

442.3.31/26
С 88
ИВ

УЧЕБНИК ДЛЯ ВУЗОВ

М. Т. Студеникин

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ



ВЛАДОС

УЧЕБНИК
ДЛЯ ВУЗОВ

М.Т. Студеникин

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Рекомендовано Министерством образования
Российской Федерации в качестве учебника
для студентов высших учебных заведений

Москва



2000

ББК 74.266.3

С88

Студеникин М.Т.

С88 Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: 2000.— 240 с.: ил.

ISBN 5-691-00457-3.

В учебнике содержится теоретический и практический материалы, раскрывается методика деятельности школьного учителя на основе внедрения в практику богатого опыта преподавания истории предыдущих лет: блочная система обучения, обучение с применением схематической наглядности и познавательных игр; индивидуальная, групповая и фронтальная работа учеников класса. Даны конкретные рекомендации по подготовке докладов и рефератов, проведению школьных лекций, семинаров, зачетов, повторительно-обобщающих и итоговых занятий.

Учебник предназначен для студентов педагогических учебных заведений, учителей истории, преподавателей вузов, колледжей.

ББК 74.266.3

ISBN 5-691-00457-3

© Студеникин М.Т., 2000
© «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2000

В учебнике представлен опыт обучения истории учителей и методистов дореволюционной России и советского времени. Предпринята попытка показать в единстве традиционные, ставшие классическими подходы к отбору содержания, к разработке форм и методов преподавания и современную методику и технологию урока.

Будущему учителю будут полезны материалы о том, как работать с учебной картиной и документом на уроке, исторической и контурной картой, как проводить школьную лекцию, зачет и обучать реферированию; какие существуют приемы работы с хронологией со школьниками младших, средних и старших классов и т.д. Одна из тем посвящена формированию общих и интеллектуальных умений учащихся. Кроме того, в большинстве тем содержатся рекомендации по отработке специальных исторических умений.

Процесс обучения рассматривается в учебнике как совместная деятельность учителя и учащихся, что нацеливает учителей на решение педагогических задач в русле личностно-ориентированной педагогики. Раскрывается методика активизации познавательной деятельности учеников, в частности игровых приемов. В ряде тем приведены фрагменты, образцы игровых заданий: викторина, чайнворд, портретное описание исторических личностей, аукцион, задания по изучению хронологии, в том числе из опыта дореволюционной школы. Дидактические игры помогут привить ученикам интерес к истории.

В разделе, посвященном уроку истории, его подготовке и проведению, даны советы по разработке и проведению уроков разных типов. Значительное место отведено комбинированному уроку, однако показаны и другие его виды и формы: блочное обучение и групповая работа учеников. Даны советы по индивидуализации и дифференциации учебной работы.

Особенно ценен опыт ведущих методистов по проведению повторительно-обобщающих и итоговых уроков. В учебнике показаны разные приемы их проведения при сочетании тестирования, игровых заданий, зачетов и семинаров, внешкольных мероприятий.

Значительное внимание уделено методам и формам педагогической деятельности учителей-новаторов, сделана попытка раскрыть их приемы обучения на примере конкретных уроков. На таких уроках используются схематические рисунки на доске, пиктограммы, листы с опорными сигналами. (Образцы их приводятся в приложении.)

В конце учебника помещен список литературы: методики общего характера, научные труды историков, дидактов, методистов, психологов, статьи учителей, нормативные документы по вопросам школьного исторического образования. Эти издания (основные и дополнительные) необходимы студентам при подготовке к практическим занятиям. Выделены дореволюционные и современные издания, журнальные статьи, с которыми можно работать на спецсеминарах и спецкурсах.

Автор надеется, что учебник окажет помощь в подготовке учителей-историков и будет способствовать повышению квалификации опытных учителей.

**ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ
СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

**Методика школьного обучения истории
как педагогическая наука**

**Предмет, задачи и основные факторы
методики обучения истории**

Предмет и задачи методики обучения истории. «Методика» в переводе с древнегреческого — «способ познания», «путь исследования». *Метод* — это способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи. *Методика обучения истории* — это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории. Она изучает и исследует закономерности процесса обучения истории в целях повышения его эффективности и качества. Таким образом, методика призвана совершенствовать процесс обучения, его организацию и основные факторы.

Как отмечал выдающийся методист начала XX в. К.А. Иванов, важнейшие задачи методики — выявление, описание и оценка способов обучения, которые ведут к лучшей постановке данной науки как учебного предмета (109, с. 6*). Методика рассматривает и изучает вопросы о том, как надо преподавать историю. Таким образом, предметом методики является педагогический процесс обучения — преподавание учителем и изучение учениками истории. Объектом же будут содержание, организация, формы и методы обучения.

Процесс учебной работы учителя и учащихся сложен и многогранен. Его эффективность определяется характером деятельно-

* Здесь и далее цифры в скобках обозначают номер в списке литературы и страницу в книге.

сти учащихся. Как бы учитель ни знал свой предмет, но если он не сумел вызвать интерес и организовать творческую деятельность учащихся, большого успеха он не добьется.

Один из старейших российских методистов С.П. Сингалевич писал: «В жизни часто приходится встречать плохих учителей и учительниц; появление последних чаще всего объясняется не тем, что они не знают своего предмета, а главным образом тем, что они не умеют в доступной форме передать свои знания другим, так как недостаточно знакомы с методическими основами сообщения исторического материала учащимся и вообще не вполне овладели методикой предмета» (127, с. 1). Методика предмета дает ответы на вопросы: зачем учить? Чему учить? Как учить?

Основные факторы обучения истории связаны с ответами на эти вопросы:

цели, определяемые государством и обществом;

содержание и структура исторического образования, закрепленные в стандартах и программах и на основе их изложенные в школьных учебниках;

научно-методическая организация процесса обучения (формы, методы, методические приемы, средства преподавания и учения);

познавательные возможности учащихся;

результаты обучения.

1. *Цели обучения истории* менялись на разных этапах развития российского государства. В дореволюционной школе это были: формирование полноценного исторического сознания учащихся; изучение истории в процессе развития, эволюции общества; усвоение демократических ценностей и институтов; знакомство с прошлым, чтобы понять настоящее и предвидеть будущее; изучение культурного наследия наших предков и человечества в целом; воспитание в процессе обучения, формирование гражданских навыков (законопослушного подданного) и основ патриотизма; развитие интереса к истории как к науке и к предмету обучения.

В наше время тоже определены цели исторического образования (8, с. 6):

овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества с древнейших времен до наших дней;

развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания;

формирование ценностных ориентиров и убеждений учащихся на основе идей гуманизма, опыта истории, патриотизма;

развитие интереса и уважения к истории и культуре народов.

Разработка целей обучения истории продолжается. К ним можно отнести:

воспитывать человека — патриота своей страны, уважающего национальные и общечеловеческие ценности, осознающего ценность культуры, природы и необходимость защиты окружающей среды;

знакомить учащихся с жизнью общества и человечества как в прошлом, так и в настоящем, способствовать осмыслению ими социального, нравственного опыта предшествующих поколений;

формировать человека, интегрированного в современном обществе и нацеленного на его совершенствование;

способствовать интеграции личности в национальную и мировую культуру;

отстаивать право учащихся на свободный выбор мнений и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов, ориентировать их на гуманистические и демократические ценности;

выработать умения применять исторические знания и приемы, аналитически и критически оценивать информацию, анализировать новые источники общественной мысли, аргументировать свою позицию (178, с. 41–42).

Основные факторы обучения истории в учебном процессе проявляются комплексно, в системе. Система — это целое, состоящее из частей, «совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство» (91, с. 212). Свойство внутренней целостности факторов обучения ведет к возникновению новых качеств, положительно влияющих на процесс обучения.

2. *Содержание обучения истории* в школе. Оно меняется с развитием исторической науки. Методика помогает отобрать основные факты, важнейшие события и явления отечественной и всеобщей истории; теоретические определения и обобщения. Содержание истории, отобранное для изучения в школе, оформляется в виде госстандарта, программ и учебников. Оно усваивается учениками посредством определенной методической организации обучения, включающей в себя классные, внеклассные и внешкольные занятия.

3. *Методы* (способы деятельности) могут быть, например, словесными, печатно-рукописными (в работе с текстами), наглядными, практическими. Суть их заключается в том, что они дают ответ на вопрос, как учить, определяют двухстороннюю деятельность учителя и ученика. Хорошо продуманная методическая организация обучения позволяет наиболее эффективно формировать у учащихся исторические знания и познавательные умения, научные взгляды и убеждения, развивать их способности.

С методами и приемами тесно связаны формы обучения (общеклассная, групповая, индивидуальная), типы уроков (повторительно-обобщающий, семинар, лабораторное занятие, урок-экскурсия), средства учебной работы учителя и учащихся на уроке. К *средствам учебной работы* относится все то, что обеспечивает учебный процесс. Это учебники, рабочие тетради, исторические карты, учебные картины, диафильмы, диапозитивы, учебные фильмы и т. д.

На основе единства содержания учебного материала, организации соответствующих методов обучения и форм познавательной деятельности учащихся достигаются цели обучения.

4. *Познавательные возможности учащихся* связаны с возрастом ученика и соответствующим уровнем исторических знаний и умений. Посильное познание в наибольшей степени способствует развитию мышления, воображения, мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности. В процессе обучения развиваются способности учащихся понимать, усваивать и применять исторические знания.

Что же такое способности? Это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности, в данном случае — изучения истории. Они выражаются в быстроте, глубине и прочности овладения методами и приемами деятельности.

5. *Результаты обучения* напрямую связаны с реализацией поставленных целей и отражают достигнутый уровень знаний и умений учащихся, их интеллектуальный, мотивационно-волевой и эмоциональный уровни развития. Знания выражаются в умении доказывать и обосновывать, выделять существенное, выявлять причинно-следственные связи, использовать нужные знания для решения возникших проблем.

Результаты обучения измеряются уровнем: 1) исторического образования, достигнутым на одном уроке, на многих уроках при изучении темы, раздела, учебного курса, всех курсов истории в 5—11 классах; 2) сформированности научного мировоззрения; 3) воспитания учащихся в процессе изучения истории; 4) развития познавательных возможностей учащихся. Таким образом, результаты обучения показывают, реализованы ли поставленные цели или они остались только в замыслах.

Качество обучения в последнее время оценивается при помощи тестов. Реже используются задания, позволяющие оценить способность ученика применять полученные знания и умения в практической деятельности. На уроках истории такие задания связаны с проведением лабораторных занятий по простейшему исследованию источников и документов. Во внеурочное время

ученики готовят доклады, рефераты, научные статьи на основе работы в музеях и архивах.

Роль и место методики в школьном обучении истории

Значение методики для студента, школьного учителя истории состоит в том, что она позволяет:

выявить уровень знаний и умений по истории у учеников конкретного возраста;

конкретизировать цели обучения по классам, курсам, разделам и темам;

ставить конкретные задачи обучения и определять эффективность работы на разных этапах;

отбирать содержание в соответствии с целями и задачами обучения, познавательными возможностями учащихся;

соотносить содержание обучения с применяемыми приемами и методами;

разрабатывать тесты, логические задания и задачи, конспекты с опорными сигналами;

применять наиболее эффективные методы, формы и средства обучения;

предвидеть и выявлять результаты обучения, вносить коррективы в педагогическую деятельность.

Методика обучения истории тесно связана с другими науками, и прежде всего с историей, ее базовой дисциплиной, позволяющей разработать содержание обучения. Цель методики — отобрать основные данные исторической науки и, дидактически обработав и адаптировав их, включить в содержание школьных курсов.

Содержание отбирается с учетом познавательных возможностей учащихся. В их выявлении неопределима роль психологии. Эта наука раскрывает особенности познания учащихся, их познавательные действия. Кроме того, при анализе процесса обучения истории применяются некоторые методы психологических и педагогических исследований.

Методика тесно связана с педагогикой, поскольку является ее отраслью. Педагогика определяет методы обучения, цели воспитания, методы научного исследования. Взяв за основу эти методы и цели, методика вносит как в учебный процесс, так и в научные исследования конкретное историческое содержание.

Методы научного исследования — определение рабочей гипотезы, целей, задач исследования, педагогическое наблюдение и формирующий эксперимент (экспериментальные уроки). Латинское слово «экспериментум» означает «проба», «опыт». Такой опыт приходит в результате действия определенных факторов и условий обучения.

Педагогическое наблюдение — это изучение практики преподавания истории без воздействия на процесс обучения. Исследователь посещает и анализирует уроки истории, изучает результаты тестирования и анкетирования учащихся, конспекты и протоколы открытых уроков учителей, знакомится с передовым опытом по материалам школьных методобъединений. Однако если исследователь проводит тестирование и анкетирование учащихся по своим материалам, то это уже будет *констатирующий эксперимент*.

Формирующий эксперимент предполагает активное вмешательство экспериментатора в процесс обучения. Обязательный элемент такого эксперимента — его гипотеза, аргументированное, но требующее проверки предположение о прогнозируемых результатах. Гипотеза формулируется по схеме: можно добиться положительного результата, если: а) изменить содержание, последовательность изложения материала; б) использовать новые средства обучения; применить иные способы изложения материала; внедрить иную организацию познавательной деятельности. Гипотеза проверяется при соответствующих условиях и методах на практике.

На основе поставленной цели и задач исследования экспериментатор сначала готовит методические разработки, а затем проверяет их эффективность в ходе обучения. Чаще всего проверяется организация обучения. В экспериментальных классах она иная, чем в контрольных. Например, метод единства (единственного) различия в обучении, когда все одинаково, кроме организации; противоположный метод — единство сходства.

Перед учеными, методистами и педагогами стоят важнейшие задачи: разработка концепции обучения истории в школе и вузе; дальнейшая разработка научно-педагогических основ построения содержания обучения и системы взаимосвязанных курсов истории; устранение перегрузки содержания обучения и его дублирования; дальнейшее исследование научно обоснованной организации обучения; определение оптимальной организации познавательной деятельности учащихся; разработка критериев оценки достигаемых результатов в обучении или эталонов проверки качества знаний, выявление объективных результатов обученности.

Преподавание истории в дореволюционной России

Становление и развитие обучения истории в XVII—XVIII вв.

Зарождение историко-методической науки относится к периоду появления в России первых сборников, содержащих исторические сведения. Это «Азбуковники» XV—XVII вв. и «Синоп-

сис» («Обозрение») — учебное пособие, появившееся в Киеве в 1674 г. В нем описываются военные действия, даются перечни имен русских князей, украинских гетманов. «Синописис» издавался более 30 раз. В сборниках материал подавался с учетом интересов читателей, но учебниками они не были. «Синописис», скорее, был своеобразным учебным пособием, печатным источником сведений по русской истории.

Преподавание истории впервые началось в московской гимназии пастора Глюка (1705), а затем в школе Феофана Прокоповича в Петербурге (1721). В московской гимназии Глюка дети бояр, служилого и купеческого люда занимались историей по желанию в конце учебного дня. В школе Прокоповича историю изучали дети «всякого звания».

Государственное обучение истории ведется с 1726 г. Именно тогда при Петербургском университете была образована первая правительственная *академическая гимназия*. Она состояла из приготовительной немецкой (3 года) и латинской школ (2 года). Поступали в 5 класс и заканчивали обучение в 1 классе, а историю изучали с 3 класса. В 3—2 классах три часа в неделю изучали древнюю историю, начиная от сотворения мира и кончая правлением первого христианского императора Константина Великого. В 1 классе на историю отводили два часа в неделю, а изучение ее хронологически доводили до 40-х гг. XVIII в.

