

альных задатков. При этом существует риск негативного влияния стихийного социального развития, что непременно следует учитывать, организуя целенаправленный педагогический восстановления и взращивания социальных способностей реабилитируемых подростков.

По сравнению с подростками, оставшимися без попечения родителей, и с социально депривированными подростками в группе подростков с ограничениями в здоровье значительного скачка в степени развития социальности нами зафиксировано не было. Показатели группы подростков с ограниченными возможностями здоровья оказались близкими по значению с результатами социального развития у группы такой же категории подростков, прошедших смешанный тип реабилитации. Смешанный характер реабилитации привел к высокой степени социального развития 36,4 % подростков, а открытый – к 35,6 %. Значительную динамику продемонстрировали только показатели низкой степени развития индивидуальных социальных задатков. В случае смешанной реабилитации было 27,2 % подростков с низкой степенью социального развития, открытая реабилитация с низкой степенью социального развития оставила 13,3 % опрошенных.

Итак, мы пришли к выводу, что открытый характер педагогического процесса реабилитации позволяет наиболее полно раскрыть индивидуальные социальные задатки и добиться достаточно высокой степени социального развития подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лаврентьева З. И.** Философско-образовательная парадигма реабилитации // Философия образования. – 2006. – Спец. вып. 2. – С. 188–194.
2. **Мудрик А. В.** Социализация человека. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
3. **Гордеева А. В.** Реабилитационная педагогика. – М. : Академический Проект, 2005. – 320 с.
4. **Иващенко Г. М., Ким Е. Н.** Об опыте работы по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в московском городском клубе «Контакты-1». – М. : НИИ семьи, 1997. – 71 с.
5. **Нормализация жизни в закрытых учреждениях для людей с интеллектуальными и другими функциональными нарушениями: теоретические основы и практический опыт / под ред. К. Грюнвальда.** – СПб. : С.-Петербург. ин-т раннего вмешательства, 2003. – 144 с.
6. **Суворов А. В.** Совместная педагогика. – М. : УРАО, 2001. – 223 с.

УДК 13 + 372.016:94 + 372.016:94(47)

ЕГЭ ПО ИСТОРИИ: ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ НОРМ И ОРИЕНТИРОВ

И. В. Олейников, Н. А. Олейникова (Новосибирск)

На примере практических материалов по выполнению типовых тестовых заданий ЕГЭ автор анализирует формирование ценностных ориентиров и общественных норм. Исследуются основные содержательные

тенденции тестовых заданий, выявляются проблемные и перспективные аспекты совершенствования предложенных контрольных материалов.

Ключевые слова: ЕГЭ, общественные нормы, образование, система требований к составлению заданий, критерий оценки.

UNIFIED STATE EXAMINATION IN HISTORY: FORMATION OF THE PUBLIC NORMS AND REFERENCE POINTS

I. V. Oleynikov, N. A. Oleynikova (Novosibirsk)

Using the practical materials of the typical test tasks of Unified State Examination, the author analyzes the formation of the value-related reference points and public norms. The author studies the basic content-related tendencies of the test tasks, reveals the problems and perspective aspects of improvement of the offered control materials.

Key words: Unified State Examination, public norms, education, system of requirements to compiling the tasks, evaluation criterion.

ЕГЭ введен относительно давно, и его сдача, являясь обязательным условием для поступления в вуз, делает данный экзамен даже более важным явлением для выпускников средних школ, чем сама содержательная составляющая процесса обучения, так как ЕГЭ – это результат, а обучение – это всего лишь процесс. На примере единого государственного экзамена, таким образом, можно попробовать понять, что провозглашается в качестве обязательного набора нормального знания и восприятия исторического процесса и окружающей действительности.

Первое впечатление после знакомства с книгой Ю. И. Максимова [1] – ощущение потрясающей мозаичности. Можно сразу же сформулировать несколько проблем, которые выделяются со всей безусловной очевидностью: представленные вопросы имеют серьезный перекося (преимущественно отдано проблемам хронологического типа); подавляющая часть вопросов хронологически относится к XIX–XX вв.; вопросы носят преимущественно описательный характер; очевидна идеологизированность содержания вопросов.

