

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Исследование выполнено в рамках работ по проекту «Человек в меняющемся мире. Проблемы идентичности и социальной адаптации в истории и современности» (грант Правительства РФ П 220 № 14.В25.31.0009).

Представлен опыт разработки технологии проектирования процессов самоидентификации на уроках истории в одной из общеобразовательных школ г. Томска. Этот опыт изложен в обобщенном виде и включает в себя: обоснование выбора проектных форм образования в качестве технологической базы обучения самоидентификации, рабочее определение понятия «социокультурная идентичность» и ее ключевые признаки, характеристику основных технологических блоков, перечень предполагаемых результатов.

Ключевые слова: проектная технология; самоидентификация; школьное историческое образование.

В современном школьном историческом образовании одной из ключевых целей обучения является освоение идентификационной культуры. В новых стандартах исторического образования предполагается, что становление компетенций самоидентификации должно быть организовано в рамках изучения прошлого как процесс самоопределения учащегося в широком поле социальных идентичностей – гражданской, культурной, этнонациональной, религиозной и т.д. Ключевыми компетенциями, которыми должен овладеть школьник, являются навыки установления своей принадлежности к определенным социальным группам и обоснования ценностной значимости этой принадлежности. Первые опыты по формированию компетенций самоидентификации в школьном историческом образовании представляют собой интересные, продуктивные прецеденты реализации новых образовательных установок. Однако необходимо отметить определенную ограниченность этих прецедентов, основной упор в которых сделан на разработке отдельных ситуаций формирования идентичностей, но пока мало внимания уделяется системному построению процессов формирования идентификационной культуры школьника.

Для того чтобы организовать процесс освоения идентификационной культуры в системном виде, на наш взгляд, необходимо перейти от разработки отдельных ситуаций самоидентификации к широкому использованию современных образовательных технологий. Образовательные технологии дают возможность организовать освоение идентификационной культуры как постоянно развивающуюся, основанную на устойчивых алгоритмах, разнообразную по форме учебную деятельность. В этой связи необходимо заметить, что технологизации процессов формирования навыков самоидентификации в школьном историческом образовании пока уделяется мало внимания. Даже в тех публикациях, где образовательные технологии упоминаются, речь идет чаще всего о примерах их применения, а не о развернутых описаниях технологического процесса [1–3].

Представляется, что в описании возможностей применения той или иной образовательной технологии при формировании компетенций самоидентификации должны быть представлены: обоснование вы-

бора технологии, ее возможная модификация в связи с новыми образовательными задачами, характеристика технологических блоков и предполагаемые результаты. Именно эту цель и хотелось бы реализовать в данной публикации. В ней сделана попытка обобщить опыт разработки технологии проектирования процессов самоидентификации на уроках истории в средней общеобразовательной школе № 49 г. Томска (Школа совместной деятельности).

Из перечня ныне известных и широко применяемых образовательных технологий в нашем случае хотелось бы обратить внимание на возможности, которые представляет для формирования идентификационной культуры проектная технология. Отношение к действительности как предмету конструирования, свойственное проектной технологии, на наш взгляд, открывает перед участниками образования широкие возможности для построения собственной идентичности. Однако в предшествующий период эти возможности проектной технологии были мало востребованы.

В современном школьном историческом образовании на разных уровнях уделяется большое внимание развитию проектных компетентностей. Во многих школах страны на уроках истории и во внеурочной деятельности широко внедряются различные формы обучения проектной деятельности. Однако заметим, что львиная доля таких практик следует методу проектов, в котором основное внимание уделяется освоению техники проектирования – выбору тем проектов, разработке планов и форм работы, подготовке презентаций. Метод проектов – «инструментальная» технология, она ориентирована в основном на овладение проектными компетенциями, на обучение учащихся выбору средств для выхода из проблемных ситуаций, построению новой реальности и слабо работает на формирование личностной позиции участников образования [4–7].