Кто-то из гимназистов выбирал историю, а кто-то посещал уроки хронологии и геральдики, введенные в качестве специальных дисциплин с 1747 г. Не существовало обязательного полного систематического курса истории. Не было и классного преподавания: каждый учитель вел 3—4 предмета, и гимназист, в зависимости от индивидуальных успехов, переходил от одного предмета к другому. Ученики, готовившиеся к поступлению в университет, должны были изучать историю, географию, латинский и греческий языки.

В первой половине XVIII в. изучалась только всеобщая история, и преподавание ввиду отсутствия учителей и учебников велось на иностранных языках. Первый перевод учебника по всеобщей истории на русский язык относится к 1747 г. Это было «Введение в генеральную историю Гильома (Гильмара) Кураса» (98). Правда, книги для чтения по всеобщей истории появились раньше.

В учебниках по всеобщей истории 40-х — начала 60-х гг. события излагались или *монографически*, по средневековой схеме четырех монархий (ассиро-вавилонской, персидской, македонской (греческой) и римской), или *синхронистически*, но очень короткими периодами. Хронологическое изложение начиналось от сотво-

рения мира. Перечислялись правители и войны, приводились многочисленные анекдоты (172, с. 67). Часто легенды выдавались за действительные факты, например миф об Эдипе. Сведения по отечественной истории давались в виде краткого «приобщения» к учебникам всеобщей истории или же включались в различные книги.

В привилегированных русских школах XVIII в. как отдельные предметы изучались также хронология, мифология, пумизматика, генеалогия, геральдика, древняя география. Материал в учебниках излагался в вопросно-ответной форме и должен был заучиваться учениками, а роль учителя сводилась к руководству «вытверживанием наизусть». Об этом, в частности, сказано в Проекте духовной комиссии 1722 г. об учреждении «нижних» школ в городах: «И задавать чтение истории универсальной... и, сколько возможно, выбирая главнейшие эпохи, вопросами и ответами вытверживать наизусть» (126, с. 333).

В 60-е гг. историю преподавали и в духовных учебных заведениях, коммерческом и художественном училищах. Среди учебных дисциплин она занимала второстепенное место и была в гимназиях дополнением к филологическому курсу. Во второй половине XVIII в. в «Письме о порядке обучения наук» указывалось, что история принадлежала к числу тех предметов, которые служили для «прохлаждения и приятного отдохновения» после серьезных занятий языками, математикой, философией. Так, в Смольном институте сообщались лишь начальные сведения по истории «настолько, чтобы девица не скучала, слыша о них разговоры» (172, с. 68). Господствующее в учебной исторической литературе XVIII в. мнение об истории недалеко ушло от взгляда Плутарха на этот предмет, как на склад материалов, из которого надо черпать примеры и образцы добродетели или порока.

В конце XVIII в. комиссия для учреждения народных училищ предложила любопытный способ повторения пройденного за неделю, введенный первоначально в Смольном институте. Повторение проходило по субботам, когда все учителя собирались вместе и вели беседу с воспитанниками по своему предмету. Учитель религии спрашивал воспитанницу: «Какое существо называем мы Богом?», «Кто создал мир?». Учитель географии продолжал: «Как разделяется мир сей на глобусе?» Учитель геометрии предлагал исследовать «фигуру мира», найти центр и вычислить поверхность. Затем очередь доходила до учителя истории, который выяснял: кто описал создание мира? Когда жил святой историк Моисей? Какие писал он книги? Какие народы и государства в его век были? Однако один из инспекторов Смольного института отверг этот

способ повторения, заключив, что «искусства и благоразумия учительского никаким учебным способом заменить не можно» (121, с. 218, 332).

Одним из крупнейших историков XVIII в., современником Петра I был В.Н. Татищев. По его совету история как учебный предмет впервые была введена в школу. Сочинениями В.Н. Татищева, в частности «Историей Российской с самых древнейших времен», пользовался М.В. Ломоносов.

В XVIII в. в школах постепенно начала утверждаться русская история. Этому способствовал обобщающий труд М.В. Ломоносова «Древняя Российская история». Первым школьным учебником по русской истории многие признают его «Краткий Российский летописец с родословием» (1760). Летописец включал конспективный обзор русской истории от Рюрика до Петра I и давал, правда, несовершенную, периодизацию русской истории. В виде таблицы в учебнике приводились сведения о русских князьях и царях вплоть до императрицы Екатерины II. «Летописец» входил составной частью в учебные руководства по всеобщей истории. В 1769 г. появилось «Изображение Российской истории» А. Л. Шлецера — две небольшие книжицы для иностранцев. Как признавался немецкий исследователь, написать связную русскую историю ему было не просто, так как русские летописи тогда еще научно не обрабатывались.

Последняя четверть XVIII в. богата на учебную литературу по истории. В малых училищах вводится учебная книга «О должностях человека и гражданина» (123). Она написана или Ф.И. Янковичем де Мириево, или самой Екатериной II. В этом обществоведении XVIII в. давалось объяснение понятий души, долга, разума, воли, рассказывалось о супружеском союзе, о любви к Отечеству, добродетелях и пороках, причем утверждалось, что «истинное благо есть в нас самих» (105, с. 359—360). Кроме того, в книге содержались медицинские наставления и правила благопристойности.

В 1783 г. в Петербурге учреждается учительская семинария для подготовки преподавателей народных училищ. Впервые в число изучаемых предметов включается методика истории.

Реформа 1786 г. Ф.И. Янкович де Мириево подготовил «Руководство учителям народных училищ» (133). В нем говорилось: «Ученики должны отвечать не «да» и не «нет», но полною речью»... «Лучше, если они отвечают исправно своими словами, нежели теми словами, какие находятся в книге; ибо из того видеть можно, что они дело понимают». «При всех учениках, а особливо больших, стараться учителя должны более об образова-

нии и изощрении разума их, нежели о наполнении и упражнении памяти». И далее: «Учитель должен все слова выговаривать громко, плавно и ясно, глаза обращать всюду и ходить около всех учеников, дабы видеть, все ли прилежно его слушают и дело свое исправляют» (133, с. 20—21).

Особое место в преобразованиях России XVIII в. занимает реформа 1786 г. по созданию народных училищ. В соответствии с Уставом народных училищ 1786 г. в школах вводится классно-урочная система преподавания, начинается использование доски и мела. На специально образованную комиссию Екатерина II возложила обязанность «перевести на русский язык или вновь сочинить необходимые учебные руководства». Комиссией был составлен план «Сочинения российской истории для народных училищ в Российской империи», в котором настоятельно рекомендовалось «всякое важное происшествие или дела описывать таким образом, чтобы оно служило или в поощрение или в предосторожность людям нынешних и будущих времен».

Этим указанием и руководствовался Ф.И. Янкович, когда писал свой учебник «Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи» (132). В книге излагалась история стран и народов. В предисловии содержались новаторские указания учителю о ведении урока: ученики попеременно читают по частям учебное пособие, учитель объясняет прочитанное, заставляет учеников, если нужно, показывать на карте места событий, походов, переселений народов или делать отметки в синхронистической таблице; для ознакомительного сознательного усвоения и закрепления своих объяснений преподаватель предлагает ученикам вопросы, кратко повторяя всякий раз пройденное на предыдущем уроке. При этом учитель должен вовлечь в работу по возможности всех учащихся.

Ф.И. Янкович делил курс истории на основные части, их — на менее важные. В разделе описывались основные события с указанием конкретных лиц и исторических дат. Материал структурировался в виде схем, которые ученики заучивали и по ним отвечали урок.

Ф.И. Янкович требовал не дословного пересказа текста учебника, а изложения его своими словами, в определенной связи и с опорой на ландкарты — специально изданные настенные географические карты. При этом следовало придерживаться следующей методики: «При изъяснении земель учитель показывает границы, реки и места оных, сказывая ученикам, какие ныне страны заключают те места, о которых в истории говорится, и проводит на карте мелом бывшие переселения народов из одной земли в другую»

(172, с. 72). На смену географическим картам приходили исторические. В 1793 г. по инициативе Ф.И. Янковича была напечатана настенная «Историческая карта Российской империи». На ней показан территориальный рост Российской империи от эпохи Петра I до царствования Екатерины II.

В 1787 г. была переведена и опубликована «Всемирная история для обучения юношества» И.М. Шрекка, предназначенная для 4 класса главных народных училищ. Она постепенно вытеснила «Всемирную историю» Ф.И. Янковича. Учебник И.М. Шрекка был построен по принципу синхронности. Автор сделал попытку изложить историю по периодам с указанием общих явлений у разных народов в то или иное время. В учебнике был реализован своеобразный компромисс: история древнего мира излагалась монографически, а история средних веков и новая — синхронистически.

В 1799 г. летописец М. В. Ломоносова сменила «Краткая российская история, сочиненная для употребления в народных училищах». Некоторые исследователи считают ее автором Тимофея Кириака. Автор не ограничился изложением биографий государей, а рассмотрел внутреннее положение государства. Новшеством стало приложение к учебнику трех исторических карт. К его недостаткам следует отнести сухость изложения материала, множество мелких подробностей, княжеских имен. По объему и изложению учебник был доступен учащимся выпускных классов главных народных училищ.

Таким образом, в 70-е гг. XVIII в. отечественная история отделяется от всеобщей. Однако именно с всеобщей истории начиналось историческое образование и в последнем классе при повторении завершалось отечественной историей. Между курсами отсутствовала какая-либо связь. Вместе с тем выделение русской истории в специальный курс не привело к ее изъятию из курсов всеобщей истории. Школьным предметом история становится лишь в конце XVIII в. в гимназиях в качестве дополнения филологического курса. Как отдельный учебный предмет она вошла в план главных народных училищ.

Несмотря на попытки внедрить новую методику преподавания истории, многое осталось от прежних времен, практиковались «вытверживание наизусть дат, имен, достопамятных приключений», задания на уроке без объяснений (по учебнику «от и до»). Домашних заданий еще не было. На уроке в лучшем случае проводилось объяснительное чтение по учебнику, рассказ учителя был крайне редким явлением.

Историческое образование в XIX в.

Историческое образование. В первой половине XIX в. утверждается дворянское направление в историографии. Представитель этого направления — Н.М. Карамзин, считавший, что познание настоящего начинается с прошлого, расширил представление о значении истории. Он писал, что история «мирит с несовершенством видимого порядка вещей, как с обыкновенным явлением во всех веках; утешает в государственных бедствиях, свидетельствуя, что и прежде бывали подобные, бывали еще ужаснейшие, и государство не разрушилось; она питает нравственное чувство, и праведным судом своим располагает к справедливости, которая утверждает наше благо и согласие общества» (141, с. IX).

В своих работах Н.М. Карамзин описывал деятельность монархов, полководцев, духовенства, знати. По его мнению, история должна служить политическому наставлению, нравоведению подрастающего поколения в духе преклонения перед престолом и уважительного отношения к феодально-крепостническим порядкам: «Самодержавие основало и воскресило Россию, Россия основалась победами и единоначалием, гибла от разновластия, а спасалась мудрым самодержавием... Безопасней поработить людей, нежели дать им не вовремя свободу».

Художественно, ярко представало прошлое со страниц книг Карамзина.

Как не петь нам? Мы счастливы!
Славим барина-отца.
Наши речи не красивы,
Но чувствительны сердца.

Эти слова из хора поселян в одном из спектаклей на сцене Марфина — усадьбы графа Салтыкова — написаны Н.М. Карамзиным (140, с. 115).

Пушкин с увлечением читал «Историю государства Российского» Карамзина и писал о его позиции:

В его истории изящность, простота
Доказывают нам, без всякого пристрастья,
Необходимость самовластья
И прелести кнута.

Монархическая концепция Карамзина получила отражение в русских учебниках первой половины XIX в. по истории древнего мира и средних веков И. К. Кайданова (112) и С. Смараглова (128). Авторы стояли на позициях идеалистической философии, в основе которой был психологический прагматизм. Предметом истории считались «деяния и судьбы людей», а все события объ-

яснялись психологией выдающихся личностей — полководцев, государей. Что касается способа преподавания, то И. К. Кайданов полагал, что «на уроках истории изложению ее должно предшествовать изъяснение событий по сократическим, хронологическим таблицам».

Методика обучения истории. В 1840—1845 гг. появились методические работы доктора философии — А. Язвинского. Он предлагал записывать важнейшие факты столетия на листы разного цвета, разграфленные на 100 клеток (век и годы). Клетки имели клапаны, позволявшие открыть или закрыть цифру. Сначала эта методика была встречена с большим энтузиазмом, но постепенно интерес к ней пропал.

Другую методику — рифмическую обобщительную — предложил директор Петербургского немецкого училища *Готтлиб фон Шуберт*. Суть ее в том, что факты истории рифмовали и, распевая, заучивали. Большое внимание уделяли опросу, проводить который помогали помощники учителя — аудиторы.

В ряде школ применялся так называемый *группирующий метод* объединения материала, или метод Бидермана (1860). Мы бы сейчас такой подход к изучению исторического материала назвали тематическим. Вот фрагменты из программы, разработанной на основе группирующего метода: «II. Борьба человека с пространством и временем: передвижение силою животных, силами природы: дорога, почта, часы, календарь... IV. Научные стремления: грамота, книгопечатание, университеты, школы».

В середине XIX в. наиболее распространенным приемом обучения на уроках было краткое комментирование учителем текста, задаваемого на дом. Учителя не уделяли внимания раскрытию внутренней связи между излагаемыми фактами, не привлекали документальный материал. Опрос школьников выполнял функцию контроля знаний. Средства наглядности не использовались, а учебники издавались без иллюстраций.

Постепенно начинает складываться методическая система обучения истории. В 40—60-е гг. XIX в. свой вклад в ее становление внесли представители революционно-демократического направления: В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский. Вот их основные идеи. Должна быть связь истории с современностью, которая позволит дать ответы на вопросы: что осталось незавершенным, что делать дальше? В фактах содержатся идеи, их надо извлекать из фактов, ведь факты не самоцель изучения истории; изложение фактов не может быть бесстрастным; нужно показывать процесс, его закономерности в обучении истории; история России должна включать историю народов. Добротность знаний

зависит от добротности деятельности по их добыванию. Школьный учебник нужен для того, чтобы будить и вести мысль учащихся, создавать в их сознании исторические образы.

Учебно-методическая литература. Сторонником глубокого изучения фактов и их скрупулезного анализа был *Сергей Михайлович Соловьев*. Свои идеи он попытался реализовать в «Учебной книге русской истории» (1859—1860), предназначенной для гимназий. Сторонник преемственности гимназического и университетского курсов С.М. Соловьев считал, что необходимо показывать связь русской истории со всеобщей. В его учебнике строго проведена идея исторической закономерности. Однако его учебник очень объемён (566 страниц). Он оказался сложным для гимназистов и по содержанию, и по стилю изложения; в нем не было иллюстративного вспомогательного материала — карт, хронологических и генеалогических таблиц.

В это же время начинают выходить учебники очень талантливого автора, сторонника монархизма *Дмитрия Ивановича Иловайского*. В своих книгах он стремился дать описание событий, искусно группируя факты и описывая подробности частной жизни. Материал подавался живо, интересно; автор подходил к истории, как к искусству. Исторические события у него только описываются и совсем нет «приговоров о лицах и учреждениях времен минувших».

Д.И. Иловайский считал необходимым, чтобы учащиеся в ответах строго придерживались текста учебника, а не передавали изучаемый материал своими словами. Он восхвалял «репетиционный метод», сводящийся к механическому заучиванию материала. «При непрерывных репетициях волею неволею ученики должны будут твердо усваивать учебный материал» (110, с. 38). Он считал, что преобладающей способностью учащихся школьного возраста является только память, что они не способны мыслить.

