

ЧИТАЯ КНИГИ

А. Б. СОКОЛОВ

ИСТОРИК ЗА КАФЕДРОЙ КНИГА АЛАНА БУТА О ТОМ, КАК ЛУЧШЕ ПРЕПОДАВАТЬ ИСТОРИЮ

Рец. на кн.: *Booth A. History teaching at its best. Historians talk about what matters, what works and what makes a difference.* Nottingham: Rippleround Publishing, 2014. 230 p.

Ключевые слова: историческое образование, высшая школа, преподавание.

Толчком к написанию этой рецензии является желание рассказать читателю об активно и успешно развивающемся на Западе направлении исследований, объединившем многих университетских преподавателей различных дисциплин. Оно носит название *Scholarship of Teaching and Learning (SOTL)*, что непросто перевести на русский язык, ибо слово «учить» отражает оба смысла: «преподавать» и «учиться». Вероятно, в этом проявилась некая культурная специфика. Впрочем, чтобы не отвлекаться, отметим: именно в международном сообществе историков сформировались влиятельные региональные группы, разрабатывающие данную тематику. В них объединились те, кто задумывается о целях исторического образования в высшей школе, о критериях его содержания, о выборе способов и ресурсов решения поставленных задач. Это те, кто считает, что преподавание составляет важнейшую и недооцениваемую, по сравнению с научной деятельностью, часть работы вузовского сотрудника любой категории, от профессора до ассистента. В отличие от традиционной вузовской дидактики, представляющей, в основном, взгляд педагогов и психологов, *H(istory)SOTL* объединяет практиков, тех, кто на собственном опыте ощутил вызовы современного исторического образования и важность научной коммуникации для обмена идеями и опытом в этой области. Зародившись в Северной Америке, *HSOTL* нашел многочисленных сторонников и участников в разных европейских странах. По моим наблюдениям, работающие в университетах российские историки, хоть и вынуждены в большинстве своем отводить львиную долю рабочего времени не науке, а проведению занятий, мало склонны к рефлексии по поводу того, как они работают со студентами. В то же время усиливающаяся регламентация и формализация образова-

тельного процесса настоятельно требует, на мой взгляд, такого рода рефлексии, а также представления о проблемах, трудностях и тенденциях, существующих в университетском обучении истории за рубежом.

Известный британский историк, специалист по социальной истории, профессор Ноттингемского университета Алан Бут в последние годы опубликовал ряд трудов, посвященных проблемам профессиональной подготовки историков в университетах¹. Его новая книга, несомненно, привлечет любого вузовского преподавателя истории, равнодушного к своей деятельности, стремящегося вызвать у студентов интерес к познанию истории. Российскому историку небезынтересно сравнить ситуацию с преподаванием истории в британских университетах с той, что сложилась в нашей стране. Удивительно, но оказывается, что общего гораздо больше, чем можно было ожидать.

Книга Бута основана на глубоком изучении разнообразной, относящейся к рассматриваемой теме литературе (библиографический список включает более трехсот наименований), однако особую яркость придает ей использование материалов осуществленного автором книги проекта по анкетированию и интервьюированию представителей университетского исторического сообщества (в основном из Великобритании). Эти интервью (по крайней мере, некоторые из них, «выложены» в Интернете), которые Бут использовал систематично, «к месту» и тактично, явились основным источником рецензируемого труда. Ссылаясь на мнение исследователей, что «много написано об истории истории, но мало о самих историках», а опыт историков как профессионалов, работающих в высшем образовании, и вовсе не исследовался (с. 2), Бут пишет, что его книга «сфокусирована на описаниях историками своих жизней в качестве учителей» (с. 4). Для анализа Бут имел 205 заполненных анкет из 78 учреждений высшего образования от лиц, занимающих разные должности и имеющих разный стаж работы. По его подсчетам, это составило примерно 10% от числа тех, кто преподает историю на исторических факультетах страны. Как заметил Бут, «вместе анкеты и видео-интервью не только полно отразили непростой опыт обучения истории в личностном аспекте, но и показали устремления, идеалы, надежды и страхи в более широком контексте» (с. 10). Другим источником были веб-сайты исторических факультетов. Бут оговаривается: в проекте, ориентированном на рассмотрение личного опыта преподавателей, опросы студентов не проводились, хотя изучение мнения студен-

¹ Booth, Hyland. (eds). 1996; Booth. 2003; Booth. (ed.). 2010.