Более широкие возможности использования проектной деятельности в формировании личностной позиции учащихся стали открываться при переходе с компетентностного на антропологический подход. В отечественном образовании появился ряд исследователей (О.И. Генисаретский, В.И. Слободчиков, Г.Н. Прозументова, И.Ю. Малкова), которыми в той или иной мере «проблема проектирования в антропо-

логическом подходе все более осмысливается как проблема становления субъекта в процессе построения образовательной реальности человека, а само проектирование рассматривается с точки зрения его образовательных возможностей, как способ становления субъекта и реальности образования» [8. С. 133]. Субъектная позиция в так называемом образовательном проектировании проявляется прежде всего в деятельности участников образования по разработке целей, ценностей, содержания своего образования. Последствиям данного подхода образовательное проектирование «представляется не только способом влияния на социальную, образовательную практику, но и способом собственного развития (саморазвития), реализации своих сущностных сил и потенций, самореализации. ... Речь идет о том, чтобы представить проектирование не только как деятельность по изменению и конструированию практики, но и как способ образования самого человека и его субъектной позиции» [9. С. 54].

Переходя на позиции образовательного проектирования при формировании идентичности, рассматривая его не только как способ влияния человека на окружающую действительность, но и как средство образования самого человека, необходимо обозначить предмет проектирования. Из существующих в литературе многочисленных определений идентичности хотелось бы обратить внимание на развернутую характеристику данного понятия, представленную воронежским исследователем М.В. Шакуровой. Данное ею определение социокультурной идентичности позволяет представить его как базовое, широтой подхода задающее целостное представление о сущности и проявлениях идентификационной деятельности обучающихся, по отношению к которой различные типы идентичностей – этническая, гражданская, религиозная, государственная и т.д. – выступают как подвиды. Причем представленное определение может быть использовано при оценке идентификационных процессов как в макро-, так и в микрогруппах, что особенно важно для школьной практики. «Социокультурная идентичность, – по мнению указанного автора, – элемент самосознания, проявляющийся в процедурах ощущения, осмысления и реализации субъектом своей определенности и непрерывности в процессах принятия, интериоризации и интраиоризации культурных моделей, транслируемых значимыми с его точки зрения социальными институтами, общностями, группами, отдельными субъектами» [10].

В данном определении работа над формированием собственной идентичности, на наш взгляд, как раз и представлена как неотъемлемый атрибут субъектных действий участника образования. Если мы считаем важнейшим показателем такой субъектности способность разрабатывать цели, содержание, формы своего образования, то не менее важным представляется и другой показатель – умение понимать и обосновывать позицию, с которой продуцируются упомянутые цели, содержание и формы. И в этом смысле формирование собственной социокультурной идентичности является работой над реконструкцией / конструированием такой позиции.

Целостное представление о процессе и уровне формирования социокультурной идентичности, по мысли М.В. Шакуровой, можно составить на основе следующих характеристик: «– когнитивно-смысловых (осознание своей принадлежности к определенной группе (общности), позволяющее солидаризироваться с ее идеалами, стандартами, базовыми типизациями, принимать их и формировать соответствующие «обыденные теории»); формирование представлений об атрибутах должного по отношению к различным ситуациям и людям; выработка мнения о себе как члене данной группы, соотнесение данного мнения с соответствующим мнением членов данной группы как «своих» и других групп как «чужих»); – эмоционально-ценностных (совокупность чувств, оценок, отношений, связанных со сформированными знаниями, представлениями, мнениями о членстве в группах и общностях, актуализация и ощущение адекватности / неадекватности собственного «Я»); – деятельностных (реализация интериоризированных антропообразов и образцов, соответствующих сценариев и способов поведения внутри и вне своей группы, общности)» [Там же].