Иной точки зрения придерживался *Михаил Матвеевич Стасюлевич*, профессор Петербургского университета, историк-медиевист либерального направления, издатель и публицист. В 1861 г. он ушел в отставку в знак протеста против подавления студенческого движения. С 1866 г. возглавлял журнал «Вестник Европы».

М.М. Стасюлевич считал необходимым заменить репетиционный метод *реальным* (в переводе с лат. *res* — дело). Это метод работы с документами без использования учебника в обучении. «Не отпечатывание в памяти учащихся важнейших исторических событий истории, но прочтение важнейших литературных памятников человеческой мысли — вот что скорее должно составлять задачу исторического обучения» (129, с. IX, X). Стасюлевич стре-

мился к самостоятельному и активному изучению исторических источников под руководством учителя, способствующему развитию познавательных способностей учащихся, формированию умения приобретать знания. В 1863—1865 г. вышла в свет его трехтомная хрестоматия документов и статей по средневековью. В книге рассматривались социальные отношения, быт, культура народов. Работа с хрестоматией должна была служить развитию критического мышления учащихся, формировать их исследовательские навыки.

М.М. Стасюлевич писал: «В ученике своем воспитатель должен видеть не будущего историка, а только человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного усовершенствования». Исходя из такой посылки самым высоким и сильным чувством он считал патриотизм, суть которого понимал как любовь к Родине, подчинение своих личных интересов интересам народа.

Автором первой русской методики обучения истории по глубине и научности изложения можно считать *Я. Г. Гуревича*, опубликовавшего в 1877 г. в «Педагогическом сборнике» основательный труд под названием «Опыт методики истории». Я.Г. Гуревич значительное внимание уделил элементарному обучению истории. Еще в 1871 г. он писал, что цель элементарного курса — возбудить сознательный интерес к доступным детскому пониманию явлениям народной жизни (170, с. 82). Курс рекомендовалось построить так, чтобы познакомить учеников главным образом с историей отечества, изучая наиболее яркие личности и связанные с ними события. После этого рекомендовалось обращаться к главным явлениям всеобщей истории.

Изучение основных периодов и событий, а также «главных исторических народов» продолжалось на старшей ступени в систематическом курсе. Его задача состояла в том, чтобы прочнее укрепить в сознании учеников полученные ими сведения, выявить внутреннюю связь известных им фактов и явлений. Из всеобщей истории предлагалось брать лишь те стороны жизни народов, которые проявились наиболее полно, ярко и самобытно, например: в истории Франции — развитие монархической власти, Англии — представительных учреждений, Польши — шляхетства (169, с. 534). Такой подход должен был способствовать умственному и нравственному развитию учащихся.

В 1881 г. была переведена и опубликована «Методика истории» немецкого педагога *Г. Дистервега* (106). Автор затрагивал вопрос об истинности научного знания, завещая при обучении истории не стремиться ни к чему, кроме истины, будет ли она при-

ятна или неприятна, будет ли совпадать со взглядами религиозной, политической партии или нет. Целью преподавания он считал лишь знание и преподавание истории отечественной. Он был противником искусственно насаждаемого патриотизма, полагая, что нет надобности «петь о любви к Родине», поскольку готовность способствовать счастью и свободе родной земли должна вытекать из «внутреннего непреодолимого чувства».

Идеи Дистервега были развиты в методике немецкого педагога *Кригера*. Его книга была переведена, значительно дополнена и переработана методистами *И. Виноградовым* и *А. Никольским* и напечатана под фамилиями этих авторов — «Методика истории по Кригеру» (99). Авторы считали, что эта наука должна занимать центральное место в народной школе. Они предлагали ввести в практику обучения новые методы.

Так, биографический метод предполагал «описание» выдающихся личностей и посредством этого — изучение определенных фактов и событий; коллективно-категорический метод был связан с группировкой исторического материала по основным идеям или проблемам с учетом знаменательных дат календаря. В связи с памятливыми датами и создавались занимательные и доступные детям рассказы, изучавшиеся в дни этих дат. Метод реальный, или хрестоматический, основывался на чтении и обсуждении первоисточников из хрестоматий с целью познакомить учеников с «духом» изучаемой эпохи, жизнью народа. Существовали также «прогрессивный и регрессивный» методы. Прогрессивный метод состоял в изучении событий в хронологической последовательности начиная с древности. При использовании регрессивного метода события начинали изучать с современности, постепенно углубляясь в прошлое отечественной истории. В дальнейшем этот метод применялся только при повторении.

Особое значение методисты XX в. уделяли изучению родной истории. В книге «О преподавании отечественной истории» *А. В. Добрынин* отмечал, что целью ее изучения, кроме знаний и развития мыслительных способностей, должно стать возбуждение в учащихся любви к отечеству, уважения к великим русским людям, трудившимся в разное время на пользу своего государства. Изложение истории должно быть глубоко осмысленным и связанным в подаче фактов. Надо избегать общих и отвлеченных суждений (107).

В Казани в 1891 г. вышла книга *С. Ламовицкого* «Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории». По мнению автора, историческое содержание «изучается не ради его самого, оно не есть цель, а средство с помощью которого требуется произвести известное воспитательное влияние на учащихся» (120,

с. 173). Ученый упрекал современную школу за упрощенную передачу учителем готовых знаний, когда почти нет никакого напряжения для учащихся. Как считал С. Ламовицкий, проблема состоит в том, «как посылить затронуть мысль учащихся, вызвать ее к более интенсивной деятельности» (120, с. 175).

Один из путей активизации познания С. Ламовицкий видел в эвристическом обучении, когда учитель стремится «принудить учащихся самих дойти до известного понятия, суждения и умозаключения. При этом роль учителя заключается не в сообщении готовых знаний, а в проведении беседы по таким вопросам, которые направляли бы мысль учащихся к самостоятельному отысканию уже известной истины. Эвристическое обучение особенно целесообразно, когда решаются задачи перевода однородных представлений в понятия, нахождения тех сведений, которые вытекают из сравнения уже имеющихся представлений и понятий» (120, с. 174).

Заметный вклад в разработку методических проблем внес Н.И. Кареев — член-корреспондент Краковской и Российской академий наук, почетный член Академии наук СССР. Он известен как автор не только учебников по всеобщей истории, но и цикла статей о преподавании истории, ряда методических пособий. В 1900 г. в Санкт-Петербурге вышли его «Заметки о преподавании истории в средней школе» (114). В этой книге ученый рассматривает такие важные вопросы методики, как роль учебника в школьном обучении, отбор материала, требования к его изложению, работа с книгой в классе.

Крупнейший специалист по всеобщей истории пришел к выводу, что отечественную историю необходимо выделить в отдельный курс, в связи с ним надо изучать сведения из истории других народов. Причем всемирная история должна быть не суммой историй отдельных народов, а «изображением» всемирно-исторического процесса. Подробно следует раскрывать лишь истории народов, важные с всемирно-исторической точки зрения.

Методика обучения истории в начале XX в.

Методы обучения. Педагоги начала XX в. стремились к такому построению урока, которое бы стимулировало самостоятельную познавательную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности, другие — в работе учащихся над докладами и рефератами, третьи — в использовании исторических источников. Некоторые же вообще отдавали предпочтение трудовому методу обучения.

При обучении истории у школьников пытались создать конкретные образы. Для этого использовали карты и картины, книги для чтения с иллюстрациями. Органической частью процесса обучения стала экскурсионная работа. На уроке истории привлекали краеведческий материал. Как уже отмечалось, внимание уделялось выработке у учащихся умения самостоятельно работать.

Распространение получил *метод вопросов и планов*. Их составлял учитель и давал учащимся для домашней работы. И дома, и в классе максимальное внимание уделялось работе с учебником. Школьников учили правильно читать его текст, составлять план прочитанного. Из учебника ученики выписывали имена, даты, понятия, объясняли их, повторяли пройденное во взаимосвязи с вновь изученным.

Не вызывала сомнения важность повторения ранее пройденного. «При нормальной постановке учебного дела повторение должно являться необходимым элементом каждого урока истории» (108, с. 141). В подтверждение своих слов авторы приводят слова одного из психологов того времени: «Повторять следует спустя короткий промежуток времени после изучения, потому что на большом промежутке времени повторение становится часто бесполезным. И это понятно почему. Когда мы получили какое-нибудь впечатление, и у нас, выражаясь физиологически, остался след его, то не нужно дожидаться, пока этот след сотрется, а нужно повторять впечатление, чтобы уже соответствующий след сделать глубже» (108, с. 144).

Наряду со старыми, забытыми методами обучения используются новые. Среди них — реальный, лабораторный, драматизации. *Реальный метод* — это работа на основе исторических источников. Видные историки и методисты Н.А. Рожков и М.Н. Покровский отбирали для изучения документы в зависимости от их доступности и интереса к ним учащихся. При этом игнорировались систематическое изучение курса истории, школьный учебник. Н.А. Рожков предлагал заменить учебник кратким конспектом.

Новаторов не устраивал предложенный Я.С. Кулжинским *метод документации*, когда специально подобранные документы хрестоматии привлекались для иллюстрации текста учебника. Такое обучение позволяло ученикам проверить, насколько важнейшие выводы учебника подтверждаются документами. У учеников формировалось умение делать заключения на основе многообразия фактов.

Н.А. Рожков и С.В. Фарфоровский предложили познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторической науки, построив обучение на изучении первоисточ-

ников. Так, считали они, ученик будет введен в лабораторию исследования.

Название *лабораторного метода* получила система обучения, основанная на самостоятельной работе учащихся с историческими документами, иллюстративным материалом и научно-популярной литературой. Учитель как бы вводил учеников в лабораторию исторического исследования, а ученики делали для себя простейшие открытия, узнавая то, что ученым-историкам давно уже было известно.

Иную методику применял известный методист А.Ф. Гартвиг. Он заменил обычные уроки чтением рефератов учащихся и беседами по их разбору. В этом случае роль учителя сводилась к руководству самостоятельной работой учащихся. А.Ф. Гартвиг считал, что основательно надо знать только вопросы, имеющие существенное значение в истории, и не стремился к систематическому изучению курса. Главным для него было приучить учеников к самостоятельной работе. Он же являлся автором так называемого *метода драматизации* — небольших драматических постановок учеников.

Система реферирования. Поиски активизации путей обучения привели к совершенствованию системы реферирования, разработанной методистами Б.А. Влахопуловым и Н.П. Покотило (100, 125). В составлении *рефератов* они видели основной способ привития учащимся навыков самостоятельной работы. Б.А. Влахопулов выделил несколько этапов в обучении учащихся реферированию на основе знакомства с историографией проблемы.

Первый этап начинался с осмысления содержания рекомендованной статьи, брошюры или небольшой книги. Для этого требовалось прочитать статью целиком, вникнуть в суть прочитанного, разбить текст на части и выделить главные мысли в каждой из них. Затем ученик составлял конспект. Он читал небольшой отрывок текста, кратко излагал прочитанное, стараясь не отступать от авторского плана изложения. Удачным считался конспект, составленный из фраз автора.

Следующий этап предполагал изложение содержания более солидной книги. Ученик читал ее, делая на закладках заметки о тех местах, которые показались ему наиболее значимыми или характерными. Лишь тщательно обдумав содержание книги, ученик составлял план реферата. Теперь уже излагать текст надо было своими словами, переписывать целиком фразы автора не разрешалось.

Третий этап включал подготовку реферата, написанного на основе двух-трех небольших книг, посвященных какой-то одной проблеме и объединенных общностью ее трактовки. При этом было

необходимо детально изучить вопрос и разработать свой план изложения материала, что являлось наиболее трудной задачей.

На следующей ступени работа велась также по нескольким книгам, но уже представлявшим различные, часто противоположные точки зрения. Ученику предстояло не только усвоить основное во взглядах каждого автора, но и разобраться в аргументации, критически ее оценить, определить свое отношение к прочитанному. Таким образом, этот этап предполагал аналитическую деятельность.

И наконец, на самом сложном этапе реферирования, предусматривавшем работу старшеклассников с документами, предполагалось умение анализировать «сырой» материал источников. Они должны быть интересными и доступными для самостоятельных выводов учащихся и не содержать места, понимание которых трудно или спорно. Этапность в реферировании позволяла старшеклассникам овладеть связным и последовательным изложением мыслей, внося свой вклад не только в специально историческое, но и в общее образование.

Иначе подходил к активизации познавательной деятельности учащихся методист М.Н. Коваленский. В его системе сочеталось изучение в той или иной последовательности различных средств обучения: научно-популярной литературы, наглядных пособий, книг для чтения и специально подготовленного учебника. Итогом работы должны были стать краткие письменные отчеты учащихся по всем изученным темам курса.

Методисты С.П. Сингалевич, В.Я. Уланов, К.В. Сивков полагали, что нельзя абсолютизировать какой-либо один метод обучения. Кроме того, считалось полезным использовать в гимназиях различные типы учебника как для работы в классе, так и для самостоятельного изучения дома.

Определенное внимание обращалось на подготовку кадров. В 1911 г. в Москве был открыт Педагогический институт с двухгодичным сроком обучения. В него принимались лица, окончившие курс высших учебных заведений. Большое значение уделялось методической подготовке слушателей: на первом курсе на методику отводилось 4 часа в неделю, на втором — 3 часа.

Школьное историческое образование в России в XX в.

Школьное историческое образование в 1917 — начале 30-х гг.

Начало преобразований. На II Всероссийском съезде Советов в октябре 1917 г. по предложению В.И. Ленина было принято постановление об образовании Народного комиссариата по про-

свещению во главе с А.В. Луначарским. Декретом от 9 ноября 1917 г. была организована государственная комиссия по просвещению.

Опасаясь, что учительство будет использовать в обучении буржуазную историческую литературу, А.В. Луначарский и его заместитель М.Н. Покровский стали отрицать положительное значение систематического исторического образования. М.Н. Покровский писал: «...та история, которая преподается во II ступени даже на рабфаках выработана гуманистами XVI века, а мы до сих пор ее так и изучаем. Четыреста лет прошло! В то время такое разделение истории на древнюю, среднюю и новую было разумно, а теперь бессмысленно до ужаса!» (75, с. 8).

Вместо гражданской истории было предложено изучать историю труда и социологию. Начались революционные преобразования в области исторического образования. На первом этапе (1917 г. — начало 30-х гг.) отказались от старого содержания исторического образования, историю как учебный предмет заменили курсом обществоведения. В рамках обществоведения остались лишь отдельные элементы курса истории с новым отбором фактов и марксистским их освещением.

Заведующий отделом реформы школы Наркомпроса П.Н. Лепешинский на заседании коллегии этого отдела в июле 1918 г. так определил позиции отдела в деле организации советской *трудо-вой школы*: учебное время в школе продолжается круглый год, а перерывы в занятиях ставятся в зависимость от климатических условий; школьники занимаются все 7 дней недели, но два дня могут быть отданы на экскурсии; классное преподавание отменяется и заменяется трудовым; программы должны иметь рекомендательный характер; предметная система преподавания противоречит принципам трудовой школы; учителя должны избегать пользоваться учебником; необходимо иметь справочники, вести с учениками беседы (38, с. 103–104).

В новой школе были отменены экзамены, взыскания, балльные оценки знаний учащихся и домашние задания. Перевод учащихся из класса в класс и выпуск из школы должны были проводиться по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Вместо классов рекомендовалось введение мелких групп — «бригад»; вместо уроков — лабораторных «студийных» занятий. Занятия перестраивались по американскому Дальтон-плану. Герой одной из повестей о школе этих лет так отзывался об этом плане: «Это такая система, при которой шкрабы (школьные работники) ничего не делают, а ученику приходится все узнавать».