тов могло помочь понять, насколько теории и взгляды преподавателей корреспондируют с их реальным преподаванием.

Я бы определил жанр рецензируемой книги как «научно-педагогическая монография и пособие». О научной основе исследования уже сказано. Что касается книги Бута как пособия, то здесь имеется в виду не только «диалоговый стиль», дающий возможность услышать голоса многих, мнения по актуальным для любого университетского преподавателя вопросам, но и наличие после каждой главы вопросника для читателя, помогающего осуществить саморефлексию, связанную с аналогичными проблемами. Отмечу еще одну любопытную черту. Каждый раздел автор предваряет выдержкой из старой книги, пособия Дж. Фитча «Лекции о преподавании», вышедшего в Кембридже в 1902 г. Умело подобранная цитата стимулирует мысль читателя-историка, заставляя посмотреть на проблему в историческом контексте и ответить на вопрос: действительно ли представления о назначении университетского образования существенно изменились за прошедшие сто лет; и, если да, каким образом.

Книга делится на семь разделов, из которых в первом, вступительном, разъяснены цели исследования и его основные методы. Через второй раздел «Историки как преподаватели» стержнем проходит вопрос о соотношении научного исследования и преподавания при работе в университете. Ссылаясь на недавние исследования, Бут указывает: для вузовского историка на первом месте в плане самоидентификации стоит его принадлежность к профессии историка и лишь затем принадлежность к преподавательскому сообществу факультета или кафедры. Только с 1990-х гг. в силу ряда причин статус преподавания в оценивании и самооценке деятельности несколько вырос в сравнении с научным исследованием. Рассмотрев условия работы преподавателей в историческом контексте, Бут остановился на главных изменениях, произошедших в содержании и программах обучения в английских университетах. Первый этап он датировал 1870–1950 гг. Степень по истории была впервые учреждена в Оксфорде в 1872 г. На протяжении этих десятилетий сохранялась модель, оформившаяся еще в XIX в. Историческое образование рассматривалось как формирующее личность, ее моральные и интеллектуальные качества, патриотизм и как поиск исторической истины. Уже тогда сложилось представление, что «великий ученый» благодаря достижениям в своих исследованиях *a priori* лучший преподаватель. На втором этапе, в 1950–1980 гг., произошел гигантский рост профессии. В 1960-х гг. число студентов увеличилось вдвое. В конце 1970-х гг. 41 из 47 университетов королевства присуждали степени по истории. Кроме того, историков выпускали политехнические институты и колледжи. Ис-

тория привлекала студентов, и господствовало убеждение, что образование в области истории ценно само по себе. В педагогическом плане акценты сместились с морального поучения к критическому мышлению, развитию навыков исторического исследования, которые рассматривались и как навыки, имеющие ценность в реальной жизни. В программах отмечался отход от господства политической истории к социальной истории, привлечение теорий из таких наук, как социология, а также расширение пространственных рамок истории за счет Африки и Латинской Америки. Господствующей формой обучения оставалась лекция, хотя в некоторых случаях применялись инновационные методы, *workshops* или проекты. В дискурсе о преподавании появилась критика идеи о том, будто высокие достижения в научно-исследовательской деятельности сами по себе – гарантия хорошего преподавания. Обучение начало как бы отделяться от научного исследования.

Новый период, 1980–2000 гг., характеризовался кризисом истории как университетской дисциплины и началом нового педагогического мышления и новых практик обучения. Эти тенденции были в большой мере вызваны изменениями в правительственной политике, сокращением расходов на образование, начало чему было положено М. Тэтчер. Возникли опасения по поводу потребности в выпускниках-историках, особенно на фоне падавшего в 1980-х гг. интереса к истории в школах. Озаботившись качеством образования, правительства все чаще заявляли о высшем образовании, ориентированном на рынок, результаты и потребителей. «Государственная риторика о «разумных» инвестициях в образование, «эффективности» и «инновациях» совпала с дискурсом в педагогике, в котором прежний подход, рассматривавший подготовку специалиста как процесс, направленный на достижение единых образовательных целей и предполагавший самостоятельность учителя, теперь изображался как ограниченный, не соответствующим современным потребностям общества и экономики, столкнувшейся с нарастанием глобальной конкуренции», – замечает Бут (с. 24). В то же время правительственная «бизнес-программа» в сфере высшего образования открыла некоторым преподавателям путь к концепции «передаваемых компетенций» и предоставила возможность получать средства за счет правительственных фондов на достижение таких «профессиональных компетенций» для студентов, которые сделали бы историческое образование шире применимым (с. 24). В методологическом отношении на фоне коллапса таких мега-категорий, как класс или модернизация, упадка идеи причинно-следственных связей историки больше концентрировались на языке, идентичностях, гендерных отношениях и культурной