Указанные характеристики позволяют сформулировать особенности содержания образования, которое формируется средствами технологии проектирования процессов самоидентификации на уроках истории. Представляется, что в основу обучения самоидентификации должно быть положено проектирование педагогом и учащимися процессов создания и развертывания работы малых учебных групп, а также рефлексии этой деятельности. Вовлечение учащихся в организацию работы подобных групп, переживание и переосмысление этой деятельности позволяет участникам образования освоить компетенции социокультурной самоидентификации на всех трех уровнях: когнитивно-смысловом, эмоционально-ценностном и деятельностном.

Основным содержанием образовательной деятельности малых учебных групп, вовлекаемых в проектирование процессов самоидентификации, в этом случае становится совместная работа педагога и учащихся по проявлению и реализации смыслов изучаемого на уроках истории предметного материала. Именно участие ученика в совместной работе по порождению и реализации смыслов предметного материала является «входным билетом» в ту или иную группу. В то же время не похожий на другие авторский смысл изучаемого явления прошлого, порожденный и реализуемый той или иной группой, позволяет уже на начальном этапе отличать одну группу от другой, создавая для ученика ситуацию выбора, совершения первого идентификационного шага на когнитивном уровне.

И здесь принципиальное значение приобретает подчеркивание социальной природы понятия «смысл». Нам представляется односторонним указанием на активность отдельного субъекта познания, понимание смысла как «нечто, что мы проецируем в окружающие нас вещи» [11. С. 291]. В нашем случае смысл образуется в процессе столкновения, «встречи» представлений разных субъектов, а также уже укоренившихся в культуре мнений по изучаемому вопросу

[12. С. 14]. Отсюда и понятие истины выступает не в натуральном виде, как предельно объективированное, зеркальное отражение действительности, а в виде продукта активного обсуждения субъектами познания своих представлений о действительности. В ходе совместного смыслопорождения участники образования учатся инициировать не только смыслы предметного материала, но и способы построения образовательных пространств для развертывания, соорганизации и оценки этих смыслов. Это обстоятельство предполагает переход участников образования от порождения смыслов предметного материала к инициативам по созданию разных форм организации образовательной деятельности.

В технологическом отношении проектирование процесса самоидентификации на уроках истории может быть организовано в виде развертывания проектного цикла в рамках освоения учебной темы. Цикл состоит из трех технологических блоков. Блок 1. Проявление и соорганизация первичных смыслов предметного материала и формирование малых учебных групп для их реализации. Блок 2. Разработка группами проектных замыслов, сбор предметного материала, подготовка и проведение презентации своих мини-проектов. Блок 3. Организация групповых рефлексий и анализа общей работы класса в проектном цикле.

Особого внимания заслуживает характеристика первого блока совместной проектной деятельности, так как от его построения зависит результативность работы во всем цикле. Содержание совместной работы в этом блоке – организация работы малых учебных групп и обеспечение максимально комфортного и осознанного вхождения учащихся в эти группы. Механизмом запуска таких ситуаций может стать выделение в теме ключевого понятия (война, культура, революция), особого словосочетания или яркого образа изучаемого периода (фрагменты фильмов, литературных произведений), которые инициируют порождение детьми как можно больше впечатлений, переживаний, собственных определений предметного материала. Из этого эмоционально-образного учебного «сора» рождаются первичные смыслы предметного материала.

Для нас первичный смысл – это, во-первых, всегда «со-мысль», продукт совместной деятельности, «встречи» переживаний, впечатлений, представлений педагога и детей по поводу изучаемого материала. В этом взаимодействии происходит «очищение» восприятия прошлого от ни на чем не основанной произвольности, ошибочности суждений. Во-вторых, употребляя термин «первичный», мы имеем в виду, что такой смысл возникает в совместной деятельности до встречи с культурными образцами понимания предметной информации и потому понятийно, теоретически не оформлен. В-третьих, термин «первичный смысл» означает, что все смыслы, принадлежащие этой категории, как бы находятся на старте образовательной деятельности, «дожидаясь» своего развертывания, развития. Эти смыслы лишены каких-либо ценностных или статусных предпочтений по отношению друг к другу и за каждым из них закреплено право на существование в рамках урока и дальнейшее обос-

нование. Поле первичных смыслов, построенное на данных основаниях, представляет собой открытое образовательное пространство, доступ в которое открыт для всех участников совместной деятельности. Вокруг каждого из этих первичных смыслов («Что такое война?», «Почему возникают революции?» и т.д.) формируется группа учащихся, которым данный смысл кажется «своим» и которые готовы обосновывать свое понимание в процессе освоения учебной темы.

