

# КАК ПРЕПОДАВАТЬ ИСТОРИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА

*Курс лекций для дистанционного обучения*

**Лекторы: – ВЯЗЕМСКИЙ Евгений Евгеньевич и СТРЕЛОВА Ольга Юрьевна**

## **УЧЕБНЫЙ ПЛАН ЛЕКЦИОННОГО КУРСА** **«Как преподавать историю в современной школе: теория и методика»**

<b>№ газеты</b>	<b>Учебный материал</b>
№ 17/2006	<b>Лекция 1.</b> Государственная политика в области школьного исторического образования в РФ.
№ 18/2006	<b>Лекция 2.</b> Теоретические и методологические основы исторического образования.
№ 19/2006	<b>Лекция 3.</b> Основные этапы и ведущие тенденции развития школьного исторического образования в России. <b>Контрольная работа № 1</b>
№ 20/2006	<b>Лекция 4.</b> Научно-педагогические основы методики обучения истории.
№ 21/2007	<b>Лекция 5.</b> Приёмы работы с учебным текстом.
№ 22/2007	<b>Лекция 6.</b> Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен. <b>Контрольная работа № 2</b>
№ 23/2007	<b>Лекция 7.</b> Способы формирования хронологических знаний и умений.
№ 24/2007	<b>Лекция 8.</b> Картография и статистика в школьном курсе истории. <b>Итоговая работа</b>

### **ЛЕКЦИЯ ПЯТАЯ**

## **Приёмы работы с учебным текстом**

1. Виды текстов в школьном историческом образовании.
2. Традиционные и инновационные приёмы работы с основным текстом учебника

истории.

3. Многоуровневый анализ исторических документов.

4. Приёмы работы с иллюстрациями как историческими источниками.

## 1. Виды текстов в школьном историческом образовании

Прежде чем обсуждать современные приёмы работы с учебным историческим текстом, уточним опорное понятие лекционной темы.

### Словарь терминов

В «Современном словаре иностранных слов»<sup>1</sup> предложено пять ситуативных определений текста, среди которых к нашей теме относятся первое и последнее:

**Текст** — 1) авторское сочинение или документ, воспроизведённые на письме или в печати; 5) *в семиотике и лингвистике* — последовательность знаков (языка или другой системы знаков), образующая единое целое и составляющая предмет исследования особой науки — лингвистики текста.

Связь текста в первом значении с историческим образованием школьников очевидна: «авторским сочинением» выступает в основном учебник и помещённые в нём фрагменты источников. Правда, ещё предстоит научиться критическому отношению к школьному учебнику, рассматривая его как *авторское, субъективное произведение*, излагающее исторические версии и оценки конкретного человека или авторского коллектива (напомним, что о субъективном характере исторического знания речь шла во второй лекции нашего курса, а об учебнике как «авторской реконструкции прошлого» мы обстоятельно поговорим в следующий раз).

Мало того, представители «новой исторической науки» (П.Берк) не скрывают, что они «более не ищут *окончательных* объяснений, а стремятся синтезировать и интерпретировать разные точки зрения. Объективность и научная детерминированность более не приемлемы для тех историков, которые признают, что *они зависят* от культуры, пола, класса, к которым принадлежат, как и те, о которых они пишут» (курсив наш. — *Авт.*)<sup>2</sup>.

Учителям истории ещё предстоит долгая и сложная работа над осмыслением методологии современной исторической науки, принципов «объективности», «научности», «историзма», которые делают цели школьного исторического образования ясными, чёткими и конкретными: сформировать глубокие и прочные знания, стойкие убеждения, определённую систему мировоззренческих взглядов.

Теперь цели исторического образования больше ориентированы на духовно-нравственный мир личности ученика, и *субъективное мнение* в нём так же ценно, как факты и теории, принятые научным сообществом.

В этой связи «текст» оказывается для нас актуальнее и перспективнее в ином значении — в том, которое до последнего времени было предметом исследования лингвистики и семиотики, а также специальной науки — герменевтики, называемой «искусством понимания».

«В языке, которым всегда опосредовано наше отношение к миру, воплощена традиция миропонимания, заложены возможности вопрошания о бытии»<sup>3</sup>. Поэтому *текст* обладает способностью быть «объектом для исследования и мышления» (М.М.Бахтин). Исходя из такого соображения, он интересен мыслящей личности, человеку общественному и вместе с тем открывающему себе и другим своё индивидуальное и неповторимое «эго». В этом смысле договоримся в нашей лекции писать слово «Текст» с большой буквы...

Откуда же в Тексте берётся его многозначность, многосмыслие, предрасположенность к интерпретации?

### **Словарь терминов**

**Текст** — это во всех смыслах произведение «Другого»: он создан в другое время, в другом месте, в других обстоятельствах, отличных от сегодняшних, другим человеком, отличающимся не только от нас, но и от своих современников по множеству признаков. Заметьте, данной характеристике текста соответствует не только *исторический документ*, который более или менее зарекомендовал себя в школьном историческом образовании как *текст Другого*. По этим же признакам Текстом является и *авторский текст*, занимающий львиную долю содержания учебных книг по истории с момента выхода в свет в России первого учебника и до наших дней. Наконец, Текстом вправе называться и *иллюстрации учебника*, в первую очередь репродукции художественных произведений на исторические темы, а также фотографии, плакаты, карикатуры и даже учебные рисунки, выполненные по заказу издательства.

Новое отношение к традиционным компонентам учебной книги и УМК по истории требует принципиального обновления приёмов работы с ними, совершенно иных познавательных вопросов и заданий, принципиально других критериев диагностики и оценки качества результатов исторического образования школьников. Об этом и пойдёт речь в следующих разделах лекции.

## **2. Традиционные и инновационные приёмы работы с основным текстом учебника истории**

Традиционными приёмами работы с учебным текстом на уроках истории и в домашней работе учащихся считаются планы. Заметим, что, называя их традиционными, мы не считаем их устаревшими, отжившими свой век и обязанными уступить дорогу ранее неизвестным «заморочкам», типа кластеров, фишбоунов и т.п. К сожалению, богатый арсенал разнообразных видов планов, предложенных методистами советского времени (П.В.Гора, Н.И.Запорожец и др.), так и остался невостребованным в массовой педагогической практике.

Кратко представим виды учебных планов для аналитической работы с разными видами учебных исторических текстов.

**Простой (информативный) план** составляется на основе всех типов основного текста (описательном, повествовательном, объяснительном), в том числе и конспективном, т.е. передающем информацию кратким, лишённым образности и эмоциональности способом. Его задача — помочь ученикам выделить в тексте

главное, существенное, осознать исторический факт логически целостно, соблюдая внутренние связи и отношения между его компонентами, воспроизвести информацию максимально близко к оригиналу.

**Развёрнутый план** отличается более сложной структурой и несёт дополнительную функцию — научить школьников не только выделять и кратко формулировать основные идеи источника, но и находить в нём положения, раскрывающие, конкретизирующие, подтверждающие главные мысли. Работа над развёрнутым планом тоже начинается с чтения (прослушивания) и осмысления текста целиком, расчленения его на законченные по смыслу части и их оглавления. При повторном чтении школьники анализируют содержание каждой части, выделяют и в виде подпунктов выписывают необходимые сведения. Проверая работу, важно убедиться, что названия пунктов и подпунктов развёрнутого плана не дублируют друг друга, последних достаточно для аргументации основных положений, а в целом содержание плана не искажает и не сужает информацию и логику источника.

Типичными *недостатками ученических планов* по истории являются следующие.

1. В формулировках плана не учитывается характер изложения учебного текста (описание/повествование/объяснение) и задачи его изучения.
2. Содержание плана не соответствует его теме, не раскрывает её.
3. Учебный текст делится на части механически, что говорит о непонимании его смысла учащимся.
4. Пункты и подпункты развёрнутого плана оказываются равнозначными по своей информационной нагрузке и функциональным обязанностям.
5. Содержание плана не отражает всего содержания текста или превосходит его.
6. Пункты и подпункты плана формулируются абстрактно, исторически некорректно, т.е. без дат и имён, названия фактов и т.п.

**Картинный план** — воспроизведение внешних деталей/эпизодов главного исторического факта в кратких, но *образных* формулировках с целью сохранения его уникального эмоционально окрашенного образа. По форме картинный план может быть простым или развёрнутым, но работа над ним возможна по яркому, красочному, с обилием художественных деталей и литературных приёмов описательному или повествовательному тексту учебника. Безусловным достоинством приёма составления картинных планов является развитие образных способностей учащихся, умения ярко и красочно описывать исторические факты, обращать внимание на интонации и литературные приёмы рассказчиков, использовать их в передаче своего отношения к былому. Разница между обучающими возможностями информативного и картинного плана очевидна при сопоставлении одноимённых вариантов.

## **ЧУМНОЙ БУНТ В МОСКВЕ**

### **Простой информативный план**

1. В сентябре 1771 г. в Москве началась эпидемия чумы.

2. Карантинные дома становились последним приютом и больных, и здоровых...

### Картинный план

1. Страшная болезнь с театра русско-турецкой войны перекочевала в Москву и её окрестности.

2. Основными средствами борьбы со страшной болезнью стали карантинные меры...

Сравните два варианта планов и определите достоинства каждого. В какой педагогической ситуации вы считаете целесообразным использовать каждый из них?

**Смысловой план** — перечисление существенных признаков, положений и т.п., характеризующих главные исторические факты, которые могут быть выявлены при анализе соответствующего текста под определённым углом зрения (*причины, последствия, историческое значение, факторы и т.п.*). По форме этот план бывает простым и развёрнутым, составляется на основе объяснительного текста или повествовательно-описательного, в котором присутствует теория, «скрытая в фактах». Составление смыслового плана не встречает трудностей, если содержание текста и его логика идентичны названию плана. Сложнее на первых порах организовать работу с текстом, который шире заявленной темы. В этом случае школьникам ещё раз нужно напомнить основные правила составления планов и обратить особое внимание на требования:

1) прочитав название темы плана, отберите из текста параграфа только тот материал, который раскрывает её;

2) составив смысловой план, ещё раз проверьте, отражает ли он суть исторических фактов, их причины и следствия и т.п.

**Стереотипный план** — это рассмотрение *однородных* исторических фактов с целью выявления их *единичных, особенных и общих признаков*. Этот приём вводится в средних классах, когда у школьников накапливается достаточный для обобщения запас фактографических знаний об аналогичных исторических событиях, явлениях и процессах (народных восстаниях, завоевательных и освободительных войнах, образовании государств, развитии ремесла и культуры и т.п.) и практический опыт составления простых и развёрнутых планов. Используя стереотипный план, школьники получают возможность актуализировать, систематизировать и обобщать ранее полученные знания и интегрировать с ними новые, формируя целостные представления о прошлом, давая возможность осознать закономерности исторического развития общества и оценивая уникальность и своеобразие каждого отдельного факта истории.

Они также вырабатывают примерный алгоритм проведения исторических исследований, необходимый в старших классах для самостоятельного изучения теоретических вопросов.

Работа над стереотипным планом проходит в два этапа. На *первом* учитель сначала предлагает в готовом виде, а потом во вводной беседе вместе с учениками составляет

*простой информативный план*, определяющий порядок изучения однородных фактов, и нумерует их римскими цифрами.

На *втором этапе* в рассказе (описании, объяснении) учителя или в печатном источнике ученики находят конкретные факты, поясняющие каждый пункт стереотипного плана и раскрывающие особенности уже конкретных, единичных исторических событий. Они заносятся в план в виде подпунктов, придавая ему в целом форму развёрнутого плана.

### **Стереотипный план «Время обитания человека умелого (*Homo habilis*)»**

1. «Адам» рода человеческого жил примерно 2,5—1,5 млн лет назад.
2. По археологической периодизации время его обитания — верхний палеолит.
3. Внешний вид и образ жизни *человека умелого (Homo habilis)*:
  - а) это были люди маленького роста (примерно 125 см) с очень прямой фигурой;
  - б) предполагаемый вес «первочеловеков» около 30 кг;
  - в) объём мозга достигал 430—530 см<sup>3</sup>;
  - г) *Homo habilis* жил семейными кланами, строил простейшие жилища из веток и листвы деревьев.

Таким образом, стереотипный план в законченном виде, с одной стороны, отражает закономерности, типичные признаки исторических явлений и процессов, с другой, — раскрывает единичные, особенные черты событий. Слово «*стереотипный*» подчёркивает устойчивую повторяемость в содержании приёма общих существенных признаков однородных исторических фактов. В то же время этот вид плана содержит в развёрнутых формулировках подпунктов атрибуты ещё одного вида плана — тезисного.

**Тезисный план** — перечисление существенных сторон, признаков, причин, следствий *единичных* фактов, не имеющих в истории аналогов. Цель составления тезисных планов — актуализация уникальности, неповторимости событий и явлений, а также источников, содержащих информацию о них. Они могут быть простыми и развёрнутыми, переходя в форму тезисных записей, сохраняющих стиль первоисточников.

### **Тезисный план «Прожекты Избранной рады»**

1. С лёгкой руки князя Андрея Курбского новое правительство, состоявшее из узкого круга вельмож, получило название Избранной рады.
2. В 1549 г. в Москве впервые был созван Земский собор — совещательный орган при царе, представлявший высшее духовенство, бояр и служилых людей.

3. На следующий год «уложили» новый Судебник, большая часть статей которого посвящалась вопросам управления и суда.

4. Церковные соборы 1549 и 1551 гг. утвердили единый пантеон православных святых, унифицировали обряды, осудили произвол монастырских игуменов и падение морали среди духовенства.

5. Впервые в Русском государстве создавались специализированные по отраслям органы центрального управления — приказы.

Кроме планов учебные исторические тексты могут быть преобразованы в текстовые таблицы.

В основе работы с ними лежат приёмы анализа, обобщения, систематизации исторического материала и составления смысловых и тезисных планов. Поэтому таблицы рекомендуется вводить в учебный процесс после того, как школьники овладеют умениями составлять различные планы и сравнительно-обобщающие характеристики.

**Сравнительно-обобщающая таблица** является материализованным итогом анализа и сопоставления сравниваемых фактов и обобщения результатов этой работы в следующей форме:

Объекты сравнения\ линии (вопросы для сравнения)	Линии			Результаты сравнения по каждой линии (частные выводы)
	1-й	2-й	3-й	
1	2	3	4	5
1. ...				
2. ...				
3. ...				
4. ...				
Обобщение результатов сравнения (обобщающий вывод): ...				

В идеале, начиная сравнение, в тексте учебника или другого источника информации нужно

1) выделить существенные признаки (линии), по которым целесообразно провести сопоставление исторических фактов,

2) сформулировать их в виде пунктов краткого стереотипного плана, записать в графу 1;

3) в другие графы (2, 3, 4) по горизонтали занести сведения по каждой линии сравнения;

4) сформулировать *частные выводы* о сходстве или различии сравниваемых объектов;

5) итоги всей сравнительной работы свести в *обобщающем выводе*, представляющем собой

а) либо систематизированный перечень сходств и различий (вывод-перечисление),

б) либо оценку значимости/соотношения

общего и отличного в сопоставлявшихся

объектах (оценочный вывод).

Обратим внимание, что на сравнении однородных исторических фактов и формулировании диалектического вывода об их сходстве и различиях строится экзаменационное задание в части **С (С7) ЕГЭ**. По результатам проверки экзаменационных работ это задание постоянно попадает в число низко результативных, видимо, из-за того, что сравнительный способ обучения истории слабо применяется на практике.

**Конкретизирующие таблицы** способствуют лучшему усвоению понятий, учат доказательству, всестороннему анализу фактов и также опираются на умения учащихся составлять смысловые и тезисные планы, делать разнообразные обобщающие выводы. Содержание и количество граф зависит от темы и проблематики таблицы. Например:

#### **Повинности зависимых крестьян**

Названия повинностей	Содержание повинностей
...	
...	

#### **Вопросы для размышления**

*Какие из этих приёмов работы с текстом вы используете в своей педагогической деятельности?*

*Что, несмотря на специфику каждого приёма, объединяет их в одну общую группу и отличает от приёмов, которые далее будут представлены как нетрадиционные приёмы работы с Текстом?*

Характерной особенностью всех выше перечисленных приёмов работы с учебным текстом является отношение к учебнику как основному источнику знаний и средству формирования логических умений. Эти приёмы не подвергают сомнению изложенную в тексте информацию, версии и оценки исторических фактов, т.е. не учат школьников приёмам критического анализа Текста.

Между тем в условиях современного образования (разные источники, вариативные программы, открытый характер информации, интерес к субъективному фактору истории и т.д.) *критическое мышление* школьника выступает на первый план как цель и результат исторического образования личности и характеризуется умениями:



- определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
- выявлять предвзятые отношения, мнения и суждения;
- отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
- определять суть проблемы и альтернативные пути её творческого решения;
- уметь делать выводы о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек и т.д.<sup>4</sup>

Одним из приёмов, формирующих критический подход к источникам, является составление кластеров. В учебной деятельности *кластерами* называют графический способ организации материала. На первый взгляд, они похожи на логические схемы или опорные конспекты, используемые в школьной практике обучения истории, особенно в старших классах. Но при более внимательном анализе этого приёма обнаруживаются существенные различия.

### **Технологическая цепочка составления опорной схемы и кластера**

#### ***Опорная схема***

1. Учащийся читает текст, предназначенный для обработки.
2. При чтении текста отмечает узловые положения, факты, события и т.п., требующие особого внимания.
3. Разрабатывает или подбирает уже готовые условные обозначения к каждому важному положению текста.
4. Наносит их обозначения карандашом на лист чистой бумаги.
5. Наложив прозрачную чистую плёнку на карандашный эскиз, обводит обозначения разноцветной тушью<sup>5</sup>.

#### ***Кластер***

1. Учащийся читает текст и выделяет в нём большие и малые смысловые единицы.
2. После обсуждения и уточнения формулировок смысловых блоков на листе бумаги в прямоугольниках записывает принятые названия.
3. На основе текста учебника вокруг каждого прямоугольника в кружках кратко записывает сведения, раскрывающие смысловые блоки.
4. Устанавливает связи между отдельными блоками и информацией в кружках (веточках кластера), соединяет их стрелками.

5. На основе других источников или после обсуждения в группе дополняет кластер новыми «веточками» — сведениями, отсутствующими в учебнике или представляющими иной взгляд на исторические факты, или важные для анализа учебной проблемы<sup>6</sup>.

Таким образом, если опорный конспект и учебные планы ориентированы на графическое или краткое словесное *отображение* учебной информации, то кластер позволяет ученикам проявить *индивидуальные особенности в восприятии и осмыслении Текста*, самостоятельно оценить его сведения как главные и второстепенные, подвергнуть сомнению логику изложения и аргументации авторской точки зрения, сформулировать собственный взгляд на проблему, представить дополнительную информацию, сконструировать иной угол зрения на исторический факт, поместить его в иную перспективу и т.п. Образец кластера представлен на рис. 1<sup>7</sup>.

Д Р Е В Н Я С П А Р Т А	<b>А.</b> Предки древних спартанцев
	<b>Б.</b> Захват Лаконии. Порабощение Мессении
	<b>В.</b> Илоты – государственные рабы
	<b>II. Спарта – военный лагерь</b>
	<b>А.</b> Военное дело – главное занятие спартанцев
	<b>Б.</b> Запрет на занятия торговлей и ремёслами
	<b>В.</b> «Закрытый» образ жизни
	<b>Г.</b> Коллективный приём пищи
	<b>Д.</b> Народное собрание
	<b>Е.</b> Совет старейшин – контролирующий орган
<b>Ж.</b> Детский способ голосования	
<b>III. Спартанское воспитание</b>	
<b>А.</b> Дети в Спарте принадлежали государству	
<b>Б.</b> Начальный период воспитания	
<b>В.</b> Умение стойко переносить неудобства и лишения	
<b>Г.</b> Кража – основной источник детского пропитания	
<b>Д.</b> Лаконичная речь	
<b>Е.</b> Гимнастика – главное направление в воспитании юных спартанцев	
<b>ВЫВОД:</b> в VI в. до н.э. Спарта была одним из самых могущественных полисов Древней Греции.	

Рис.1. Кластер

*Методическими условиями* применения кластеров являются:

1. Описательный или объяснительный стиль основного текста учебника, панорамно представляющий главный исторический факт-событие или факт-явление. Например, «Русское общество в XI в.», «Культура и быт стран Западной Европы в эпоху Просвещения», «Первая мировая война» и т.д.

2. Оценочный или обобщающий вывод, вынесенный в название параграфа. Например, «*Расцвет* Древнерусского государства при Ярославе Мудром», «*Собирание* русских земель во второй половине XIV в.». Кластер помогает школьникам осознать смысл

заявленного авторами учебника обобщающего вывода, познакомиться с аргументацией своих оценок, критически отнестись к полноте и логике доказательств, обнаружить дополнительные факты, подтверждающие или опровергающие выводы авторов учебника и т.п.

3. Многоплановость развития исторического сюжета, разнообразие связей, которые могут быть восстановлены между составляющими его фактами (например, «Русь между Востоком и Западом»). Кластер помогает учащимся осознать актуальность и структуру изучаемой темы, её проблематику, выделить главные направления исследования учебной проблемы, отделить главную информацию от второстепенной, проследить развитие разноректорных тенденций и оценочных суждений, обдумать альтернативные выходы из сложившейся ситуации.

Снова заметим, что умения, которые развиваются в процессе работы с кластером, востребованы в экзаменационной работе по истории в заданиях **С6 ЕГЭ**, направленных на анализ исторической ситуации.

Чтобы успешно выполнить это открытое задание, необходимо грамотно ответить на вопросы:

- что лежало в основе поворотной исторической ситуации?
- каковы были позиции участников событий?
- что повлияло на исход событий, чем они завершились?<sup>8</sup>

С помощью кластера в источнике, представляющем информацию о той или иной исторической ситуации, школьники группируют необходимые для ответов сведения в три смысловых блока и подбирают данные для характеристики каждого из них.