истории. Отсюда прокладывался путь к «популярной истории», устной истории, публичной истории или другим областям, связанным с «историческим наследием». Отражением этих тенденций стало появление новых практик обучения, «рефлексивных» и «само-рефлексивных» методов, акцентировавших значение личного опыта, стимулировавших студентов к «прочтению» истории в русле социальной и политической эмансипирующей программы. Использование информационных технологий привело к громадному расширению ресурсов для обучения. В учебной аудитории все шире использовались групповые, основанные на сотрудничестве, проекты; ролевые игры; семинары, проводимые самими студентами. Как эти, так и другие технологии активного обучения к началу нашего тысячелетия стали основными в образовательном процессе в университете. В риторике «студенто-центричного» обучения преподаватель из «инструктора» стал «помощником», а сам студент объявлен «со-творцом» образовательных результатов. В то же время итоговая письменная научная работа продолжала оставаться главным критерием оценивания результатов обучения.

В последнее двадцатилетие ушедшего века соотношение между научной и преподавательской деятельностью начало меняться: «преподавание начало медленно выходить из тени. Возвышение в политике в области высшего образования пункта о стандартах привело к попыткам сделать процесс преподавания доступным подсчетам, это же породило инициативы, направленные на поддержку инноваций в образовании и на признание и вознаграждение “отличного” обучения. Преподавание стало более прозрачным и публичным делом, особенно с распространением модульного обучения с его требованием специфически определять образовательные результаты, а также с распространением в 1990-х гг. системы формального оценивания преподавательской деятельности со стороны коллег по образовательному учреждению» (с. 28-29). В течение последних двадцати лет преподавание стало более открытым для наблюдения и серьезного обсуждения. Как оценивают происходившие на протяжении последних 60-70 лет сдвиги в сфере высшего образования респонденты Бута? Послевоенное время воспринимается как «золотой век» университетского историка, как время, когда «дон» (так называли профессоров в Оксфорде) был спутником и советником политика с Уайтхолла. Те, кто помнит 1960–70-е гг., называют их счастливым временем, когда классы были маленькими, студенты серьезными и увлеченными предметом, а лектор в значительной мере был свободен в определении содержания и методов обучения.

Начиная с 1980-х гг., происходило «усиление бюрократизма в оценивании научной и преподавательской активности, увеличение числа затратных по времени административных заданий, приход иных, более слабых по подготовленности студентов, нарастание требований со стороны правительства и руководства университетов к “высокому качеству” и “эффективности” учебных результатов. В условиях сокращения финансирования все это вызывает глубокую озабоченность в академической среде» (с. 31-32). К началу века выявилось, что профессия университетского преподавателя в Англии становилась все менее престижной – его доходы падали, статус снижался, как и перспективы, самостоятельность и безопасность положения. Лишь очень немногие из респондентов выразили убеждение, что лица, принимающие решения, как в правительстве, так и в университетах, готовы прислушаться к их взглядам или принять их во внимание. Это чувство «исключенности» из принятия решений возрастает в старших возрастных группах. Как заметил один респондент, «сегодня университеты управляются так, чтобы осложнить работу, насколько это возможно, осуществляя давление и ожидая получить все больше и больше из ничего» (с. 34). В целом, комментарии свидетельствуют о недовольстве возникновением в сфере высшего образования «культуры акционеров», капитализирующей его. Преобладающими являются сожаления по поводу ограниченности студенческих интересов, концентрированности на экзаменах, оценках и баллах, недостатка углубленного чтения, ориентации на «факты», недостаточного знания историографии, неспособности к критическому чтению и самостоятельному исследованию, отсутствия критического умения при написании письменных работ. Что касается оптимистических оценок сложившейся ситуации, то они более всего относятся к возможностям внедрения педагогических новаций, повышению статуса преподавания в структуре деятельности университетского лектора.

