обработку и истолкование данных о круге событий истории России, определяющих идентичность современных россиян. Каждому ученику было предложено высказать и зафиксировать в тетради предположение о том, какие пять событий истории нашей страны большинство современных россиян считают «ключевыми» событиями, оказавшими наибольшее влияние на ход российской истории. Для этого старшеклассники привлекли знания по истории России, полученные в 6–9 классах, но для того, чтобы подтвердить или опровергнуть свои предположения, требовалось провести специальное исследование.

Задание вызвало у старшеклассников интерес и дискуссию (ученики обсуждали проект «Имя Россия», адресовались к разделам учебника истории, к тематике телевизионных историко-публицистических программ и т. п.). По большому счету, каждый ученик выбирал события, которые, на его взгляд, являются для жителей России лично значимыми, поскольку вызывают у потомков переживания, до сих пор порождают разноречивые оценки, и, в конечном итоге, оказывают существенное воздействие на осознание современными россиянами своих исторических корней.

Для проверки своей гипотезы каждый старшеклассник провел опрос трех-четырех человек, представляющих различные поколения россиян, и выяснил, какие события истории России с древнейших времен до наших дней и почему они считают главными. Результаты опроса предлагалось фиксировать в специально разработанных опросных карточках. В итоге ученики одного класса опрашивают около ста человек.

На следующем занятии осуществлялась обработка результатов данного опроса. Ученикам на выбор предлагались несколько направлений анализа и презентации полученных данных: составление рейтинга десяти самых главных событий истории России, названных респондентами; составление столбчатой диаграммы, отражающей принадлежность названных событий к разным периодам истории России (Русь древняя и средневековая (VIII–XVI вв.), Россия в новое время (XVII–XIX вв.), Россия в XX в. (1901–1991 гг.), современная Россия (1991–2010 гг.)); создание схематического рисунка-кластера, отражающего объяснения респондентами мотивов и причин выбора тех или иных событий; создание круговой диаграммы, помогающей увидеть «глубину» исторической памяти посредством отражения в ней того, кем по отношению к названным событиям чаще всего выступали респонденты (свидетелями, участниками, современниками, ближайшими потомками участников события, др.).

При подведении содержательных итогов исследования каждый старшекласник выяснял, насколько его предположение (гипотеза) о перечне «ключевых» событий совпало с результатами опроса. Пытаясь выяснить механизм «отбора» событий социальной памятью и ответить на вопрос «Почему именно эти события помнят современные россияне?», старшеклассники обсуждали «масштаб» воздействия событий во времени (ближайшее десятилетие, эпоха, несколько эпох) и в пространстве (события локальной, региональной, национальной или мировой истории), их принадлежность к сферам жизни общества, их восприятие современниками и потомками.

2) *Вопросы, нацеливающие на получение исторических знаний, которые можно использовать в учебной деятельности и повседневной жизни.* Этот путь предполагает, что, приступая к деятельности, старшекласник отчетливо представляет, где он сможет применить знания и способы деятельности, которые он сегодня будет осваивать: либо это будет значимо для повседневной жизни; либо знания и умения будут востребованы при проведении самостоятельного исследования по истории своей семьи, выполнении мини-проекта в рамках урока; либо они необходимы для успеха в дальнейшей учебной деятельности (при выполнении контрольной работы, заданий ЕГЭ по истории, на олимпиадах и интеллектуальных турнирах школьников и т. п.). Основу актуализации субъектной позиции школьника в данном случае составляют прагматические (утилитарные) мотивы.

Например, инициировать позицию заинтересованного исследователя при изучению мнений историков о роли и значении петровских реформ в истории России можно, если сразу предложить им вариант «последствия» – выявление позиций авторов учебников истории России, изданных в разные годы (например, учебников советской эпохи, по которым учились родители, постперестроечных и современных учебников, в том числе учебника, по которому они сами изучают историю).