В октябре 1918 г. ВЦИК РСФСР утвердил «Положение о единой трудовой школе», заменившей все дореволюционные школы. Трудовая школа делилась на две ступени: первая — для детей от 8 до 13 лет (5 лет) и вторая — от 13 до 17 лет (4 года). Устанавливалось совместное светское бесплатное обучение девочек и мальчиков.

В школе I ступени начиналось изучение элементарного курса русской истории с третьего года обучения. На последнем году вводилось изучение Советской Конституции. Программы 1921 г. во главу всей работы во время бесед и на экскурсиях ставили изучение истории родного края — культурно-бытовой жизни людей.

В 1920 г. была сделана попытка ввести примерную программу по истории. Однако ее не приняли даже в комплексном виде с включением права, политэкономии и социологии, сведений по истории классовой борьбы и развития теории научного социализма. С 1921 г. был введен курс обществоведения. В 1923 г. отказались от предметного преподавания и стали работать по *комплексным программам*, просуществовавшим до 1931 г.

Содержание и методы изучения обществознания. Государственный ученый совет Наркомпроса считал, что изучать в школе надо не основы наук, а жизненные комплексы. Содержание учебного материала строилось по трем основным темам: природа, общество, труд. В центр изучения была поставлена трудовая деятельность людей и задача учить учеников добывать знания, опираясь на их творческую самостоятельность. Исторические сведения сообщались в связи с изучением вопросов современности: происхождение капитализма, рабочего движения на Западе и в России в XIX—XX вв.

Считалось, что изучать периоды истории до XIV—XVI вв. вообще не целесообразно, так как они якобы содержат малоценные и недостоверные данные. Для сравнения же нужно только брать некоторые материалы из истории буржуазного мира. В программе 1925 г. для старших классов материал группировался по социологическим типам с примерами из истории разных стран. Социологические очерки, например, включали такие темы: 1. Феодализм. 2. Город и городская культура. 3. Зарождение торгового капитализма и географические открытия. 4. Революции эпохи торгового капитализма. 5. Государство торгового капитала. 6. Культура торгового капитала.

Развитию учащихся, их самостоятельности и творческих сил должны были способствовать *трудовой, лабораторно-бригадный, исследовательский* методы. Во время лабораторных занятий использовались пособия нового типа, не ставившие целью дать связ-

ное изложение учебного материала. Так, «Рабочие книги по истории для старших классов» А.А. Введенского и А.В. Предтеченского содержали материал по отдельным темам, задания, целевые установки по их выполнению, заключительные очерки, вопросы для повторения при подготовке к конференции, а также литературу для домашнего чтения (38).

Ученики познакомились с целевой установкой, изучали приведенные в книге источники, писали ответы на вопросы. Потом им оставалось только прочитать небольшой заключительный очерк, сделать выводы по теме. Проработка темы заканчивалась конференцией с докладами учащихся и заключительным словом учителя.

Исследовательский метод предусматривал выполнение заданий-подрядов. Их разрабатывали учителя и давали для выполнения бригадам учащихся из 5—6 человек. В задания-подряды входило рисование схем, карт, изготовление костюмов и вооружения, моделирование. Два-три рисовальщика бригады работали дни и ночи, готовясь к годовому отчету. Весной при подведении годового отчета в школах открывались выставки работ учащихся, на которые приглашались родители и гости.

Так, в ходе работы по комплексной теме «Изучение деревни в прошлом и настоящем...» изучались феодально-крепостнические отношения. Сначала ученики изучали источники и литературу по теме, потом беседовали с крестьянами и познакомились с их бытом, участвовали в экскурсиях. На основе собранного материала они готовили доклады: «Взаимоотношения крестьян и помещиков», «Крестьянское хозяйство», «Крестьянские волнения», иллюстрируя их диаграммами, показывающими соотношение крепостных и свободных крестьян к середине XIX в., соотношение числа барщинных и оброчных крестьян по губерниям и уездам (80, с. 220).

Методические советы по организации бригадно-лабораторной работы содержались в книге Б.Н. Жаворонкова и С.Н. Дзюбинского «Подвижная лаборатория по обществоведению» (47). Например, лабораторно-трудоу метод предусматривал накопление материала на экскурсии; отработку его путем описания впечатлений; синтез в лаборатории в работе с книгой. При этом индивидуальная работа рассматривалась как средство выполнения части задания на основе разделения труда. Все это весьма напоминало «Школу действия» (иллюстративный метод) немецкого педагога Вильгельма Августа Лая конца XIX — начала XX в. Особое значение он придавал «действию человека», его двигательной реакции, полагая, что главное внимание следует уделять выработке у учеников «выражения» или «изображения». Под этим подразуме-

валось рисование, черчение, лепка, моделирование, драматизация, пение.

В советской школе идеи Лая переносились на изучение исторического материала под названием *трудового метода*. Но если у Лая обучение шло от знаний к действиям, то в советской школе, наоборот, от действий — к знаниям. Получение знаний предусматривалось в процессе исторического моделирования, реконструкции различных исторических объектов. Так, методист Н.Г. Тарасов организовал в московской гимназии № 5 исторический кабинет, где учащиеся занимались моделированием, делали, например, жилища первобытного человека, египетские пирамиды, замки феодалов или дворянские усадьбы XVIII в. Обучение продолжалось при посещении исторического музея. Здесь Н.Г. Тарасов ученикам пояснений не давал. Он распределял учеников по бригадам (5—6 человек) предлагал им рассмотреть несколько витрин и подготовиться к проведению экскурсии. Рассматривая экспонаты, ученики продумывали рассказ по своей теме. Минут через 20 они начинали проводить экскурсию, в конце которой учитель делал обобщение по теме.

Школьники «реконструировали» различные предприятия прошлого (например, московскую текстильную Прохоровскую фабрику конца XIX в.). Б.Н. Жаворонков описал как на фабрике учащиеся изучали организацию и технику производства, труд рабочих, выясняли связи фабрики с рынком, с жизнью округа, историю текстильной промышленности (52).

Одним из средств формирования социально-активной личности было применение полученных знаний на практике. Школьники проводили беседы с крестьянами и рабочими, выступали с докладами, организовывали манифестации и спектакли в дни революционных праздников.

Таким образом, история отечества в качестве отдельного курса до 1933 г. в школах СССР не изучалась. Исторический материал по отечественной истории давался в соответствующих разделах всеобщей истории. Не существовало учебников и пособий, и основным источником знаний было устное слово учителя.

Введение самостоятельных курсов истории (начало 30-х — конец 50-х гг.)

Разработка программ, учебников и методики обучения. Положение с историческим образованием меняется в 30-х гг. Наступает новый этап в историческом образовании, характеризующийся восстановлением истории как самостоятельного предмета. ЦК партии дает указание отказаться от лабораторно-бригадного мето-

да. Основной формой организации учебной работы становится *урок* с группой учащихся со строго определенным расписанием занятий (Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 5 августа 1932 г.). Предлагалось восстановить систематический курс истории в школе. Ставилась цель вооружить школьников прочными знаниями основ наук. Для подготовки кадров учителей восстанавливались исторические факультеты в вузах, появлялись кафедры методики.

В соответствии с этими постановлениями летом 1933 г. Наркомпрос РСФСР издал *программы* по истории. В основу их была положена марксистская теория общественно-экономических формаций. Программы строились «послойно»: за несколькими темами по всеобщей истории шла тема по истории СССР.

В соответствии с программами были написаны первые учебники по истории древнего мира и средних веков. Авторы не ставили перед собой цель показать гражданскую историю отдельных народов, а освещали в основном формы общественной жизни. Материал родной истории в учебниках давался в виде отдельных вставок.

5 апреля 1934 г. в газете «Правда» появилась статья «Скелеты в школе», в которой учебники истории подвергались критике за то, что давали отвлеченное описание классовый борьбы без конкретных фактов, абстрактные формулы без образов. И уже в мае 1934 г. появляется постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР». В основу построения курсов был положен принцип хронологической последовательности в изложении исторических событий и линейности (изучение курсов один раз без повторений); вводились самостоятельные курсы отечественной и всеобщей истории.

Линейный принцип обучения:

- 3—4 классы — элементарный курс истории СССР (краткий курс истории);
- 5 класс — история древнего мира (Восток, Греция);
- 6 класс — история древнего мира и средних веков;
- 7 класс — история средних веков и Конституция СССР (ее изучение вводилось с 1936 г.);
- 8 класс — новая история, ч. I; история СССР до конца XVIII в.;
- 9 класс — новая история, ч. II; история СССР XVIII—XIX вв.;
- 10 класс — история СССР XX в.; новейшая история (вводилась с 1958 г.).

С 1935 по 1941 г. в школах увеличивается количество часов на изучение истории: с 14 до 25,5 в неделю. С июля 1934 г. выходит

журнал «История в средней школе». Начинается интенсивная подготовка новых программ и учебников. В состав авторских коллективов вошли самые известные ученые: Н.Н. Ванаг, Б.Д. Греков, А.М. Панкратова (история СССР); С.И. Ковалев, Н.М. Никольский, А.В. Мишулин (древний мир); Е.А. Косминский, А.И. Малышев, А.И. Гуковский (средние века); Н.М. Лукин, А.В. Ефимов (новая история).

Подготовка учебников велась под контролем наркома просвещения А.С. Бубнова. Кроме того, конспекты учебников («История СССР», «Новая история») рецензировали И.В. Сталин, А.А. Жданов, С.М. Киров. Их интересовала периодизация исторического процесса, раскрытие узловых проблем, формулировки, связь истории СССР с мировой историей.

3 марта 1936 г. появились постановления «Об учебниках по истории» и «Об организации конкурса на лучший учебник для начальной школы по элементарному курсу истории СССР с краткими сведениями по всеобщей истории». Созданием конкурсных учебников занимались коллективы под руководством И.И. Минца, А.В. Шестакова, С.М. Дубровского, П.О. Горина и других видных историков.

Прошло немногим более года, и в августе 1937 г. 46 рукописей было представлено на конкурс. Жюри под председательством секретаря ЦК ВКП(б) А.А. Жданова постановило первой премии никому не присуждать, а вторую отдать авторам учебника для 3—4 классов «Краткий курс истории СССР» (А.И. Козаченко, А.С. Нифонтову, Н.Д. Кузнецову и научному редактору А.В. Шестакову).

Хотя учебник отличался от прежних подобных изданий (появились цветные иллюстрации и карты, шрифтовые выделения имен и понятий; в конце параграфов были сделаны обобщения), ему были присущи конспективное изложение, сухость и лаконичность, перегруженность фактическим материалом. Работу учащихся затрудняло отсутствие вопросов и заданий, схем и таблиц. Учебник А.В. Шестакова интересен тем, что его концепция исторического процесса в дальнейшем была положена в основу всех учебников по отечественной истории для старших классов и вузов.

В 1939 г. вышли обновленные программы по истории (они же действовали и в 50-е гг.): по всеобщей истории (древнего мира, средних веков, новой истории) и по истории СССР. Разделы всеобщей истории изучались в 5—9 классах. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом как систематический курс — в старших.

В 30-е гг. еще не было взаимодействия между методистами и учеными-историками в работе над школьными курсами истории. Методисты не вмешивались в отбор содержания, а историки в учебниках мало учитывали методические особенности преподавания истории в школе. И все же учебники истории 40-х гг. по педагогическим идеям и характеру подачи материала отражали уровень методики своего времени. К их недостаткам можно отнести перегруженность фактами, именами, датами при полном отсутствии документов. В учебниках не было вопросов и заданий. Многие сложные исторические понятия вообще не объяснялись. Все это не способствовало организации самостоятельной работы учащихся. На уроках истории рассказ учителя занимал ведущее место, а самостоятельной работе отводилась второстепенная роль. Ученик был больше объектом обучения и меньше всего субъектом учения.

Преподавание истории в военное время. В годы Великой Отечественной войны на первое место в обучении истории выдвигается воспитательная цель. Перед учителями была поставлена задача усилить воспитание патриотизма и интернационального единства. При изучении средних веков рассматривалась историческая роль славянских народов, их совместная борьба с чужеземными захватчиками, значение культурного наследия. Разоблачался фашистский миф о «культурной миссии» немцев среди «варваров»-славян. На уроках истории изучались исторические корни германского «натиска на Восток», пангерманизма, привлекались специально появившиеся исследования (135). Для учителя предназначалась также книга «Из героического прошлого нашего отечества» (подборка отрывков из поэм, сказаний, летописей, исторических романов).

На уроках учителя пытались внушить учащимся твердую уверенность в победе в Великой Отечественной войне, раскрыть условия победы. Для этого рассказывали на уроках о высоком полководческом искусстве А. Невского, Д. Донского, А. Суворова и М. Кутузова. Изучались наиболее яркие страницы польско-шведской интервенции в начале XVII в. и борьбы русского народа за свою независимость, приводились примеры стойкости и храбрости русских воинов. Из истории Ливонской войны профессор Панкратова рекомендовала рассказывать о боях у Нарвы 1571 г., боях за Псков 1581 г., приводить героические примеры из истории Семилетней войны и Отечественной войны 1812 г. Факты героизма сопоставлялись с соответствующими фактами Великой Отечественной войны.

С конца 30-х гг. ученые историки и методисты провели значительную работу по определению методологических и методиче-

ских основ школьного курса истории. Ее продолжением явилась подготовка разного рода методических руководств, созданных в годы войны под руководством и с участием А.М. Панкратовой, Н.М. Дружинина, Е.А. Косминского и др.

В послевоенные годы большой вклад в развитие методики внесли В.Н. Бернадский, Н.В. Андреевская, М.А. Зиновьев, В.Г. Карцов, Н.Г. Тарасов, А.И. Стражев, Д.Н. Никифоров, И.В. Гиттис и др. В их трудах рассматривались дидактические требования к уроку истории; наглядность в обучении истории; психология усвоения учащимися исторических знаний; методика повторительно-обобщающих уроков; система формирования фактических и понятийных знаний; методическая система обучения истории.

В советское время на преподавание истории накладывали отпечаток идеологические установки. В 50-е гг. пытались актуализировать проблему связи прошлой истории и современности, давая ученикам «правильное понимание истории». Часто это были искусственные связи по аналогии или по ассоциации. Так, слонов в войске Ганнибала сравнивали с танками в современной войне, а аграрную реформу братьев Гракхов в Риме — с реформой в странах народной демократии. Ставилась цель, особенно при элементарном обучении истории, выработать у учеников определенное отношение к изучаемым фактам. Учащиеся должны были стремиться подражать народным героям и иметь твердое убеждение в том, что «наша страна лучше всех».

В это время появляются учебники нового поколения. В 1954 г. издан учебник С.И. Ковалева по истории древнего мира, в 1957 г. на смену ему пришел учебник Ф.П. Коровкина с цветными иллюстрациями, вопросами и заданиями к параграфам и главам. В 1973 г. этот учебник, а также учебник по истории средних веков Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского были удостоены государственной премии.

В конце 50-х гг. в учебники начинают включать документы, предназначенные для самостоятельной работы учащихся, издавать тетради по истории древнего мира и средних веков М.И. Тененбаума, а также контурные карты. Рабочие тетради были выпущены небольшим тиражом в качестве опытного учебного пособия и в дальнейшем не переиздавались.

Происходят изменения в системе и содержании исторического образования. Вместо линейности вводят *принцип концентризма*. Связано это было с тем, что, заканчивая семь классов, ученики не знакомились с историей нового и новейшего времени зарубежных стран. 8 октября 1959 г. вышло постановление ЦК КПСС и СМ СССР «О некоторых изменениях в преподавании истории в

школах». В соответствии с ним вводился частичный концентризм исторических курсов. Обязательным становится 8-летнее образование и только для желающих 11-летняя школа.