<b>ВИЗАНТИЙСКАЯ КУЛЬТУРА</b>	
<b>Где берёт начало?</b>	
Античная культура	Христианская культура
<b>Что характерно?</b>	
Внешняя помпезность	
Приверженность к строгой обрядности	
Парадность	
Сознание превосходства над культурами народов остального мира	
<b>Чем отличается от европейской культуры?</b>	
До XII в. более высокий уровень развития материальной культуры	
Индивидуализм и отсутствие развитых представлений	

**Рис. 2. Денотатный граф**

Другим способом представления учебной информации в критическом ракурсе служит денотатный граф (см. рис. 2). Денотатный граф<sup>9</sup> (термин происходит от греческого слова *grapho* — пишу) — это способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия.

### **3. Многоуровневый анализ исторических документов**

Одним из результатов обновления общего исторического образования стало более активное обращение авторов учебников и педагогов, а вследствие этого и учеников, к разнообразным историческим документам. Дополнительный текст, представленный, как правило, фрагментами межгосударственных соглашений и правительственных указов, исторических сочинений и литературных произведений, в новых учебниках «вышел из тени» и даже стал, благодаря своему объёму и занимательности, соперничать с авторским текстом.

Нельзя не отметить, что вопросы к документам изменились, хотя в методических пособиях можно по-прежнему встретить такие задания, которые направлены на чтение и выборочный пересказ исторического источника. Например, к сюжету из «Повести о житии Александра Невского»: «Как в документе объяснена победа русских войск в битве на Чудском озере? Что говорится в документе о личности Александра Невского?» (с. 123)<sup>10</sup>.

На фоне таких, к слову сказать, немногочисленных репродуктивных вопросов выделяются задания, акцентирующие в документе (1) авторскую позицию, (2) критическое восприятие источника, (3) ценностные аспекты изучаемой проблемы. Например, к отрывку из «Повести временных лет»: «Как *автор документа* относится

к обычаям разных племён? Отдаёт ли он кому-либо предпочтение?» (с. 31). К летописному рассказу об убийстве князя Андрея Боголюбского: «Как относится к убийству князя *летописец?*.. Предположите, *когда мог быть записан* этот рассказ: сразу после происшедшего или же спустя какое-то время. Почему вы так решили?» (с. 95) (курсив наш. — *Авт.*).

Примечательно, что элементы критики источника как способа «научной проверки подлинности, правильности чего-либо»<sup>11</sup> авторы активно используют уже в учебниках для 5—6 классов. Яркий рассказ о Евпатии Коловрате из «Повести о разорении Рязани Батыем» становится, к примеру, рабочим материалом для его «внутренней критики», а не простого пересказа сюжета. Авторы учебника создают ребятам условия для собственного исторического расследования: «Историкам не ясно, существовал ли в действительности Евпатий Коловрат. Можно ли судить об этом на основании данного свидетельства летописи? *Имеются ли в документе сведения*, которые можно отнести к легендарным, и сведения, которые можно считать достоверными?» (с. 117) (курсив наш. — *Авт.*).

К сожалению, меньшая часть вопросов к документам приходится на долю так называемых аксиологических (ценностных) вопросов. В том же фрагменте летописи об убийстве князя Андрея Боголюбского нам представляется важным для нравственного становления личности школьников выяснить не только, как автор исторического свидетельства относится к злодеянию, но и в чём состоят вероятные причины, мотивы его отношения.

«Без вопроса нет документа», — заявляют историки. «Именно вопрос, который задаёт историк, позволяет возвести в ранг источников и документов те или иные следы, оставленные прошлым. До того, как в отношении них ставится вопрос, следы прошлого даже не воспринимаются как возможные следы чего бы то ни было»<sup>12</sup>. «Заставить говорить немые вещи», какими до обращения исследователя к ним являются артефакты истории, является «самой захватывающей частью» работы историка (Люсьен Февр).

Из верховенства вопроса над документом вытекают два следствия, одинаково важных и для «ремесла историка», и для школьного педагога. Во-первых, «не может быть *окончательного прочтения* данного документа. Историк никогда не исчерпывает документы до конца, он всегда может обратиться к ним с новыми вопросами или заставить говорить их другими способами» (курсив наш. — *Авт.*)<sup>13</sup>. То же относится к учителю: вопросы, предложенные авторами учебника, не могут считаться единственно возможным и завершённым вариантом заданий к документу. Его всегда можно переработать или дополнить.

Во-вторых, «нераздельное единство вопроса, документа и процедуры критики последнего объясняет тот факт, что обновление вопросника влечёт за собой *обновление методов и/или документальной базы*»<sup>14</sup>.

Оба условия являются движителями не только исторической науки, но и исторического образования, поскольку побуждают и учёных, и педагогов не довольствоваться достигнутым, пересматривать сложившееся отношение к известным фактам, обновлять проблематику своих научных исследований и педагогических стратегий.

И хотя «список исторических вопросов не может иметь конца»<sup>15</sup>, мы рискуем предложить школьным педагогам *систему типологических вопросов к документам*, включающую в себя как традиционные вопросы, так и вопросы, актуализированные современными ценностями и целями общего исторического образования.

В основе предлагаемого комплекса лежит идея *многоуровневого подхода* к анализу исторических документов:

- *к вопросам первого уровня* относятся вопросы, которые помогают установить личность автора документа, время, место и обстоятельства его создания, а также определить вид данного источника. Условно мы называем этот уровень «паспортизацией» (или атрибуцией) документа (эта часть работы с документом представлена в экзаменационных заданиях по истории в части В и С);
- *вопросы второго уровня* направлены на «выборочное чтение» источника и «работают» с информацией, «лежащей на поверхности текста». Условно называемые историко-логическими, эти вопросы задают исследователю определённый угол зрения для выделения главного, существенного в изучаемом источнике, т.е. фактов, о которых рассказывает автор документа, причин и следствий, связываемых с этими фактами, авторских оценочных суждений по поводу этих фактов и иных интерпретаций исторического прошлого;
- *вопросы третьего уровня* выводят нас в сферу аксиологического анализа документа. В отличие от вопросов двух предыдущих уровней они связаны с реконструкцией и анализом ценностных установок, норм и традиций народов, относящихся к разным культурам, исторических деятелей или социально-политических организаций, которые представлены в документе, а также с изучением ценностных установок самого автора документа;
- *вопросы четвёртого уровня* представляют собой критику источника. На этом этапе работы с документом школьники подвергают сомнению его достоверность, пытаются объяснить мотивы и причины сознательной или подсознательной манипуляции автора документа с историческими фактами и использованными источниками;
- *вопросы пятого уровня* завершают системный анализ исторического текста и проясняют его ценность в изучении конкретной темы или в исследовании учебной проблемы. Это — прагматологический подход, определяющий смыслы использования конкретных источников в познавательной деятельности школьников и в преподавательской работе учителя.

Давайте сравним объём и характер работы школьников с источником по вопросам, предложенным к нему в учебнике А.Н.Сахарова (с. 46)<sup>16</sup>, и по вопросам многоуровневого комплекса.

### **Походы Святослава.**

#### **Из «Повести временных лет»**

В год 971. Пришёл Святослав в Переяславец, и затворились болгары в городе. И вышли болгары на битву против Святослава, и была сеча велика, и стали одолевать болгары. И сказал Святослав своим войнам: «Здесь нам и умереть! Постоим же

мужественно, братья и дружина!» И к вечеру одолел Святослав, и взял город приступом, и послал к грекам со словами: «Хочу идти на вас и взять столицу вашу, как и этот город». И сказали греки: «Невозмогу нам сопротивляться вам, так возьми с нас дань на всю дружину и скажи, сколько вас, чтобы разочлись мы по числу дружинников твоих». Так говорили греки, обманывая русских, ибо греки лживы и до наших дней. И сказал им Святослав: «Нас 20 тысяч». Но прибавил 10 тысяч: ибо было русских всего 10 тысяч. И выставили греки против Святослава 100 тысяч, и не дали дани.

И пошёл Святослав на греков, и вышли те против русских. Когда же русские увидели их — сильно испугались такого множества воинов, но сказал Святослав: «Нам некуда уже деться, хотим мы или не хотим — должны сражаться. Так не посрамим земли Русской, но ляжем здесь костями, ибо мёртвые срама не имут. Если же побежим — позор нам будет. Так не побежим же, но станем крепко, а я пойду впереди вас: если моя голова ляжет, то о своих сами позаботьтесь». И ответили воины: «Где твоя голова ляжет, там и свои головы сложим». И исполнились русские, и была жестокая сеча, и одолел Святослав, а греки бежали.

### **Вопросы в учебнике**

1. Сформулируйте правила и обычаи ведения боевых действий, принятые при Святославе.
2. В чём, по свидетельству летописи, состояли причины побед Святослава?

### **Вопросы и задания многоуровневого комплекса**

1. Как называется документ и к какому виду источников он относится?
2. В каком веке летописец записал этот рассказ?
3. Подсчитайте, сколько примерно веков и лет разделяют поход Святослава и летописный рассказ об этом историческом событии.
4. На карте (с. 43) определите примерное расположение города Перяславец. На территории какой страны он находился?
5. С какими народами воевал князь Святослав в 971 г.? Каковы были, по словам самого Святослава и летописца, цели этого похода?
6. Каковы были правила и обычаи ведения боевых действий, принятые при Святославе? (Используйте слова и словосочетания: «крепостные стены», «осада», «клятва», «клич», «выкуп», «вызов», «воинская честь» и др.).
7. Подумайте, почему князь Святослав обращается к своим воинам со словами «братья и дружина»? Какие ещё части текста и каким образом они свидетельствуют об отношениях князя и дружины?
8. Предположите, какие источники мог использовать летописец, рассказывая о походах Святослава. Были ли среди них византийские и болгарские документы? Своё мнение аргументируйте.

9. Как автор рассказа о Святославе относится к своему герою и русской дружине? Найдите в тексте источника характерные слова и выражения.

10. Автор учебника заявляет, что «Святослава отличали прямота, честность и скромность»

(с. 42). Не противоречат ли этой оценке слова князя о том, что в его дружине 20 тыс. воинов?

11. Народ какого современного ему государства летописец в своём рассказе называет «греками»?

12. В тексте документа найдите слова, передающие отношение его автора к «грекам». Попробуйте объяснить, почему у летописца сложилось подобное мнение о греках? Насколько оно, на ваш взгляд, объективно и справедливо?

13. Как вы думаете, с какой целью летописец включил в своё повествование подробный рассказ о походах князя Святослава? Какие идеи он хотел донести до потомков?

14. Что нового помог вам этот документ узнать о князе Святославе и его походах, об отношениях Руси с соседними странами и народами, об источниках по древней отечественной истории?

Итак, в предлагаемом нами варианте «вопросы сцеплены между собой, и один беспрестанно порождает другой»<sup>17</sup>. Это, однако, не даёт нам право настаивать на исчерпанности возможных направлений в изучении данного источника. Вопросы и задания соотносятся со всеми пятью заявленными выше уровнями анализа исторического документа:

— первые четыре вопроса выполняют функцию «паспортизации» источника. Ответы на них школьники могут найти в его заглавии, а также в пропедевтическом курсе истории и в кратком информативном тексте учебника о древнерусской литературе (с. 97). Кроме знаний учащиеся продемонстрируют определённые стандартом основного общего образования хронологические и картографические умения;

— пятый и шестой, частично седьмой, вопросы направлены на поиск ответов, содержащихся в тексте источника. Следуя за автором документа, школьники творчески реконструируют правила и обычаи военных сражений, отношения князя с дружиной, цели внешней политики молодого Древнерусского государства;

— восьмой вопрос критического характера. Он «переносит» нас в монастырскую келью Нестора, автора «Повести временных лет». Предпринимаемое школьниками усилие хотя бы примерно очертить круг возможных источников, использованных летописцем, направляет изучение документа вглубь, к чтению «между строк», к постижению авторского замысла Текста;

— самой многочисленной, вопреки школьной практике, оказывается группа аксиологических вопросов и заданий (7, 9—13). Здесь нет ничего случайного, поскольку носителями ценностных установок в этом Тексте выступают разные субъекты: князь Святослав, его дружина, автор летописи, автор учебника и, при



желании, его дотошные читатели. Только на этом этапе анализа документа, как нам представляется, начинается по-настоящему живой и заинтересованный диалог современных школьников с прошлым, актуализация личностных смыслов изучения истории, становление аксиосферы личности, ориентированной на гуманизм, интерес, уважение и бережное отношение к историческому наследию;

— заключительный вопрос выводит на праксеологическую оценку значимости этого документа в школьном курсе отечественной истории. Выводы, которые могут сделать ученики, с одной стороны, об особенностях внешней политики Киевской Руси и деятельности её первых правителей, а с другой — о своеобразии исторических источников и возможностях их интерпретации, позволяют анализировать этот документ в самых разных ракурсах и использовать множество современных приёмов толкования Текстов.

### ***Вопросы для размышления***

*1. Обратите внимание, в какой момент аналитической беседы по летописному источнику работа с текстом превращается в работу над Текстом?*

*2. Многоуровневый анализ документа даже небольшого объёма требует много времени и не оставляет времени на изучение других вопросов урока. Как быть? Чем пожертвовать? Во имя чего?*

### **4. Приёмы работы с иллюстрациями как историческими источниками**

В советское время о приёмах использования наглядности в преподавании истории было написано немало дельных книг и методических статей. Несколько лет назад вышло в свет практическое пособие М.В.Коротковой «Наглядность на уроках истории»<sup>18</sup>, представляющее собой энциклопедию педагогического опыта работы с исторической картой, хронологическими комплексами, карикатурами, схемами, таблицами, меловыми рисунками, репродукциями художественных произведений. Можно ли ещё что-то принципиально новое добавить к уже сказанному?

Оказывается, можно, если взглянуть на роль иллюстрации, в том числе в школьном учебнике истории, другими глазами. Обычно к рисункам и фотографиям, схемам и таблицам, картам и линиям времени методисты и учителя относятся как к *средствам обучения* и разрабатывают приёмы их эффективного использования для образной демонстрации новых фактов, для обобщения и проверки знаний и умений учащихся. Гораздо реже в иллюстрациях видят *источники* исторической информации, равнозначные печатным текстам.

Прежде всего, эта функция на генетическом уровне заложена в иллюстрации, относящейся к изобразительной наглядности документального характера. Это — фотографические снимки, сделанные в тот самый период времени, о котором рассказывает учебник; плакаты, карикатуры и произведения живописи, где время создания картины, в близкий к событию период или значительно позже, обуславливает особенности её восприятия и анализа. Все эти разнообразные по содержанию и жанрам изображения объединяет присущий им субъективный, авторский характер. Поэтому каждая иллюстрация может (и в современных условиях должна) стать объектом критического и аксиологического анализа учащихся.

Но этот вид учебной работы представляется довольно сложным, потому что в учебниках истории иллюстрации, как правило, обеспечены только кратким пояснительным текстом, и лишь изредка вопросы и задания к ним предлагают учащимся образно описать иллюстрацию или творчески прокомментировать её сюжет.

Между тем в некоторых зарубежных учебниках истории<sup>19</sup> появились специальные рубрики, обучающие школьников приёмам критического анализа карты и статистических данных, а также методам работы с произведениями искусства как свидетельствами исторической эпохи. Все эти умения представляются важными для жизни в многокультурном и быстро меняющемся мире.

**Репродукции художественных произведений**<sup>20</sup> отнюдь не новички на страницах школьных учебников истории. Методисты И.В.Гиттис, А.А.Вагин, Н.В.Андреевская, Д.Н.Никифоров и др. уделили достаточно внимания приёмам использования картин на уроках истории. Но все формы познавательной деятельности школьников с этим видом иллюстраций в конечном итоге сводятся к описаниям, рассказам, логическому анализу изображения, творческой реконструкции «истории» героев картин и диалогов между ними. Картина успешно используется учителями «в качестве зрительной опоры, материализованной иллюстрации, эмоционального эффекта, объекта выявления деталей, самостоятельного источника новых знаний, средства моделирования схем»<sup>21</sup>.

Мы же вновь хотим обратить внимание на *авторский, субъективный характер* художественных произведений. В контексте современных целей общего исторического образования важно подвести учеников к пониманию того, что в любой картине существует авторская позиция художника, научить школьников эту позицию обнаруживать и на этом основании вступать в диалог с художником<sup>22</sup>.

Подобное умение особенно необходимо сейчас, во-первых, потому что репродукции картин не только украшают параграфы о культуре, но и становятся *частью Текста* в сюжетах на политические, социально-экономические и идейно-культурные темы. Во-вторых, если учебники по отечественной истории XX в. проиллюстрированы произведениями мастеров-современников изображаемых ими событий, то иллюстративный ряд учебных книг по ранней истории России представлен картинами художников значительно более позднего времени. И в том, и в другом случае художники не были абсолютно свободны от господствовавшего в современном им обществе мировоззрения и системы идей, от определённых требований и ожиданий в истолковании судьбоносных моментов прошлого.

Однако вопросы к художественным иллюстрациям в учебниках не учитывают эти особенности, «работают» в режиме полного доверия художнику, предлагают школьникам «считывать информацию» с холста картины, не подвергая разумной критике авторские интерпретации событий и вытекающие из них оценочные выводы. Например: «Кем могли быть люди, изображённые на картине?» (Приезд воеводы на кормление. *Художник С.В.Иванов*); «Можно ли по картине (Стояние на Угре. *Художник А.Седов. — Авт.*) представить исход битвы, если бы она произошла?»; «Как, судя по картине (Баскаки. *Художник С.В.Иванов. — Авт.*), воспринимали приезд баскаков русские люди?».

Подобные вопросы, по сути, не отличаются от вопросов к учебным рисункам,

созданным исключительно с дидактическими целями: «Сколько различных типов построек можно насчитать на рисунке (деревянной русской крепости — *Авт.*)? Легко ли было взять такую крепость?», «Каких зданий, изображённых на схеме (Московского Кремля. — *Авт.*), нет в нынешнем Московском Кремле?» и т.д.

Между тем умение усомниться в достоверности художественного изображения, отнести к нему как к *авторской версии* исторического события, обусловленной вполне определёнными обстоятельствами, особенно необходимо при анализе произведений со сложными драматическими сюжетами и неоднозначными трактовками по поводу причин, характера и результатов изображённых на них событий. Анализ таких произведений не может замкнуться на пересказе визуальной информации, он должен быть направлен в глубь сюжета, проникнуть в творческие замыслы и искания художника, настроить зрителя на разговор с ним.

Иногда художники в толпе исторических персонажей рисуют себя (К.Брюллов. «Последний день Помпеи»; В.Суриков. «Боярыня Морозова» и др.), словно специально провоцируя зрителей обсудить с ними увиденное и пережитое. Иногда мастера кисти оставляют потомкам литературные сочинения, раскрывающие их замыслы, и они тоже могут стать источниками духовного общения зрителей с художниками<sup>23</sup>.

Без специальной методической помощи учителю сложно самому разработать вариант многоуровневой беседы с использованием репродукции художественного произведения. В одной из своих работ<sup>24</sup> мы познакомили коллег с планом анализа картины, используемым в школах Дании. Он состоит из двух частей:

- 1) вопросов, нацеленных на *описание картины*;
- 2) вопросов, нацеленных на *интерпретацию* её сюжета.

В болгарском учебнике<sup>25</sup> истории старшеклассникам предложен общий план анализа произведения изобразительного искусства в трёх ракурсах.

#### 1. Вопросы, связанные с *представлением произведения*:

- Какое событие или явление изображено? К чему оно относится: к политическому событию, к историческому деятелю, к военной операции, к повседневной жизни?
- Когда создано это произведение? Каковы прямые или косвенные сведения о времени, стиле, месте публикации изображения?
- Каково место действия изображённого на картине: поле битвы, город и т.п.?
- Кто изображён на картине? Легко ли узнать реальные исторические лица, определить социальное положение представителей общественных групп?
- Где опубликовано изображение — в официальных или оппозиционных источниках?

#### 2. Вопросы, связанные с *описанием изображения*:

- Как расположены фигуры — поодиночке или группами, все ли изображённые на картине люди показаны равноценно?

- Какие художественные средства использованы автором для своего произведения: цвета, символы?

3. Вопросы, связанные с *толкованием изображения* как свидетельства эпохи:

- Какова значимость этого изображения как свидетельства эпохи: чем примечательно время создания этой картины?

- Объективно ли это изображение? Достаточно ли полно отражено на нём событие?

- Какова общественная позиция автора картины, он поддерживает или не одобряет изображённое им событие/явление?

- В чём ценность информации, которую несёт в себе данное произведение?

Приведём пример аналитической беседы по одной из картин русского живописца-передвижника С.В.Иванова (1864—1910), репродукции произведений которого стали широко использоваться в оформлении современных учебников истории.

***Вопросы и задания к репродукции картины С.В.Иванова «На сторожевой границе Московского государства»***

1. По пейзажу и теням людей, лошадей и деревьев попробуйте определить, какая часть границы Московского государства — западная, южная или восточная — изображена художником на этой картине.

2. Вспомните, какие опасности угрожали Московскому государству именно с этой стороны границы в XVI—XVIII вв.?

3. Выскажите предположение о том, кто изображён на картине С.В.Иванова. По каким признакам вы определили, кто эти люди и чем они занимаются?

4. Какими художественными средствами автор передаёт ощущение тревожного, беспокойного положения на этих участках границы Московского царства?

5. Используйте новые слова и словосочетания в рассказе о том, что происходит на сторожевой границе Московского государства: *рубежи Московского государства, «сторожи», сторожевые гонцы, засечная черта, «сакма» (выбитая конскими копытами земля), стёжки (запрещённые дороги и тропинки через засеку), «замок» (конец большого засечного звена), «сутки» (место встречи двух засечных звеньев), «подымовные люди» (т.е. обязанные в случае опасности зажечь сигнальные костры).*

6. Как вы думаете, что хотел сказать художник своим современникам и потомкам, обращаясь к истории охраны границ Российского государства?

7. Можно ли к данной картине относиться как к правдивому источнику по истории

нашей страны в XVI—XVIII вв.? Почему вы так думаете?