Для примера возьмем первую часть первого варианта типовых заданий. Вопросы явно хронологического типа: «В каком году (веке) произошло то или иное событие?» – десять. К ним можно добавить еще шесть вопроса тоже хронологического типа: «Что было раньше (позже)?». Таким

Олейников Игорь Валерьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28.

E-mail: oleynikov_i@mail.ru

Олейникова Наталия Алексеевна – учитель лицея № 130 им. акад. М. А. Лаврентьева.

630090, г. Новосибирск, ул. Ученых, д. 10.

E-mail: oleynikov_i@mail.ru

образом, из тридцати трех вопросов семнадцать являются исключительно хронологическими. Такая ситуация связана с тем, что сама тестовая система привязана к однозначности ответов и, необходимо отметить, однозначности вопросов. Что мы таким образом можем проверить у абитуриента: память, возможность ориентироваться во времени? Но система тестового опроса на этом основана, поэтому едва ли оправданно менять существующее положение, принимая возможность тестирования в рамках ЕГЭ. Другая проблема – как эти вопросы распределены по событийному принципу. В первом варианте из семнадцати чисто хронологических вопросов на XX в. приходится одиннадцать, на XIX – четыре, на XVIII – один, на все остальные – один.

Посчитаем, сколько вопросов (прямо или косвенно, по историческим деятелям или содержанию события) относится к XX в., XIX в. и т. д. Практически во всех вариантах XX в. посвящены вопросы с восемнадцатого до тридцать третьего, то есть всего по шестнадцать. На XVIII–XIX вв. приходится в среднем двенадцать (в сумме). На всю оставшуюся российскую историю остается по пять вопросов. Очевиден перекосяк в сторону современности, ведь событийный ряд – это во многом не только и не столько история, а скорее политика. По материалам данной книги получается, что чем дальше от наших дней, тем скромнее требования к историческому знанию даже на уровне хронологии.

При этом предложенные вопросы тоже вызывают некоторые возражения, поскольку сам тип вопросов сводится к тому, «что и как называлось...» или «что относится к XII в.?». Таким образом, можно изменить количественное соотношение вопросов, относящихся к выделенным выше периодам, и придать тем самым тестовому заданию более сбалансированный (в хронологическом плане) вид.

Во второй части тестовых заданий провозглашаются десять вопросов. Можно констатировать, что проблемы первой части перекочевали и сюда. Для примера возьмем вторую часть, содержащую по десять вопросов в первом, втором и девятом вариантах. Как и в первой части, половина вопросов относится к XX в., еще четыре распределены по XVII–XVIII вв., на прочую российскую историю остается всего один. Действительно, выглядит это насколько странно. Более того, сами вопросы большей частью касаются проблем войны и революционных событий (деятелей), что приводит к выводу о некоторой политической ангажированности.

Такое пристальное внимание к событиям новейшей истории было бы более уместно, если бы через череду событий столетней давности «красной нитью» проходила мысль об опасности революционных ломок в обществе. Но критика революционного прошлого в вопросах не обозначается – видимо, по причине политической корректности, и, как результат, они выглядят как норма для всего предыдущего этапа развития.

Есть некоторые сомнения и по такому вопросу, как, к примеру, вариант 8 часть 1 вопроса двадцать второго: «Что из названного относится к характеристике политического режима, сложившегося в СССР в 1930-х гг.?». Напрасно в ответах вы будете искать формулировку «сложился тоталитарный режим». Ничего подобного там нет и близко, а правильный

ответ должен быть таким: «деятельность массовых общественных организаций». Без комментариев...

Разумеется, одна из самых серьезных проблем – что считать исторически значимым событием. Вопрос этот достаточно сложный и может вызвать довольно сильную полемику, причем не только в учительской среде. Ведь событийный ряд огромен и разнообразен: это и события политической жизни, и события военной истории, и экономическая история, и история культуры, и деятельность конкретных личностей на данном этапе, и общемировой контекст российской истории. Чему необходимо отдать предпочтение – вопрос не праздный. Однако хотелось бы увидеть, что вопросы подобраны не в хаотическом порядке по принципу: «чтобы не было повторов», а присутствовала единая логическая концепция.