Работу по формированию поля первичных смыслов изучаемого на уроке предметного материала мы относим к образовательному содержанию, потому что в данном случае знания о прошлом не вносятся извне, а порождаются совместными усилиями, инициативами участников группы и затем развиваются, корректируются посредством приобщения к наследию профессиональных историков, материалам учебных пособий. Точно так же порождаются и корректируются отношения внутри группы, которая начинает развиваться и обосновывать свой первичный смысл. Конструирование группы, предусматривающее совместный выбор смысла, распределение ролей и объемов работы, выстраивание внутригрупповых отношений не может не сопровождаться конструированием идентичности каждого из ее участников. Заметим, что самоидентификация как конструирование идентичности развивается на этом начальном этапе главным образом на когнитивном и деятельностном уровнях, перенося рефлексивные эмоционально-оценочные действия на конец проектного цикла.

Совместная работа в рамках второго блока проектного цикла, рассчитанного на разработку и презентацию группой своего мини-проекта, с точки зрения самоидентификации позволяет ученику, во-первых, получить разнообразный опыт внутригрупповых и межгрупповых отношений. Во-вторых, он получает возможность апробировать «на себе» разработанные или занесенные извне образцы, модели, сценарии поведения внутри группы. И, в-третьих, этот способ на практике убедиться в способности «своей» группы поддерживать или повысить статус ее членов. Участие в групповой работе на втором этапе во многом разворачивается спонтанно, насыщено сложными, разнообразными видами образовательной деятельности, которые потому не всегда понятны ее участникам. Процессы самоидентификации протекают в этом блоке преимущественно на деятельностном уровне.

В этой связи оказывается особенно востребованным построение третьего блока проектного цикла, в котором организуются различные формы эмоционально-оценочной, рефлексивной и аналитической работы. Этот этап совместной проектной деятельности чрезвычайно важен прежде всего тем, что в нем восстанавливается пространство самоидентификации и участники имеют возможность в буквальном смысле «увидеть» новый учебный предмет. Логично именно на этом этапе знакомить учащихся с определением понятия «идентичность», показывать на их уже сложившемся опыте образовательные возможности самоидентификации.

На этом этапе учащиеся получают навыки реконструкции внутригрупповой работы и межгрупповых

отношений, в отсутствие которых вряд ли можно говорить об осознанном протекании процессов самоидентификации. Особенно важно в данной работе «перевести» апробированные на деятельностном уровне образцы, модели, сценарии внутригруппового поведения на когнитивный уровень, обсудив их эффективность и комфортность для членов группы.

Кроме того, важную роль на данном этапе приобретают умения оценивать образовательные и «человеческие» ресурсы сформированных групп. Участник той или иной группы, оказавшись перед реконструированной картиной совместной проектной работы, получает достаточный материал для обоснованной оценки образовательного потенциала «своей» и «чужих» групп. Эта оценка в дальнейшем может служить основанием для коррекции своего участия в старой группе или переходе в новую.

Для организации полноценного процесса самоидентификации в проектный цикл необходимо ввести существенные и в то же время понятные для участников образования признаки различения групп. В предлагаемой практике преподавания истории признаки различения групп выстраиваются по трем осям. 1. Смыслы предметного материала. 2. Степень освоения группами проектной культуры. 3. Модели совместной деятельности. Понятно, что, исходя из принципа возрастосообразности, в каждой возрастной параллели эти признаки проговариваются на понятном участникам образования языке.