### **Вопросы для размышления**

1. К каким уровням анализа исторических источников относятся эти вопросы?
2. Какие типы вопросов вы используете в своей практике, а какие — нет? С чем связан ваш профессиональный выбор?
3. Какие ещё вопросы и задания вы можете предложить к этой репродукции как Тексту и историческому свидетельству?

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Современный словарь иностранных слов. М., 1993. С. 598.

<sup>2</sup> Цит. по: Соколов А.Б. Реформирование школьного исторического образования в контексте международного опыта // Историческое образование в современной школе. Альманах. № 2. М., 2004. С. 68.

<sup>3</sup> Философия. Краткий тематический словарь. Ростов-н/Д., 2001. С. 56.

<sup>4</sup> Подробнее см.: Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999. С. 178.

<sup>5</sup> Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: В 2 ч. Ч. 1. М., 2002.

<sup>6</sup> Загашев В.А., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: Технология развития. СПб., 2003.

<sup>7</sup> Образцы кластеров см. в книге: Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. С. 54, 55.

<sup>8</sup> ЕГЭ: История: контрольно-измерительные материалы 2005—2006. М., 2006. С. 13.

<sup>9</sup> Кроме кластеров новыми приёмами работы с Текстом являются фишбоуны, денотатные графы. Подробнее см.: Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. М., 2006.

<sup>10</sup> Здесь и далее примеры приводятся из учебника: Сахаров А.Н. История России с древнейших времён до конца XVI века: Учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений. М., 2001.

<sup>11</sup> Современный словарь иностранных слов. С. 320.

<sup>12</sup> Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 83.

<sup>13</sup> Там же. С. 84.

<sup>14</sup> Там же. С. 85.

<sup>15</sup> Там же. С. 86.

<sup>16</sup> См.: *Сахаров А.Н.* Указ соч.

<sup>17</sup> *Про А.* Указ. соч. С. 85.

<sup>18</sup> *Короткова М.В.* Наглядность на уроках истории: Практическое пособие для учителей. М., 2000.

<sup>19</sup> Такие рубрики есть, например, в болгарском учебнике: История и цивилизация: 10 кл. / *Марков Г.Г., Кушева Р.Н., Маринков Б.А.* София, 2001; в американском учебнике: America: Its People and Values / *Wood C., Gabriel R.H., Biller E. L.*, 1979.

<sup>20</sup> О других видах иллюстраций подробнее: *Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е.* Учебник истории: старт в новый век.

<sup>21</sup> *Короткова М.В.* Указ. соч. С. 147.

<sup>22</sup> *Попова С.Г., Гуружалов В.А.* Исторические диалоги: изобразительное искусство на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2003. № 9. С. 2.

<sup>23</sup> Прекрасный образец использования приёма «диалог с художником» на основе собственной книги В.Кандинского представлен Е.Г.Середняковой в пособии для учителя: *Сороко-Цюпа А.О., Стрелова О.Ю.* Новейшая история зарубежных стран. XX — начало XXI в.: Методические рекомендации. М., 2004. С. 153—162.

<sup>24</sup> *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства. Практическое пособие. М., 2000. С. 117—118.

<sup>25</sup> История и цивилизация: 10 класс / *Марков Г.Г., Кушева Р.Н., Маринков Б.А.* С. 36—37.

## ЛЕКЦИЯ ШЕСТАЯ

# Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен

1. Школьный учебник истории в социокультурном контексте XXI века.
2. Информационная избыточность учебника: достоинство или недостаток?
3. Методические стратегии работы с учебником в условиях его информационной избыточности.

#### 4. Информационная избыточность и многоперспективный подход к изучению истории.

##### 1. Школьный учебник истории в социокультурном контексте XXI в.

Согласно современным исследованиям, более половины школьных преподавателей истории на вопрос: «Чем обычно заняты на уроках ваши ученики?» — отвечают, что они «работают с учебником». Но сколь долговек учебника истории, каковы стабильность его внешнего вида и внутреннего содержания, постоянство приёмов работы с ним в условиях открытого информационного пространства и вариативности образования? Словом, в условиях всех тех социокультурных, политических, научно-исторических и педагогических трансформаций, о которых мы постоянно говорим в наших лекциях.

Что же в настоящее время происходит со школьным учебником истории? Каким образом на него влияют тенденции и контртенденции, определяющие состояние российской культуры, науки и образования в современном российском обществе? Как сказываются на нём инновационные педагогические идеи, порождённые гуманистической парадигмой образования?

Педагоги-практики и учёные-методисты, занимающиеся проблемами школьного исторического образования, разделились, условно говоря, на три группы в зависимости от своего отношения к школьному учебнику истории.

##### **Учебник истории**

**I.** Важнейший источник знаний, основа индивидуального формирования исторического мировоззрения.

**II.** Вариант интерпретируемого повествования.

**III.** Интерпретация. Инструмент обучения способам работы с разными интерпретациями

**I.** Традиционное представление об учебной книге по истории воспроизводится в определении учебника как «*массовой учебной книги, излагающей предметное содержание образования и определяющей виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных и иных особенностей*» (курсив наш. — Авт.)<sup>1</sup>. На данном полюсе представлений школьный учебник был и остаётся основным средством обучения истории, часто единственным источником учебной информации для учеников, воспринимаемой ими без критического анализа и личностного к ней отношения.

Это книга, содержащая материал для обязательного усвоения и определяющая виды деятельности как учителя, так и учеников. При таком взгляде на учебник он воспринимается своими пользователями (и учителями, и учащимися) как документ нормативного характера, все материалы которого подлежат заучиванию и точному воспроизведению. Характерным признаком подобного отношения к учебнику служит распространённый в школьной практике вариант домашнего задания: «Параграф N и

вопросы к нему». Приёмы учебной работы школьников, как правило, сводятся к репродукции печатной информации (объяснительное и выборочное чтение, конспектирование и т.п.).

Статус школьного учебника по истории как единственного источника информации грозит опасностью постепенного превращения его в «правильный учебник». В прошлом столетии человечество не раз испытало на себе последствия «отравления историей», когда официально разрешённый, единственный, «правильный» учебник истории индоктринировал в сознание молодых людей угодные правящим режимам идеи и ценностные установки. В результате этого мир пережил две мировые войны и совсем недавно ещё стоял на грани третьей. Вину за них вместе с политиками, по мнению Герберта Уэллса, должны были бы разделить преподаватели истории и авторы чрезмерно националистических учебников.

Наличие в государстве единственного, безальтернативного учебника истории эксперты относят к характерным признакам тоталитарного общества (Р.Майер). Стало очевидным, что «если учебник является единственной «властью», то «его будут использовать как Библию»<sup>2</sup>.

**II.** Сегодня в рамках представлений об истории как о процессе и результате субъективных исследований в педагогической среде активно развиваются идеи вариативности учебных книг, многообразия авторских повествований, трактовок и оценок прошлого.

На первый взгляд, вариативность учебников истории — это «западная мода» и даже «идеологическая диверсия», разрушающая подлинно российскую культуру и «лучшее в мире образование». Но напомним, что во второй половине XIX в. в России вышло свыше 60 учебников и учебных пособий по истории. Яркие книги запоминались по именам их авторов. Те из нас, кто учился в советские годы, если и знают имена авторов школьных учебников истории, то, скорее всего, по причине своего профессионального интереса. Хотя среди авторов советских учебников, безусловно, были мастера своего дела: П.Ф.Коровкин, Г.М.Донской, П.С.Лейбенгруб и др.

Спустя десятилетия торжества «единого» учебника по истории наша школа возвращается к авторским учебникам, и этот процесс в силу разных причин протекает сложно и противоречиво<sup>3</sup>. Обратим внимание на новые представления о школьном учебнике истории, связанные с современными дискуссиями о сущности исторической науки и с гуманистическими подходами к реформированию общего образования. В этом контексте учебник истории воспринимается как «авторская интерпретация исторического прошлого», «вариант индивидуального исторического повествования», «один из инструментов обучения»<sup>4</sup>, поэтому «идеального» (единственного и правильного) учебника истории не существует в принципе.

Заметим, что речь идёт не о количестве учебников, безмерно возрастающем из-за индивидуальных прочтений прошлого историками разных школ и направлений, а об их качестве: о принципиально иных подходах к содержанию и структуре учебной книги по истории, о новых возможностях и функциях учебных пособий в образовательном процессе, о новом отношении к учебнику со стороны педагогов и учеников.



В дореволюционной России сложилось мнение, что «учебник служит для учеников конспектом лекций и представляет собой как бы готовую канву, по которой учитель может с успехом объяснять новую тему»<sup>5</sup>. Все остальные задачи учебника вытекали из этого положения и сводились к систематизации и повторению изученного материала, дополнению рассказа учителя, отработке умений самостоятельно работать с текстом. В советские годы школьный учебник «нагрузили» обязанностью «выступать в качестве основного источника построения всего учебного процесса», указывающего его ход и направление, поскольку в нём «опредмечена и запрограммирована деятельность ученика и предполагаемая деятельность учителя»<sup>6</sup>. Удивительно, что во многих научно-методических трудах начала XXI в. повторяются те же идеи и те же рекомендации!

Между тем наличие разных (вариативных) авторских учебников по истории актуализирует вопрос об их «конструкции». «Структура учебника должна быть *прозрачной*, и авторы должны объяснить во вступлении, почему они выбрали именно эту, а не какую-нибудь другую структуру, и каковы их дидактические цели»<sup>7</sup>. Тогда учитель и ученики смогут получить ясное представление о том, «что, почему и как они будут изучать». Из этого следует, что *аксиологические* (ценностные) критерии оценки качества учебных книг должны быть одними из главных при выборе «хорошего» учебника на рынке учебной продукции. Пока же основными параметрами экспертизы учебников служат «официальные», формализованные, внешние по отношению к личности учащегося требования<sup>8</sup>.

С субъективным (авторским) характером представленных в учебнике материалов связаны и другие, в том числе научно-педагогические проблемы: вправе ли автор учебника насыщать свой труд только собственными размышлениями и оценками? Должен ли он заявлять об иных, отличных от его собственной, точках зрения на неоднозначные факты прошлого и современности? Каким может быть в учебнике соотношение авторского текста и других источников?

Создающиеся в наши дни учебники являют собой разные варианты решения этих далеко не простых вопросов. В две группы выделились так называемые *моноконцептуальные* и *поликонцептуальные* учебники. Авторы первых излагают и интерпретируют исторические факты в едином русле либо давно сложившихся историографических традиций, либо в свете абсолютно новых теорий. Одни из них делают это очень корректно, не навязывая своего мнения как единственно верного, другие авторы чересчур прямолинейны и не оставляют читателю права на сомнения и возражения. Эта тенденция опасна тем, что она, по сути, возвращает нас к традициям и нормам тоталитарного общества.

В поликонцептуальной модели учебника у авторов появляется возможность представить многообразие взглядов, теорий, оценок исторического прошлого и подвести школьников к важному мировоззренческому выводу о том, что по поводу одного и того же факта в обществе и научной среде может существовать множество разных, порою диаметрально противоположных суждений. Причины этого многообразия кроются в поликультурном (полиэтническом, многоконфессиональном, гендерном, социальном, политическом и т.д.) характере нашего общества и нашей жизни. Учебники показывают, как в зависимости от своего общественного положения, политической ориентации, житейского опыта, этнокультурных традиций и конкретной исторической ситуации люди по-разному воспринимают происходящее. В этом случае

для школьников становится очевидным, что учебник не является «конечной инстанцией», носителем абсолютной истины, и представляет своим читателям некоторые (основные или возможные) теории, точки зрения, субъективные мнения, «всегда незавершённые и открытые для обсуждения». Приобщённый к такому отношению молодой человек не растеряется, встретив в другом источнике иной взгляд на знакомое ему историческое событие.

У авторов поликонцептуальной модели учебников истории, по сравнению с собратьями по перу, есть преимущества в выборе методических приёмов изложения учебной информации. Рассуждение, проблемное изложение, вопросы версионного характера отодвигают на второй план в таких учебниках традиционные объяснительные и повествовательно-описательные тексты, приглашая читателей к *со*-размышлению, к *со*-беседованию.

Правда, в связи с этими особенностями основного текста возникает новая проблема: а есть ли пределы авторской свободы на страницах школьных учебников? Как определить оптимальную грань между желанием автора высказаться по поводу того или иного события, исторического деятеля и обязанностью быть максимально объективным, беспристрастным, честным, что продиктовано законами жанра учебной литературы? Сегодня именно эта проблема чаще других становится причиной жёсткой критики современных учебников истории со стороны правительства и общественно-политических организаций.

Структура и содержание учебников истории, не претендующих на абсолютную власть в школьном образовании, определяют круг их новых обязанностей перед своими читателями. Учебник, прежде всего, должен научить учителя (!) и ученика способам работы с разными историческими интерпретациями, а не подталкивать к пересказу «чужих мыслей». Он должен помочь школьникам осознать свою самобытность и вместе с тем успешно интегрироваться в общество с его богатейшими и разнообразными культурно-историческими традициями. Учебник истории должен содействовать ученикам в конструировании собственного исторического повествования, которое поможет им осознать свою связь с прошлым, лучше понять настоящее и планировать будущее.

В отношении к учебнику истории как *педагогическому инструментарию* вопрос о «правильном» учебнике кажется бессмысленным, потому что этот критерий остаётся внешним фактором для культурно-нравственного становления личности ребёнка. Актуальнее вопрос о «хорошем» учебнике, отвечающем потребностям личностного развития тех, для кого он написан. К параметрам такого учебника относят следующие положения:

- 1) учебник истории не даёт окончательных ответов, а, наоборот, открывает школьнику путь для новых вопросов и дальнейшего творческого исследования заинтересовавших его проблем;
- 2) учебник истории стимулирует развитие критического мышления на основе работы с разнообразными источниками и освоения методов исторической науки;
- 3) учебник истории учитывает и отражает достижения современной науки;

4) учебник истории показывает, что люди по-разному воспринимают историю, в зависимости от их принадлежности к определённому социальному слою, к определённой религиозной, политической, профессиональной и возрастной группе, их пола и т.д.;

5) учебник демонстрирует многообразие интерпретаций исторического прошлого и помогает школьнику понять причины этого многообразия;

6) учебник истории раскрывает перспективы изучения прошлого и анализа современных событий в контекстах региональной, общенациональной и всемирной истории.

**III.** «Нет учебника — нет проблем» — такими словами можно было бы кратко сформулировать кредо сторонников третьего направления, но этот афоризм слишком упрощает суть их аргументации. На первый взгляд, призыв отказаться от учебников истории как от ненужных посредников между историческим прошлым и ребёнком, прозвучавший в конце 1980-х гг. (Ю.Л.Троицкий), тоже заимствован у Запада в перестроечную эпоху. На деле же и российская (советская) школа в 1920-е гг. обходилась без привычных учебников, в бурном ритме «коммунистических буден» изобретая новые жанры учебных пособий: «рабочие книги» (А.А.Введенский и др.), «подвижная лаборатория по обществознанию» (Б.Н.Жаворонков и др.), «рассыпные учебники» и т.д.

Через несколько лет, в начале 1930-х гг. школа принуждена была вернуться к учебникам, но, в отличие от дореволюционной практики, их создание было взято под жёсткий партийно-государственный контроль, постоянно указывавший авторам на «отрывки взглядов антиисторических, немарксистских»<sup>9</sup>.

В выступлениях сторонников инновационных технологий школьного исторического образования, исключая учебник из образовательного процесса<sup>10</sup>, звучат критические замечания, связанные с личностно-ориентированной парадигмой педагогики: «Учебник рассчитан на согласие читателей и на воспроизведение заложенных в книгу смыслов, даже если автор предлагает оспорить свои выводы. Ни один школьный учебник не пишется в расчёте на действительное несогласие читателя-ученика... Смысл концепции состоит в том, что школьники работают с *документально-методическими комплексами (ДМК)* и сами выдвигают те или иные версии исторических событий, другими словами, *сами пишут историю*»<sup>11</sup>. Однако этот автор, создатель инновационной технологии исторического образования, сам же заметил, что эти пособия «лишь формально демократичнее учебника; зачастую подбор документов в них таков, что заведомо ясно, каким во время опроса будет ответ на тот или иной вопрос — причём ответ этот может быть только один. Следовательно, тетради, как и учебник, навязывают точку зрения их составителей и авторов»<sup>12</sup>.

Обобщая тенденции развития жанра школьных учебников по истории в начале XXI в., мы констатируем, что все три направления восходят к историко-культурным традициям отечественной и зарубежной школы прошлых столетий. Каждое из этих направлений в большей или меньшей степени адекватно реагирует на вызовы современной социокультурной ситуации, согласуется с инновационными педагогическими идеями.

## **Вопросы для размышления**

1. *Какая из точек зрения на школьный учебник истории вам ближе и почему?*
2. *Какие приёмы работы с учебником вы чаще других используете в основной и старшей школе, на уроках истории и в домашних заданиях?*
3. *Как вы оцениваете отношение своих учеников к учебникам истории? Чем его объясняете?*

## **2. Информационная избыточность учебника: достоинство или недостаток?**

На протяжении последних десяти с лишним лет предметом жёсткой критики является объём школьных учебников по истории, которые, по мнению их судей, сильно перегружены незначительными фактами, второстепенными датами, малознакомыми именами, сложными научными терминами и т.п. Этот негативный признак обычно называют информационной избыточностью.

Почему же обилие информации в школьном учебнике истории вызвало к себе отрицательное отношение большинства критиков? Только в редких случаях это качество учебной книги эксперты склонны рассматривать как проявление её силы, а не слабости: «Обилие фактов создаёт условия для самостоятельного выбора того, что нужно удержать в памяти... Именно *информативная скудость*, а не перенасыщенность сведениями препятствуют сотворчеству, сотрудничеству автора учебника с читателем-школьником» (курсив наш. — *Авт.*)<sup>13</sup>.

Нам представляется, что в споре об объёме школьных учебников по истории произошла подмена понятий «*информационная перегрузка*» и «*информационная избыточность*». На первый взгляд, это — синонимы, но за каждым из этих понятий простирается своё поле аксиологических и праксеологических значений («Избыток»: 1) то же, что *излишек*; 2) *обилие, полнота*. «Перегрузка»: превышение нормальной для кого/чего-нибудь силы тяжести, температуры и т.п. (курсив наш. — *Авт.*)<sup>14</sup>).

Информационно перегруженный учебник истории — это не обязательно толстая книга. Прежде всего, такой учебник отличает монотонный и однообразно представленный авторский текст, занимающий почти всё пространство пособия. Он набран одним шрифтом, разделён на крупные блоки (параграфы) и воспринимается как одинаково обязательный для чтения и запоминания. Иллюстрации не спасают печальное положение: они статичны, т.к. располагаются в строго определённых местах на страницах учебника, обрамлены прямоугольными рамками, скупы на комментарии к изображениям. Вопросы и задания находятся на традиционном для них месте — в конце параграфов и глав, носят репродуктивный, закрытый характер и не привлекают читателей к обсуждению высказанных в учебнике мнений и оценок. Документы, если они есть, тоже собраны в строго положенном им месте и используются для доказательства мыслей, изложенных в основном тексте учебника. Хронологическая таблица, словари имён и понятий усиливают субъективное ощущение информационной перегрузки (информационного давления) учебной книги. Такой учебник утомит сегодня не только юного, но и взрослого читателя, избалованного красочными журналами и интерактивными сайтами в Интернете.

*Информационную избыточность* мы понимаем как открытое многоуровневое пространство разноплановых Текстов (напомним, что в лекции пятой мы договорились Текст как открытое пространство значений и смыслов, содержащихся в представленном сообщении, писать с большой буквы). В школьном учебнике насыщенное информационное пространство образуется, *во-первых*, при помощи разнообразных элементов, входящих в «конструкторский набор» учебной книги. Напомним, что учебник состоит из (1) текстового компонента, в который входят разные виды основного и дополнительного текстов, а также пояснительный текст, и (2) внетекстового компонента, включающего иллюстративный материал, методический аппарат учебника и аппарат ориентировки.

Многообразие информации создаётся, *во-вторых*, за счёт видового разнообразия структурных компонентов учебника. К примеру, основной текст (авторский) может быть и описательным, и объяснительным, и проблемным. В иллюстративную систему учебной темы могут войти и фотографии, и учебные рисунки, и схемы, и репродукции художественных произведений и т.д. Каждый элемент структуры учебной книги по истории представлен богатой палитрой стилей, жанров, художественных и педагогических направлений.

*В-третьих*, информационное пространство учебника создаётся при равных долях участия в нём не только основных (текст и иллюстрации), но и вспомогательных компонентов учебной книги. Шмуцтитулы, эпиграфы, таблицы на форзацах, постраничные сноски, пояснительные тексты и прочие «актёры второго плана» могут не только украшать собою учебник, а нести собственную содержательную информацию. Причём содержащиеся в них сведения чаще всего скрыты от прямого взгляда читателя, а разговорить их опять-таки могут вопросы аксиологического, критического и праксеологического характера.

*Четвёртой особенностью* информационно избыточного учебника истории является свободный, но дидактически осмысленный порядок расположения структурных компонентов на страницах книги. Это значит, что в учебнике нет заранее распределённых мест для вопросов и заданий, для иллюстраций и дополнительных текстов. Полиграфические критерии являются вторичными в оформлении макета такой книги. К сожалению, редко в современных российских учебниках используется специальный монтаж иллюстраций и Текстов для того, чтобы *прочитанные вместе* они имели бы совсем другое значение, как если бы они были рассмотрены по отдельности<sup>15</sup>.

*Пятой особенностью* информационно избыточной книги по истории являются прозрачные, условные границы между её текстовыми и внетекстовыми компонентами. Лишённые прямоугольных чёрных рамок, изображения как бы встраиваются, вживляются в текст, и тогда один источник плавно перетекает в другой и обратно.

Психологически такая конструкция учебника воспринимается намного легче. Внимание читателя, особенно школьника с неустановившимся ещё произвольным вниманием, переключается с одного источника на другой. Объём заложенной в эти «кирпичики знаний» познавательной информации визуально небольшой. Степень погружения в глубины их смыслов зависит от вопросов в самом учебнике, от методического мастерства учителя и самого ученика-читателя. Потенциально каждая деталь «конструкторского набора» учебника может стать центрообразующей в

содержании урока и в работе над смыслами Текста. Таким образом взрывается жёсткий порядок подчинения всех других компонентов основному тексту учебника, до сих пор бытующий в школьной практике.