Третий раздел «Возможности предмета: любовь, энтузиазм, мотивация» автор начинает с напоминания о состоявшейся в конце 1990-х гг. среди британских преподавателей дискуссии о проекте стандарта подготовки бакалавра. Многие участники дебатов отвергли продукт «безликих бюрократов», говоря о неприемлемости такого отношения к высшему образованию, при котором студент рассматривается как «потребитель образовательных услуг». В желании утвердить стандарты политики игнорировали вопросы мотивации учительского труда, фундаментальные ценности профессии. В лексиконе менеджеров образования преобладают такие слова, как «стандарт», «эффективность», «занятость», «прозрачность», «отчетность». Представители академической

среды предпочитают использовать такие термины, как «любовь» (к предмету и работе), «увлеченность», «энтузиазм», «забота», «самостоятельность» (с. 43-44). Все участники исследования разделяют убеждение, что «побудить студентов любить свой предмет – одновременно основополагающая цель и мощный инструмент для реализации их потенциала как историков и обучающихся» (с. 44-45). Среди возможностей, которые открывает предмет, преподаватели истории отмечают рассказ о людях; вызов принятым представлениям; развитие особого вида критического мышления «во времени»; понимание людей через понимание себя, других и общества; стимулирование детального и целостного восприятия прошлых событий; формирования представлений о будущем. В среде историков отсутствует точное определение, каким именно должно быть содержание исторического образования, и вытекающая из этого свобода и гибкость воспринимается как значительное преимущество в процессе обучения.

На основании собранных материалов Бут выделяет следующие факторы, определяющие любовь к «своему» предмету. Во-первых, это возможность соединить собственное научное исследование с преподаванием. Во-вторых, обучение истории позволяет установить особый контакт со студентами, избежать антитезы «эксперт-начинающий», «учитель-ученик» и сопровождающих ее страхов (с. 53). В педагогических трудах, на которые ссылается Бут, установлено: равнодушное отношение преподавателя к своему предмету привлекает и стимулирует студентов. Лучшие преподаватели прислушиваются к потребностям своих студентов и учитывают их в преподавании. В-третьих, университетские преподаватели любят в своей работе то, что могут видеть, как происходит момент «озарения», как студенты, которые воспринимали историю как набор фактов или тем, начинают «мыслить как историки». Один респондент сравнил это с эффектом вспышки. В-четвертых, подавляющее большинство информантов было мотивировано своими учителями, школьными или университетскими. Что именно запомнилось? Это могли быть захватывающие рассказы или интересные вопросы, порождавшие мысль; дискуссии или игры; строгий анализ источника или творческая внешкольная работа. В заключение раздела Бут отмечает: слова «любовь» и «энтузиазм» сегодня снова появляются в педагогических трудах. Критики современной политики в области высшего образования указывают на необходимость утверждения целей и ценностей, которые поднимаются над ограниченными техническими дискуссиями о значении навыков или компетенций (с. 68-69).

В четвертом разделе «Что имеет значение: надежды и результаты для студентов» исследуются представления университетских преподавателей о том, что дает история их выпускникам. Бут замечает, что почти все респонденты говорят о важности «заразить» студентов энтузиазмом в отношении к истории, но чаще всего результаты обучения связываются с достижениями последних в каких-то областях истории. По мнению автора, это связано отчасти с сохраняющейся неопределенностью самого содержания исторического образования, а отчасти с обсуждением целей высшего исторического образования и вытекающим из него сдвигом в пользу «умений» за счет «знаний». Не все респонденты вышли за рамки обобщения, что «история способствует пониманию», указав более конкретно на то, в чем видится польза исторического образования. В то же время многие отметили развитие у студентов исторического мышления как результат обучения. Ссылаясь на Сайпресса и Фолкера, Бут понимает под таким мышлением «овладение сложными умственными операциями», позволяющими «в полной мере участвовать в основанном на источниках аргументативном дискурсе о прошлом человечества» (с. 75). Другой результат обучения респонденты увидели в развитии критического мышления, включающего многие умственные процессы, в том числе концентрирование внимания, категоризацию, отбор и суждение (с. 77). Обобщая идеи, высказанные по этому поводу в анкетах и интервью, Бут говорит: история, преподаваемая в лучшем виде, видится как средство формирования способности ничему не доверять просто так, и все ставить под вопрос. При этом, в первую очередь, подчеркивается важность формирования умения задавать вопросы и формулировать ясные непротиворечивые аргументы по поводу событий и людей.