О возможностях различения групп по образуемым ими смыслам предметного материала уже говорилось выше. О возможностях различения малых учебных групп по степени освоения проектной культуры отметим следующее. В процессе освоения компетенций самоидентификации в рамках проектного цикла учащиеся приобретают навыки организации учебных групп в трех формах: инициативная группа, проектная группа, проектная команда. В инициативной группе ее участники еще не имеют опыта проектной деятельности, но проявляют инициативы по выбору предметных сюжетов в учебной теме, форм совместной работы и способов оценивания. Такие инициативы обычно рассчитаны на работу в течение 1–2 уроков. В проектной группе ее участники уже имеют знания и опыт построения проектов, которые разрабатывают и реализуют в рамках проектных циклов, охватывающих учебную тему. Проектная команда проектирует деятельность своих участников с расчетом на работу в течение учебного года, с возможностью выхода работы команды за рамки конкретного учебного предмета. По мере освоения этих форм учебной работы между педагогом и учащимися происходит перераспределение функций: названным группам и командам делегируется все больше полномочий в организации совместной проектной деятельности.

Модели совместной деятельности, по которым можно различать особенности взаимоотношений в группе, разработаны коллективом школы и широко применяются для организации и анализа разных проявлений образовательной деятельности. В данный момент используются три модели построения совместности – авторитарная, лидерская и партнерская.

Авторитарная модель предполагает единоличное руководство одним из учеников всеми процессами в группе, лидерская – делегирование руководителем ряда функций остальным членам группы, партнерская подразумевает решение всех вопросов в группе на паритетной основе.

В ходе «продвижения» учащихся по указанным осям становятся разнообразнее взаимодействия групп, меняются роли и позиции внутри групп и команд, происходят усложнение идентичности их участников и развитие компетенций самоидентификации. Движение микрогрупп по указанным осям представляется нам базовым – способным обеспечить достаточный опыт и знания для опознавания и установления принадлежности к той или иной общности, формирования идентификационной культуры в целом. На его основе возможно успешное освоение навыков самоидентификации в рамках не только микро-, но и макрогрупп, представляющих различные типы социокультурных идентичностей.

Так, развитие актуальной сегодня гражданской идентичности на уроках истории проходит значительно продуктивнее, когда мы используем уже накопленный опыт работы в микрогруппах. Для этого применяются такие формы обучения, как деловые игры, в которых группам предлагается взять на себя полномочия представителей определенных политических, социальных, профессиональных или религиозных сообществ. Например, реформа по отмене крепостного права в России в 1861 г. рассматривается не сама по себе, а под углом зрения интересов тогдашних сословий и социальных прослоек – дворянства, купечества, крестьянства, интеллигенции, буржуазии, духовенства, бюрократии. Каждая из микрогрупп берет на себя роль представителей одной из этих макрогрупп, а их участники не только изучают материалы реформы, но и восстанавливают и обсуждают цели, ценности, политические установки, исторические перспективы развития представляемых ими слоев российского общества.

Безусловно, процессы самоидентификации учащихся на уроках истории в рамках макрогрупп ограничены в деятельностном плане и успешнее протекают на когнитивном и эмоционально-оценочном уровне. Поэтому важно с точки зрения развития идентификационной культуры проводить постоянные параллели, сопоставления процессов самоопределения в микро- и макрогруппах, выделяя общие для них механизмы развития и обсуждая возможности установления своей принадлежности к этим группам.

В заключение хотелось бы выделить группу компетенций, формирование которых, на наш взгляд, является результатом использования технологии проектирования процессов самоидентификации на уроках истории. Помимо проектных компетенций, характеристика которых должна идти в другом контексте, участники проектирования групповой работы учатся: понимать смысл и содержание деятельности той или иной группы; выбирать/участвовать в создании группы, адекватной собственным ценностям и целям; находить свое место в группе и выстраивать внутригрупповые отношения; оценивать значение и место

группы среди других групп; участвовать в групповых рефлексиях и коррекции работы группы; соотносить механизмы создания и развития микро- и макрогрупп.