Информационная избыточность учебника истории позволяет создавать модели учебных занятий, отвечающие конкретным целевым установкам и познавательным способностям учащихся. К сожалению, нельзя говорить, что школьные учебники сознательно и целенаправленно создаются в нашей стране как информационно избыточные. Скорее, в рамках направления «учебник — основной источник знаний» учебные книги получают информационно перегруженными. Поэтому использование учебника в режиме «персонального конструкторского набора» больше зависит от самого учителя, его готовности и умения отнестись к учебнику с иных, более современных методологических позиций.

### **3. Методические стратегии работы с учебником в условиях его информационной избыточности**

Одним из приятных открытий в ряду «учебников нового поколения» ещё в годы работы учителем истории стал для одного из авторов этого курса учебник М.Ю.Брандта «История средних веков» (М.: Дрофа). Автор показал так много интересных педагогических подходов к сложным проблемам Средневековья и феодальных отношений, к проблемам становления поликультурного европейского общества, к формированию у шестиклассников основ критического мышления и многоперспективного взгляда на мир и его прошлое, что итогом *нашего сотворчества* стала специальная книга для учителя<sup>16</sup>.

На примере одной учебной темы покажем, как информационная избыточность учебника позволяет разрабатывать вариативные сценарии учебных занятий, дифференцировать работу учащихся с учебником в зависимости от уровня их познавательных возможностей и интересов.

#### **Тематический блок 8. «СТОЛЕТИЯ КРИЗИСА И ОБНОВЛЕНИЙ» Тема урока: Бескровная революция.**

##### **Источники и средства**

§ 34 и дополнительный текст «Рукописные книги» (с. 48) в учебнике<sup>17</sup>; карта «Книгопечатание и гуманизм в XV—XVI вв.» (Атлас по истории средних веков. М.: Дрофа, ДиК. С. 31); *Брандт М.Ю.* Рабочая тетрадь. Тема 8. Задание 9. Игра с числами.

##### *Вместо педагогического эпиграфа*

Характерным для этого изобретения является то, что оно, так же как и географические открытия, является результатом не случая, но длительных, целенаправленных усилий. Ведь дело не только в том, что было изобретено печатание как таковое. Идея оттиска с помощью подвижного шрифта, который рядами отливается на матрице, — это больше, чем просто печатание, и как раз это изобретение потребовало очень многих усилий. Например, чтобы литеры не оказались слишком мягкими или слишком твёрдыми, необходимо было найти соответствующий сплав из свинца, олова и висмута, нужно

было создать чёрную типографскую краску, которая хорошо держится на литерях, а на бумаге быстро высыхает, нужно было создать бумагу, способную поглощать влагу. Значение изобретения, его последствия соответствуют этой серьёзной подготовке. Судьба изобретателя во многом похожа на судьбу Колумба, обоим не суждено было воспользоваться плодами своего успеха.

Теперь задача учителя состоит в том, чтобы показать результаты этого изобретения.

*Линденберг К.* Обучение истории.  
М., 1994. С. 94—95.

Пожалуй, только с параграфа 34 начинаются заявленные в названии последней главы учебника «столетия обновления». Акцентируя эту особенность, можно вернуться к *вводному тексту* (с. 285) и выразительно прочитать второй абзац о том, что «в лучах заходящего солнца заметнее становился блеск новых отношений и явлений».

Три открытия, по словам английского философа Фрэнсиса Бэкона, изменили облик мира: компас, порох и книгопечатание. Но шестиклассники из курса истории Древнего мира знают, что первенство в двух первых открытиях принадлежит китайцам. Почему же они в своё время не вызвали переворот ни в образе жизни, ни в мышлении людей, а европейцам через тысячелетие пришлось вновь совершать эти открытия? Размышляя над проблемным вопросом, школьники приходят к пониманию географических и культурных масштабов Древнего мира и мира Средневековья, к осознанию факта большей открытости, изменчивости, скорости «европейского измерения» в позднем Средневековье. Отраднo, что именно изобретение Иоганна Гутенберга названо в школьном учебнике «величайшей из революций в человеческой истории» (с. 323), и этому факту посвящена основная часть параграфа 34.

## **1. Первопечатник Иоганн Гутенберг (ок. 1399—1468) и его изобретение.**

**1.1.** Портрет (с. 324) и краткая биографическая справка.

**1.2.** Актуализация знаний о книгоиздании в раннем и классическом Средневековье. Вопросы и задания к *тексту* и *иллюстрации* (с. 48):

- Вспомните, как создавались книги в раннем и классическом Средневековье?
- Из каких материалов делались страницы рукописных книг?
- Чем на них писали (орудия письма и чернила)?
- Сколько приблизительно времени занимал процесс переписывания книг?
- Какие проблемы были связаны с переписыванием книг от руки и с используемыми для этого материалами?
- Как выглядели древние книги? Почему многие из них считались и продолжают считаться произведениями искусства?
- Подумайте, как существовавший в Средневековье процесс создания рукописных



книг отражался на их стоимости и тиражах.

- Какие сословия и слои феодального общества могли позволить себе приобретать и читать книги?
- Рассмотрите *иллюстрации учебника* на с. 186, 190, 203, 235—237, 239, 240, 258, 266, 311, 319, 329. Какой предмет изображён на каждой из них? Предположите, кому принадлежат эти книги или кто ими пользуется? На основе этих иллюстраций уточните и дополните свой ответ о том, кто в Средневековье мог приобретать и читать рукописные книги.
- На основе этих же иллюстраций и предыдущего ответа предположите, почему к XV в. в Европе возникла потребность в усовершенствовании процесса создания книг? Попробуйте назвать три и более причины изобретения книгопечатания.

**1.3. Миниатюра «Типография» и пояснительный текст «Бумага и книга» (с. 325).**  
*Вопросы и задания для аналитической беседы:*

- Как называется мастерская, изображённая на миниатюре XVI в.?
- Объясните, чем занят каждый из работников типографии? В своих ответах используйте новые слова: *бумага, литеры, пресс, оттиски, печатный станок, чернила, тираж, инициалы, инкунабулы, книгопечатание.*
- На миниатюре изображён весь цикл производства печатной книги. Попробуйте описать все стадии книгопечатания, перечисляя работников типографии в порядке производственного цикла.
- Сравните *две иллюстрации* «В мастерской ремесленника» и «Типография» (с. 178 и 325). Как вы считаете, была ли типография *мастерской*, подобной мастерским средневековых ремесленников?

**1.4. Работа с документом «Читаем и отвечаем на вопросы» (с. 328—329).**

## **2. Последствия изобретения Иоганна Гуттенберга.**

**2.1. Карта (Атлас, с. 31). Аналитическая беседа с элементами эвристики.**

- Назовите города Европы, в которых в XV—XVI вв. были созданы типографии и крупные центры книгопечатания.
- Почему типографии и центры книгопечатания располагались в городах, где, как правило, находились университеты? Какова, по вашему мнению, связь между развитием образования, науки и книгопечатания?

**2.2. Основной текст «Бескровная революция» (с. 324—326).**

**Вариант 1.** Составление *смыслового плана* «Последствия изобретения книгопечатания».

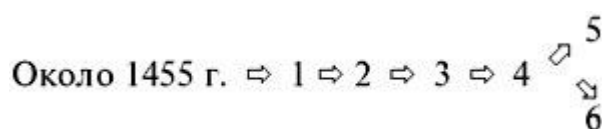


1. Рост тиража печатных книг.
2. Удешевление стоимости книги.
3. Доступность печатных книг для людей среднего достатка.
4. Распространение грамотности.
5. Возросла скорость передачи информации.
6. Появилась цензура.

**Вариант 2.** Составление логической схемы.

В этом случае в пустые прямоугольники шестиклассники вносят соответствующие факты (они выписаны на доске в произвольном порядке) и затем объясняют причинно-следственные связи между ними и, возможно, дополняют схему новыми следствиями.

*Образец заполненной схемы*



(Цифрами на схеме обозначены соответствующие положения смыслового плана «Последствия изобретения книгопечатания».)

Статистические данные учебника (с. 324) наглядно иллюстрируют обобщающие выводы смыслового плана и логической схемы. Дополнительно можно привести и другие данные: «Когда-то было сказано, что слово “Реформация” распространилось так, будто его разнесли ангелы. Ну, положим, не ангелы, но когда в конце октября 1517 г. в Виттенберге появились 95 тезисов, то уже в ноябре их напечатали в Лейпциге, в Нюрнберге они вышли в немецком переводе, в Базеле — в виде книги. После изобретения Гуттенберга книгопечатание распространилось с невероятной быстротой. Около 1500 г. в Аугсбурге было 20 типографий, в Кёльне — 21, в Венеции — 151, а во всей Европе в 250 городах — около 1120 типографий. В ходе Реформации желание читать и потребность в дискуссиях существенно возросли, теперь уже печатались сочинения и на немецком языке; в 1518 г. их было 150, в 1521-м — уже 620, а в 1524 г. вышло уже 990 немецких книг» (*Линдернберг К.* Указ. соч. С. 94).

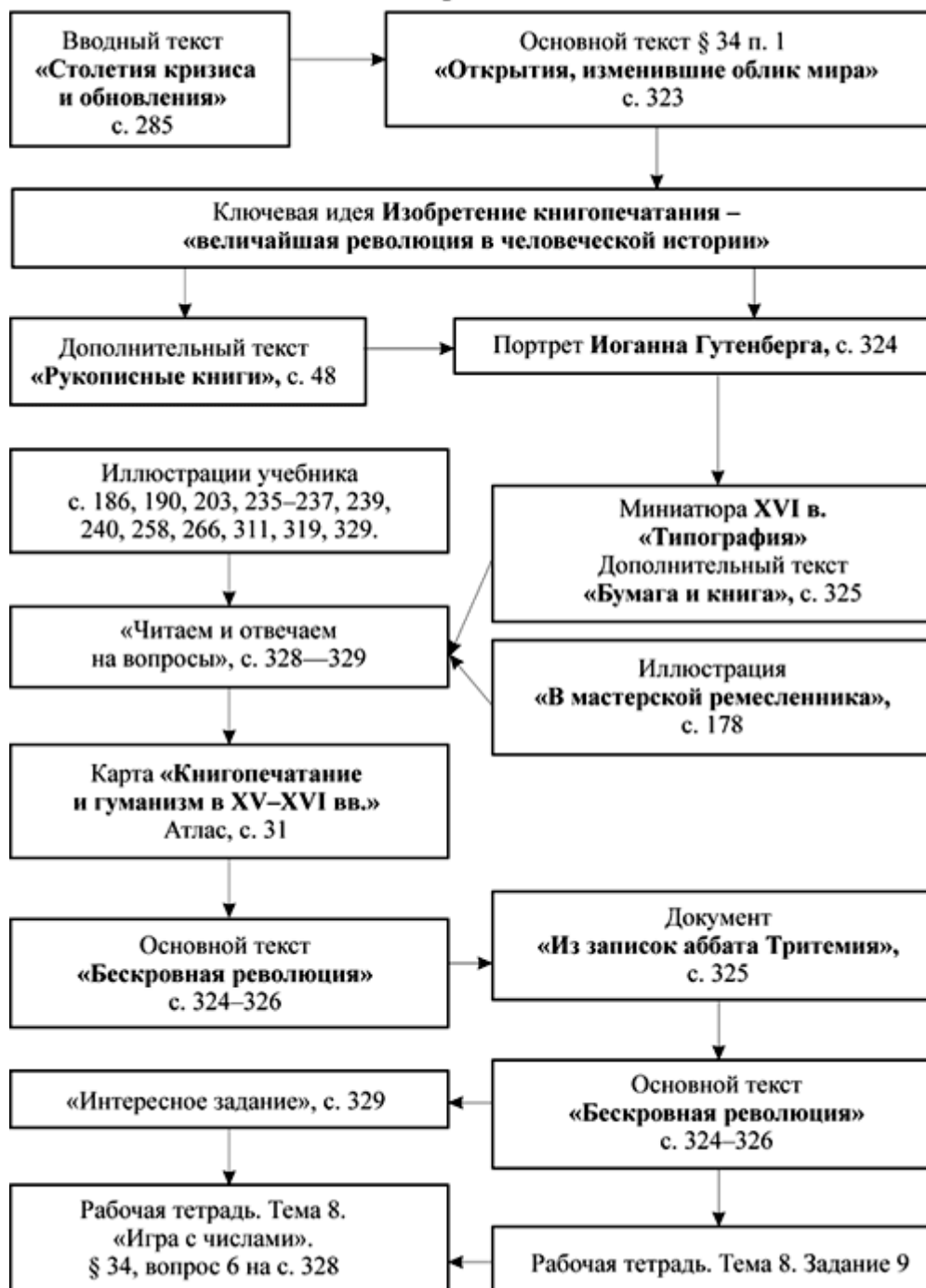
**2.3.** Обобщающая беседа:

- Прочитайте документ «Из записок аббата Тритемия» (с. 325) и ответьте на вопросы к нему (предлагая это задание и детям и взрослым, мы обнаружили, что не каждый из них способен в коротком тексте найти действительно оценочное суждение «чудесное, до сих пор неслыханное искусство»; рациональное сознание жителей информационного века обычно выхватывает из этого документа слова «печатать книги при помощи отдельных букв». — *Авт.*).
- В параграфе (с. 326) найдите и зачитайте слова, раскрывающие историческое

значение изобретения Иоганна Гутенберга («Изобретение книгопечатания сыграло важную роль в угасании Средневековья и переходе к Новому времени»).

- Как вы думаете, почему автор учебника назвал изобретение Иоганна Гутенберга «Бескровной революцией»? Какие последствия, из перечисленных в смысловом плане или на схеме, носили, на ваш взгляд, революционный характер?

### Схема к «Открытию 16»



- Почему переворот в жизни и сознании европейского человека позднего Средневековья (революция) назван бескровным?
- Какие следствия распространения «секрета Гутенберга», на ваш взгляд, предвещали

человечеству новые беды? Знакомы ли вам трагические факты истории, связанные с книгами, их авторами и почитателями?

**2.4.** Рабочая тетрадь, задание 9 (с. 84—85).

**2.5.** Работа в парах по рубрике учебника «Интересное задание» (с. 329).

Я предложила ученикам выполнить это задание в парах, разыграв короткие диалоги между Иоганном Гутенбергом и Иоганном Фаустом. Детские драматизации стали ярким завершающим аккордом этого урока, но я заметила, что большинство «переговоров» погружалось в обсуждение материальных сторон сделки (размеры займа, ожидаемые проценты прибыли, сроки возврата денежного кредита и т.п.). Видимо, так дают о себе знать прагматизм и рыночные отношения нашего времени. Может быть, вторая часть задания 9 в «Рабочей тетради» поможет современным школьникам хотя бы частично одухотворить «переговоры» Гутенберга и Фауста.

В домашнем задании тему книгопечатания продолжают «Игра с числами» «Рабочая тетрадь», с. 88—89), вопрос 6 (учебник, с. 328) (в этом задании автор учебника предлагает ребятам сравнить деловых людей XV в. и предпринимателей Нового времени; о последних шестиклассники практически ничего не знают, поэтому можно предложить им сопоставление с предпринимателями современного им общества. — *Авт.*).

- сообщения о других открытиях позднего Средневековья, «менявших облик мира» и вместе с ним мировоззрение европейского общества и человека.

Теперь попробуем схематично представить траекторию использования учебника на данном уроке (Схема 2. К открытию 16).

Нелинейный принцип работы с учебником заключался в том, что на занятии использовались:

- во-первых, разные компоненты учебной книги (основной и дополнительный текст, названия пунктов параграфа, иллюстрации, вопросы и задания, документы);
- во-вторых, материалы из разных глав и параграфов учебника, тематически созвучные с историческим фактом урока;
- в-третьих, логика и порядок использования материалов учебника определялись ключевой идеей занятия,
- что, в-четвёртых, позволило сконцентрироваться на главном факте и глубоко раскрыть гуманистически-просветительский потенциал новой учебной темы;
- в-пятых, свободное обращение с учебником как с «книгой ресурсов», информационно избыточным Текстом способствовало применению разнообразных приёмов учебной работы, дифференциации обучения, а также организации многоуровневой познавательной деятельности школьников: от повторения и актуализации ранее полученных знаний до решения проблемных задач и творческой реконструкции образов исторического прошлого.

### **Вопросы для размышления**

1. *Определите принцип выделения слов в сценарии урока «Бескровная революция».*
2. *Как вы понимаете смысл выражения «нелинейный принцип работы с учебником»?*
3. *Как, по вашему мнению, связаны между собой информационная избыточность учебника и нелинейный принцип работы с ним на уроках истории?*
4. *В этой связи подумайте, какой принцип работы соответствует информационно перегруженному учебнику истории.*

### **4. Информационная избыточность и многоперспективный подход к изучению истории**

Немаловажным фактором информационной избыточности учебника (Текста) является также многоперспективный подход к изучению истории. В лекции третьей *многоперспективность* была представлена как одно из ценностных оснований современного исторического образования школьников, живущих в поликультурном и открытом мире, как педагогический принцип воспитания учащихся в духе толерантности и диалога, становления позитивного опыта межкультурного взаимодействия.

В методологическом аспекте многоперспективность — это способ видения, изначальная установка на восприятие исторических событий, персоналий, процессов культуры и общества в различных перспективах<sup>18</sup>. Однако способность рассматривать факты и их интерпретации с разных точек зрения (перспектив) не даётся человеку с рождения, а формируется в целенаправленном процессе обучения и воспитания.

Изучение истории способствует становлению многоперспективного взгляда на мир едва ли не эффективнее других учебных предметов, поскольку анализ фактов прошлого и современности, их интерпретации и оценки происходят со всевозможных «наблюдательных пунктов», «позиций», точек зрения. В этом смысле исторический Текст можно сравнить с «шотландкой», тканью, в рисунке которой переплетаются нити самых различных цветов (Дин Смут). Изучая историю, мы можем рассматривать ткань целиком, любоваться её затейливым рисунком, а можем выбрать нити одного-двух цветов и проследить игру их линий в куске материи.

Таким образом, главным действующим лицом в реализации многоперспективного подхода в изучении истории является педагог, умеющий воспринимать учебный исторический материал как многоголосый Текст и приобщать учащихся к диалогу культур и поколений.

Какие же перспективы («наблюдательные пункты», «цветные нити», точки видения) можно выделить в историческом Тексте?

Первая группа перспектив связана с пространством, в рамках которого мы изучаем то или иное историческое событие, явление или процесс. Это локальная, этнорегиональная, общенациональная, европейская или всемирная перспектива. К примеру, изобретение Иоганна Гутенберга мы можем изучать как факт,

знаменательный в жизни немецкого изобретателя XV в. (локальная перспектива), а можем — как событие в культурной и социально-экономической жизни Европы позднего Средневековья, имевшее далеко идущие последствия (национальная и европейская перспективы).

Вторая группа перспектив более многочисленная, поскольку она связана с субъектами, так или иначе причастными к историческому действию и/или его интерпретации. В психологии общения и культурологии даны научные обоснования информационных различий и различий в восприятии, обусловленных разным положением человека или группы людей по отношению к предмету своего высказывания.

*Во-первых*, это современники, но оказавшиеся либо активными участниками (Иоганн Гутенберг), пассивными очевидцами (к примеру, бюргеры Майнца, города, где, возможно, впервые была напечатана первая книга). Естественно, их рассказы об одном и том же событии будут различаться.

*Во-вторых*, и участники, и наблюдатели могут занять разные оценочные позиции по отношению к тем переменам, которые несёт в их жизнь, к примеру, печатная книга. И опять интерпретации сторонников и противников «бескровной революции» будут разными.

*В-третьих*, источники могут носить официальный и неофициальный характер, и информация обязательно будет профильтрована, организована и преподнесена аудитории в строгом соответствии с ним.

*В-четвёртых*, восприятие и осмысление увиденного зависит от позиции субъекта, характеризующейся как «свой» или «чужой». В первом случае человек относится к событию, воспринимая его как близкое себе, родственное культурной группе, с которой он себя идентифицирует. В другом — как чужое, непонятное, неприемлемое, странное и даже враждебное.

*В пятом варианте* субъектов исторических показаний разводит время. Современник и потомок обладают разным кругом источников, и, прежде всего, разной степенью эмоционально-личностного отношения к описываемому ими факту. К примеру, в школьном параграфе об изобретении И.Гутенберга на одной странице (с. 325) звучат голоса из разных эпох: аббата Тритемия, современника первопечатника, и автора учебника, комментирующего изображение на миниатюре «Типография».

Обязательно нужно упомянуть о субъектах истории и исторического исследования, которые являются либо соотечественниками, либо иностранцами. Свидетельства последних всегда нуждаются в специальной дешифровке, раскодировании, которые должны предшествовать их цитатному использованию. «Только тогда мы сможем не только отделять верные высказывания от ошибочных, но и в самих этих ошибках, в характере непонимания находить источник ценных сведений»<sup>19</sup>.

Наконец, заметим, что субъекты истории — это ещё и люди мужского или женского пола, разного возраста и жизненного опыта. Социокультурные различия тоже позволяют объединять участников исторических событий и авторов их интерпретаций в своеобразные группы со свойственными им ценностными установками, интересами, идеями и поступками.

В конечном итоге, вся эта «пёстрая и разношёрстная» публика оживляет и расцветчивает исторический Текст красками реальной жизни, наполняет его человеческими страстями, вызывает наш неподдельный интерес «к делам давно минувших дней», вскрывает сущность «исторического».

«История не есть то, против чего восстают или что является предметом насмешек. В ней есть нечто священное.

Нужно попытаться понять происшедшее с человечеством, как происшедшее со мной.

Только таким путем можно преодолеть в себе самом пустоту уединённости и обрести богатство мировой исторической жизни в себе, в своей собственной личности.

Таким образом, сущность исторического можно определить как внутреннее приобщение судьбы личности и каждого поколения к судьбам истории»<sup>20</sup>.