Структура исторического образования (с 1959 по 1964 г.):

- 4 класс — эпизодический курс истории СССР;
- 5 класс — история древнего мира (2 часа в неделю вместо 3);
- 6 класс — история средних веков (2 часа в неделю вместо 3);
- 7 класс — история СССР с элементами новой истории до середины XIX в.;
- 8 класс — история СССР с элементами новой и новейшей истории до современности;
- 9 класс — новая история, ч. 1; история СССР до конца XIX в.;
- 10 класс — новая история, ч. 2; история СССР с начала XX в. до 1937 г.; новейшая история;
- 11 класс — история СССР с 1938 г. по настоящее время; новейшая история, ч. 2.

Изучение отечественной истории строилось по принципу концентризма, а всеобщей истории, за небольшим исключением, — на основе линейности. Особенность принятой структуры исторического образования заключалась и в том, что курс истории СССР советского периода предварял рассмотрение событий зарубежной истории в тех же хронологических рамках. Было выдвинуто положение о формировании целостной системы знаний об историческом процессе с древности до наших дней, а не только об отдельных периодах истории человечества. Причем чем ближе к нашему времени события и общественные процессы, тем глубже и обстоятельнее их изучение в школе. Расширенное изучение событий современности вводилось за счет сокращения программ по истории древнего мира и средних веков.

В конце 50-х гг. историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания: как излагать материал, как беседовать, как использовать картину, карту. Но по-прежнему оставалось неясным, что делает ученик на уроке, как он познает историю.

Школьное историческое образование и совершенствование теории и практики обучения в 60—80-е гг.

В этот период изменяются функции и задачи учебника истории. Он становится нужен не только для закрепления изученного на уроке, но и для обучения и воспитания учащихся, для осмысления и систематизации содержания курса. Реализовать эти зада-

чи помогают таблицы и схемы, справочный материал, документы, иллюстрации. Вопросы и задания в учебниках давались к документам, иллюстрациям, параграфам и главам.

В 1964 г. в стране устанавливается 10-летний срок обучения в школе. Выдвигается задача сделать это образование обязательным. В мае 1965 г. ЦК КПСС и СМ СССР приняли постановление «Об изменении порядка преподавания истории в школах». Вместо элементарного и систематического изучения курсов истории вводился принцип линейности. В связи с принятыми изменениями был проведен более экономный отбор содержания учебного материала курсов истории древнего мира и средних веков; курс отечественной истории стали изучать последовательно с 7 по 10 класс; а курс новой и новейшей истории — с 8 по 10 класс; устанавливалась синхронность изложения отечественной и зарубежной истории; вводилось изучение истории союзной республики; закреплялось изучение первоисточников в курсах истории СССР; в программы включалось краеведение с древности до наших дней.

Методика обучения истории в условиях реализации линейного принципа обучения. Последующие изменения в школьных курсах истории были связаны с переходом к всеобщему среднему образованию. В 60–70-е гг. были внесены изменения в историческое образование, в результате сложилась следующая структура.

Структура исторического образования (1967–1993 гг.):

- 5 класс — эпизодические рассказы по отечественной истории (2 ч.);
- 6 класс — история древнего мира (2 ч.);
- 7 класс — история средних веков (2 ч.);
- 8 класс — отечественная история до конца XVIII в. (2 ч.);
- 9 класс — новая история, ч. 1; отечественная история XIX в. (3 ч.);
- 10 класс — новая история, ч. 2; отечественная история с начала XX в. до 30-х гг.; новейшая история до конца 30-х гг. (4 ч.);
- 11 класс — отечественная история до современности; новейшая история с 1939 г. до современности (3 ч.)

Принятая структура образования сохранялась до 1993 г. На уроки истории в общеобразовательной школе отводилось 18 часов в неделю, 612 часов в год (313 часов — отечественная история; 299 — зарубежная).

В 60–70-е гг. продолжается исследование методики обучения истории такими учеными, как А.А. Вагин, Д.Н. Никифоров, Н.Г. Дайри, П.В. Гора, П.С. Лейбенгруб, Ф.П. Коровкин. Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и

приемов по оказанию методической помощи учителю к поиску эффективных путей обучения учащихся. Ставилась цель научить школьников самостоятельно приобретать знания и ориентироваться в растущем потоке информации. В дидактике разрабатывались проблемы усиления активности и самостоятельности школьников в учебном процессе, повышения воспитательной роли обучения, интенсификации урока, введения проблемности в обучение.

В 60–80-е гг. целью обучения становится развитие активности и самостоятельности учащихся. Все больше внимания уделяется проблеме активизации их познавательной деятельности, формированию умений, приемов работы, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, А.А. Янко-Триницкая, Н.И. Запорожец изучают умственные операции учащихся; сотрудники кафедры МПГИ — уровни познавательной деятельности, приемы работы, умения и способы познавательной активности, структурно-функциональный подход к отбору содержания, приемы и средства обучения. Специалисты Института содержания и методов обучения Н.Г. Дайри, И. Я. Лернер поднимают вопрос о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач.

В конце 80-х гг. в образовании возникли кризисные явления, порожденные распадом прежней системы общественных отношений. Начался поиск новых образовательных конструкций, соответствующих новым тенденциям развития общества.

Историческое образование в современной школе

Структура исторического образования в 90-е гг.

Учебные планы, курсы, учебники. В 1992 г. был принят Закон Российской Федерации «Об образовании». Основой реформирования образовательной системы стал принцип приоритета личности. В соответствии со стратегией развития исторического и обществоведческого образования осуществлен отказ от монополии государственно-партийной идеологии и начат переход к плюрализму идеологий. Провозглашалось обращение к ценностям, связанным с лучшими национальными и мировыми традициями. Вводимая структура исторического образования должна была обеспечить становление целостной системы знаний о человеке и обществе.

В соответствии с законом «Об образовании» в 90-е гг. началось введение обязательного (основного) девятилетнего образования. Школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру

ру образования. Первый *концентр* составляла основная школа (5—9 классы), второй — полная средняя школа (10—11 классы). В первом концентре ввели изучение отечественной и всеобщей истории с древности до наших дней на основе цивилизационного подхода. Стратегия образования предусматривала сначала изучение истории России в контексте всемирной истории, а в дальнейшем создание единого курса под названием «Россия и мир».

Во втором концентре вводились курсы «История России с древнейших времен до наших дней», «Основные вехи истории человечества», «История мировых цивилизаций». Для повторения и углубления на более высоком теоретическом уровне ранее изученного предполагалось изучение модульных и интегрированных курсов. В настоящее время все более ощущается необходимость создания историко-обществоведческих курсов, построенных по проблемному принципу. В целом структура исторического образования выглядит следующим образом (30):

Начальная школа

Пропедевтические курсы отечественной истории и обществознания.

Основная школа

5 класс — история древнего мира;

6 класс — Россия и мир в средние века;

7 класс — Россия и мир в новое время;

8 класс — Россия и мир в новое время; введение в обществознание;

9 класс — Россия и мир в новейшее время; введение в обществознание (правовой курс).

Полная средняя школа

10 класс — Россия с древнейших времен до наших дней; история мировых цивилизаций;

11 класс — Россия с древнейших времен до наших дней. Введение в обществознание: современный мир.

Школьные программы и Временный государственный стандарт исторического образования. Долгие годы школьные программы являлись основным государственным документом для учителя. Так было и в царской России, и в России 30—80-х гг. XX в. Программы строились как монографически, так и синхронистически. Если монографическое построение предполагает изучение истории отдельных стран, то синхронистическое устанавливает связь между отдельными странами и определяет их взаимную роль и отношения.

Какие же основные компоненты выделялись в программах 80-х гг.?

Программы начинались с объяснительной записки, в которой раскрывались цели обучения истории. В основной части по разделам и темам излагался фактический и теоретический материал, составляющий содержание образования. В конце тем приводились основные идеи, указывались обязательные для усвоения понятия, перечислялись связи внутрипредметные, межпредметные, межкурсовые. Для каждого класса определялись основные умения учащихся, а в конце программ приводился критерий оценки знаний, а также список методической литературы, наглядных средств обучения.

Программы были призваны обеспечить требуемый единый уровень образования. Но в 90-е гг. изменились значение и роль традиционных для России программ как обязательного для выполнения государственного документа. Было решено ввести по западному образцу госстандарт, определяющий обязательный минимум исторического образования, количественные критерии оценки качества обучения. Во Временном *госстандарте* ученые-методисты попытались изложить основные требования к историческому образованию учащихся в средней школе. В пояснительной записке определялись цели обучения истории в школе, объект изучения истории (прошлое людей и человечества) и основные системные характеристики объекта (историческое прошлое, пространство, движение).

Стандарт является ориентиром для базового и повышенного уровня образования. Под базовым содержанием подразумевается минимум того, что должен знать ученик. Для этого в стандарте приводится перечень основного содержания и *периодизация* по эпохам. История древнейших цивилизаций охватывает период с I тысячелетия до н.э. до середины I тысячелетия н.э.; история средних веков — с середины I тысячелетия н.э. до рубежа XVI—XVII вв.; новое время — с рубежа XVI—XVII вв. до рубежа XIX—XX вв.; новейшее время — с начала XX в.

Однако Временный государственный стандарт на деле оказался теоретически сложным и мало пригодным для повседневной работы учителя. Поэтому появились предложения усовершенствовать и упростить его, например сделать трехуровневым (159, с. 35):

- 1) минимальный, включающий базовые элементы содержания;
- 2) основной, обеспечивающий глубокое представление об изученных на минимальном уровне сведениях (выходит за рамки общеобразовательных знаний);
- 3) продвинутый, включающий специальные знания по предмету.

Эти три уровня должны учитывать потребности современных школ разных типов: обычных школ или повышенного уровня, таких, например, как гимназии. В гимназиях обучение может начинаться с 1 или с 5 класса. В начальной школе уроки интегрированы, когда изучение истории сочетается с литературой, художественным творчеством. В гимназиях и лицеях ученикам предлагается ряд направлений обучения, например: гуманитарное, эстетическое, физико-математическое и т.д. Каждое из направлений имеет программу, которая делится на базовую и профильную. Базовая обеспечивает единство среднего образования и является единой для всех. Профильная же содействует специализации в избранном направлении. Ученики изучают историю русской культуры, этику и эстетику, основы греческого языка и латыни.

Учителя и учащиеся имеют возможность выбирать различные виды занятий. Предмет можно изучать последовательно, а можно крупными блоками или по циклам. Занятия могут быть общеклассными, групповыми, индивидуальными с посещением консультаций. Индивидуальные занятия предполагают самостоятельную работу ученика в соответствии со своими особенностями и работу учителя с каждым учеником. В старших классах вводится лекционно-семинарская зачетная система по типу вузовской. Все это способствует развитию и тренировке интеллектуальных способностей учащихся.

Лицеи готовят учащихся 10—11 классов по техническим и экономическим профилям. Наряду со средним образованием ученик получает какую-либо квалификацию. Профессиональную подготовку дают также колледжи.

Школа получила возможность выбирать образовательные программы, содержащие федеральный компонент образования и соответствующие временному госстандарту. Появились так называемые авторские программы. Например, Л.А. Кацва написал авторский учебник и программы по отечественной истории VIII—XVII вв. и XVIII — первой половины XIX в., в которых предусмотрено выделить на обучение истории 5 часов в неделю. Есть также авторские программы Н.В. Кеверковой «Русская история. Легенды и лица», А.В. Полонского «Чтения по отечественной истории». Это курс для православной гимназии, в основу которого положено изучение летописей и толкование истории учителем.

Учебные комплексы и планирование обучения истории в школе

Учебные комплексы по истории. Под учебными комплексами обычно понимают учебно-методическую литературу, наглядные и

иные средства обучения по каждому курсу истории. К ним относятся:

учебные пособия (учебные пособия, хрестоматии, книги для чтения);

методическая литература (методические пособия, книги, статьи, рекомендации, сборники заданий и задач);

научная, научно-популярная и художественная литература (монографии, книги для чтения, хрестоматии, художественные произведения);

наглядные средства обучения (печатные, объемные, экранные и экранно-звуковые).

Основные учебники и пособия для учащихся включены в Федеральный комплект учебников, гарантирующий право каждого ученика на получение бесплатного комплекта учебников, обеспечивающий реализацию базисного учебного плана Российской Федерации. В него входит более 500 учебных книг (83; 50, с. 70–77).

Методические пособия могут быть как подробные поурочные, так и тематические, где даются разработки отдельных тем курса. В поурочных пособиях обычно предлагаются рекомендации проведения вариантов уроков с учетом разного уровня развития учащихся. Например, на уроке по одной и той же теме может быть картинный рассказ или эвристическая беседа; рассказ учителя с элементами драматизации и персонификации или самостоятельная работа учащихся. Как правило, в пособиях дается система работы над умениями различного вида, над понятиями и т.д. Авторы включают в пособия проблемно-познавательные задачи, рекомендации по созданию проблемных ситуаций, дают задания исследовательского характера.

В отношении поурочных пособий существуют различные точки зрения. Одни полагают, что они изжили себя, поскольку скоывают инициативу и самостоятельность учителя. К тому же имеется несколько учебников по одному курсу. В связи с этим считалось полезным давать общие рекомендации по изучению разделов и тем курса. Другие же считают, что поурочные пособия не могут быть помехой для творческого учителя, поскольку их рекомендации не носят директивного характера. Покурсовые пособия необходимы учителям для сокращения времени подготовки к урокам, что особенно важно при высокой недельной нагрузке. Кроме того, такие пособия крайне важны для начинающих учителей.

Учебный план. Уровень и содержание федерального и национально-регионального компонентов, объем школьного компонента образования определяет государственный базисный учебный план. Каждая школа разрабатывает свой учебный план, учитывая:

а) какой минимум содержания обязательного образования закреплен в базисном учебном плане; б) максимальную недельную нагрузку учащихся; в) соотношение между федеральным и национально-региональным компонентами; г) объем школьного компонента.

Школьный компонент, определяя занятия по выбору, раскрывает специфику образовательного учреждения, особенности его программ и учебных планов. В учебном плане названы предметы изучения, последовательность распределения их по годам, количество учебных часов, отводимых на год. В соответствии с учебным планом учитель разрабатывает свои планы. Они могут быть общими, тематическими и более подробными, поурочными.

Тематическое и поурочное планирование. При *тематическом планировании* распределение времени позволяет не только своевременно изучать курсы, но и видеть перспективу изучения, намечать ближние и дальние цели, время повторения основных вопросов, предвидеть результаты. Здесь же определяется, какие блоки знаний могут быть образованы для сжатого, концентрированного изложения (по отдельным темам важно иметь резервные часы за счет уплотнения второстепенной информации); по каким темам пройдут семинары и зачеты, будут организованы экскурсии. И все же основная цель тематического планирования — в теоретическом осмыслении содержания темы (главные идеи, важнейшие понятия, связь с ранее изученными темами). Опираясь на госстандарт, важно также определить круг знаний, умений, которыми должны овладеть ученики с сильной, средней и слабой подготовкой.

В календарно-тематическом плане могут быть следующие графы: название раздела, темы; календарные сроки; количество часов на тему; номер и название уроков; внеклассная работа; литература.

Более конкретно будет выглядеть *поурочное планирование*: тема урока, тип, количество часов; основные понятия, проблемы, идеи; персоналии; виды связей; средства обучения, документы.