Обучение истории также способствует выработке самостоятельности, формированию независимо мыслящей личности. Как выразился один из респондентов, «из хорошего обучения истории вытекает то, что студенты становятся независимо мыслящими и могут видеть за пределами непосредственных обстоятельств и утверждений; они становятся способными творчески решать проблемы, что исключительно полезно в нашем обществе и нашей экономике» (с. 79). В психологическом отношении результатами «хорошего» исторического образования является развитие самосознания и способности к самопознанию. В социальном отношении историческое образование формирует чувство социальной ответственности и принадлежности к «единому человечеству». Изучая историю, студент сталкивается с явлениями миров, во многом отличных

от его собственного мира. Понимая, что концепции, намерения и идеалы не универсальны, выпускник-историк воспринимает и легче принимает «других» XXI века. По мнению учителей истории, их выпускники лучше информированы и более активны как члены гражданского общества. «Чаще всего артикулируемая концепция гражданственности далека от усилий укрепить национальный нарратив, риторику патриотических чувств или конформистское представление о “гражданских ценностях”, которое лежит в основе постоянных правительственных инициатив последних десятилетий, направленных на то, чтобы переупаковать историю в школьных программах», – замечает Бут (с. 90). Преподаватели довольно единодушны в том, что историческое образование позволяет выпускникам преуспеть и найти «хорошую работу» на быстро меняющемся современном рынке труда. Преподаватели считают, что получив историческое образование, выпускник способен занимать высокие должности, требующие принятия решений, в том числе стратегических.

В пятом разделе «Что делают лучшие учителя: история в классной комнате» Бут характеризует тенденции, связанные с внедрением в университетское образование новых методов обучения. Ознакомление с этой главой свидетельствует о многообразии форм учебной деятельности, применяющихся сегодня в практике университетского исторического образования в Англии. Тем не менее, главная идея, проходящая через анкеты и интервью, это идея разнообразия. Вариативность – это то, что делает процесс преподавания успешным, убеждены британские специалисты. Хотя основной формой является работа на семинарах, Бут указывает на мнение о полезности лекций, проводимых с использованием интерактивных методов. Подчеркивается значимость самооценки студентами собственных результатов, что может включать критическую рефлексию, ведение журналов, веб-дневников и др. Новые электронные технологии, безусловно, рассматриваются как эффективный инструмент исторического образования. Как показал Бут, наблюдается активное внедрение различных основанных на сотрудничестве исследовательских форм деятельности, примерами чего могут служить групповые исследовательские проекты, исторические реконструкции, семинары, проводимые студентами, полевые исследования за пределами аудитории. Осуществляются проекты в местных сообществах; в итоге создается публичная история фабрик, мельниц, учреждений и т.д. Студенты ведут работу по устной истории, снимают и монтируют фильмы, создают ресурсы для музеев и школ. Как пишет Бут, хотя постмодернизм существенно поколебал традиционную эпистемологию истории, работа с

первичными источниками/следами прошлого остается интегрирующей частью программ по истории (с. 119). Однако они представлены сегодня в обучении гораздо шире и разнообразнее, чем когда-либо раньше. Кроме традиционных письменных источников широко используется литература, фильмы, предметы массовой культуры и т.д.

В разделе шестом «Развиваясь как учитель» автор передает убежденность британских преподавателей в том, что их труд требует рефлексии, стремления к совершенствованию, постоянного внимания к нуждам студентов. Только в этом случае преподаватель будет уверен в правильности того, что он делает. Бут называет главные пути, на которых университетский преподаватель совершенствует свое мастерство. Первый путь – это совершенствование на основе собственного опыта. Убежденность в том, что это основной источник их развития, высказывают преподаватели всех возрастных групп. Он включает не только непосредственно работу в университете, но и предшествующую работу в школе, музее, бизнесе или иных сферах. Тем не менее, доминирующее значение имеет опыт обучения студентов. Как отметил один респондент, «в то время как теории обучения были полезны в том, чтобы посмотреть критически на некоторые из моих методов, гораздо большему я научился, непосредственно работая со студентами в классе» (с. 149). Второй отмеченный респондентами путь – учиться у студентов. Отзывы студентов влияют не только на выбор методов, но и на отбор содержания курсов. Например, некоторые отмечали, что они приняли во внимание предпочтения студентов изучать социальную и культурную историю. «Вера студентов в меня как учителя всегда была исключительно важна для моего профессионального развития», - отмечалось в одной из анкет (с. 154). Третий путь – учиться у коллег. Такое влияние происходит формально и неформально, в том числе в ходе ежедневного общения. В некоторых университетах есть практика назначения наставника к начинающим преподавателям. Однако иногда наставники из числа самых опытных профессоров с большим стажем не очень склонны поддерживать применение в преподавании нетрадиционных методов. Наконец, четвертый путь – через формальное обучение и изучение литературы, но об этом респонденты упоминали гораздо реже.