### ***Вопросы для размышления***

1. *Какие вопросы и задания в сценарии урока «Бескровная революция» построены на использовании многоперспективного подхода?*

2. *Какие перспективы в них использованы?*

3. *Подумайте, что нового ученики узнают (образовательная цель) и поймут (воспитательная цель), а также чему они дополнительно научатся (развивающая цель урока) в результате использования многоперспективного подхода к изучению данной темы?*

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Такое определение учебника дано в книге: Зувев Д.Д. Школьный учебник (М., 1983) и представлено в качестве утвердившегося в дидактике в книге Студеникина М.Т. «Методика преподавания истории в школе» (М., 2000. С. 41).

<sup>2</sup> Учебник: десять разных мнений. Сб. ст. Вильнюс, 2000. С. 10.

<sup>3</sup> В наших работах, посвящённых школьному историческому образованию, мы не раз касались проблем и противоречий становления нового поколения учебников истории. Наиболее полно этот вопрос раскрыт в книгах: Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Уколова В.И. История для завтрашнего дня: Современная реформа школьного исторического образования в России. М., 1999. С. 44—65; Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. и др. Историческое образование в современной России. М., 2002. С. 48—66.

<sup>4</sup> Учебник: десять разных мнений.

<sup>5</sup> Орловский А.Я. Учебники истории в школах России: 1861—1917 гг. // Преподавание истории и обществознания в школе. 2001. № 10.

<sup>6</sup> Цит. по: Грицевский И.М. Работа с учебником при подготовке к уроку истории. М., 1987. С. 5.

<sup>7</sup> Учебник: десять разных мнений. С. 110.

<sup>8</sup> Настольная книга учителя истории: Нормативные документы, методические рекомендации и справочные материалы / Сост. Т.И.Тюляева. М., 2003. С. 454—455. На ценностно-ориентированные критерии качества учебных книг по истории мы обратили внимание коллег в статье: *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Учебники по истории – местный колорит или мировые тенденции? Экспертиза школьных учебников в России и за рубежом // *Лицейское и гимназическое образование.* 2001. № 5.

<sup>9</sup> К изучению истории (сборник). М.: Партиздат ЦК ВКП (б), 1937. С. 37.

<sup>10</sup> *Троицкий Ю.Л.* Новая технология исторического образования // *История.* 1994. № 45; *он же.* Нужен ли школе учебник истории? // *История.* 1997. № 25.

<sup>11</sup> *Троицкий Ю.Л.* Дети пишут историю (инновационная технология исторического образования) // *Преподавание истории в школе.* 1999. № 1.

<sup>12</sup> *Троицкий Ю.Л.* Рабочие тетради по истории // *История.* 1997. № 47.

<sup>13</sup> *Головатенко А.* Учебники истории: сегодня и завтра. Обзор проблем и контуры решений // *История.* 1997. № 7.

<sup>14</sup> *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. М., 1972. С. 221, 459.

<sup>15</sup> Сценарий учебного занятия с использованием монтажа иллюстраций учебника предложен нами в методическом пособии к учебнику *М.Ю.Брандта* «История средних веков» (М.: Дрофа, 2006).

<sup>16</sup> *Стрелова О.Ю.* Методическое пособие к учебнику *М.Ю.Брандта* «История средних веков» (М.: Дрофа, 2006).

<sup>17</sup> *Брандт М.Ю.* История средних веков. М., 2002 и др. стереотипные издания.

<sup>18</sup> *Страдлинг Р.* Многоперспективный подход в изучении истории. Совет Европы, 2004.

<sup>19</sup> *Лотман Ю.М.* К вопросу об источниковедческом значении высказываний иностранцев о России.

<sup>20</sup> *Шаповалов В.Ф.* Основы философии: от классики к современности. М., 2001. С. 496.

#### ЛИТЕРАТУРА К ЛЕКЦИЯМ 4–6

Вариативные учебники по всеобщей и отечественной истории для учащихся 5—11 классов.

#### Основная литература

1. *Вяземский Е.Е.* Теория и методика преподавания истории: Учебник для вузов. М., 2003.
2. *Вяземский Е.Е.* Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие для учителей. М., 1999—2002.
3. *Вяземский Е.Е.* Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства: Практическое пособие. М., 2000—2002.
4. Историческое образование в современной школе: Альманах. № 1: Учебник истории / Гл. ред. Е.Е.Вяземский. М., 2004.
5. Историческое образование в современной школе: Альманах. № 4: Воспитание историей / Гл. ред. Е.Е.Вяземский. М., 2004.
6. *Стрелова О.Ю.* Учебник истории: старт в новый век. Пособие для учителя / О.Ю.Стрелова, Е.Е.Вяземский. М., 2006.

#### **Дополнительная литература**

1. *Дмитриев Г.Д.* Многокультурное образование. М., 1999.
2. *Загашев И.О.* Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев, С.И.Заир-Бек. СПб., 2003.
3. Историки читают учебники истории: Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К.Аймермахера и Г.Бордюгова. М., 2002.
4. *Стрелова О.Ю.* ЕГЭ по истории: часть С. Технологии подготовки. Хабаровск, 2006.
5. *Юдовская А.Ю.* Выбираем учебник // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 1.
6. After the Wall: History Teaching in Europe since 1989. Korber stiftung, 2003.

#### **Видеоматериалы и Интернет-сайты**

«Суд над учебником истории»: видеофильм. НТВ, 1998.

[www.ed.gov.ru](http://www.ed.gov.ru) – сайт Министерства образования и науки РФ

<http://fes.mto//struct.html> – сайт Федерального экспертного совета Министерства образования РФ

<http://www.prosv.ru> — сайт издательства «Просвещение»

<http://www.russkoeslovo.ru> — сайт издательства «Русское слово»

### **ЛЕКЦИЯ СЕДЬМАЯ**



# Способы формирования хронологических знаний и умений

1. Работа над временем как часть ремесла историка.
2. Исторический экскурс в методiku изучения хронологии.
3. Приёмы и средства изучения хронологии в основной школе. Способы диагностики хронологических знаний и умений учащихся.
4. Развитие хронологических знаний и умений в профильной школе.

## 1. Работа над временем как часть ремесла историка

«Время не дано историку как какое-то время, где-то там существующее ещё до начала его исследования. Оно выстраивается историком благодаря специальной работе, являющейся частью ремесла историка»<sup>1</sup>. С этого, на первый взгляд, парадоксального заявления Антуана Про мы хотели бы начать лекцию, посвящённую способам формирования хронологических знаний и умений учащихся в школьных курсах истории.

В мастерской учёного происходит не простая атрибуция исторических фактов или локализация открытий в пространстве и времени, а сложная работа над временем, состоящая из нескольких этапов («шагов»). Представление о способах работы историка со временем может обогатить и разнообразить содержание хронологических знаний и умений школьников, изучающих историю и частично использующих исследовательские методы.

### Словарь терминов

**Хронология** — последовательность исторических событий во времени, а также перечень дат этих событий.

**Атрибуция исторических фактов** (от лат. *attributio* — приписывание) — локализация исторических фактов в пространстве и времени.

**Периодизация** — выделение в историческом процессе относительно целостных и завершённых этапов (периодов).

**Основные хронологические понятия** — единицы исчисления времени (эра, век, год).

**Опорные даты** в школьных курсах истории — даты, которые локализуют во времени главные исторические факты.

Первым шагом в работе историка является *составление хронологии*. Сначала он восстанавливает последовательность событий. Чтобы не совершать насилия над данными, хронологический порядок должен быть гибким, взвешенным, понятным.

Второй шаг — второй логически (на практике обе эти операции часто смешиваются) — это *периодизация*. Историк должен уметь находить подходящие сочленения, чтобы разрезать историю на периоды, иными словами, заменять неуловимую непрерывность времени некоей эвристически значимой структурой. Периоды и другие отрезки времени,

которые используют историки, имеют искусственный характер, это «воображаемые деления», одновременно упрощающие и усложняющие ремесло историка.

Периодизация открывает путь к *интерпретации*. Она делает историю если и не вполне доступной пониманию, то, по крайней мере, уже мыслимой.

Поэтому история оказывается для учёного не только работой над временем, но и *размышлением над временем*.

Каждый исторический процесс имеет свою собственную периодизацию. Нецелесообразно придерживаться периодизации политических процессов для изучения экономического развития или истории религии, и наоборот. С другой стороны, абсолютизация этой позиции приводит к разложению единого времени на множество времён, не имеющих между собой никакой связи. *Иерархизация времён* позволяет преодолевать противоречия периодизации и искать сопряжение одних времён относительно других.

Таким образом, работа над временем имеет решающее значение в конструировании истории. «Время — вот главное действующее лицо истории» (А.Про). Мы считаем, что под этим углом зрения педагогические аспекты работы над хронологией в школьных курсах истории обретают новые значения и смыслы.

## **2. Исторический экскурс в методику изучения хронологии**

Первая и произвольная ассоциативная связь истории как учебного предмета с датами неслучайна. У многих сложилось представление, что знать историю — это, прежде всего, знать факты и даты. Их нужно безошибочно вспоминать, коль скоро разговор заходит о прошлом и наших героических предках. Отсюда оставшиеся в памяти мрачные картинки уроков истории в дореволюционной школе, где ученики под строгим взглядом учителя многократно и бездумно повторяют, заучивая наизусть, бесконечные столбцы чисел и связанные с ними события.

По истории дела у меня шли из рук вон плохо. История преподавалась у нас таким образом: в класс приносилась доска, разграфлённая на квадратики, каждые сто квадратиков изображали столетие, а каждый квадратик — год. Как только доску устанавливали, начиналась пытка. Во всех квадратиках были изображены значки: кружочки, палочки, кресты. Учитель брал трость и тыкал ею то в палочку, обозначающую вступление на престол какого-нибудь царя, то в кружочек, обозначающий какую-либо войну, и грозно спрашивал: «Григорьев, что это обозначает: Николаев, а это что» и т.д. Начиналось всеобщее нервничанье. Отвечать надо было сразу, и хотя кружок или палочка уже по самому своему положению обозначали год и то, что в этом году произошла война, но второпях каждый из нас отвечал невпопад, на столетие раньше или позже. Мы перевирали войны и «вступления на престол», и «единицы» и «двойки» так и сыпались в классный журнал. По истории у меня неизменно красовалась «двойка» вплоть до экзамена. На экзамене мне досталось царствование Александра Первого и война 1812 года, и мой связный и воодушевлённый рассказ о наполеоновских войнах, о которых я много слышал от Пулэна, так понравился экзаменаторам, что мне единодушно поставили «пять», да ещё с плюсом, уничтожая таким образом все следы моих неизменных «двоек».

*П.Кропоткин. Записки революционера*

В рассказе А.Аверченко «Невозможное» запуганный и доведённый до отчаяния формализмом преподавания истории ученик Николай Синюхин мысленно обвиняет своего учителя: «...У вас такой интересный, увлекательный предмет — что вы из него сделали? История народов преподаётся вами как какое-то расписание поездов».

Для лучшего запоминания дат педагоги дореволюционной России использовали специальные пособия, в частности таблицу А.Язвицкого, которая состояла из разграфлённых клеток с условными рисунками и датами. Годы, подлежащие запоминанию, то закрывались марками, то открывались, причём попутно учащиеся повторяли название события<sup>2</sup>.

Советские методисты, обвиняя прежнюю школу в зубрежке и схоластике и категорически отмежевываясь от неё, последовательно отстаивали новое видение хронологии в школьных курсах истории. Для них хронология — не самоцель, а средство постижения истории «как процесса развития» (М.Зиновьев, 1955), «научного понимания исторического процесса» (А.Стражев, 1964), «познания истории как закономерного процесса, развивающегося во времени и пространстве» (Н.Запорожец, 1984), «сознательного усвоения школьниками системы исторических знаний в целом» (Ф.Коровкин, 1978).

В методических трудах советских лет достаточно скрупулёзно и обстоятельно, с заявкой на целостную систему изучения хронологии были представлены приёмы и средства изложения хронологических сведений, варианты объяснения школьникам наиболее сложных тем: «Счёт лет в истории», «Соотнесение года с веком и тысячелетием», «Решение хронологических задач» и др., а также раскрыта методика формирования на протяжении всех лет школьного обучения истории умений локализовать исторические факты во времени.

В постсоветское время к оригинальным работам на темы хронологии отнесём пособие М.В.Коротковой<sup>3</sup>, в котором представлены условно-графические средства формирования хронологических знаний: циклические графики, обобщающие таблицы, различные схемы, в том числе тематические ленты времени, «схемы-шаги», схемы со штриховкой, круговые схемы с периодизацией или разными точками зрения на исторические события.

Своим вкладом в разработку этой темы мы считаем типологию хронологических заданий по истории<sup>4</sup>, представленных как самостоятельные и самоценные приёмы учебной работы с историческим материалом и как способы диагностики глубины, прочности, качества учебных достижений школьников в «работе над временем».

В Требованиях к уровню подготовки выпускников основной и старшей школы по истории (2004) по сравнению с вариантом 1998 г. хронологические знания и умения представлены скупер и лаконичнее:

## **ФК ГОС по истории основной школы**

### ***Базовый уровень***

В результате изучения истории ученик должен:

**знать / понимать**

- *Основные этапы и ключевые события истории России и мира с древности до наших дней; ...*

#### **уметь**

- *Соотносить даты событий отечественной и всеобщей истории с веком;*
- *Определять последовательность и длительность важнейших событий отечественной и всеобщей истории; ...*
- *Рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, показывая знание необходимых ... дат...;*

#### **ФК ГОС по истории старшей школы**

*В результате изучения истории на базовом уровне ученик должен:*

#### **знать / понимать**

- *Основные факты, процессы и явления, характеризующие целостность отечественной и всемирной истории;*
- *Периодизацию всемирной и отечественной истории; ...*

#### **уметь**

- *Критически анализировать источник исторической информации (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания); ...*
- *Устанавливать ...пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений; ...*

**На профильном уровне** идеальные знания и умения выпускников, имеющие отношение к хронологии, представлены следующим образом:

- **знать** *принципы периодизации всемирной истории...*
- **уметь** *осуществлять внешнюю и внутреннюю критику источника (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания, степень достоверности)...*
- **уметь** *использовать принципы... временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений<sup>5</sup>.*

Таким образом, на протяжении всего школьного курса истории и на всех уровнях школьного исторического образования подготовка учащихся в сфере хронологии остаётся ведущим компонентом целей и содержания учебного предмета «история».

Гуманистическая миссия современного педагога состоит в том, чтобы, с одной стороны, не переусердствовать с датами и не отбить у своих учеников интерес к временной атрибутике прошлого, а с другой — вместе с учениками от «работы со временем» двигаться к «работе над временем».

## **Вопросы для размышления**

- 1. В чём, по вашему мнению, заключались причины «всеобщего нервничанья», когда учитель гимназии, где учился П.Кропоткин, начинал хронологические упражнения?*
- 2. Как ваши ученики относятся к датам и хронологическим заданиям в курсах истории? В чём причины их того или иного отношения?*
- 3. Приёмы и средства изучения хронологии в основной школе. Способы диагностики хронологических знаний и умений учащихся.*

Прежде чем характеризовать «работу со временем», вспомним, что представляют собой типичные представления младших школьников об историческом времени и значимости дат в изучении прошлого<sup>6</sup>. По наблюдениям психологов, подтверждённых практикой учителей, работающих в начальной школе, восприятие времени — самая трудная задача для детей 7—10-летнего возраста, поскольку их собственный жизненный опыт несопоставим ни количественно, ни качественно с многовековой историей человечества. На этом основании методисты рекомендуют начинать работу над хронологическими представлениями ребят с эмоционально-зрелищной презентации главных свойств исторического времени:

«Надо создать на уроке ощущение отдалённости древних культур, поясняя хронологическую отдалённость на более близких для детей примерах. Отцы детей родились в те времена, когда наши города были гораздо меньше, чем теперь, когда в них было мало высоких домов и т.д. Деды родились во времена, когда на дорогах конные повозки встречались чаще, чем автомобили, когда ещё практически не было самолётов. Перед Первой мировой войной, когда родился прадедушка, не было электрического света и редко встречались водопроводы. Прапрадеды видели, как сооружались железные дороги, как возникали первые фабрики. Так, проследившая жизнь пяти поколений, можно заметить, как грандиозные изменения, происшедшие за 150 лет, преобразили лицо мира»<sup>7</sup>.

Кстати, подобный приём использовал историк и писатель Н.Эйдельман в книге «Твой XVIII век». Приглашая школьников сосчитать, сколько в предыдущем веке у каждого из них осталось прапра... дедушек и бабушек, учёный доказывал, что история — не такой уж отдалённый и бесстрастный предмет изучения, каким может показаться вначале.

Как помочь детям с их коротким жизненным опытом осознать масштабы ожидающего их на уроках истории путешествия в глубь времени? Тот же немецкий педагог К.Линденберг советует: «Если же весь класс встанет в ряд и каждый ученик представит одно поколение, то 33 ученика позволят нам совершить путешествие назад как раз на тысячелетие. Тогда мы дойдём до времён, когда Германия была почти полностью покрыта лесами, когда ещё и в помине не было городов, и лишь кое-где появились дороги, когда только изредка встречались каменные церкви. Так возникает представление о временном и духовном расстоянии... При этом создаётся почва для того, чтобы показать своеобразие чувств, переживаний и представлений каждой отдалённой эпохи.

Почему это важно сегодня?.. Расширение временного кругозора учащихся позволяет привить им понимание других культур, существующих в наши дни. И ещё кое-что проясняется для нас в нашей действительности: неповторимость, особенность нашей эпохи обрисовывается лишь на фоне истории».

В советской методике также существует несколько рекомендаций по формированию у младших школьников представлений о линейности, необратимости, значительной протяжённости исторического времени. Это и рисование в рабочих тетрадях «реки Истории» с условными датами-кораблями, плывущими в одном направлении, это и составление иллюстрированной ленты времени на длинном листе ватмана с цифровым обозначением веков и силуэтными аппликациями наиболее ярких фактов, это и синхронистические комплексы, отражающие события, происходившие в одно и то же время в разных частях земного шара.

Параллельно с формированием элементарных представлений об основных свойствах исторического времени на первых уроках пропедевтики начинается ознакомление школьников с основными хронологическими понятиями: *единицы времени (год, век, тысячелетие), високосный год, эра, календарь, эпоха, наша эра, до нашей эры*. Как показала практика, наиболее продуктивно эта работа проходит на специальных занятиях в рамках пропедевтического курса по вспомогательным историческим дисциплинам. В дальнейшем, на уроках по истории Древнего мира, Средних веков и древней отечественной истории новые понятия конкретизируются и применяются при решении хронологических задач.

Не все даты, насыщающие всемирную историю и школьные учебники, достойны равноценного к себе внимания и методической проработки. В недавнем идеологизированном прошлом говорили о трёх типах хронологии: «Одни (даты) должны быть закреплены в памяти советских людей на всю жизнь, например, даты жизни В.И.Ленина, Великой Октябрьской социалистической революции, Парижской Коммуны, падения крепостного права в России. Другие являются опорными при изучении определённого курса истории и должны прочно сохраняться в памяти, по крайней мере, на протяжении его изучения... Наконец, третьи даты служат для установления связи датированных фактов с опорными фактами и отнесения их к соответствующим периодам»<sup>8</sup>.

В современном обучении уместно, видимо, говорить об *опорных* и *второстепенных* датах в школьных курсах истории, относя к первым только те, что локализуют во времени главные исторические факты. Состав основных дат условен и исторически изменчив, так же как и набор фактов: в зависимости от политической ситуации и задач школьного исторического образования они оцениваются то как главные, то как второстепенные. Очевидно, что специальной работы при изучении истории в школе требуют именно опорные даты.

*Наглядно-образное обозначение времени*, созвучное картинному описанию местности или сюжетному повествованию о событии, является эффективным приёмом конкретизации самих исторических событий и одновременно помогает запечатлеть в памяти учащихся даты, с ними связанные. В отличие от простого упоминания времени «прописки» второстепенного исторического факта, обстоятельства важнейших событий описываются максимально ярко и образно, с использованием красочных цитат: «В субботу пятого апреля / Сырой рассветною порой...», «Русское войско сошло с татарским в самый день, когда празднуется Рождество Богородицы, 8 сентября, в 1380 г. от Рождества Христова на поле Куликовом за Доном у реки Непрядвы» и др.

С этой же целью учитель может предложить ученикам 5—7 классов самим *проиллюстрировать* историческое событие на специальной хронологической карточке: на её лицевой стороне будет крупно выведена дата, а на обратной — рисунок (символическое изображение) события. Такие карточки успешно применяются в устных хронологических

диктантах и в логических задачах на сопоставление однородных фактов, определение их причинно-следственных связей и т.п.

Наряду с простым запоминанием дат-одиночек методисты давно советуют применять «определённую систему обучения, развивающую у школьников представление о времени как пути движения исторических событий и о датах как моментах исторического развития» (А.И.Стражев). С этой целью в теорию и практику обучения истории А.И.Стражев ввёл *хронологические комплексы*, ряды логически связанных между собой фактов и дат. Например, при анализе состояния крепостного права в России в XVIII в. уместно совершить исторический экскурс по основным вехам становления крепостничества и проследить формирование этой системы начиная с XVI в. «Это поможет учащимся устанавливать прочные ассоциации развития исторических событий во времени», крепче запоминать и обогащать историческое мышление<sup>9</sup>.

Хронологические комплексы, отражающие длительность исторических явлений, их последовательность или одновременность могут быть оформлены в виде различного рода *хронологических и синхронистических таблиц*<sup>10</sup>. Наиболее общими являются *сводные хронологические таблицы*. В качестве справочников по хронологии и своеобразной сетки дат и событий они сопровождают школьные учебники и пособия для абитуриентов. Обычно в них две колонки: даты и события (*образец 1*).

*Образец 1*

#### **Важнейшие события в истории России**

<b>Даты</b>	<b>События</b>
<b>988</b>	Принятие христианства как государственной религии на Руси
<b>1223</b>	Битва русских с монголо-татарами на реке Калке...