Таким образом, планирование является своеобразным фундаментом, на основе которого строится изучение нового. Поскольку в программах дается примерное количество часов на изучение тем, фактическое распределение учебного времени содержится именно в плане учителя. Кроме того, с программами курсов истории, стандартом значительно расходятся школьные учебники. Чтобы избежать недостатков, учителю следует вести свое планирование обучения истории, отвечающее государственным требованиям.

МЕТОДЫ, ПРИЕМЫ И СРЕДСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

Учебник — важнейший источник знаний и средство обучения

Школьный учебник и его компоненты

Характеристика школьного учебника. К нему предъявляется важнейшее требование раскрывать основы науки в соответствии с возрастом учащихся и уровнем их подготовленности. В дидактике утвердилось такое определение школьного учебника: это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей (48, с. 12).

Часто учебник выступает в качестве основы построения урока. Но есть уроки, на которых он играет вспомогательную роль или бывает вообще не нужен. Существует мнение, что применять учебник в процессе обучения вообще не нужно. Даже Н.В. Гоголь считал, что воспитанник не должен иметь у себя книги, поскольку она будет «умерщвлять» его воображение.

В наше время раздаются призывы отказаться от традиционного учебника (например, Ю. Троицкого и К. Умбрашко) (214, 215). И все же большинство педагогов, методистов и учителей считают, что учебник нужен и полезен. Ученые выделяют следующие функции школьного учебника:

- информационная (раскрывает содержание образования, дает объем материала на каждый урок с учетом возраста учащихся);
- систематизирующая (обеспечивает последовательность изложения содержания, систематизирует его);
- обучающая (облегчает усвоение и закрепление знаний);
- воспитательная (способствует реализации воспитательных целей обучения истории).

Компоненты учебника. Существует множество школьных учебников, имеющих самую разную структуру. Идет процесс создания многоуровневого учебника, учитывающего дифференциацию обучения.

Каждая его глава может начинаться с плана-схемы — своеобразного логического конспекта. В тексте книги выделяются и разъясняются понятия, термины, ключевые слова. В основной текст включены отрывки документов, справочный аппарат, вопросы и задания, отличающиеся по типу и уровню сложности. Вопросы логически продолжают или уточняют содержание (167). В конце тем для старшеклассников даны рекомендации: что нужно вспомнить из предшествующих тем, как выполнить задания. Вопросы для обобщений, дополнительный текстовый материал содержится в конце разделов. Этот материал выполняет роль книги для чтения или служит основой для подготовки к семинарам.

Но как бы ни различались школьные учебники, в них много общего. Учебник состоит из *текста*, который определяется системой отбора фактов. Его содержание подразделяется на разделы, главы и параграфы. Последние должны быть равновеликими и иметь законченный, целостный характер. Число параграфов должно соответствовать учебному плану по предмету.

Содержание учебника подразделяется на основной (теоретический и фактический материал), дополнительный (справочный), пояснительный (примечания, комментарии). Ядро основного текста составляет информация о важнейших идеях и понятиях, теориях, способах деятельности. При анализе содержания учебника во время подготовки к уроку учителю важно выявить основные, базовые знания. Это примерно треть содержания. Остальное при объяснении на уроке составит дополнительный материал, помогающий ярко и убедительно раскрывать базовые знания.

Как уже отмечалось, весь материал в школьных курсах истории не может излагаться одинаково подробно. Развернутое изложение, как правило, сочетается с конспективным. Основные факты даются подробно, образно, дополняются документами и иллюстрациями. Сведения, необходимые для связи между основными фактами, даются в виде краткой справки.

Сложность текста учебника может быть предметной, логической и языковой. Сложность исторического содержания зависит от насыщенности текста понятиями, терминами, выводами теоретического характера. По мнению ученых, для понимания текста учебника нужно, чтобы количество дополняющих предложений было в четыре раза больше, чем базисных. Базисные необходимы для понимания последующего материала (71, с. 92).

К внетекстовым компонентам учебника относятся иллюстрации, вопросы и задания, документы, а также указатели. Иллюстрации и схемы учебника используются для создания образов прошлого. Они раскрывают содержание книги средствами образной и знаковой наглядности.

Основную часть методического аппарата учебника составляют *вопросы и задания* к параграфам. Они помогают учащимся сознательно и глубоко усвоить содержание урока, а учителю дают возможность руководить учебной деятельностью учеников. Обычно вопросы бывают разной сложности, что позволяет дифференцировать работу учащихся.

Система работы с учебником на уроках истории

Первичные умения работать с учебником. Когда учитель берет класс из начальной школы, он прежде всего должен выяснить, хорошо ли ученики умеют читать. С плохо читающими придется организовывать индивидуальную работу. Техника чтения проверяется в ходе поочередного чтения учениками параграфа учебника.

Первое знакомство с учебником следует начать с его оглавления, поясняя, что дети будут изучать, каковы хронологические рамки учебника. Затем учитель знакомит школьников со структурой учебника, особенностями его построения, различными видами текста, вопросами и заданиями, а также с иллюстрациями и картами. В последующей работе с учебником учитель объясняет новые виды текстов, иллюстраций, заданий.

На первых уроках может применяться знакомый ученикам по начальной школе прием *объяснительного чтения*. Он складывается из органически связанных между собой элементов чтения, разъяснения и дополнения прочитанного, разбора иллюстраций, беседы. Объяснительное чтение способствует осознанному усвоению и закреплению в памяти учащихся прочитанного. Когда только начинается освоение этого приема, беседа предшествует чтению, и лишь в дальнейшей работе чтение предшествует беседе.

При объяснительном чтении выделяются абзацы и отдельные предложения, их составляющие, определяется главная мысль, выявляются смысловые связи, а также связи текста и иллюстраций. В ходе беседы систематизируются знания, полученные учениками из разных источников.

Задания по учебнику постепенно усложняются. Дети учатся находить фактический материал (например, собственные имена и даты), выписывать его; письменно отвечать на вопросы и зачитывать их; формулировать ответы самостоятельно, так как в готовом виде их в учебнике нет.

Учебник может пригодиться ученикам и при проверке домашнего задания. В ходе опроса они обращаются к книге за справкой, уточняют ответы своих товарищей. Сам отвечающий также может исправить свой ответ, прочитав нужное место из учебника.

Первоочередная задача учителя — приучить учеников выделять непонятные места учебника, неизвестные им термины. В младшем и среднем звене важно выяснить, в какой мере детям понятен смысл всех слов и предложений, составляющих абзац и параграф книги. Важно приучить учеников не пропускать неизвестные слова и выражения, а искать им объяснение, обращаясь к учителю или справочникам и словарям. В старших классах такой словарик на карточках составляют сами ученики.

Для организации четкой работы с параграфом учебника ученики могут воспользоваться специальной *памяткой* (161, с. 124—125):

1. Прочитай весь параграф, составь целостное представление об описанных в нем событиях, явлениях. Внимательно рассмотри карты, схемы, другие иллюстрации.
2. Обрати особое внимание на выделенные в учебнике факты, выводы, идеи.
3. Составь развернутый план, он облегчит подготовку домашнего задания.
4. Постарайся связать с материалом параграфа то, что увидел и услышал на уроке, что записал в тетради.
5. Вспомни, что ты читал по изучаемой теме, что видел в музее, в кинофильмах.
6. В случае необходимости просмотри параграфы, изученные ранее.
7. Если что-то кажется непонятным или какой-то вопрос заинтересовал тебя, обратись к словарю, энциклопедии.
8. Проверь, знаешь ли ты материал темы, перескажи его, сначала пользуясь планом, потом без него.
9. Подготовь ответы на вопросы и задания, которые помещены в конце параграфа. Выполни задания, предложенные учителем.

Если учитель начинает работу в новом для него классе, необходимо выявить уровень учебной деятельности, основных умений школьников. Так, в 7 классе он выясняет, умеют ли ученики определять главную мысль в тексте учебника, сравнивать факты или явления, составлять обобщающие характеристики. Могут ли они объяснить выполняемые при этом действия? Как ученики работают с новым текстом?

При объяснении нового учебник оказывается полезен. Начиная изучение темы, учитель предлагает ученикам прочитать ее название, затем название параграфа, его подзаголовки. Так ученики знакомятся с планом изучения нового материала. К подзаголовкам учитель обращается и по ходу изложения материала урока, если они содержат новые понятия или характеризуют новые явления.

В рассказе учителя может быть прямое указание на текст учебника для подтверждения сказанного. В таком случае ученики находят это место, читают его.

Давать содержательные и конкретные ответы при работе с учебником помогают специальные задания. Так, Е.Я. Голант еще в 1949 г. предлагал найти в материале темы ответ на вопрос и процитировать его; пересказать своими словами; подобрать материал для ответа на несколько вопросов.

Учебник помогает развивать внимание учащихся. Вот один из приемов. После объяснения нового учитель предлагает ученикам прочитать параграф в учебнике и ответить, о чем он не рассказал и какие привел дополнительные сведения по сравнению с учебником.

К учебнику учитель прибегает и тогда, когда учит школьников делать *выводы*. Первоначально сообщается, что под выводами подразумевают самое главное, сходное, общее или различное, содержащееся в изучаемых фактах. Под руководством учителя ученики выводят новое суждение на базе одного или нескольких прежних. Затем свои выводы они сравнивают с выводами учебника. В дальнейшем они делают выводы по одному-двум параграфам, по теме в целом. Как правило, вывод подытоживает причины, значение или следствие событий.

Ученики также могут подбирать по учебнику *доказательства* к сформулированному учителем выводу или к какому-либо утверждению. Например, нужно доказать (по материалам учебника), что Московский Кремль был мощной средневековой крепостью. В старших классах прием доказательства используется, когда по содержанию текста учебника анализируются существующие в науке версии и гипотезы, альтернативные точки зрения на важнейшие исторические проблемы.

Учебники прошлых лет незаменимы при восстановлении знаний. Так, при подготовке к изучению темы по новой истории Англии кто-либо из учеников готовит сообщение по средневековой Англии. Наряду с учебником привлекается материал из научно-популярной и художественной литературы.

В старших классах возможны задания по углублению содержания учебника. На основе научной литературы ученики раскрывают упоминаемые в учебнике факты и события, характеризуют персоналии. Они также сопоставляют изложение фактов в учебнике с интерпретацией их в первоисточниках. Наиболее увлекающихся учеников начинает интересовать достоверность описания исторических фактов в художественной литературе.

Возможно также самостоятельное изучение учениками темы без предварительного изложения ее учителем. В этом случае учи-

тель предлагает план изучения нового материала, вопросы и задания, кратко раскрывает основные положения, которые ученики должны уяснить после изучения темы.

На уроках постоянно используются *карты* из учебника. Показ по настенной карте сопровождается нахождением объектов в карте учебника. В старших классах ученикам предлагается реконструировать события по карте, например: при изучении восстаний определить национальный состав восставших.

Работа с иллюстрациями. В младшем и среднем звене учащихся значительное место занимает пересказ текста учебника. Он должен быть связным и последовательным. При пересказе привлекаются *иллюстрации книги*. Иллюстрации нового для учеников вида следует разъяснить, подчеркнув, что порой они воспроизводят не историческую действительность, а фантастические представления людей, носят условный характер. Так выглядят рисунки и миниатюры древности, например, взятые из летописей.

Учащимся предлагается прочитать подписи к иллюстрациям, определить характер изображения (фотография или рисунок, исторический документ или реконструкция действительности), сравнить реконструкцию с документальным описанием. При этом могут привлекаться настенные картины, кинофрагменты, диапозитивы. Иногда по учебнику учащиеся составляют описание города, используя его план, а также текст и иллюстрацию из учебника.

На уроке «Древние славяне» младшие школьники учатся анализировать рисунок по плану (218, с. 35): 1. Рассмотрите рисунок «Славянский поселок». Что на нем изображено (в центре, справа, слева)? 2. Чем занимаются люди? Как они одеты, какие у них орудия труда? 3. Какие выводы можно сделать из содержания рисунка?

Н.И. Запорожец предлагает свой план анализа рисунка «Полудье»: 1) прочитайте объяснение к рисунку; найдите на рисунке составляющие его сцены, разбив их на части; подберите к ним названия; 4) разберите каждую из них; 5) составьте рассказ, объединяющий содержание рисунка в целом, привлекая объяснительный текст (175, с. 19).

Существует большое количество заданий для работы с *иллюстрациями* из учебника, например: составить рассказ по иллюстрациям; объяснить факты, составляющие сюжет; перерисовать несложные рисунки, воспроизвести диаграммы и картограммы; сопоставить иллюстрации орудий труда, вооружения у разных народов в разные эпохи. Или ученики получают такое задание: по изображению воинов в полном вооружении определить, к какой стране и к какому времени относится данная одежда и в каких войнах могли участвовать воины (63).

При изучении пропедевтического курса родной истории может быть задание на внимание. Учитель предлагает ученикам рассмотреть рисунки красноармейца, офицера белой армии, казака. Затем им надо закрыть книги и ответить на вопросы: чем фуражка офицера отличается от фуражки казака? У кого из изображенных на рисунках больше оружия? У кого на груди Георгиевский крест? Во что обуты красноармеец, офицер и казак (в сапоги или ботинки)? Какого цвета галифе (брюки) у красноармейца, офицера и казака?

Заранее следует продумывать, какие иллюстрации будут использоваться в классе, а какие дома. На дом можно дать такие задания, выполнить которые можно, пользуясь иллюстрациями. Причем вопросы к иллюстрациям помогут организовать их продуманный разбор, связать с учебным текстом.

Итоговые умения. Таким образом, при работе с учебником у учащихся должны быть следующие итоговые умения: 5 класс — выделять главное в отрывке текста; для ориентации в учебнике использовать его оглавление; пересказывать текст, привлекая иллюстрации; составлять простой план рассказа; 6 класс — выделять главное в параграфе; использовать в пересказе несколько источников знаний (документов); рассматривать вопрос в развитии (например, развитие культуры); 7 класс — излагать материал нескольких параграфов; составлять сложный план; применять разные виды наглядности; 8–9 классы — подбирать доказательства к сформулированному учителем выводу; составлять планы тем; работать над формулировками и терминами, понятиями; сопоставлять тексты двух учебников; 10–11 классы — излагать материал по сквозным проблемам из нескольких тем (например, образование государства); составлять план-конспект по нескольким темам; писать рефераты с привлечением учебников прошлых лет; сопоставлять факты учебника с первоисточником; развивать и углублять содержание учебника сведениями из дополнительной литературы.

Методы и приемы обучения

Методы обучения и их классификация

Методы обучения, или способы учебной деятельности. *Методы обучения* — это способы организации учебного материала и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения (206, с. 30). Как говорил известный педагог М.Н. Скаткин, метод — это путь, которым учитель ведет ученика от незнания к знанию, от неумения к умению, путь развития его умственных сил (208). Методы дают ответ на вопрос, как учить. Любой метод

обучения предполагает цель и систему действий, средства обучения по ее достижению, намеченный результат. Объектом и субъектом метода обучения является ученик.

Очень редко бывает использование какого-либо одного метода в чистом виде. Обычно преподаватель в своей работе сочетает различные методы обучения. Применяют методы в чистом виде лишь в специально спланированных учебных или исследовательских целях.

Классификация методов. Существуют различные основы для классификации методов. Например, в 60-е гг. были выделены методы на основе логических операций — индуктивный (от фактов — к теоретическим выводам), аналитический и др.; по дидактическим целям — методы изучения материала, закрепления, проверки знаний. В обучении истории дидакты и методисты чаще всего характеризуют методы по источникам знаний (словесные, наглядные, практические) и по степени самостоятельности познавательной деятельности учащихся. Дидакты М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер разработали классификации методов с учетом уровней познавательной деятельности учащихся и возрастом их самостоятельности. Приведем их в сравнении.