Другой вариант «последствия» – выявление и анализ трактовок событий прошлого в современных коллажах и карикатурах, рекламных роликах, художественных фильмах, которые можно трактовать как исторические источники, отражающие восприятие современным обществом (или его частью) изучаемых событий прошлого, в публикациях современных СМИ. Например, накануне изучения мнений и оценок историками сущности событий октября 1917 г. ученикам был предложен такой вариант применения усваиваемых историографических знаний (сущности мнений историков и их аргументов) и умений (приемов анализа историографической версии): провести 7 ноября текущего года наблюдение и выявить предлагаемые современными СМИ образы-оценки событий Октября 1917 г. Ученики фиксировали результаты наблюдения, указывая название и характер СМИ (газета, журнал, телеканал, радиостанция, Интернет-портал), высказывая предположение об аудитории-адресате информации (учитывая время выхода программы в эфир, ее названия, участников и зрителей в студии и т. п.), выявляли сущность предложенной данным СМИ трактовки событий октября 1917 г.,

а также характер образа-оценки событий Октября 1917 г. (положительная, отрицательная, нейтральная, неоднозначная). Затем на уроке собранные данные изучались и анализировались: ученики сопоставляли мнения историков и журналистов о событиях Октября 1917 г., выявляли различия в целях обращения ученых и публицистов к данному историческому сюжету (получение или передача другим людям достоверного знания о прошлом; привлечение внимания аудитории к актуальным проблемам современного общества через показ их истоков; извлечение уроков истории, значимых для современного общества; стимулирование интереса к познанию истории; вовлечение зрителя или читателя в диалог и др.).

3) Вопросы и задания, нацеливающие учеников на получение опыта учебной исследовательской деятельности, который может впоследствии стать основой будущей профессиональной деятельности.

Например, в профильных исторических классах целесообразно знакомить учеников с опытом использования историками исследовательских методов, позволивших сделать поистине масштабные открытия. Например, при введении в урок «Повести временных лет» целесообразно познакомить старшеклассников с исследованиями по летописанию, проведенными А. А. Шахматовым и Д. С. Лихачевым. При изучении истории декабристского движения – с исследованиями М. В. Нечкиной и т. п. В профильных гуманитарных классах это может быть освоение приемов сбора и фиксации устных исторических свидетельств очевидцев событий, востребованных в профессиональной деятельности журналистов, этнографов, социологов, политологов и др. В математических классах акцент может быть сделан на освоении приемов работы со статистическими историческими источниками и др.

Третий способ актуализации субъектной позиции школьников – проблематизация учебного исторического материала посредством выбора контекста изучения темы на основе сопряжения научно-исторических и дидактических оснований, с одной стороны, и потребностей возрастного развития школьников, их личностных интересов и ценностей, с другой.

Осмыслить научно-исторический контекст изучения темы учителю помогает анализ историографической ситуации [пример см. 8, с. 120–121], в ходе которого, обращаясь к историческим исследованиям по данной теме, педагог выявляет круг спорных (дискуссионных, неоднозначно трактуемых) вопросов темы и существующие в науке варианты ответов на них. В настоящее время дискуссионные вопросы исторической науки включены в содержание школьного курса истории старших классов. Однако методика изучения этого элемента содержания школьного курса истории в массовой практике обучения пока не сложилась. Заучивание существующих мнений, разыгрывание «споров ученых» и имитация научных дискуссий с использованием приемов персонификации вряд ли целесообразны.

На наш взгляд, обращение к дискуссионным вопросам прошлого позволяет ученикам освоить умения историографического анализа [7, с. 212–213],

обрести опыт рассмотрения проблемы с различных точек зрения, понять, что многообразие мнений есть норма и ценность современного поликультурного, полиэтничного и многоконфессионального мира, что сила или слабость позиции историка, да и любого участника диалога, зависит от аргументации, которая лежит в ее основании. В конечном счете, это помогает научиться различать исторические исследования, выполненные в соответствии с нормами и правилами современной исторической науки, и откровенные фальсификации прошлого. Кроме того, обращение к историографии позволяет ученикам сверить и личные ценностные представления, отражающие представления о нормах отношений человека к миру (природе, власти, государству, труду, богу и др.), к другому человеку и к самому себе.