Разумеется, для учителей в данном случае руководством является программа учебного курса. Но давайте разберемся, что является руководством для составителей вопросов по ЕГЭ? Можно ли понять, что это за фильтр, который отсеивает важные события от второстепенных?

Для примера посмотрим, насколько важно на ЕГЭ понимание формирования закономерности возникновения Российской империи, за многие века распространившей свое влияние на огромную территорию. Ответ: совсем не важно. Нет ни одного вопроса о том, как формировалась Российская империя, какие территории и когда в нее входили. Нет вопроса о Грузии, которая попросилась «под российское крыло», молчание относительно Армении. Ни слова о Финляндии и Польше, до революции входивших в состав России. Более того, ни слова о развале СССР, а это историческое событие 1990-х гг. будет явно поважнее факта, кто возглавлял правительство РФ (Чубайс, Черномырдин, Селезнев или Ельцин). Для этого, по крайней мере, нужно знать, что Президент и Правительство – это не одно и то же.

Вообще, так называемые «неудобные темы» или «больные вопросы» и не поднимаются. Они ежедневно муссируются в средствах массовой информации, наверняка обсуждаются дома или в среде друзей, но в вопросах по истории на ЕГЭ им места нет. Например, 200 лет Россия вела войну на Кавказе, но нет ни одного вопроса о Чечне. Нет ни одного вопроса о Прибалтике, аннексированной Советским Союзом. Нет даже хронологического вопроса о начале Второй мировой войны, к которой наша страна имела самое непосредственное отношение. Но поскольку вокруг отечественной истории очерчен некий «магический круг», то проще спросить о наградах, учрежденных в годы Великой Отечественной войны, а не о продвижении наших войск в Польшу в 1939 г. или советско-финской войне.

«Неудобные вопросы» в истории – это, по нашему мнению, своего рода тест на совместимость поколений. Если старшее поколение с надеждой смотрит в будущее, оно не боится обсуждать с молодыми «неудобные вопросы». Молодое поколение только тогда поверит старшему поколению, когда эти вопросы начнут подниматься и появится шанс, что хотя бы на некоторые из них можно будет найти ответы. По крайней мере, это лучше традиционной советской системы замалчивания. Хотя если мы хотим сформировать поколение, которое готово все выучить и просто цитировать «правильные мнения», то данный подход верен.

Проблема доверия в нашем обществе долгое время недооценивалась, но, как видно, до сих пор нет очевидных сдвигов в этом направлении. А без доверия между поколениями, без доверия к правительству вообще невозможно даже хоть какое-то поступательное развитие. Поэтому объективно преподавание истории в школе надо рассматривать как важнейший мировоззренческий предмет, призванный построить этот мост доверия между поколениями.

Среди вопросов первой части тестовых заданий совершенно особняком стоят вопросы под общим девизом «Как называлось?». Совершенно не понятен принцип отбора таких якобы «исторических» терминов, как тиун, рядович или огнищанин. Почему в качестве объекта главным образом выступает Древняя Русь? Почему, к примеру, это не XVIII в. Петровских реформ, более близкий к нам, когда в ходу была масса слов, заимствованных из голландского и немецкого языков и совершенно ушедших из современного русского языка. Почему предпочтение получили тиуны и гридни? Хотя, если быть точными, то в варианте четвертом, кроме тиунов, есть и обер-прокуроры. Но дело не в этом. Проблема, как нам видится, заключается в том, что происходит своего рода подмена исторического знания. Ведь если есть общие представления о характере экономических взаимоотношений между крестьянами и феодалами, то так ли важно помнить, что это рядович или закуп?

Подспудную тональность подобного рода вопросов можно оценить как неуважение к школьникам, к тому, что для них на самом деле важно. А важным в результате изучения истории должно быть формирование самоуважения, осознание того, что ты – часть своего народа, что у тебя есть отец, дед, прадед, которые что-то делали на этой земле, в этой стране. Можно много говорить о преемственности поколений, но сделать главными вопросы для семнадцатилетних под девизом «как называлось», представляется серьезным методологическим просчетом. Это скорее вопросы для исторической олимпиады для юных историков.