Заметим, что в предлагаемой технологии освоения компетенций самоидентификации происходит не только формирование идентичности участников образования, но и построение самого образовательного пространства. На место традиционной классно-урочной системы приходит более свободное пространство учебной темы, в которой участники микрогрупп выстраивают совместную образовательную деятельность по своим собственным проектам. О.В. Оберемко нашел удачное определение такому типу идентификации, назвав его «пространственно-деятельностным». По его мнению, «идентификация –

это социальное (групповое, совместное, необязательно скоординированное, но ориентированное друг на друга) повседневное, деятельное (вос)производство и / или конструирование принадлежности индивидов – многих Я – к своей группе. В терминах феноменологической социологии можно сказать, что деятельная идентификация имеет место тогда, когда мы с напряженным вниманием относимся к пространству своей группы и тем самым делаем ее мир реальным... Делаем мир реальным для себя и демонстрируем эту реальность другим своим социальным поведением. Напряженное внимание к миру в то же самое время делает реальным и индивидуального деятеля. Я переживает себя как реальность в реальном мире – вместе с реальным миром» [13. С. 108].

ЛИТЕРАТУРА

1. Козырева О.Ф. Использование метапредметной технологии в формировании гражданской идентичности // Преподавание истории в школе. 2011. № 4.
2. Андриенко А.В. Гражданская идентичность на уроках истории и курса ОРКСЭ. URL: <http://andrienko.rusedu.net/post/6523/86845>
3. Клишейко Н.В. Формирование гражданской идентичности на уроках истории и во внеурочной деятельности. URL: <http://www.informio.ru/publications/id20>
4. Тарасова Н.В. Проектная работа по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 3.
5. Сергеев И.С. Освоили метод проектов... Что дальше? // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 9.
6. Карма Е.А. Проектная деятельность на уроках истории: от целеполагания до реализации // Преподавание истории в школе. 2013. № 1.
7. Суволокина И.В., Соснова В.М. Обобщение: Россия в XVIII веке. Проектный урок в VII классе // Преподавание истории в школе. 2013. № 1.
8. Малкова И.Ю., Киселева П.В. Образовательное проектирование в высшей школе: разработка проектов педагогической практики // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 346.
9. Лях Ю.А. Образовательное проектирование в инновационной школе // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 1 (10).
10. Шакурова М.В. К проблеме определения сущностных характеристик российской идентичности // Социальные и социально-педагогические проблемы: поиски и модели решения : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 6 / под науч. ред. М.В. Шакуровой. Воронеж, 2009. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-241934.html>
11. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. М., 1990.
12. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991.
13. Оберемко О. Локальная идентичность благотворителя как представление о «территории свободы» // Социальная реальность. 2007. № 3.

Статья представлена научной редакцией «История» 23 апреля 2014 г.

EXPERIENCE OF SELF-IDENTIFICATION PROCESSES DESIGN IN THE SCHOOL HISTORICAL EDUCATION

Tomsk State University Journal. No. 386 (2014), 140-145. DOI: 10.17223/15617793/386/23

Sokolov Viktor Yu. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: sokvu@yandex.ru

Keywords: design technology; identity; school historical education.