Методы обучения

<i>М.Н. Скаткин</i>	<i>И.Я. Лернер</i>
информационно-рецептивный	объяснительно-иллюстративный
репродуктивный	репродуктивный
проблемного изложения	проблемного изложения
эвристический	частично-поисковый
исследовательский	исследовательский

Репродуктивные методы предполагают изложение учителем и усвоение учеником готовых знаний. К ним относятся два первых метода из приведенной таблицы. Все остальные методы — продуктивные. Они рассчитаны на самостоятельную поисковую деятельность учащихся, которая может проходить в трех направлениях: 1) включение поиска в познавательные и практические задания и задачи (работа с документами, историческими картами, статистическими данными, участие в археологических раскопках); 2) раскрытие учителем познавательного процесса при доказательстве или изложении конкретных положений; 3) организация целостного исследования учащихся под руководством учителя (исследование документов, научной литературы на основе анализа и обобщения фактов).

Рассмотрим более подробно классификацию методов по источникам приобретения знаний. (Ее предложил А.А. Вагин, а усовершенствовал ее П.В. Гора.)

Прежде всего, словесный метод. Слово — это древнейший способ общения. Социолог Вильбур Шрам подсчитал, что 500 млн лет занял у человека переход от устной речи к письменной, 5 тыс. лет — от рукописного письма к печатному станку и 500 лет — от печатного станка к телевидению.

Слово присуще устной речи и письменным текстам. Поэтому данный способ обучения подразделяется на устный и печатно-словесный. Словесный способ применяется в устном обучении, когда учитель и ученики работают совместно и общаются друг с другом при помощи слова. Печатно-словесный способ предполагает использование в обучении печатных (письменных) текстов вместе с устным словом.

Со словом может сочетаться наглядный метод обучения. Метод наглядности предполагает, например, демонстрацию и разбор схем, таблиц, рисунков, исторических карт, применение классной доски и мела, экранных пособий. При любом приеме этот метод состоит из различных элементов. Так, использование исторической картины включает предварительную постановку вопросов, рассматривание и анализ учащимися ее содержания, проведение заключительной беседы (19).

Практический метод включает в себя действия с учебными предметами. В методике истории это изготовление макетов, моделей, вычерчивание схем.

Таким образом, при всех методах обучения используется устное слово, но в чистом виде — только при словесном методе. В других методах слово применяется вместе с соответствующими средствами обучения — с письменными источниками, учебными и наглядными пособиями.

Многообразие приемов

Приемы как виды деятельности. Составной частью методов являются приемы учебной деятельности учителя и учащихся. Такой точки зрения, в частности, придерживается дидакт М.И. Махмутов. Методические приемы представляют собой совокупность приемов преподавания, т.е. способов деятельности учителя и адекватных им приемов деятельности учащихся.

Под приемами понимают действия с предметами, а также словесные или письменно-графические действия. Сам прием можно видеть или слышать. Таким образом, *методические приемы* — это действия, направленные на решение конкретной задачи. Это спо-

собы работы, которые выполняются для достижения конкретных результатов и которые можно выразить в виде перечня действий. Приемы работы (учения) учащихся зависят от приемов деятельности учителя.

К письменно-графическим приемам относятся составление календарей событий, таблиц, словарей новых слов, планов, логических схем, выполнение рисунков, заполнение контурных карт. Существуют приемы работы с учебником, с различными печатно-словесными текстами. Например, учащиеся анализируют документы в хрестоматии или в учебнике, составляя синхронистическую таблицу. Чтобы создать представление о развитии одной страны за все ее периоды, учитель дает задания выписать в хронологической последовательности важнейшие события вместе с основными датами или же составить синхронистическую таблицу «Жизнь и творчество великих художников Возрождения», выписав по десятилетиям важнейшие события их жизни и творчества (70, с. 134–135):

Год	Леонардо да Винчи	Микеланджело	Рафаэль
1450	1452 г. Рождение в Винчи		
1460			
1470	В мастерской Вероккио	1475 г. Рождение во Флоренции	
1480	«Мадонна с цветком»		
1490	Отъезд в Милан	В мастерской Гирландайо	1483 г. Рождение в Урбино
1500	«Тайная вечеря» Падение герцога Моро	«Спящий амур» Приглашение в Рим	В мастерской Перуджино
	Конкурс на роспись сеньории во Флоренции		
1510	Джоконда	Проект «Надгробия» «Плафон» капеллы	Поездка во Флоренцию «Станцы» Руководство раскопками «Сикстинская мадонна»

Конкурс на роспись в Ватикане			
1520	1519 г. Смерть в Амбуазе		«Лоджии» 1520 г. Смерть в Риме
1530		Участие в восстании во Флоренции	
1540		«Гробница Медичи» «Страшный суд»	
1550		Завершение «Надгробия» после 38 лет работы	
1560		Модель купола св. Петра	
1570		1564 г. Смерть в Риме	

Работа с таблицей позволит ученикам усвоить, что Возрождение — это эпоха в идейном и культурном развитии ряда стран Западной, Восточной и Центральной Европы. Основные отличительные черты культуры Возрождения — это ее светский, гуманистический характер, обращение к античному культурному наследию, своеобразное «возрождение» его.

Структура исторического материала и способы его изучения

Факты, события, явления, процессы

Факты в обучении истории. Главный элемент содержания исторического образования — это *знания*. Они включают в себя сведения, познания в области истории, концентрируя социальный опыт человечества. Знания создают научную картину развития общества, дают представление об исторической действительности и предполагают постижение ее человеком.

Структура исторических знаний включает в себя познание самой исторической науки: ее содержания, способов действия с

историческим материалом, теоретических и методологических основ (учение о принципах построения, формах и способах научного познания). В процессе обучения ученики овладевают элементами исторических знаний, оперируя такими категориями, как факт, явление, событие, процесс. Они, например, выявляют сущность событий, проводят их сравнение. Что же означают эти категории?

Само слово *факт* в переводе с латинского означает сделанное, совершившееся. Как писал М. Горький, «учат, воспитывают факты, всегда — факты, идеи сопутствуют фактам». В истории факт рассматривается как некоторый имевший место фрагмент действительности, конкретной ситуации. Например, фактом является присоединение Иваном III Новгорода к Московскому княжеству в 1478 г.

Факт неповторим, его нельзя воспроизвести, наблюдать. В этом его специфика. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе. Обобщение и систематизация фактов — это инструмент познания истории.

Конкретными фактами достигается образность изложения исторического материала. Рассказывая о вооружении феодала при Карле Великом, учитель приводит данные о стоимости его вооружения, выраженного в количестве коров: шлем — 6 коров; латы — 12; меч с ножнами — 7; набедренник — 6; копьё и щит — 2; боевой конь — 12. Кроме вооружения, для военного похода требовались продовольствие, повозка с упряжкой лошадей или вьючное животное для перевозки этого продовольствия и конюх при животном (15, с. 112).

Единичные факты неоднородны, их можно подразделить на факты первого и второго порядка. Более сложные факты (первого порядка) раскрываются через менее сложные (второго порядка). Например, к фактам первого порядка относится Великая Отечественная война, второго порядка — Курская битва. В фактах второго порядка могут быть выделены первичные эпизоды исторических знаний — танковое сражение в районе Прохоровки.

Из сочетания фактов разного порядка возникает образ исторического события. Поэтому при подготовке к урокам нужен отбор основных и опорных фактов, выявление тех из них, которые ученики должны надолго запомнить. *Основные факты*, значимые для познания истории и формирующие ведущие идеи курса, раскрываются более полно и подробно. Конспективно излагаются неосновные факты. Они нужны для связи, для прочного запомина-

ния важнейших событий. Таким образом, от значимости фактов зависит степень их освещения. Каждый приведенный на уроке факт должен раскрывать сущность вопроса, способствовать уяснению основных теоретических положений.

При отборе фактов для урока требуется учитывать также их научную достоверность; конкретность, образность и эмоциональность. Большей образности требуют факты для учащихся среднего звена, и большей документальности, доказательности — для учащихся старших классов. Надо правильно, с учетом возраста и познавательных возможностей соотносить фактический и теоретический материал. При изложении содержания урока у младших школьников вызывает подъем интеллектуальной и эмоциональной активности сам процесс протекания событий, но не их причины.

На этапе объяснения нового материала не следует вводить факты, которые усложняют анализ и отвлекают мысль ученика. Анализ материала должен быть направлен на выделение в нем существенных признаков понятий. Надо учитывать также соотношение фактов и обобщений. Преподавание истории превратится в фактологию, если будут преобладать конкретные исторические факты без связей и обобщений между ними. И напротив, если будут в основном выводы и обобщения без опоры на конкретные факты, преподавание станет излишне социологизированным.

События — это значительные единичные факты. К ним относятся, например, Ледовое побоище, восстание Степана Разина, гражданская война в России. Эти события происходили в конкретных условиях, с участием определенного круга лиц, они строго локализованы в пространстве и времени. Изучение единичных, неповторимых фактов или событий помогает понять и усвоить типичные явления.

Явлениями называются общие понятия (революция, восстание) безотносительно к конкретным фактам, без указания места, времени, участников. В данном случае имеется в виду, что революция — это качественные изменения в развитии общества, а восстание — массовое вооруженное выступление. Исторические явления часто отражают черты, характерные для определенного периода истории или эпохи, например для эпохи крепостничества характерны барщина и оброк.

Процесс — это последовательная смена состояний в развитии. В истории это цепи взаимосвязанных во времени фактов; связующим звеном в них бывают причины и следствия. Например, промышленный переворот — это процесс, характеризующийся переходом от мануфактуры к машинному производству.

К процессу относится и само познание истории. Оно начинается с усвоения фактов. Как писал К.Д. Ушинский, «сознание обогащается только: а) приумножением фактов и б) переработкою их. Чем более фактических знаний приобрел рассудок и чем лучше он переработал этот сырой материал, тем он развитее и сильнее» (90, с. 617).

Чтобы поддерживать на уроке *интерес* к новой теме, к менее интересному, но нужному материалу, можно подключить более интересный или тот, который ранее оставил у учеников глубокий след. Прежний положительный эмоциональный фон поможет поддержать интерес к изучаемым фактам. Интерес связан также с новизной, увлекательностью и занимательностью, неожиданными сравнениями, новыми аспектами подачи материала, со сменой приемов деятельности.

Методика изучения исторических представлений, понятий, терминов

Представления. На основе изучаемых фактов в сознании учащихся формируются конкретные *представления*, складывается определенная система исторических понятий. К. Д. Ушинский выступал за такое учение, которое основывается не на отвлеченных представлениях, а на конкретных образах, на наглядности.

Исследователи 50–60-х гг. XX в. смогли доказать, что для формирования у учащихся правильных, полных представлений недостаточно только демонстрировать изображения, сопровождая их словесным разъяснением. Необходимо также использовать приемы, содействующие закреплению и уточнению этих представлений. К таким приемам относятся словесное описание, рисование или графическое воспроизведение объекта.

Создание образов, адекватных эпохе, особенно важно в младшем и среднем звене учащихся. Здесь должна быть максимальная степень детализации при формировании исторических представлений, возникающих в результате воображения, воссоздающего из элементов знаний исторические картины и образы. В противном случае ученики осовременивают прошлое. В их ответах возможны такие фразы: рабы древнего Рима жили плохо, ходили в рваных джинсах; древние греки плавали на пароходах.

Ученые выделяют три вида исторических представлений. Это представления о фактах прошлого (материальная, социально-политическая, историко-культурная жизнь людей и др.); об историческом времени (длительность и последовательность исторических событий и явлений); об историческом пространстве (привязка событий к конкретному месту действия).

Если учащиеся усваивают учебный материал, не опираясь на конкретные представления, образы, то это ведет к вербализму в обучении («вербалис» (лат.) — устный, словесный). При вербальном обучении исторические факты сообщаются сухо, без раскрытия их значения и влияния на судьбы людей, не задевают учащихся за живое.

Понятия. Исторические *понятия* необходимы для объяснения и систематизации фактов, осмысления других понятий. Методисты А. А. Вагин, В. Г. Карцов, А. И. Стражев обращали внимание на постепенность овладения ведущими понятиями в результате обогащения и конкретизации их содержания. От урока к уроку раскрывались их новые стороны, существенные признаки, связи, отношения с другими понятиями.

Процесс формирования понятий протекает эффективно, если выделенные учителем типические черты создаваемых образов осмысливаются учениками как признаки понятий. Подростки легче усваивают признаки тех понятий, которые можно представить наглядно. Лишь в дальнейшем они передают их содержание в более обобщенной форме.

Психологи А. З. Редько, Л. М. Кодюкова еще в 50-е гг. доказали, что понятия могут усваиваться только в определенной последовательности: от наглядных представлений — к первоначальным понятиям, от менее сложных — к более сложным; от понятий, допускающих широкую конкретизацию с помощью наглядного материала, — к понятиям, которые могут быть конкретизированы только через другие понятия (36, с. 285). К приемам создания исторических представлений относятся описание содержания исторической картины, анализ события или факта, сюжетный рассказ, практические действия учеников (рисование, работа с пластилином, изготовление макетов).

Например, в начальной школе учащиеся знакомятся с макетом плуга. Ученики узнают, что плуг — это сельскохозяйственное орудие труда. Учитель предлагает ученикам нарисовать схематический рисунок плуга. Затем замечает, что, кроме плуга, имеется много других орудий труда. Представления о них формируются эмпирически на основе иллюстраций. Однако само понятие орудия труда активно применяется не в начальной, а в средней школе. Для малышей это понятие еще сложно, так как обобщает слишком большое число представлений. Итак, ученик прошел следующий путь познания от представления к понятию: плуг — сельскохозяйственное орудие труда — орудие труда (понятие). Ученикам дается простейшее определение понятия: это знания о сущности предмета или явления.

Работа с понятиями продолжается в среднем звене учащихся (200, с. 40). Учитель демонстрирует рисунки орудий труда и предлагает ученикам определить их признаки, т.е. указать, чем одно орудие труда отличается от другого. Путем анализа ученики выясняют устройство орудия труда (например, назначение основных частей плуга, их взаимосвязь), качества орудия труда (острый лемех плуга).

Таким образом, в качестве первоначального определения учитель дает признаки определяемого понятия или называет его составные части. Разъясняя сложное понятие «культура», учитель говорит о письменности, живописи, научных знаниях, не давая вначале определения этого понятия, поскольку оно требует теоретического осмысления, связи с обществоведческими знаниями и посильно лишь старшеклассникам. (Культура — это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.)

Таким образом, понятия, усваиваемые в начале обучения истории, являются первичными и находятся в тесной связи с представлениями. При воспроизведении этих понятий необходима опора на образы. В 7–8 классах начинается переход от преимущественно конкретного наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому.

Для определения понятия важно отобрать существенные признаки, иначе предмет перестанет быть самим собой. Важно из множества признаков изучаемого понятия выделять наиболее существенные. Например, наиболее существенный признак сельской общины состоит в том, что земля считалась общей собственностью. Существенный признак, сущность — это самое главное, без чего данное событие или явление существовать не может.

Такой признак, как «владение» является неотъемлемой частью понятия «феод». Для усвоения понятий «феод», «феодальное поместье» надо знать общие существенные признаки всех феонов и всех феодальных поместий. Определяя понятие, ученик отвечает на вопрос: что это такое? Определение понятия обычно начинается с ключевого слова. Для натурального оброка таким словом будет «взносы», а для барщины — «работа».

В.О. Пунский рекомендует ученикам следующую памятку по определению понятия: 1. Найди более общее (родовое) понятие. 2. Установи отличительный (видовой) признак. 3. Составь из этих элементов формулировку определения.