В этой связи кажется разумным на экзамене поменьше задавать вопросов типа: «кто», «когда» или «как называлось», порождающих хаотическую мозаичность сознания. Такой подход на фоне современного прагматичного подхода к жизни у молодежи не в состоянии ответить на внутренний вопрос любого ученика: «Для чего мне это? Как мне это может пригодиться в жизни?». Думается, что в наше время одной из основных миссий обучения истории должно стать формирование исторического типа сознания у человека. Он должен понимать, что в истории было все: и стремление разрушить до основания, и желание что-то подправить, скорректировать, и периоды полного равнодушия к судьбе своего народа и последствиям каких-либо действий. Поэтому главными вопросами должны стать следующие вопросы: «Почему стали что-то менять (в политике, в экономике, в государственном устройстве и т. д.)?»; «Что хотели сделать и что получилось в результате?»; «Что хотели сделать с точки зрения официальных деклараций и что хотели сделать на самом деле?»; «Почему результат преобразований довольно часто отличается от замысла?»; «Почему в истории, получив нежелательный результат в ходе проведенных преобразований, никогда (в отличие от механики) невозможно вернуться в

исходную точку?»; «Чем спокойные периоды истории отличаются от бурных, к каким последствиям приводят революции и войны?».

Думается, что при таком подходе история как предмет на самом деле станет инструментом формирования мировоззрения и уверенной социализации молодого человека. В этом случае обилие дат и исторических событий уже не будет главным препятствием на пути освоения гуманитарного знания. Просто изменится мотивация. В нынешних условиях нелепо надеяться, что можно набить кого-то, как сосиску, «историческим фаршем» и при этом не задаться вопросом: «чем этот «фарш» лучше, полезней математики или химии?». И конечно, если этого молодого человека спрашивают: «что из названного относится к результатам освоения целины?» (Вариант 1, ч. 1, вопрос 30) и желают получить единственно правильный ответ: «увеличение производства зерновых», то уж лучше, чтобы этот молодой человек путал бы тиунов с рядовичами, но знал бы, к примеру, об эрозии и засолении почв после того, как эпопея целины закончилась, и имел представление о цене вопроса, во что обошлась эта самая целина. Конечно, на это можно возразить: «это еще больше усложнит ЕГЭ по истории». В этом случае не лучше ли остаться на прежних позициях: максимум цифр и фактов без всяких глупостей вроде «зачем» и «почему». Это было бы целесообразно еще 15–20 лет назад. Но в нынешних условиях все иначе: современный мир школьника стал более открытым, сегодня нет проблем узнать (благодаря Интернету), не прибегая к помощи памяти, что и когда произошло. Главное, чтобы потребность в таком вопросе возникла, остальное – дело техники или огромного количества справочников.

На сегодняшнего школьника гораздо в большей мере, чем это было раньше, воздействуют открыто высказываемые оценки конкретных исторических событий. И надо отдавать себе отчет, что эти оценки могут очень сильно отличаться от того, что написано в учебнике или от того, что говорит учитель. Сегодняшний ребенок привык к плюрализму мнений, он его не пугает, он кажется естественным. А главный дефект формулировки вопросов ЕГЭ по истории в первой и второй части заданий – игнорирование этого факта. Вопросы строятся так, что каждый исторический факт – это некая данность. Приведем пример. Вопрос: «Какие из названных событий относятся к 1990-м гг.?» (1) кампания по борьбе с пьянством и алкоголизмом; 2) принятие программы «500 дней»; одобрение на референдуме Конституции РФ; 4) политика перестройки и гласности». Как будто в 1990-х гг. референдум по Конституции – это самое главное. А ведь в эти же годы были и почти полный коллапс в экономике, и крах денежной системы, и война в Чечне, и дефолт... Но почему на первое место «выплыл» этот референдум?