Например, историки неоднозначно оценивают деятельность многих исторических личностей (Ивана IV, Петра I и др.). Учитель, конечно, может провести урок, на котором ученикам будет предложено для усвоения «единственно правильное мнение». Однако отсутствие когнитивного плюрализма на уроке ведет не только к упрощенному восприятию действительности, но и выступает тормозом для становления субъектной позиции, ибо у ученика нет необходимости в принятии самостоятельных решений. Поэтому учителю важно обеспечить смысловую наполненность урока и организовать изучение мнений историков таким образом, чтобы освоение умений историографического анализа происходило при одновременном обсуждении проблем, имеющих для учеников личностную значимость. Конечно, учитель не может предвидеть, какой именно смысл обретет такая работа для каждого из его учеников, но моделируя урок, он может выбрать контексты изучения темы, задающие обсуждение на уроке ключевых проблем человеческого бытия, значимых для старшеклассников.

Например, при изучении разноречивых оценок деятельности исторических личностей контекст изучения темы может быть задан обсуждением вопросов о критериях оценки деятельности исторической личности («цель оправдывает средства?», «цена реформ», «цена победы» и т. п.) или проблемой соотношения в деятельности исторической личности частного и публичного («Петр I как “Отец Отечества” и как отец царевича Алексея»). Для старшеклассников актуальна и проблема выбора человеком сценария своей жизни. Например, при изучении декабризма, конечно, можно рассматривать их вклад в «освобождение России», а можно предложить ученикам задуматься и над вопросом о смысле их поступка – зачем образованные дворяне, которым судьбой было предназначено блестящее будущее, успешная карьера, разрывают этот жизненный сценарий и выходят на Сенатскую площадь? И как понять поступок жен декабристов, отправившихся в далекую Сибирь вслед за осужденными «мятежниками»?

При изучении переломных событий истории целесообразно обсуждение проблемы выбора путей дальнейшего развития страны, который делало то или иное поколение россиян. Например, при изучении эпохи Ивана IV можно избрать контекст обсуждения вариантов дальнейшего политическо-

го развития – путь демократизации (реформы Избранной Рады) или путь укрепления самодержавия (опричнина) и т. п.

Очевидно, что предложенный перечень путей актуализации субъектной позиции школьников на уроках истории, в основе которых лежит «перевод» целей учебной историко-познавательной деятельности, определенных педагогом, в цели ученика, не является исчерпывающим. Вместе с тем, предложенные варианты актуализации субъектной позиции школьников при изучении истории на старшей ступени школы позволяют сделать урок действительно современным.

Библиографический список

1. **Борытко, Н. М.** Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография [Текст] / Н. М. Борытко, О. М. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
2. **Габай, Т. В.** Педагогическая психология [Текст] / Т. В. Габай. – М.: , 2005. – 240 с.
3. **Леонтович, А. В.** Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) [Электронный ресурс] / А. В. Леонтович // URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_labucy/a_labujr.html (дата обращения: 10.12.2010).
4. **Поддьяков, А. Н.** Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: монография [Электронный ресурс] / А. Н. Поддьяков // URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_ythqo/part_1/section-1_7.html (дата обращения: 22.12. 2010).
5. **Примерные программы по учебным предметам. История. 5–9 классы** [Текст] / Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2010. – 94 с. – (Стандарты второго поколения).
6. **Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования** / Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
7. **Хлытина, О. М.** Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы [Текст] / О. М. Хлытина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209–219.
8. **Хлытина, О. М.** Теория и методика обучения истории: учебно-методический комплекс [Текст] / О. М. Хлытина; под науч. ред. В. А. Зверева, К. Е. Зверевой. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – 256 с.
9. **Эриксон, Э.** Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.