This article presents an experience of self-identification processes design at history lessons in a Tomsk school. This experience is set out in a summary form and includes: justification of the choice of the design of education forms as a technological base of teaching self-identification, the draft definition of the "socio-cultural identity" concept and its key features, description of the basic technological units, the list of intended results. In modern school historical education one of the key objectives is the development of identification culture. It is expected that the development of self-identification competencies should be organized in the study of the past as a process of self-determination of a student in the broad field of social identities. The key competencies students are to master are skills of establishing their belonging to certain social groups and justification of the value of this belonging. The first experiments on the formation of self-identification competencies in school history education are interesting, productive precedents of implementation of new educational orientations. However, it is necessary to note the specific feature of these precedents, the main emphasis is made on the organization of individual scenarios of the formation of identities and yet little attention is given to the expanded use of modern educational technologies. From the list of currently known and widely used educational technologies in our case we would like to draw attention to the possibility that the project technology represents for identity culture formation. The attitude to reality as the subject of design typical of project technologies, in our opinion, opens ample opportunities for the participants of education to build their own identity. It seems that the basis of self-identification study should be based on a design by the teacher and the students of the processes of creation and development of small study groups, as well as on reflection of this activity. Involvement of students into the work of such groups, experience and rethinking of this activity allows the participants of education to develop the competencies of socio-cultural identity on three known levels: cognitive-semantic, emotional and value, and activity. During the development of self-identification competencies the team members design and remodel their own identity. Technologically, the self-identification process design at history lessons can be arranged as a project cycle within a topic. The cycle consists of three units: 1) manifestation and co-organization of the primary senses of the material and the formation of small study groups for their implementation; 2) development of project ideas, collection of the material, preparation and presentation of mini-projects by the groups; 3) organization of group reflections and analysis of the overall work of the class in the project cycle.

REFERENCES

1. Kozyreva O.F. Ispol'zovanie metapredmetnoy tekhnologii v formirovaniy grazhdanskoj identichnosti [Using a meta-subject technology in the formation of civic identity]. *Prepodavanie istorii v shkole*, 2011, no. 4, pp. 11-14.
2. Andrienko A.V. *Grazhdanskaya identichnost' na urokakh istorii i kursa ORKSE* [Civic identity in History and Basics of Religious Cultures and Secular Ethics lessons]. Available at: <http://andrienko.rusedu.net/post/6523/86845>.
3. Klisheyko N.V. *Formirovanie grazhdanskoj identichnosti na urokakh istorii i vo vneurochnoy deyatel'nosti* [Formation of civic identity in history classes and in extracurricular activities]. Available at: <http://www.informio.ru/publications/id20>.
4. Tarasova N.V. *Proektnaya rabota po istorii* [Project work in history]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole*, 2004, no. 3.
5. Sergeev I.S. Osvoili metod projektov... Chto dal'she? [Mastered the method of projects ... What's next?]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole*, 2005, no. 9.
6. Karma E.A. Project activities in history class: from goal-setting to implementation. *Prepodavanie istorii v shkole*, 2013, no. 1, pp. 7-8. (In Russian).
7. Suvolokina I.V., Sosnova V.M. Summary: Russia in the XVIII century. Design a lesson in class VII. *Prepodavanie istorii v shkole*, 2013, no. 1, pp. 31-33. (In Russian).
8. Malkova I.Yu., Kiseleva P.V. Educational projecting in higher school: student teaching project development. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2011, no. 346, pp. 133-135. (In Russian).
9. Lyakh Yu.A. Educative projects in modern school. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2010, no. 1 (10), pp. 53-57. (In Russian).
10. Shakurova M.V. *K probleme opredeleniya sushchnostnykh kharakteristik rossiyskoj identichnosti* [On the problem of determining the essential characteristics of Russian identity]. In: Shakurova M.V. (ed.) *Sotsial'nye i sotsial'no-pedagogicheskie problemy: poiski i modeli resheniya* [Social and socio-pedagogical problems: the search for solutions and models]. Voronezh, 2009. Issue 6. Available at: <http://do.gendocs.ru/docs/index-241934.html>.
11. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search for meaning]. Moscow: Progress Publ., 1990. 219 p.
12. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat' pervyy vek* [From science learning to the logic of culture: two philosophical introductions to the 21st century.]. Moscow: Politizdat Publ., 1991. 413 p.
13. Oberemko O. Lokal'naya identichnost' blagotvoritelya kak predstavlenie o "territorii svobody" [Local philanthropist identity as a representation of the "area of freedom"]. *Sotsial'naya real'nost'*, 2007, no. 3.

Received: 23 April 2014