Есть еще один момент, который бросается в глаза и отмечается учителями истории: полный отрыв в тестовых заданиях российской истории от общемировой. Как будто Россия на протяжении всех веков находилась за «железным занавесом». Один или два реверанса в виде вопросов: «какое из названных мероприятий было осуществлено под влиянием революционных событий в Европе 1848–1849 гг.» или «что было раньше: создание НАТО или заключение Варшавского договора?» можно не брать в расчет –

тенденция очевидна. При этом очень жаль, что зарубежная история в наших школах оказалась на периферии внимания и интересов. Как можно понять, что тебе есть чем гордиться, если ты не знаешь даже основ истории зарубежных стран? Как можно понять свою культуру, не зная культуры других народов? Изучение истории России в контексте общемировых проблем помогло бы и авторам тестовых заданий более интересно (и главное, четко) сформулировать новые вопросы, на которые можно ждать интересные ответы.

Другая проблема – характер исторического события, положенный в основу тестирования. Иными словами, хотелось бы понять, есть ли крен в сторону политической истории или экономической. Тех, кто тестирует, больше интересуют военные события или события гражданской жизни? Что же мы видим? Военной истории и связанному с военными событиями контексту посвящено пять вопросов из тридцати трех. Революционным событиям разных эпох, а также всевозможным реформам посвящено двенадцать вопросов. Вопросы по истории государственных институтов – четыре. По истории культуры и науки – три вопроса на все века.

То есть главный вывод таков: преобладают прежние представления об истории (еще с советских времен), что история – это, главным образом, ряд революционных событий, военных событий и политических, которые чуть-чуть «сдабриваются» и «разбавляются» событиями экономическими и культурными. «Реверанс» в сторону церкви в виде вопросов: «кто благословил войско Дмитрия Донского на Куликовскую битву?» или: «что из названного относится к последствиям церковной реформы Никона?» выглядят просто данью времени.

Разумеется, и типология вопросов – дело спорное, и неплохо, что в истории в школе появились исторические личности в виде князей, царей, государственных и общественных деятелей, ученых и писателей. Это можно только приветствовать. Но пока эти личности вводятся в событийный ряд как-то убого, порой просто с точки зрения хронологии. Чего, к примеру стоит вопрос: «в 1920–30-х гг. началась творческая деятельность (А. А. Фадеева, С. В. Рахманинова, А. Н. Бенуа, Н. С. Гумилева)?». Понимаешь, что главное и здесь – вызубрить даты, и можно почти ничего не знать о самих этих личностях. В лучшем случае, не ошибаться, кто из них художник, а кто писатель. Ведь такого рода вопросы: «установите соответствие между фамилией и деятельностью» так и пестрят во вторых частях тестов.

Проблема формулировки вопросов по истории совершенно очевидна. Нет ясно выраженной идеи, что такое история, что в ней важно, а что второстепенно. Чему должны научиться дети на исторических примерах?

Третья часть тестовых заданий самая сложная и интересная. Она менее всего формализована. И тем не менее, требования к анализу текста порой кажутся непонятными – по простой причине. Как-то не верится, что учителя истории вводят в оборот так много первоисточников, начиная с летописей и кончая письмами С. Ю. Витте к Николаю II. Такой уровень владения первоисточниками не всегда бывает характерен и для высшей школы (конечно, имеются в виду технические вузы), не говоря уже об общеобразовательной. Умение работать с историческим документом, что называется, «влет» действительно смелый эксперимент. Эта работа

требует не только памяти, общей эрудиции, но и определенных навыков исследовательской работы. Вызывает сильное сомнение мысль, что школа должна давать такого рода навыки.

И главное здесь в том, что подменяется основная идея ЕГЭ – уравнивать стартовые права школьников при поступлении в вузы. Но для того, чтобы уравнивать в правах, надо не усложнять задания, а упрощать их, делать их выполнение максимально возможным для любого ученика из сельской школы где-то в глубинке, а не ориентироваться на возможности ограниченного круга столичных школ, где могут позволить роскошь не только цитировать первоисточники, но и сводить детей в музей или показать на уроке хронику. Может быть, необходимо использовать только те тексты, которые приводятся в учебниках и пособиях для школьников? Это, по крайней мере, уравнивает шансы выпускников различных школ.