Седьмой, заключительный раздел книги называется «Становиться лучше: обобщенные советы и выводы для лекторов и департаментов». Бут оговаривается: речь идет не о своде правил, а только о знаках, помогающих отдельным преподавателям и департаментам обдумать свои взгляды и найти собственные ответы. Разумеется, Бут лишь обобщил

рекомендации, данные его респондентами. Надо сохранять уверенность в себе, не впадая в разочарование и отчаяние. Идеалы, целостность и энтузиазм – вот что ценят студенты в своих преподавателях. Не стоит бояться признаться студентам, что не знаешь ответа на какой-то вопрос. Важно спланировать свою работу, особенно приступая к новому курсу, но излишняя приверженность плану может сослужить плохую службу: нужно быть и целенаправленным, и гибким. Преподаватель должен уметь слушать студента, что особенно важно в наши дни, когда студент стал центральной фигурой в образовательном процессе в большей степени, чем когда-либо раньше. Нужно учесть, что студенты ценят, что вызывает у них страх или беспокойство. Многие респонденты подчеркивали: важно вовремя похвалить студента, воодушевить на достижения. Бут замечает: «Чтобы побудить желание учиться и формировать уверенность в себе, похвала так же важна, как и конструктивная критика» (с. 179). Британские педагоги отмечали необходимость совершенствования, как в своем предмете, так и в мастерстве. Немаловажное значение имеет контекст, в котором осуществляется педагогическая деятельность, культура преподавания, сложившаяся на факультете. Обобщая соответствующие мнения, Бут пишет: успех в обучении достигается путем открытых дискуссий и на основе совместных решений; педагогическая культура историка основывается «на влюбленности в свой предмет и приверженности гуманистической миссии, на личностном подходе и принятии различий, на товарищеском доверии и уважении, на готовности экспериментировать и рисковать, признании необходимости непрерывной рефлексии и самооценки. Создание такого контекста – не простое и не быстрое дело. Оно основывается на совместных усилиях при ясном понимании целей» (с. 187-188). Исходя из такого понимания общих задач, Бут показывает отношение участников его проекта к фигуре руководителя факультета (департамента). Исследование показало, что видимый преподавателями идеал далеко не всегда находит отражение в конкретных условиях их деятельности.

Главный вопрос, который возникает после прочтения книги, можно сформулировать так: являются ли высказанные преподавателями университетов взгляды адекватным отражением происходящих в высшем образовании процессов, не слишком ли они далеки от реальности? Кажется, что Бут признает правомерность этого вопроса, подчеркнув и в заглавии, и на многих страницах фразу *teaching at best*, то есть обучение в лучшем, идеальном варианте. Труд Бута о том, как *хотят* сегодня работать университетские преподаватели истории в Англии, и в мень-

шей степени о том, что из этого получается. Потому в нем и не слышны голоса студентов или администраторов. Однако это не лишает книгу привлекательности. Она дает полное представление о профессиональной культуре преподавателя истории в британских университетах.

БИБЛИОГРАФИЯ

Booth A. History teaching at its best. Historians talk about what matters, what works and what makes a difference. Nottingham: Rippleround Publishing, 2014. 230 p.

Booth A. Teaching History at Universities: Enhancing Learning and Understanding. L.: Routledge 2003.

Booth A. (ed.) What Do We Want Our Students to Be? / Higher Education Lecture Series. Nottingham: Centre for Integrative Learning, University of Nottingham, 2010.

Booth A., Hyland P. (eds). History in Higher Education: new directions in teaching and learning. L. 1996.

Соколов Андрей Борисович, доктор исторических наук, профессор, декан Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского, *sokolov_1457@mail.ru*