*Тематические хронологические таблицы* посвящены отдельным проблемам исторического прошлого или периодам общественного развития: «Народные движения в первой половине XIX в.», «Этапы политической реформы в СССР (1988—1991)» и т.д. Помимо двух традиционных колонок в них может быть третья, раскрывающая своеобразие или значение каждого факта в отдельности (*образец 2*).

*Образец 2*

#### **Народные движения в второй половине XVIII в.**

<b>Даты</b>	<b>События</b>	<b>Историческое значение</b>
<b>1768</b>	Крестьянское восстание на Правобережной Украине	
<b>1771</b>	«Чумной бунт» в Москве...	

*Календари исторических событий* в деталях воспроизводят хронику наиболее важных событий, подчёркивают их динамизм, быстроту и напряжённость действий их участников. В этих таблицах знаменательный факт фиксируется с точностью дней, часов и минут.

Своеобразным видом хронологических записей может служить *хронотоп* — таблица, в которой главное внимание уделяется времени и месту изучаемых событий. Такой способ



изучения хронологии эффективен при определении масштабов исторических событий, их типичности и закономерности.

При изучении всеобщей и региональной истории, а также для междисциплинарных связей ценным является приём заполнения *синхронистических таблиц*, фиксирующих наиболее важные события и явления, происходившие в разных странах примерно в одно и то же время.

Составление таких таблиц и их последующее использование при изучении однородных тем в других курсах истории или при систематизации и обобщении учебного материала помогает школьникам воспринимать историю разных стран и народов как единый всемирно-исторический процесс (*образец 3*).

*Образец 3*

### Страны и народы мира: эпоха Средневековья<sup>11</sup>

Регионы и страны	Века				
	VI	VII	VIII	IX	X
Юг Дальнего Востока, Маньчжурия					
Китай					
Корея					
Центральная Азия					
Русь — Россия					
Европа и Ближний Восток					

Специфическую роль в изложении хронологического материала выполняют схемы, которые в самых разнообразных вариантах предложены в рабочих тетрадях по истории. *Схемы-лесенки*, к примеру, выстраивают цепочку дат и событий, которые непосредственно привели к тому или иному значительному факту истории («Мир на пути к Первой мировой войне», «Как начиналась война на Балканах» и т.п.). В более крупных временных масштабах такие схемы представляют этапы, вехи становления определённого исторического феномена и, возможно, являются альтернативным вариантом графического оформления хронологических комплексов (*образец 4*).

*Образец 4*

### Крушение колониальной системы (1940 — 1990-е гг.)

1940—1950	8
1951—1959	9
1960	18
1961—1970	31



1971—1980 ----- 25

1981—1990 ----- 7

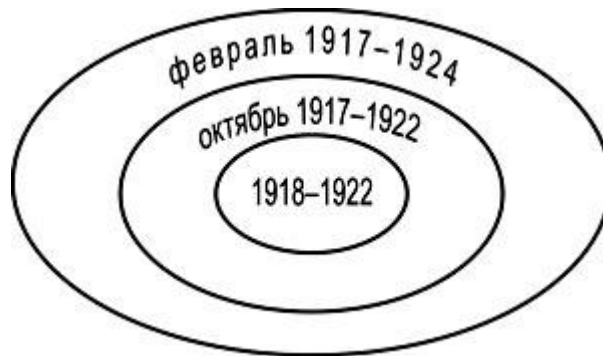
(Представить как последовательный развал колониальной системы. — *Ред.*)

*Круговые схемы* фиксируют временные рамки исторических событий, о периодизации которых в науке существуют разные точки зрения. Сопоставляя, ученики обоснованно выбирают одну из них (*образец 5*).

*Образец 5*

### Периодизация Гражданской войны

На круговой диаграмме даты с двух сторон окружностей: в центре 1918—1922; во втором круге — октябрь 1917—1922, в третьем — февраль 1917—1924.



Процесс формирования хронологических знаний и умений школьников в курсах истории не замыкается на сообщении дат и тем более на их бездумном заучивании. Следующие виды упражнений и познавательных заданий помогают *диагностировать* качество подготовки учащихся по хронологии и использовать хронологический материал для более глубокого проникновения в суть исторических фактов и *развития хронологических умений*.

Параллельно с введением основных единиц исторического времени в начальном курсе истории формулируется правило установления их соотношения (год—век—тысячелетие). Обычно этот механизм иллюстрируется на аналогии с часами:

**11 часов 17 минут ----- 12-й час**  
**1117 год ----- XII век**

или на примерах самих детей: к сегодняшнему дню вам исполнилось 10 лет и 5 месяцев, т.е. вам идёт одиннадцатый год, соответственно 1005 год относится к XI веку.

Наиболее сложные варианты хронологических ситуаций отрабатываются в упражнениях.

- *Определение века и тысячелетия;*

В течение минуты просмотрите пары перечисленных ниже дат и отметьте те из них, которые относятся к одному веку/к одному тысячелетию:

- 1) 1584—1684 6) 1302—1399  
 2) 1000—1001 7) 1299—1200  
 3) 1299—1200 8) 1999—2000  
 4) 1600—1501 9) 100—7  
 5) 1899—189 10) 189—200

- Подбор дат, принадлежащих указанному веку и тысячелетию.
- Сопоставление пар дат, относящихся к одному столетию<sup>12</sup>.

Тема «Счёт лет в истории» может быть объяснена школьникам в пропедевтическом курсе «Введение в историю» до/после изучения первобытнообщинного строя на уроках по истории Древнего мира. Методика проведения специального занятия предложена Г.И.Годером в пособии для учителей<sup>13</sup>. Вкратце суть её сводится к объяснению происхождения и сущности христианского летосчисления, введению понятий «наша эра» и «до нашей эры» и тренировке в решении *стандартных хронологических задач* с помощью чертежа на линии времени. Типология стандартных хронологических задач представлена четырьмя вариантами.

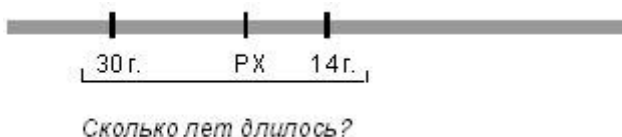
1. Подсчитайте, сколько лет назад произошло событие, если известна его дата — 141 г. до н.э.



2. Подсчитайте, на сколько лет одно событие произошло раньше/позже другого, если известно, в каком году они состоялись: 141 г. до н.э. и 1141 г. н.э.



3. Сколько лет длилось событие, если известны его хронологические рамки: 30 г. до н.э. — 14 г. н.э.



4. Подсчитайте, в каком году произошло событие, если оно случилось 3546 лет назад.



*Нестандартные хронологические задачи* основаны на соотнесении разных систем летосчисления, существовавших в древности и Средневековье. Этот тип задач эффективно используется на уроках по истории Древней Греции и Рима, арабов, отечественной истории и др., поскольку создаёт атмосферу реального прошлого, позволяет работать с оригинальными (неадаптированными) источниками и развивать творческие способности школьников. Например, даты важных событий Киевской Руси в таких задачах обыгрываются в двух вариантах — по христианскому календарю и «от сотворения мира»:

Какое из двух событий, описанных в Повести временных лет, произошло раньше и на сколько лет:

1) «В лето 6494. Пришли болгары Махметовой веры и немцы от папы из Рима, а после них хазарские евреи, и хвалили каждый закон свой»;

2) в 988 г. «пошёл Владимир с войском на Корсунь, город греческий, и затворились корсуняне в городе»...

Хронологические задачи, кроме всего прочего, являются действенным средством закрепления в памяти учащихся дат основных исторических событий и проверки их усвоения. На это же рассчитаны *хронологические примеры*:

год начала Реформации в Германии

+ год начала Столетней войны

+ год окончания гуситских войн — год разгрома Непобедимой Армады

+ год образования государства у франков

: 4 = x

(Какое событие произошло в этом году?)

Такие примеры могут быть частью домашних заданий или хронологических разминок на уроках и конкурсах.

*Хронологические уравнения* помогают школьникам не просто вспомнить даты исторических событий, но и соотнести их между собой, найти новые связи и отношения между фактами, имевшими место в разные периоды и в разных странах. Они диагностируют уровень развития невербального воображения учащихся, их логические способности, способствуют выработке точности и лаконичности устной речи. Расставляя условные знаки тождества/аналогии (=), противоположности ( $\Leftrightarrow$ ) или следствия ( $\Rightarrow$ ) между парами дат, ученики обосновывают своё решение:

<b>1147 ↔ 1238</b> основание      разрушение Москвы
<b>1240 = 1242</b> победы Александра Невского над крестоносцами
<b>1380 ↔ 1480</b> победа на поле Куликовом способствовала полному освобождению Руси от татаро-монгольского ига

В качестве диагностирующих и контрольных заданий по хронологии также используются:

- *Тесты с выбором ответа по датам и событиям*

Падение Севастополя предредило поражение России в Крымской войне. Когда это произошло?

- а) в 1853 г.; б) в 1854 г.; в) в 1855 г.

Где русская армия участвовала в подавлении революционного выступления в 1849 г.?

- а) в Пруссии; б) во Франции; в) в Венгрии.

- *Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений устанавливать синхронность фактов*

Кто из перечисленных ниже исторических деятелей были современниками?

- а) П. Чаадаев и Н. Бердяев;  
б) А. Герцен и В. Белинский;  
в) М. Бакунин и Н. Новиков.

- *Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений соотносить факты с определённым периодом исторического развития*

Какое событие произошло в годы царствования Николая Первого?

- а) создание I Интернационала и выход в свет «Манифеста Коммунистической партии»;  
б) гражданская война в США;  
в) создание Священного союза.

«Гласность» была одной из примет российской истории в период:

- а) 1801—1804 гг.;

б) 1825—1830 гг.;

в) 1856—1861 гг.

• *Тесты с выбором ответа на проверку и формирование умений решать хронологические задачи*

В 70 г. до н.э. поставили придорожный столб, а в прошлом году его перевезли в исторический музей. Сколько лет столб простоял у дороги?

а) 1936 лет; б) 2076 лет; в) 1970 лет.

• *Тесты на восстановление соответствия для проверки знания дат и событий*

**каменный век** с I тыс. до н.э.

**медный век** 3 млн лет назад — IV тыс. до н.э.

**бронзовый век** II—I тыс. до н.э.

**железный век** IV—III тыс. до н.э.

• *Тесты на группировку хронологической информации для развития и проверки умения соотносить исторические факты с определёнными периодами времени*

Соотнесите изобретения и открытия, характерные для следующих периодов

Палеолит	составные орудия труда,
Мезолит	приручение диких животных,
Неолит	заготовка мяса впрок,
Энеолит	керамика,
Бронзовый век	добывание огня,
Железный век	растениеводство, формирование языковых групп.;

• *Тесты с ограничениями на ответ для проверки знания дат и событий*

Монголы, известные также как татары, вторглись на Русь в ... г. и обложили её данью. В ... они захватили и разорили Киев, культурный центр средневековой Руси. Но в ... г. татары ушли из Южной Руси и основали ханство Золотую Орду, которое взимало дань со всей остальной страны;

• *Тесты на определение хронологической последовательности для проверки знания дат и событий, а также для развития и проверки умений определять их последовательность и взаимосвязи*

Пронумеруйте события в порядке их совершения в царствование Ивана Грозного:

... введение опричнины;

... начало Ливонской войны;

... венчание на царствование;

... взятие Казани;

... реформы Избранной рады...

- Тесты на исключение лишнего для развития умений рассуждать логически на основе знания дат и сущности исторических фактов

Определите принцип образования хронологического ряда и вычеркните лишнюю дату **1497, 1550, 1581, 1597, 1649, 1672** (важнейшие события, характеризующие этапы закрепощения крестьян в Русском государстве);

- Тесты на продолжение ряда в заданной последовательности для развития умений рассуждать логически на основе знания дат и сущности исторических фактов;

Определите принцип образования хронологического ряда и продолжите его в заданной закономерности: **1761—1762; 1762—1796; 1796—1801...**

Эффективным средством формирования хронологических знаний и умений являются *игры с правилами* на хронологическом материале: чайндаты, домино, лото, кроссворды и т.п.<sup>14</sup>, разработки которых можно найти в пособии и по аналогии составлять самим на актуальном учебном материале.

### **Вопросы для размышлений**

**1.** Проанализируйте предложенные выше задания и в свободной графе таблицы укажите, какие требования к уровню подготовки выпускников основной школы они диагностируют.

<b>ФК ГОС по истории основной школы</b>	<b>Задания</b>
<b>В результате изучения истории ученик должен:</b>  <b>Знать/понимать</b>  <i>Основные этапы и ключевые события истории России и мира с древности до наших дней...</i>	
<b>Уметь</b>  <i>Соотносить даты событий отечественной и всеобщей истории с веком; Определять последовательность и длительность важнейших событий отечественной и всеобщей истории... Рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, показывая знание необходимых дат...</i>	

**2.** Какие требования к уровню подготовки выпускников в области хронологии не диагностируются данными заданиями? Какие задания вы можете предложить для этого?

**3.** Какие знания и умения, не представленные в перечне Требований ФК ГОС по истории в основной школе, формируются и диагностируются у учащихся с помощью этих заданий?

#### 4. Развитие хронологических знаний и умений в старшей школе

В старшей школе «работа над временем» должна подняться на новый качественный уровень. Должна, но за счёт каких ресурсов? Судя по учебникам истории для старшеклассников, серьёзных новшеств ни в содержании хронологических таблиц, ни в характере вопросов и заданий не происходит.

А между тем теория и методика обучения истории способна предложить практике оригинальные приёмы работы, по сути, с теми же средствами обучения: текстами, содержащими сведения о времени, хронологическими таблицами, календарями, логическими схемами и т.п. Отличительным признаком приёмов «работы над временем» в профильной школе является их *критическая направленность*.

*Атрибуция источника и факта, в нём изложенного.* С этим заданием сталкиваются ученики, сдающие ЕГЭ по истории. Именно сталкиваются, если подобная работа не осуществляется ими раньше, в 10—11 классах, в процессе многоуровневого анализа Текста, о котором уже шла речь в лекции пятой.

В тестах-заданиях всех трёх частей ЕГЭ встречаются довольно пространные отрывки из сочинений историков, воспоминаний современников, официальных постановлений и политических программ и т.д. Задания, которыми сопровождаются эти разнообразные источники, сводятся, в том числе, к *атрибуции сроков издания самого документа*:

«Прочтите отрывок из документа и укажите *время, к которому он относится*»;

«Прочтите отрывок из регламента мануфактур-коллегии и назовите *имя государя, с чьим правлением связано его появление*»;

«Прочтите фрагмент из документа и укажите *его название*»;

или к *атрибуции времени события*, о котором идёт речь в данном документе:

«Прочтите отрывок из работы историка М.К.Любавского и укажите, *в каком веке* произошли описанные события»;

Разница в работе над документом в части А и в частях В и С заключается в том, что в первом случае ответ нужно выбирать из приведённых в конце теста дистракторов (ответов-предположений), а во втором — формулировать самостоятельно в одном-двух словах. Более существенно сходство в выполнении атрибутивных заданий по источникам, поэтому правила-инструкции можно представить в обобщённом виде.

#### **Алгоритм выполнения атрибутивных заданий по документам**

Вам необходимо:

- 1) внимательно прочитать задание;
- 2) выяснить, что требуется идентифицировать: сам источник или описываемое в нём событие (*объект атрибуции*);

3) выяснить, какой признак объекта должен быть установлен (*предмет атрибуции: время создания, время действия, название события, имя действующего лица и т.д.*);

4) в соответствии с предметом атрибуции в тексте источника выделить слова и выражения (*ключевые слова*), которые могут помочь узнаванию события, датировке документа. Потом проанализировать и обобщить их;

5) сформулировать краткий ответ или выбрать его из предложенных в тесте-задании, убедиться, что ни одно из ключевых слов не противоречит ему.

Обычно в документе (и даже в задании к нему) приводится не одно, а несколько ключевых слов, позволяющих идентифицировать исторический персонаж, событие или время действия, о которых в этом тексте говорится. Приведём примеры, относящиеся к установлению временных параметров<sup>15</sup>:

• Прочтите отрывок из книги и укажите *период*, к которому относятся описанные события (*атрибуция факта-явления*).

«Где-то в подполье, нищете, в тесноте работал отринутый, распятый **Андрей Платонов**. О том, что **Булгаков** пишет «**Мастера и Маргариту**», знали десять или пятнадцать человек. Если бы этот роман можно было запомнить наизусть, он сжёг бы его, как жгла над печельницей свои стихи **Анна Ахматова**» (ключевые слова выделены нами. — *Авт.*). (*Ответ: 1930-е гг.*)

• Прочтите отрывок из документа и напишите *сокращённое название* политики, при переходе к которой были реализованы высказанные предложения (*атрибуция факта-явления*).

«Вся посевная кампания будет ни к чему, если **вместо развёрстки** не обложить **крестьян налогом**, только не земельным, а **хлебным**. . . Каждый крестьянин будет **знать свою норму налога и время его сдачи**. . .» (ключевые слова выделены нами. — *Авт.*). (*Ответ: нэп.*)

*Переструктурирование и анализ хронологических таблиц.* Суть этого приёма, адекватного возрастным познавательным возможностям старшеклассников, заключается

а) в предварительном проблемном анализе готовой хронологической таблицы и

б) в её трансформации под предложенным в задании углом зрения. Например, универсальная хронологическая события по истории Болгарии в 1887—1894 гг. может быть переструктурирована следующим образом<sup>16</sup>.

Дата	
События, характеризующие внутриполитическую ситуацию в стране	
Признаки модернизации болгарского общества	
Опыт обретения Болгарией внешнеполитической самостоятельности	



Обязательным этапом работы над таблицей является двуединый анализ хронологических сведений в обобщающей беседе:

*по вертикали* таблицы устанавливается синхронность, взаимосвязь и взаимообусловленность исторических событий, насыщенность коротких промежутков времени (год, месяц) разнообразными, порой противоречивыми фактами;

*по горизонтали* — тенденции развития внутри- и внешнеполитической ситуации, проявление основных и второстепенных признаков явлений и т.п.

*Интерпретация и критический анализ хронологической таблицы (хронотопа, календаря и т.п.).* В этом случае речь, скорее, идёт о носителях хронологических сведений во внеучебных источниках информации: в научно-популярной литературе, на сайтах Интернета, в справочниках и даже в обычных школьных дневниках и предметных тетрадях, снабжённых шпаргалками времени.

- По какому критерию авторы-составители таких таблиц отбирали в них даты и события?
- Какой образ эпохи/страны/культуры несёт в себе так или иначе представленная летопись?
- Интересы какой культурной группы (этнической/религиозной/политической/возрастной и т.д.) отражает информация этого источника?

Эти и подобные им вопросы могут стать темой самостоятельного исследования учащихся в профильных классах, направленного на формирование умений проводить внешнюю и внутреннюю критику источника.

Например, такое задание.

Проанализируйте содержание таблицы «Хронология событий 1900—1950 гг.», претендующей на всемирный масштаб<sup>17</sup>, и выясните:

1. Какие регионы и страны мира преобладают в таблице событий, а какие отсутствуют?
2. С чем связано преобладание одних стран и отсутствие других в «хронотопе мировой истории»?
3. Подберите метафоры, назовите символы каждого из десятилетий на основе таблицы.
4. Какой образ конкретных десятилетий и всего XX в. создаётся у вас при чтении этой таблицы?
5. Какие события, упомянутые в таблице, вас заинтересовали? О каких фактах вы хотели бы узнать больше?
6. Какую информацию, по вашему мнению, нужно внести в данный текст для более объективного портрета XX столетия?

*Фрагмент таблицы*

**Хронология событий 1900—1950 гг.**

1900-е гг.				
Международная политика	Внутренняя политика	Наука и изобретения	Искусство	Спорт и разное
1900 «Боксерское восстание» в Китае	1900 Убийство короля Италии анархистами	1900 первый полёт дирижабля	1900 преьера оперы Дж. Пуччини «Тоска»	1900 Олимпийские игры в Париже
1902 окончание англо-бурской войны	1901 убийство президента США Мак-Кинли	Планк публикует свой труд по квантовой теории	1904 Дж. М. Барри публикует сказочную феерию «Питер Пан»	1901 вручение первых Нобелевских премий
1904 начало русско-японской войны	1902 Финансовый кризис в Португалии	1901 появление первых мотоциклов	Роден создаёт «Мыслителя»	1904 Олимпиада в Сент-Луисе (США)
1905 Норвегия обретает независимость от Швеции	1905 основание партии «Шин-фейн» в Ирландии	1903 первая трансатлантическая радиосвязь	Отто Вагнер проектирует здание почтамта и сберегательной кассы в Вене	1906 Международный запрет на ночной женский труд
	1908 убийство короля и наследного принца Португалии	Первый полёт летательного аппарата с двигателем	1907 первая выставка картин кубистов в Париже	1907 основание бойскаутского движения
		1908 Луи Блерно пересекает на самолёте Ла-Манш		1908 Олимпийские игры в Лондоне
				1909 основание скаутского движения для девочек

## ВОПРОСЫ ДЛЯ РАЗМЫШЛЕНИЯ

1. Проанализируйте предложенные выше задания и в свободных графах таблицы укажите, какие требования к уровню подготовки выпускников старшей школы базового и профильного уровней они диагностируют. См. таблицу на с. 47.

2. Какие требования к уровню подготовки выпускников в области хронологии не диагностируются данными заданиями? Какие задания вы можете предложить для этого?

3. Какие знания и умения, не представленные в перечне Требований ФК ГОС по истории в старшей школе, формируются и диагностируются у учащихся с помощью этих заданий?

ФК ГОС по истории старшей школы		ФК ГОС по истории старшей школы	
Базовый уровень	Задания	Профильный уровень	Задания
Знать / понимать Основные факты, процессы и явления, характеризующие целостность отечественной и всемирной истории;  Периодизацию всемирной и отечественной истории...		Знать / понимать Периодизацию всемирной и отечественной истории...	
Уметь Критически анализировать источник исторической информации (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания)...  Устанавливать ...пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений...		Уметь Осуществлять внешнюю и внутреннюю критику источника (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания, степень достоверности)...  Использовать принципы... временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений.	

## ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С.116–117.
- <sup>2</sup> Буцик Л.П. Очерки развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961. С. 10.
- <sup>3</sup> Короткова М.В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. С. 90–97.
- <sup>4</sup> Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей / Е.Е.Вяземский. О.Ю.Стрелова и др. М., 1997–2002. С. 125–131.
- <sup>5</sup> Новые государственные стандарты школьного образования. М., 2004.
- <sup>6</sup> Подробнее см.: Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003. Глава 2.
- <sup>7</sup> Линденберг К. Обучение истории. М.: Парсифаль, Русское слово, 1997. С. 12.
- <sup>8</sup> Методика обучения истории в средней школе. / Отв. ред. Ф.П.Коровкин. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 1978. С. 156.
- <sup>9</sup> Стражев А.И. Методика преподавания истории. М., 1964. С. 156.
- <sup>10</sup> Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988. § 14.
- <sup>11</sup> Образец синхронистической таблицы в учебнике «История Дальнего Востока: эпоха средневековья». Хабаровск, 2003.
- <sup>12</sup> Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства: Практическое пособие. М., 2000. С. 31.
- <sup>13</sup> Годер Г.И. Преподавание истории в 5 классе. М., 1985. С. 75—77.

<sup>14</sup> Кулагина Г. Сто игр по истории. М., 1983. См. также дидактические материалы в газете «История», журнале «История и обществознание для школьников».

## ЛЕКЦИЯ ВОСЬМАЯ

# Картография и статистика в школьном курсе истории

1. Значение пространственной локализации фактов в обучении истории: традиции и новации.
2. Типы исторических карт и приёмы работы с ними в основной школе. Типология познавательных заданий для диагностики и формирования картографических знаний и умений школьников.
3. Приёмы изучения картографических сведений и развития картографических умений в старшей школе.
4. Статистический материал на уроках истории.

### **1. Значение пространственной локализации фактов в обучении истории: традиции и новации**

Как это ни парадоксально, но повышенный интерес советских методистов к вопросам формирования хронологических и картографических знаний школьников в курсах истории изначально был обусловлен известным постановлением СНК и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934). Поскольку «решающим условием прочного усвоения учащимися курса истории» выдвигалось «соблюдение историко-хронологической последовательности в изложении событий с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических явлений, исторических деятелей, хронологических дат», постольку важным и необходимым оказалось в кратчайшие сроки разработать эффективные приёмы изучения хронологии и картографии и создать школьный фонд исторических карт.

На основе марксистского положения о существенном влиянии географической среды на характер и темпы развития разных стран и народов, особенно в древности и Средневековье, в трудах по методике была обоснована ответственная роль пространственных представлений в правильном понимании школьниками исторических фактов. Во многих публикациях на эту тему стала повторяться ёмкая фраза А.И.Стражева: «Не помещённые во времени и пространстве исторические события представляются нам пустой абстракцией, лишённой реального содержания, не отражающей исторической действительности». Позднее этот тезис был развёрнут в перечень основных задач, которые призвана была решать *пространственная локализация фактов* (т.е. отнесение событий, явлений и процессов к определённому месту) в школьном обучении истории:

- охарактеризовать географическую среду, в которой происходили изучаемые факты, и этим способствовать раскрытию роли природы в жизни общества на разных ступенях его истории в связи с развитием способа производства;

- путём привязки исторических фактов к определённым территориям (стране, городу) соединить факты друг с другом как последовательные звенья исторических процессов, развёртывавшихся на данных территориях, и этим создать условия для понимания учащимися последовательного хода истории как закономерного процесса возникновения, развития и смены общественных формаций;
- раскрыть территориальное размещение и протяжённость исторических явлений, пространственные отношения между ними для выявления экономических, политических и культурных связей между отдельными странами или центрами, взаимодействия между историческими явлениями<sup>1</sup>.

Следствием повышенного внимания методистов и учителей к вопросам формирования картографических знаний и умений школьников в обучении истории во второй половине XX в. стали:

- уточнение понятия «школьная историческая карта»;
- формулирование чётких научно-методических требований к ней;
- разработка типологии карт и создание дополнительных картографических пособий по всем курсам истории;
- методические рекомендации по использованию разнообразных приёмов работы с картой на занятиях и дома.

В своё время, сопоставляя дореволюционный и советский фонды школьных исторических карт, А.И.Стражев упрекал предшествующее поколение методистов в недостаточном внимании к проблемам картографии. По его мнению, скромное количество школьных карт, которое имелось в старой России, не сообщало учащимся необходимых сведений по экономической и социально-политической истории страны. Только основываясь на марксистской теории, советская картография смогла представить в школьных пособиях экономические и, особенно, революционные события. «Таким образом, историческая карта, наполняясь фактами классовой борьбы», отразила «в виде своеобразного наглядного “конспекта” богатство содержания исторического курса».

Однако в современных условиях, когда пересматриваются цели и содержание школьного исторического образования, фонд учебных исторических карт вновь подвергается обоснованной критике: «Преобладают карты, выполненные *на основе старой методологии* и посвящённые в основном территориальным изменениям, политико-объединительным процессам в государствах или военным событиям. В настоящее время не более десятка карт отражают новые подходы к содержанию исторического материала. На них изображены религиозные процессы, экономико-демографическое развитие регионов, культурные достижения стран и народов и т.д.»<sup>2</sup>.

Проанализируем характер картографических знаний и умений школьников, заявленный в Требованиях к уровню подготовки выпускников основной и старшей школы в ФК ГОС по истории:

#### **ФК ГОС по истории в основной школе**

В результате изучения истории ученик должен уметь: показывать на исторической карте территории расселения народов, границы государств, города, места значительных

исторических событий; рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, показывая знание необходимых фактов, дат, терминов...

### **ФК ГОС по истории в старшей школе**

В результате изучения истории на *базовом* уровне ученик должен уметь: проводить поиск исторической информации в источниках разного типа; анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта...); устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений...

В результате изучения истории на *профильном* уровне ученик должен уметь:

проводить комплексный поиск исторической информации в источниках разного типа; использовать при поиске и систематизации исторической информации методы электронной обработки, отображения информации в различных знаковых системах (текст, карта...); использовать принципы причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений...<sup>3</sup>.

### **Вопросы для размышления**

*1. Сравните содержание картографических знаний и умений, прогнозируемых как результаты исторического образования в основной и старшей школе. Найдите принципиальные отличия между требованиями к подготовке учащихся в области картографии в основной и старшей школе, на базовом и профильном уровнях.*

*2. Сравните роль картографических знаний и умений в изучении истории в советской школе и в ФК ГОС по истории (2004).*

### **2. Типы исторических карт и приёмы работы с ними в основной школе. Типология познавательных заданий для диагностики и формирования картографических знаний и умений школьников**

Степень конкретности пространственной локализации исторических фактов в каждой учебной ситуации определяется характером этих фактов, их значимостью в изучении прошлого, связями и отношениями с другими фактами и, в свою очередь, влияет на выбор адекватного типа исторической карты или картографического пособия.

Традиционно говорят о трёх типах исторических карт:

- *общие*, отражающие исторические события в одной стране или в группе стран, их положение, состояние и основные события на достаточно большом промежутке времени: «Древний Восток. Индия и Китай (III тыс. до н.э. — I в. н.э.)», «Российская империя в первой четверти XVIII в.». Общая историческая карта даёт «поперечный разрез» исторического процесса и в целом статична, но её отдельные элементы передают динамику, изменчивость историко-географического пространства: рост и сокращение территорий государств, перемещения границ, демографические процессы, военные действия, социальные движения, образования новых городов и т.п.;

- *обзорные*, отражающие ряд последовательных моментов в развитии определённого явления в истории отдельной страны или целого региона на протяжении длительного периода времени: «Рост территории государств в древности», «Рост Римского государства в период республики и империи», «Российская империя с начала XIX в. по 1861 г.». Информация таких карт, как правило, не исчерпывается на одном уроке и анализируется, сопоставляется, обобщается на протяжении большой учебной темы;

- *тематические*, посвящённые отдельным событиям или сторонам исторического процесса: «Завоевательные походы Александра Македонского на Восток», «Крестьянская война в Германии в 1525 г.», «Первая русская революция 1905–1907 гг.». Этот тип исторических карт освобождён от информации общего плана, не имеющей отношения к теме, зато с большой подробностью и детализацией раскрывает изучаемое событие и отличается более красочным и художественным оформлением. И в прежние времена, и в наши дни тематические карты преобладают в школьных учебниках, атласах и среди настенных картографических пособий, но использовать их методисты рекомендуют на фоне и в сочетании с общими картами.

На первый взгляд, приём использования настенных демонстрационных карт во время *изложения* исторического материала чрезвычайно прост: учитель, подойдя к карте справа, став лицом к классу, указкой показывает историко-географический объект и просит школьников в атласах найти аналогичное обозначение. Однако существуют строгие правила показа на карте различных объектов:

- 1) границы страны обводятся указкой по замкнутой кривой;
- 2) города отмечаются прикосновением к условному кружку, а не к названию города на карте;
- 3) реки показываются по течению от истока к устью;
- 4) направления военных походов и передвижений — по имеющимся на карте стрелкам.

Для придания карте большей выразительности, лёгкости ориентировки в ней и формирования чётких картографических представлений в начальных курсах истории учителя активно используют приём *«оживления карты»*, заключающийся в наложении на карту (обычно общую или обзорную) аппликативных материалов: характерных силуэтов воинов, кораблей, торговых повозок, военной техники, известных архитектурных сооружений, цветных стрелок и т.п.

Каждый тип исторической карты сочетается с адекватным ему приёмом изложения учебного материала: *тематические* — с картинным описанием местности, сюжетным рассказом и образным повествованием; *общие и обзорные* — с аналитическим описанием, обобщающей характеристикой, объяснением, рассуждением и проблемным изложением. Представления школьников об историческом пространстве углубляются при одновременном использовании изобразительных наглядных пособий: картин-пейзажей, фотографий, макетов местности и т.п., а также образных фрагментов из художественной и научно-популярной литературы.

В любом случае при обращении к карте важно не только правильно показать изучаемый объект на карте, но и словами определить его местоположение. Полное словесное описание историко-географического объекта на карте включает в себя:

- название материка или его части, острова, района земного шара;
- соотнесение его с близлежащими морями, государствами, реками, городами и т.п.;
- указание ориентировочного направления: юг, север, северо-восток и т.п. Например, «Афины расположены в области Аттика, на юго-востоке Средней Греции, на юго-востоке Балканского полуострова, в южной Европе». Точный «словесный адрес» изучаемых исторических фактов в своём обращении к карте постоянно называет учитель, а ученики по образцу и в специальных упражнениях отрабатывают аналогичное умение.

В контексте современных методологических подходов к целям и содержанию школьного исторического образования обратим внимание не только на технологическую сторону приёмов работы с картой в основной школе, но и на ценностные установки, содержащиеся в информации, которую школьникам даёт историческая карта и комментирующий её учитель.

Юра помнит, как впервые увидел удивительную карту. Варвара Герасимовна вошла в класс и прикрепила карту к доске. Юра смотрел и не мог понять: что-то не так. Знакомые названия – Киев, Новгород. А где ещё города? Куда делись? Не может быть, чтобы в России было всего два города. А внизу на этой карте нарисованы чёрные всадники на чёрных конях.

— Валентина, смотри-ка, всадники, чёрные на чёрных конях.

— Не разговаривай, Юра, — останавливает Варвара Герасимовна. — Посмотрите на эту карту. Это русские княжества — Киевское и Новгородское, а других городов ещё не было. Потому что на этой карте изображена Русь, какой она была больше тысячи лет назад. Вдумайтесь: больше тысячи лет! Вот наверху написано римскими цифрами: девятый–одиннадцатый века...

— А всадники? — спрашивает Юра.

— А всадники — это кочевники: половцы и печенеги. Они не строили домов, не сеяли хлеба. Гоняли по степям скот, ели мясо.

— Без хлеба? — ахнула Валентина.

— Да, без хлеба. А главное их занятие был грабёж. Налетят внезапно на село, вытопчут поля, сожгут избы, увезут детей на продажу в рабство. От этих всадников было много бед.

Вот что такое история: не урок, не учебник, не параграфы. Это жизнь людей, законы этой жизни, беды, подвиги. Несутся чёрные кони, плачут женщины. Бьют врагов и погибают воины. Вот что такое история.

*(Матвеева Л.Г. «Школа на горке»)*

### **Вопросы для размышления**

*1. Какие приёмы работы с исторической картой использует Варвара Герасимовна? Каковы прогнозируемые на этой основе результаты обучения истории, в том числе воспитательные?*



2. Какие негативные стереотипы и односторонние представления закладываются в сознание учащихся в результате подобных объяснений?

3. Можете ли вы привести примеры, когда историческая карта служила инструментом создания образов «своего» и «чужого»?

Наряду с картами в учебниках и пособиях применяются картосхемы и локальные планы.

*Картосхемы* на физико-географической основе в укрупнённом и схематически упрощённом виде воссоздают отдельные события, как правило, военного прошлого: «Ледовое побоище», «Куликовская битва» и др. Рисунки людей и предметов выполнены условными знаками и снабжены надписями, действия воюющих сторон показаны стрелками. Всё это позволяет наглядно, с привязкой к конкретной местности, в чётких пространственных координатах излагать ход военных сражений или восстаний, объяснять замыслы командования, проследить развитие реальных событий поэтапно, формулировать выводы об итогах и обосновывать их.

*Локальные планы* (схематические планы) воспроизводят исторические события и явления, как правило, не на реальной, а лишь на типичной и в значительной мере вымышленной физико-географической основе или на фоне упрощённых очертаний конкретных городов: «Освобождение Москвы от польских интервентов в 1612 г.», «Схема оборонительных линий и расположения монастырей в Москве» и др. Тематика локальных планов может быть шире, чем картосхем, и располагает к организации воображаемых экскурсий по историческим местам.

Группу динамичных картографических пособий составляют *транспаранты для кодоскопов*, а также *мультипликационные карты, картосхемы и локальные планы*, демонстрирующиеся в фильмах и в мультимедийных учебниках одновременно с дикторским текстом. При существующих различиях во внешнем оформлении этих пособий и принципов их демонстрации они наглядно и зрелищно воссоздают развитие исторических событий, изменение историко-географического пространства, их большую или меньшую обусловленность географическими факторами.

Общие правила использования исторической карты в обучении могут быть сведены к следующим положениям:

- 1) ни одного урока истории без карты или других картографических средств;
- 2) использование карты целесообразно и необходимо на всех этапах обучения: в изучении новой темы, при закреплении и обобщении изученного материала, при проверке знаний и умений школьников;
- 3) параллельно с формированием знаний на основе карты должно вестись обучение школьников приёмам учебной работы с различными типами картографических пособий;
- 4) при переходе от одной карты к другой обеспечивается преемственность между ними: либо соотносением с общей картой, либо характеристикой их временных отношений;
- 5) работа с настенной и настольными картами, по возможности, ведётся параллельно и скоординировано;

б) постоянным компонентом домашних заданий по истории является работа школьников с контурной картой над вопросами новой учебной темы.

В основе предложенных ниже типов познавательных заданий лежит разнообразная и всё более усложняющаяся деятельность учащихся 5–9-х классов с материалом и пособиями по картографии. Они служат и способами

- обучения учащихся приёмам самостоятельной работы с исторической картой как источником знаний,
- развития познавательных умений,
- диагностики и оценки качества подготовки школьников по истории.

*Задания на локализацию исторических фактов:*

1) покажите на карте и словами опишите местоположение ... (исторической области, государства, города, места сражения и т.п.). Историко-географические объекты в задании могут не называться прямо, а описываться иносказательным путём: «река, которая, по мнению древних египтян, текла вспять», «место сражения, где вместе с телами павших греки потеряли свою свободу», «Третий Рим», «мастерская мира» и т.д.;

2) с помощью легенды карты выясните, где в странах Древнего Востока находились золотые рудники;

3) покажите на карте и назовите остров продолговатой формы, которого мы непременно достигнем, если из дельты Нила отправимся на северо-запад.

*Творческие образные задания:*

4) проложите по карте путь юного первопроходца, который на самом деле мог 15 тыс. лет назад от реки Амур через остров Сахалин добраться до Курильского архипелага и острова Хоккайдо. Расскажите, каких хищных животных и необычные природные явления увидел он на своём пути? Какие племена ему встретились? Чем они занимались? Поскольку сейчас мы пользуемся обычно искажёнными древними названиями рек, озёр, долин, гор и т.п., придумайте собственные топонимы или по-своему объясните значение сохранившихся названий;

5) по контурной карте проведите путь ахейцев к Трое из всех городов-полисов, принявших участие в Троянской войне. При выборе маршрута сверяйтесь с поэмой Гомера «Илиада»;

6) информацию картосхемы «Куликовская битва» расчлените на три самостоятельных картографических сюжета: 1. Начало битвы; 2. Кульминация боя; 3. Конец сражения — и прокомментируйте их соответствующими фрагментами «Задонщины».

*Задания на анализ содержания исторической карты с привлечением знаний из других источников:*

7) по карте «Расселение людей в Восточном полушарии 10–4 тыс. лет назад» проследите, как изменялась площадь земледелия 10–7 тыс. лет назад, 7–5, 5–4 тыс. лет назад... С чем это было связано? Покажите территорию, где в эти же периоды обитали скотоводы и

охотники. Была ли разница в уровне жизни первобытных земледельцев и скотоводов? Объясните её на основании карты;

8) сравните политическую карту мира к началу Нового времени (XVI в.) и к концу его (XIX в.). В качестве линий для сравнения используйте присутствие на карте границ суверенных государств, колоний и полуколоний. Сделайте выводы о характере основных изменений на карте мира на протяжении Нового времени;

9) охарактеризуйте геополитическое положение России в мире к концу XIX в. по плану: континентальное положение; территория и климатические зоны; этнический состав населения; соседи; природные богатства; внешнеполитическое наследие предшествующего периода;

*Проблемные задачи на картографическом материале:*

10) покажите на карте первые районы земледелия/металлургии. Объясните, почему именно они стали древнейшими очагами новой культуры;

11) объясните, как человек разумный смог освоить Землю, «не замочив ног»;

12) определите, в каких районах Земли (и покажите их на карте) в качестве денег 10—4 тыс. лет назад могли использоваться: морские раковины, перья экзотических птиц, пороссячи хвостики, мешочки с какао-бобами, шкурки пушных зверьков, бруски железа и т.п.

### ***Вопросы для размышления***

*1. Какие типы исторических карт могут быть основой для выполнения подобных заданий?*

*2. Проанализируйте предложенные выше задания и в свободной графе таблицы укажите, какие требования к уровню подготовки выпускников основной школы они диагностируют.*

<b>ФК ГОС по истории основной школы</b>	<b>Задания</b>
В результате изучения истории ученик должен	
<b>уметь:</b> показывать на исторической карте территории расселения народов, границы государств, города, места значительных исторических событий;	
рассказывать о важнейших исторических событиях и их участниках, показывая знание необходимых фактов, дат, терминов...	

3. Какие требования к уровню подготовки выпускников в области картографии не диагностируются данными заданиями? Какие задания вы можете предложить для этого?

4. Какие знания и умения, не представленные в перечне Требований ФК ГОС по истории в основной школе, формируются и диагностируются у учащихся с помощью этих заданий?

Большинство видов *тестов*, названных в предыдущей лекции, подходят для диагностики, проверки и оценки картографических знаний и элементарных картографических умений школьников.

*Тесты с выбором ответа*

Какой город был присоединён к Москве в 1514 г.?

а) Рязань б) Смоленск в) Новгород

(вариант задания — отметьте этот город на карте);

*Тесты на восстановление соответствия*

города	их основатели	годы образования
Москва	Ярослав Мудрый	1147
Юрьев	Юрий Долгорукий	1030
Переяславль	Владимир Мономах	1095
Владимир	Святослав	1108

*Тесты на группировку картографических сведений*, в том числе с выполнением заданий на контурной карте:

А. Отметьте города, которые взял Батый во время первого похода на Русь в 1237—1238 гг. и во время второго похода в 1239—1240 гг.

Б. К каким княжествам принадлежали ниже перечисленные города в середине XII в.: Теревовль, Дорогобуж, Курск, Трубчевск, Смоленск, Гродно, Овруч, Пинск, Берестье и т.д.

*Тесты «исключения лишнего» и продолжения ряда в заданной закономерности*

А. Страны, входившие на рубеже XIX—XX вв. в первый эшелон развития капитализма: Россия, США, Великобритания, Франция, Германия (что лишнее?).

Б. Страны Древнего Востока, где существовала речная ирригация: Египет, Шумер.....

*Тесты на определение последовательности или ранжирование фактов*

А. Определите последовательность присоединения русских земель к Москве:

Новгородская республика, Ростовское княжество, Звенигород, Тверское княжество, Можайск, Коломна, Суздальско-Нижегородские земли и т.д.;

Б. Расставьте названия рек, озёр и морей в той последовательности, в которой они встречались путешественникам на пути «из варяг в греки»: Днепр, Волхов, Чёрное море, Ладожское озеро, Западная Двина, Балтийское море, озеро Ильмень;

*Тесты с ограничениями на ответ*

Галицкое княжество было расположено в ... углу всех тогдашних русских земель, у самых ... гор. Столицей его был город... на реке... Южная граница княжества доходила до... . На севере Галицкое княжество граничило с..., на востоке его соседом было....

Следующая группа заданий не только диагностирует уровень картографических знаний и умений учащихся локализовать исторические факты на карте, но и вносит посильный вклад в *развитие образной и смысловой памяти, логических способностей, невербального воображения*:

а) по памяти опишите словами местоположение города (государства, ярмарки и т.п.);

б) по очертаниям или фрагментам государств, представленных на контурных картах, определите их названия и укажите точный «историко-географический адрес» (т.е. где и когда существовали данные государства);

в) определите, какому веку соответствует изображённая на схеме территория (...) государства и что означают её условные обозначения. Составьте легенду карты с их расшифровкой;

г) по памяти на чистом листе бумаге выполните следующие задания:

— нарисуйте контуры острова (страны, континента) и условными знаками отметьте на нём важные географические объекты, которые могут служить ориентирами для локализации исторических фактов (реки, моря, горы, города и т.п.);

— условным знаком укажите место действия главного исторического события (сражения, народного восстания и т.п.);

— условными знаками обозначьте сопутствовавшие этому событию обстоятельства (места заключения мирных договоров и их решения по территориальным вопросам, районы крестьянских волнений, оборонительные сооружения, новые поселения и торговые центры и т.д.);

— заполните легенду импровизированной картосхемы.