Кроме того, вызывают сомнения инструкции по проверке и оценке работ учащихся по истории. Если результаты формализованных первой и второй части могут быть обработаны с помощью машины, то третья часть – удел оценки экспертов. Как набираются эти эксперты? Каковы их взгляды на тот или иной период? Как добиться, чтобы учитель на уроке истории преподнес истину «в последней инстанции», которая на ЕГЭ совпадет с мнением экспертов? Неужели можно надеяться, что при таком большом объеме недавних событий оценки этих событий могут быть однозначны и непротиворечивы? На эти мысли наводит и откровенная формулировка в аннотации: «Книга предназначена для подготовки к единому государственному экзамену. Она может быть также использована для проверки знаний и подготовки в вуз» [2].

Общие выводы от знакомства с типовыми заданиями по истории для сдачи ЕГЭ таковы:

– главная задача ЕГЭ по истории в том виде, какой он существует сейчас: ориентация на формирование определенного психологического типа школьника, для которого характерны хорошая память, усидчивость, сформированная привычка много читать, средние (или даже плохие) аналитические способности, хорошая управляемость и уважение к авторитетам, осторожность в высказывании собственной точки зрения;

– не сформулирована общая цель экзаменационных вопросов по истории, не поставлена задача – зачем все это нужно знать;

– преобладающим типом вопросов являются: «что относится к...», «в каком веке (году) произошло...», «как называлось...», «установите соответствие между фамилией и деятельностью». Преобладают вопросы по хронологии с явным креном в сторону современности. Таким образом, нет баланса эпох;

– инструкции по оценке знаний по истории, особенно в третьей части, предполагают экспертную оценку. При преобладании событий, недавно произошедших, объективная экспертная оценка вряд ли осуществима;

– задания, особенно в третьей части, усложнены. Это противоречит главной задаче ЕГЭ – уравнивать стартовые возможности школьников на всей территории РФ при поступлении в высшие учебные заведения. Объективно, таким образом создаются преимущества для выпускников школ крупных городов;

– в наше время одной из основных миссий обучения истории должно стать формирование нового, исторического типа мышления у человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Максимов Ю. И.** ЕГЭ. История. Практикум по выполнению типовых тестовых заданий ЕГЭ : учеб.-метод. пособие. – М. : Экзамен ЕГЭ : Практикум, 2010. – 104 с.
14. **Умбрашко К. Б.** Историческая наука России: методологические уроки XIX в. // Философия образования. – 2006. – Спец. вып. 2. – С. 146–152.

УДК 341 + 13 + 376.6

МЕЖДУНАРОДНОЕ УСЫНОВЛЕНИЕ КАК ФИЛОСОФСКО-ПРАВОВОЕ ЯВЛЕНИЕ

А. О. Катионова, О. Н. Катионов (Новосибирск)

Институт усыновления с участием иностранного элемента становится все более значительным в практике применения, способствуя возникновению противоречий между нормами и представлениями национальных государств в процессе урегулирования международного усыновления. Новизна и актуальность данного правового явления констатирует стремление общества осуществить защиту интересов ребенка, оставшегося без попечения родителей, с привлечением ресурсов других государств. Однако государства, передающие детей на воспитание иностранным гражданам, оказываются в стратегически сложной демографической ситуации.

Ключевые слова: *усыновление, международное усыновление, несовершеннолетний, оставшийся без попечения родителей.*

INTERNATIONAL ADOPTION AS A PHILOSOPHICAL-LEGAL PHENOMENON

A. O. Kationova, O. N. Kationov (Novosibirsk)

The adoption institute with foreign participation is becoming more and more widespread in the application practice, engendering some contradictions between the norms and the concepts of the national states in the course of the international

Катионова Анна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28.

E-mail: kafedra_pip68@mail.ru

Катионов Олег Николаевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, директор Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета.

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28.

E-mail: korolek@gmail.com