В *играх по картографии*, по сути, повторяются уже знакомые нам варианты познавательных заданий, но для конкурсов, викторин, олимпиад и турниров их условия и инструкции облачаются в более занимательную и интригующую форму.

1. По конфигурации похода первооткрывателей (военачальников, путешественников, восставших и т.п.) определите, какой исторический факт здесь изображён. Когда и где он имел место?

2. Подумайте, египтяне или шумеры, назвали Персидский залив морем Восхода, а Средиземное море — морем Заката?

3. Определите, о каком море-озере идёт речь в этом историческом экскурсе: «На крайнем юге европейской части нашей Родины, на стыке между Европой и Азией, раскинулось огромное озеро-море... Природные богатства моря и некоторых прилегающих к его берегам районов притягивали сюда многие народы. Здесь обитали киммерийцы, скифы, половцы, арабы, турки, сарматы, русы, персы, хазары и многие другие народы. Эти люди говорили на разных языках, имели свои нравы и обычаи. И не было среди них мира. То в одном, то в другом месте вспыхивали войны. Победители истребляли или изгоняли побеждённых, и те были вынуждены уходить и осваивать новые... земли.

Вдоль... пролегали древние пути. По ним происходило переселение народов и шла торговля с соседними странами Востока.

Быть может, поэтому ни одно, даже самое известное с давних пор, море или озеро не имело, пожалуй, столько имён и названий... Древние греки называли его Гирканским или Персидским морем, ассирийцы — Восточным, китайцы — Западным, у арабов оно было известно под именем Хоросанского, Хазарского и Джурдан, татары именовали его Ак-Денгиз (Белое море), а персы — Гурзем. В древних русских летописях и литературных источниках... море называется Хвалынским, Хвализским, Дербентским. И ещё можно много привести имен седого... — их насчитывается более семидесяти».

4. Выясните происхождение и объясните значение исторических топонимов: названия и самоназвания древних стран и народов, рек, морей, гор, городов и т.п.

5. По названиям продуктов и предметов быта отыщите их родину и объясните обстоятельства «кругосветных странствий» и мировой известности (финики, персики, чай, портвейн, шампанское, индиго, арабески, шотландка, техасы и т.д.).

6. На карте Западной Европы XIV в. проложите для ближневосточных купцов наиболее безопасный и короткий путь из Иерусалима к крупнейшим ярмаркам и торгам Французского королевства.

### *Вопросы для размышления*

1. Вернитесь к предыдущему анализу и определите, какие картографические знания и умения учащихся, предусмотренные ГОС по истории, диагностируют данные тесты и учебные игры.

2. Какие картографические задания, упражнения, тесты для школьников 5—9-х классов есть в вашей собственной педагогической копилке?

3. Приёмы изучения картографических сведений и развития картографических умений в старшей школе

Исходя из специфики исторического образования во втором концентре, в старшей школе историческая карта *из средства обучения* всё больше превращается в

*самостоятельный источник новой учебной информации.* Однако далеко не каждый старшеклассник способен прочитать карту как Текст:

Вскоре удалось раздобыть подробную карту области, на которой в каждый сантиметр укладывалось всего лишь пять километров земли. Здесь было много зелёной краски, за которой скрывались леса, и много заштрихованных пространств, означающих болота. А за белыми пятнами угадывались уже раздольные поля и луга...

С этой картой можно было беседовать ночи напролёт.

— Какие звери водились раньше во Владимирской земле? — спрашивал я у неё.

И она отвечала:

— Водились здесь туры. Вот читай: Турино сельцо, Турина деревня, Турово, Турыгино... Были и соболя. Разве не видишь названий деревень: Соболя, Соболево, Соболи, Соболеццево, Соболята?.. А вот Лосево, Лосье, Боброво, Гусь...

— Кто же жил раньше на Владимирской земле? — спрашивал я карту.

— Жили здесь раньше некие племена финского корня: мурома, меря и весь. Да, они исчезли совсем, но не без следа. До сих пор живут таинственные, не расшифрованные никем названия рек, городов, озёр и урочищ: Муром, Суздаль, Пекша, Ворща, Колокша, Клязьма, Судогда, Гза, Теза, Нерехта, Суворощь, Санхар, Кщара, Исихра....

Но вот появились славяне. Они рубили свои избы неподалёку от финских селищ. Начинали мирно пахать поле. Привольно было земли, никто не мешал друг другу. И вот уже в роду с какой-нибудь Кидекшой появляются сёла Красное, Добрынское, Порецкое. По названиям можно узнать, откуда шли славяне. Вон Лыбедь, вон Галич, вон Вышгород — все эти киевские словечки.

Говорила карта и о поэтичности народа, потому что чёрствый, сухой человек никогда не дал бы деревне такого названия, как Вишенки, Жары или, например, Венки...

*(По В. Солоухину)*

В связи с популярными в ЕГЭ по истории заданиями на *атрибуцию документов и событий* в систему картографических заданий нужно включать соответствующие упражнения:

Прочтите отрывок из воспоминаний маршала К.К.Рокоссовского и укажите, об итогах битвы за какой город рассказывает маршал (*атрибуция факта-события*).

«В кольце ... оказалось двадцать две дивизии.. По существу, эти люди по воле гитлеровской клики были обречены на полное уничтожение... Среди пленных оказалось 24 генерала во главе с фельдмаршалом Паулюсом. Вчерашние враги теперь стояли перед нами безоружные, подавленные. В глазах одних – отрешённость и страх, у других уже проблески надежды» (ключевые слова выделены нами. – *Авт.*).

Так же, как в случае с определением времени издания документа или изображённого в нём факта, атрибуции места действия помогает анализ ключевых слов-подсказок в содержании источника и алгоритм, предложенный в лекции седьмой.

Другими общими приёмами изучения картографии и хронологии в старшей школе являются *переструктурирование содержания исторической карты и разработка новых тематических карт на основе данных учебника, статистических и хронологических комплексов, документальных материалов, средств массовой информации и интернет-ресурсов*. Таким способом можно компенсировать недостаток в школьных учебниках и атласах тематических карт и карт культурной направленности (например, «Мировые религии», «Концентрационные лагеря в Европе в годы нацизма», «Раздел Берлина на зоны оккупации», «Научно-технические изобретения и открытия XX в.» и т.п.).

Создание новых проблемно-тематических карт – это только половина работы с исторической картой в старшей школе. За графическим оформлением данных следует *анализ и интерпретация* содержания карты. Вопросы и задания соответствующего характера могут быть предложены в карточках-инструкциях для групповой и индивидуальной работы на лабораторных и практических занятиях. Например:

- к тематической карте «Политические режимы в Европе накануне Второй мировой войны (1937)».

Дайте характеристику политических режимов в Европе к 1937 г.:

- а) по каким признакам они разграничены на карте?
- б) объясните, почему монархии на карте закрашены разными цветами;
- в) какие тенденции доминировали в развитии политической системы стран Европы в это время?
- г) почему Испания на карте оставлена без обозначения её монархией?
- д) какие различия указаны на карте для государств с республиканской формой правления?

- к тематической карте «Концентрационные лагеря в Европе».

Проанализируйте, как на карте представлена фашистская идеология:

- а) покажите границы Германии до и после 1938 г.;
- б) прокомментируйте расположение в Европе концентрационных лагерей и еврейских гетто;
- в) по легенде карты проследите этапы их создания;
- г) объясните понятие «холокост»<sup>4</sup>.

*Вопросы для размышления*



1. Проанализируйте вопросы и задания в двух примерах и определите, какие из них направлены на анализ, а какие — на интерпретацию тематических карт.

2. Как вы относитесь к содержанию подобных вопросов? Нужно ли, на ваш взгляд, предлагать их старшеклассникам? Если да, с какой целью?

Новый этап работы с исторической картой связан с уже известным нам приёмом *монтажа* условно-графических изображений. Представьте себе две карты, расположенные рядом: «Политические режимы в Европе накануне Второй мировой войны» и «Политические режимы в Европе после Второй мировой войны». Сопоставление карт неизбежно, а его результаты красноречивы. Вопросы и задания направляют работу учащихся на самые разные аспекты темы:

а) сравните две карты и назовите перемены, которые произошли в политических режимах стран Европы;

б) как изменилось соотношение монархических и республиканских форм правления?

Оригинальные формы приобретает познавательная деятельность школьников, когда одна из предложенных им в дидактическом наборе карт окажется без названия. По легенде «таинственной» карты, её содержанию, а также контексту с другими картами этого набора старшеклассники должны *идентифицировать страны (регионы мира) и процессы*, представленные на ней. Задание можно усложнить дополнительными поручениями:

а) представить аргументы в пользу своей точки зрения;

б) атрибутировать картографический источник (время и место издания, тип карты и т.п.).

Коль скоро мы вернулись к приёму атрибуции, назовём ещё несколько оригинальных приёмов работы с исторической картой, соответствующих возрастным и познавательным возможностям старшеклассников и целям изучения истории на профильном уровне. Речь, в первую очередь, идёт об *аутентичных картах*, т.е. созданных в иное историческое время и несущих характерные для него представления наших предков о мире и своём месте в нём. Очень редко карты такого рода включаются в иллюстративный ряд современных учебников истории, а если и публикуются, то без системы адекватных этому типу карт вопросов и заданий. Между тем эффективность такой работы трудно переоценить: аутентичные карты выступают не только самостоятельным источником новых знаний и представлений учащихся, они ещё способствуют организации многоуровневой работы с картой как документом и несут определённые ценностные установки. На примере покажем, как аутентичная карта позволяет, в том числе, применять многоаспектный подход к изучению истории.

• Картоплан «Албазинский острог. Осада крепости маньчжурами в 1686–1687 гг.» из книги амстердамского бургомистра, друга Петра I Николая Витсена «Северная и Восточная Татария» (Амстердам, 1692)<sup>5</sup>:

а) где, когда и кем был выполнен этот план? (*атрибуция карты-источника*);

б) что на нём изображено? Найдите на картоплане все сооружения, указанные в легенде;

в) на основе картоплана составьте описание Албазинского острога, уточнив по другой учебной карте его стратегическое значение в восточной политике Российского государства в конце XVII в. (*историко-логический анализ карты как источника*);

г) подумайте, какой информацией мог пользоваться Н.Витсен при составлении этой карты? Насколько достоверным получилось данное изображение? (*критический анализ карты-источника*);

д) как вы думаете, зачем Н.Витсен сделал этот рисунок? Почему картоплан опубликован им в книге «Северная и Восточная Татария»? (*праксеологический анализ карты-источника*);

е) проанализируйте объекты, изображённые на картоплане, и подписи к ним. Сделайте вывод, что привлекло внимание иностранца в Албазинском остроге, какие сооружения он посчитал важным отразить на своём рисунке? (*аксиологический анализ карты-источника*);

ж) известно, что план Албазина сделан в период непрерывных осад этой крепости маньчжурами. Используя картоплан и другие источники, составьте рассказ об осаде Албазина от имени разных участников исторического события:

— маньчжурского воеводы,

— казачьего головы Афанасия Бейтона,

— мирного жителя русского поселения, ставшего его защитником,

— голландского иезуита, воевавшего на стороне маньчжур,

— ...(*многоаспектный анализ исторического факта с помощью карты*);

з) на карте изображён Албазинский острог в 1686—1687 гг., а опубликован этот рисунок в 1692 г. Выясните, что происходило с русской крепостью в эти годы, и какую роль она сыграла в решении «Амурского вопроса».

Другим типом карты, способствующим разноплановой и многоуровневой работе старшеклассников с ней как историческим источником, выступают *карты других стран*.

Эти изображения не публикуются в российских учебниках истории, но с помощью Интернета и других ресурсов их можно найти и использовать в старшей школе. «Чужие карты» акцентируют иной взгляд на мир, на «свою страну», на проблемы, с ней связанные.

Анализ этих карт не сводится к приговору «плохая или хорошая», «правильная или неправильная» карта. Изучение других картографических изображений помогает школьникам вскрывать стереотипы в отношении «своего» и «другого», объяснять противоречия, ведущие от «войны карт» к войне людей<sup>6</sup>.

Этот тип карт, возможно, как никакой другой открыт приёмам критического мышления. Ценность нового направления картографической работы в том, что «ученики убеждаются, что карты отражают не историю вообще, автор любой карты основывается на своём собственном видении прошлого... Дети убеждаются, что карта может делать политику»<sup>7</sup>.

• Обзорная карта «Юго-Восточная Европа накануне Первой мировой войны». Вопросы к карте, опубликованной во Франции, в болгарском учебнике истории (автор Р.Кушева):

а) каково отношение составителей карты к противоречиям между балканскими странами?

б) обратите внимание на легенду карты, прокомментируйте её;

в) как на карте показаны претензии европейских держав на отдельные страны?

г) какие новые выводы можно сделать на основании этой карты?

Наконец, новую жизнь в учебные исторические карты вдохнул *Интернет и информационно-компьютерные технологии*. С их помощью максимально реализуется одна из задач современного исторического образования: формирование умения учащихся проводить поиск, обработку и представление информации в разных формах. В частности:

— посредством гиперссылок школьники могут связать содержание любой исторической карты с хронологическими и понятийными справками, биографическими и историографическими комментариями;

— анимационные эффекты позволяют «оживить» изображение карты, разложить представленный на ней процесс или явление поэтапно, реконструировать альтернативные варианты развития той или иной социально-экономической/социально-политической ситуации и т.п.;

— компьютерные технологии позволяют пространственно локализовать один и тот же исторический факт в местном, региональном, общенациональном, европейском и мировом измерении и в связи с ними сопоставить его значение;

— на основе определённой базы данных школьники могут сами задавать компьютеру параметры составления исторической карты.

### *Вопросы для размышления*

*1. Проанализируйте предложенные выше задания и в свободных графах таблицы укажите, какие требования к уровню подготовки выпускников старшей школы базового и профильного уровней они диагностируют.*

ФК ГОС по истории основной школы	Задания
В результате изучения истории на <i>базовом</i> уровне ученик должен уметь: проводить поиск исторической информации в источниках разного типа;	

анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта...);	
устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений...	
<b>ФК ГОС по истории старшей школы</b>	
В результате изучения истории на <i>профильном</i> уровне ученик должен уметь: проводить комплексный поиск исторической информации в источниках разного типа;	
использовать при поиске и систематизации исторической информации методы электронной обработки, отображения информации в различных знаковых системах (текст, карта...);	
использовать принципы причинно-следственного, структурно-функционального, временного и пространственного анализа для изучения исторических процессов и явлений...	

**2. Какие требования к уровню подготовки выпускников в области картографии не диагностируются данными заданиями? Какие задания вы можете предложить для этого?**

**3. Какие знания и умения, не представленные в перечне Требований ФК ГОС по истории в старшей школе, формируются и диагностируются у учащихся с помощью этих заданий?**

#### **4. Статистический материал на уроках истории**

Статистические сведения играют вспомогательную роль, конкретизируя количественные и качественные характеристики исторических фактов, их не надо запоминать и заучивать. Важно научить школьников извлекать и интерпретировать информацию, представленную разнообразными графическими средствами наглядности, к которым относятся графики, столбиковые и круговые диаграммы, а также статистическими таблицами.

*Графики* позволяют наглядно показать характер и тенденции изменений различных исторических событий и явлений («Размеры денежного оброка с души в России в XVIII—XIX вв.», «Заграничные капиталовложения основных экспортёров капитала (США, Англии, Франции, Германии) в 1913—1970 гг.»).

*Столбиковые и фигурные диаграммы* наглядно показывают количественные различия однородных исторических явлений в определённый отрезок времени («Количество промышленных предприятий в России в первой половине XIX в.», «Число картелей в Германии с 1865 по 1911 г.»).

*Круговые диаграммы* наглядно представляют количественное или качественное соотношение, структуру изучаемых явлений и процессов («Соотношение вольнонаёмного и крепостного труда в обрабатывающей промышленности России в первой половине XIX в.», «Доля мелких, средних и крупных ферм США в 1864 г.: в общем числе ферм, в общей земельной площади, в общем сборе урожая»).

В школьных учебниках цифровая информация чаще всего представлена в виде информативного сообщения или *статистической таблицы*, что объясняется экономией места в печатных изданиях. Однако для удобства восприятия и анализа можно предлагать школьникам специальные задания на преобразование статистических данных в более эффективные наглядные варианты.

На ранних этапах изучения истории младшим школьникам и подросткам не хватает запаса жизненных представлений, чтобы воочию оценить масштабы пирамид, готических соборов, протяжённость вымощенных камнем дорог. В этих случаях методисты советуют учителям не ограничиваться «голой статистикой», а использовать образные сравнения с хорошо известными ученикам предметами и явлениями: «При царе Борисе Годунове башню надстроили на два яруса и позолотили макушку. Сооружение поднялось над землёю более чем на 80 м (по высоте сравнявшись с современными 25-этажными зданиями)... Нелегко стало пересчитывать ступени лестницы, ведущей до купола. Может, на первом ярусе не собьёшься, 83 раза ступив на каменные ступени. На втором ярусе не устань и не споткнись — ведь здесь 149 ступеней. Прежде чем доберёшься до макушки, сделаешь 329 шагов по каменным выступам...»

В каждом курсе истории есть цифровая информация особого рода — это сведения о людских потерях во время военных и социальных конфликтов. На наш взгляд, здесь не нужно изобретать эффектных способов их преподнесения, а особыми словами, особой интонацией подчеркнуть человеческое горе, стоящее за этими сводками потерь: «Измученным, без пищи и без отдыха, людям той и другой стороны начинало одинаково приходить сомнение о том, следует ли им ещё истреблять друг друга, и на всех лицах было заметно колебанье, и в каждой душе одинаково поднимался вопрос: “Зачем, для кого мне убивать и быть убитому? Убивайте, кого хотите, делайте, что хотите, а я не хочу больше!”» (Л.Толстой «Война и мир»).

Цифровые данные, представленные в виде статистических таблиц, графиков, диаграмм или простых сообщений, могут служить основой не только для аналитических, но и для персонифицированных творческих заданий. На их материалах школьники могут подготовить отчёты «управителей», «министерские» доклады, «генеральские» рапорты, экспертные заключения, записки «путешественников» и т.д.

Так же, как карты и другие источники, цифровые материалы нужно критически анализировать, сопоставлять с аналогичной информацией в других источниках, и в случаях несовпадения или фальсификации они могут подвергаться специальному исследованию для обнаружения причин и мотивов искажения реальных данных.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2 ч. Ч. 1. Отв. ред. Ф.П.Коровкин. М., 1978. С. 161—162.

<sup>2</sup> Короткова М.В. Наглядность на уроках истории. М., 2000. С. 4.

<sup>3</sup> Новые государственные стандарты школьного образования. М., 2004.

<sup>4</sup> Конкретные примеры *картографических диктантов* см.: Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей / Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. и др. М.: Русское слово, 1997—2002. С. 137—138.

<sup>5</sup> Каспийское море // О, светло светлая земля Русская: Хрестоматия по географии России. М., 1997. С. 109—110.

<sup>6</sup> Кушева Р. Методика на обучението по история (на болг. яз.). София, 2000. С. 182.

<sup>7</sup> Владивосток, 2004. С. 44.

<sup>8</sup> Подробнее об этом типе карт: Стрелова О.Ю. Историческая карта как образ «своего» и «чужого» // см.: Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 7.

<sup>9</sup> Короткова М.В. Указ. соч. С. 24.

<sup>10</sup> Кушева Р. Указ. соч. Иллюстрация приведена в учебнике: История Российского Поморья. С. 180.

## ИСТОЧНИКИ И ЛИТЕРАТУРА К ЛЕКЦИЯМ 7—8

Вариативные учебники по всеобщей и отечественной истории для учащихся 5—11 классов (издательства «Просвещение», «Дрофа», «Русское слово», «Мнемозина» и др.).

Атласы исторических карт (см. например: Атлас. История России с древнейших времен до начала XXI века. М.: 2004—2005 и др.

## ОСНОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учебник для вузов. М.: Владос, 2003.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие для учителей. М.: Владос, 1999—2002.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории: основы профессионального мастерства: Практическое пособие. М.: Владос, 2000—2002.

Короткова М.В. Наглядность на уроках истории. М.: Владос, 2000.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Учебник истории: старт в новый век. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2006.

## ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Загашев И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О.Загашев, С.И.Заир-Бек. СПб., 2003.

**Заир-Бек С.И.** Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя / С.И.Заир-Бек, И.В.Муштавинская. М.: Просвещение, 2004.

**Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей / Е.Е.Вяземский, О.Ю.Стрелова и др.** М.: Русское слово, 1997—2002.

**Кулагина Г.** Сто игр по истории. М., 1983.

**Про А.** Двенадцать уроков по истории. М., 2000.

**Стрелова О.Ю.** ЕГЭ по истории: часть С. Технологии подготовки. Хабаровск, 2006.

**Стрелова О.Ю.** Историческая карта как образ «своего» и «чужого» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 7.

#### **ИНТЕРНЕТ-САЙТЫ**

**[http://petrograd.biz/world\\_wars/warmaps1.html](http://petrograd.biz/world_wars/warmaps1.html)** – карты военных действий времен Первой мировой войны.

**[http://www.znanie-sila/online/issue\\_430.html](http://www.znanie-sila/online/issue_430.html)** — «Версаль и его последствия»: Материалы круглого стола на тему «Версальский мир и создание Версальской системы».

**<http://som.fio.ru/item.asp?id=10015357>** – Вторая мировая война.

**<http://karty.narod.ru/claim/ru/ru.html>** — карты России и соседствующих территорий.