Структуру этой последней логической операции разъясняет Н.И. Запорожец. Формулируя определение понятия «крепостной», учащиеся находят родовое понятие «феодално-зависимый крестьянин» и видовой признак «прикрепление к земле феодала».

Вот фрагмент урока А.И. Александрова по выявлению учениками понятия «феодализм» (154, с. 43):

Выслушав рассказ учащихся об основных занятиях населения в древнерусском государстве, учитель спрашивает их:

— Что же в это время представляло главную ценность? Скот? Прimitивная соха или плуг? Жилище?

Ученики: Нет. Земля. Без земли не нужны ни плуг, ни волю. Где нет хороших пахотных угодий, там не нужно и жилище.

— А кому же принадлежала земля?

Ученики: Сначала земля принадлежала всей общине, а потом лучшие общинные земли стали захватываться родовой знатью. Земля стала собственностью отдельных, более знатных, сильных людей. Они, захватывая все больше земли, начинают закабалить тех крестьян, которые селятся на этих землях. Таких землевладельцев называют боярами.

— Как же называется такой строй? Где мы встречались с ним?

Ученики: Такой строй, когда одни (феодалы) владеют землей, а основная масса населения, живя на их земле, попадает к ним в зависимость (закрепощается), называется феодальным. Он господствовал в средние века и в Западной Европе, и в Азии.

В старших классах Е.И. Пометун и Ж.В. Кириази предлагают начинать формирование наиболее сложных исторических понятий с привыкания к ним учеников. Учитель вводит понятия в объяснение, не требуя от учеников их обязательного запоминания. Опираясь на понятие в изложении материала, преподаватель передает его содержание, конкретизирует, давая учащимся возможность часто слышать понятие и вникать в его суть. Ко времени обязательного введения понятия в новое содержание ученики уже знакомы с ним, что обеспечивает успех его усвоения. Но и после этого необходимо повторение, неоднократное упоминание понятий в обучении. Если в начале ученики лишь воспроизводят образцы деятельности учителя по оперированию новыми для них понятиями, то в дальнейшем на основе обобщения исторических фактов и событий выделяют существенные признаки понятий, дают свои *определения*.

Не просто дать определение понятия «государство». На уроках истории древнего мира в 5 классе детям дается такое определение: «Государство — это сила, с помощью которой рабовладельцы удерживали в повиновении крестьян и рабов». Однако это определение устарело и лучше дать следующее: «Государство — это форма самоорганизации общества». В старших классах это определение будет углубляться и конкретизироваться: «Государство — это фор-

ма самоорганизации общества, форма, которая зависит от самого общества, его структуры, особенностей его развития, от обстоятельств, на него влияющих... Это прежде всего аппарат управления обществом в интересах всего общества...» (162, с. 23).

При отработке определения «сословие» ученики обращаются к справочным изданиям. Сословие — это социальная группа, обладающая закрепленными в обычае или законе и передаваемыми по наследству правами и обязанностями. Для сословной организации, включающей несколько сословий, характерна иерархия, выраженная в неравенстве их положения и привилегий. В России со второй половины XVIII в. утвердилось сословное деление на дворянство, духовенство, крестьянство, купечество, мещанство. С развитием капиталистических отношений происходит разрушение сословий.

Термины. Формируемые понятия находят выражение в *словах-терминах*. Термин — это то, что означает данное слово (его первоначальный смысл). Каждый новый *термин* требует раскрытия содержания. Лишь с одинаковым пониманием слов в сознании учащихся будет связано примерно одинаковое содержание изучаемого. Требуется также специально продуманная система работы по переводу терминов из пассивного словаря ученика в активный.

Термины объясняются по-разному. Так, если они обозначают предметы, то учитель просто демонстрирует их изображение. Или же, демонстрируя рисунки, дает пояснение происхождения названий предметов, вооружения. Например, древнерусской рогатине дал название укрепленный на конце древка крепкий рог.

Возможно генетическое объяснение терминов: полюдьё — сбор князем дани по людям; объяснение при помощи подборки однокоренных слов: дань — давать — подаяние, промысел — промышленность.

Часто учитель дает разъяснение этимологии слова. Так, русское слово *деревня* возникло от слов *дери*, *драть*. Прежде чем строить дом, хозяйственные постройки, подготавливали участок земли, выдирая кусты и деревья. Слово *горожанин* произошло от слова город, церковно-славянское *гражданин* — от слова *град*. Слово *слобода* (поселок стрельцов, купцов или ремесленников, свободных от подати) происходит от древнерусского слова *свобода*.

Географические названия, термины можно объяснять, переводя их на русский язык. Например, Геллеспонт — «море Геллы»; Фермопилы — «Горячие ворота»; Пелопоннес — «остров Пелопса»; Месопотамия — «Междуречье»; прогресс — движение вперед; банкрот от итальянского *banka* (*скамья*) и *rotta* (*ломать*) — сло-

манная скамья. Если в средневековой Италии менялу денег уличали в обмане, то о его голову ломали скамью, на которой он сидел. Отсюда нетрудно понять и происхождение слова *банк*.

Некоторые термины объясняются местом происхождения предметов. Например, пистолет назван по месту изобретения — Пистойя в Италии. Возможно также объяснение слов с помощью синонимов: турнир — состязание. Иногда учитель обращается к фонетическим изменениям слова. С 1519 г. в немецком городе Иоахимстале стали чеканить монеты, которые по месту изготовления стали называть иоахимсталерами или просто талерами. От этого названия, измененного в соответствии с английской фонетикой, произошло название доллара.

Слово *царь* произошло от латинского *цезарь*, а оно, в свою очередь, — от личного имени Кая Юлия Цезаря, постепенно превратившегося в составную часть императорского титула. На Руси императоров Византии сначала называли цезарями, потом — *царями*.

На уроках не следует применять термины, не созвучные эпохе. Так, говоря о русском государстве XIV—XV вв., нельзя употреблять термины *солдаты*, *офицеры*. Ведь в то время регулярной армии еще не было. К названиям более позднего времени относятся также слова *командир*, *патруль*, *барин*, *лакей*, *зал* (частично иностранного происхождения). Вместо них следует употреблять старые русские слова: *воевода* или *начальник*, *дозор*, *боярин*, *помещик*, *слуга*, *палата* (16, с. 59).

Через слова-термины, свойственные данной эпохе, передаются ее эпические особенности. Рассказывая о битвах периода Древней Руси, учитель так характеризует вооружение русских воинов: *меч-кладенец* или *булатный меч*, *копье червленое*, *лук тугой*, *стрелы острые*.

Сначала учитель знакомит учеников с происхождением слова-термина и лишь затем с его понятием. Так, термин *опричина* был известен задолго до Ивана Грозного. Происходит он от слова *опричь* — кроме. В XIV—XV вв. опричниной называли ту часть удельного владения, которую после смерти великого князя выделяли его вдове, «опричь» всех уделов. Эта вдовья опричина после смерти княгини заново делилась между сыновьями.

По сходству с этой опричниной Иван Грозный назвал свой удел с особой территорией, войском и госаппаратом. От Московского Кремля опричную часть города отделяла река Неглинная. В нее входили районы современного Арбата, Воздвиженки, Пречистенки (142, с. 65—66). В дальнейшем под опричниной стали подразумевать систему внутривластных мер Ивана Грозного в 1565—1572 гг. для борьбы с предполагаемой изменой в среде знати.

Рассказав о структуре исторического материала и способах познания, остановимся на применении устного метода обучения при изложении фактического и теоретического материала.

Основные приемы изложения главных исторических фактов

При изучении главных исторических фактов используются приемы повествования и описания. Остановимся в начале на приемах повествования.

Приемы повествования

Повествование. При подготовке к уроку учитель решает, каким будет способ изложения учебного материала. Выбор определяется задачами, которые ставит учитель, составом учеников и их подготовленностью. Он зависит также от содержания фактов и наглядных средств обучения. На уроке возможно сочетание различных способов или приемов изложения.

Один из приемов изложения — *повествование*. В преподавании истории это сжатое сообщение или рассказ об исторических событиях. Одно из требований к рассказу — отражение в нем конкретной исторической характеристики времени, пространства, людей, что способствует развитию у учащихся представления о специфичности каждого исторического факта по сравнению с другими. Приведем пример повествования (88, с. 89).

После смерти Ивана Грозного и его сыновей прекратился их царский род. Сменилось несколько царей, но продолжался многолетний голод и беспорядки. Сильно ослабло русское государство. Воспользовавшись этим, чужестранцы вторглись в русские земли. Поляки даже оказались в Москве. Издалека, от Нижнего Новгорода, на помощь Москве пошло народное войско — ополчение. Возглавляли войско князь Дмитрий Михайлович Пожарский и нижегородский староста Кузьма Минин. Они разгромили войско поляков. Сдались и поляки, засевшие в Кремле. 27 октября 1612 г. Москва была освобождена от захватчиков.

Сюжетный повествовательный рассказ — это подробное эмоциональное повествование, имеющее определенный исторический сюжет, нередко отличающийся драматизмом. Главные исторические факты воссоздаются в нем образно, динамично, захватывающе, как в художественном рассказе. В основе рассказа, как правило, лежит конфликтная ситуация, развивающаяся в соответствии с сюжетной схемой событий и поступков героев: завязка — кульминация — развязка. Такой рассказ применяется при изложении наиболее крупных событий, например: восстание Спартака. В него

включаются яркие эпизоды, детали исторических событий, характеристики их участников. По ходу рассказа учитель привлекает учебные событийные картины, аппликации, схемы военных действий.

Приведем фрагмент сюжетного рассказа с элементами картинного описания жестокости на пиру Ивана Грозного из книги А.К. Толстого «Князь Серебряный» (146, с. 55—56).

«Князь встал и, следуя обычаю, низко поклонился царю.

Тогда все, бывшие за одним столом с князем, также встали и поклонились Серебряному в знак поздравления с царскою милостью. Серебряный должен был каждого отблагодарить особым поклоном.

Между тем стольник возвратился к царю и сказал ему, кланяясь в пояс:

— Великий государь! Никита-ста (приставка, означавшая степень почета. — *Пояснение автора*) принял блюдо, челом бьет!

Когда съели лебедей, слуги вышли попарно из палаты и возвратились с тремя сотнями жареных павлинов, которых распушенные хвосты качались над каждым блюдом, в виде опахала. За павлинами следовали кулебяки, курники, пироги с мясом и с сыром, блины всех возможных родов, кривые пирожки и оладьи. Пока гости кушали, слуги разносили ковши и кубки с медами: вишневым, можжевельным и черемховым. Другие подавали разные иностранные вина: романею, рейнское и мушкатель...

Напротив Серебряного сидел один старый боярин, на которого царь, как поговаривали, держал гнев. Боярин предвидел себе беду, но не знал какую и ожидал спокойно своей участи. К удивлению всех, кравчий Федор Басманов из своих рук поднес ему чашу вина.

— Василий-су! — сказал Басманов, — великий государь жалует тебя чашею!

Старик встал, поклонился Иоанну и выпил вино, а Басманов, возвратясь к царю, донес ему:

— Василий-су выпил чашу, челом бьет!

Все встали и поклонились старику; ожидали себе и его поклона, но боярин стоял неподвижно. Дыхание его сперлось, он дрожал всем телом. Внезапно глаза его налились кровью, лицо посинело, и он грянулся оземь.

— Боярин пьян, — сказал Иван Васильевич, — вынести его вон! — Шепот пробежал по собранию, а земские бояре переглянулись и потупили очи в свои тарелки, не смея вымолвить ни слова.

Серебряный содрогнулся. Еще недавно не верил он рассказам о жестокости Иоанна, теперь же сам сделался свидетелем его ужасной мести».

Сюжет рассказа может быть правдивым, реалистическим, когда, например, рассказывается о сражении при мысе Гангут. Возможен частичный вымысел, например, в рассказе о марафонском сражении. Хотя рассказ идет от имени придуманного воина, но время, ход события соответствуют действительности.

Сюжетное повествование может быть полностью вымышленным. Так, помогая ученикам уяснить способы закрепощения крестьян у франков, учитель рассказывает о франкском крестьянине,

возвращающемся с войны, его встречах с односельчанами и их рассказами, о впечатлениях крестьянина. Или в рассказе о поездке купца на ярмарку раскрываются условия развития торговли в Западной Европе в период средневековья. Вымысленность героев позволяет включить в рассказ все нужные для характеристики эпохи типические эпизоды.

Форма сюжетного повествования о действиях вымышленного человека называется *персонификацией* (*олицетворением*). В ее основе — придуманный сюжет о его судьбе, условиях жизни, поступках. Рассказ о положении отдельного человека, его делах дает возможность понять типичные явления жизни общества.

Иногда сюжетное повествование выступает как способ объяснения сложных исторических явлений, например источников рабства Древней Греции V века до н.э. Чтобы разъяснить их, учитель вводит прием персонификации. Несколько рабов рассказывают, как каждый из них попал в рабство. Ученики не должны запоминать сюжет рассказа, у них другое задание: в ходе прослушивания определить место использования труда рабов и их положение, выявить источники рабства. Обычно после такого рассказа (но не во время его!) организуется беседа по вопросам учителя.

Свой рассказ учитель дополняет рисунками и надписями, фрагментами сюжетного диафильма. Подписи к кадрам он как бы проигрывает, интонациями голоса углубляя характеристики героев повествования. Чтобы образность и эмоциональность не помешали ученикам усвоить самое главное, существенное, учитель дополняет сюжетное повествование элементами объяснения.

Другая форма сюжетного повествования — *драматизация*. Здесь повествование ведется в виде диалогов двух лиц, пытающихся разрешить конфликтную ситуацию. В ходе диалога раскрывается сущность типичного социального явления. Часто учащиеся бывают участниками этих диалогов. Ведь всегда лучше выясняется то, что выявлено при активном личном участии.

Прием драматизации ученикам очень нравится и в рассказе учителя. Вот как об этом пишет Николай Малинин (13 лет): «В пятом классе у нас начался нужный, интересный и захватывающий предмет, название которому — история. Вел этот предмет умнейший человек Алексей Анатольевич. Он не вел уроки сухо — он вел их живо, эмоционально и даже в какой-то степени театрализованно! Я помню, как в седьмом классе Алексей Анатольевич изобразил нам Ивана Грозного, переодевшегося в шутейный наряд и подающего боярину кубок с ядом. Конечно же наш историк не брал в руки кубок и тем более не переодевался в шутейное платье — все это компенсировало его перевоплощение. Я думаю,

что Алексей Анатольевич мог бы с таким же успехом, как в педагогическом вузе, учиться, например, в ГИТИСе. Самому мне не чужда профессия учителя истории, но ведь уму непостижимо: как можно подать сухой текст из книжки так, чтобы было интересно, занятно, немного смешно и чтобы при этом не терялся смысл?» (219, с. 8).

Несколько иначе понимали метод драматизации методисты дореволюционной школы. Тогда драматизацией называли мини-постановки учеников на уроках истории. Учитель подбирал небольшие пьесы на исторические темы или давал учащимся материал, который они приспособливали для «представления». А.А. Гартвиг выдвигал на роли наиболее дельных и авторитетных учащихся и по очереди поручал им постановку. Избранный «режиссер» распределял роли, давал задания по изготовлению кое-какой бутафории. Перед началом урока он подавал учителю записку с обозначением темы, приготовленной к исполнению, и список учеников. За 10—15 минут до окончания урока режиссер вступал в свои права. Одних он посылал за кружками и табуретками, другим давал указание поставить стол и разместить декорацию, третьих усаживал на определенные места. Наконец, все готово, и класс «впивается глазами в происходящее на авансцене и с жадностью впитывает в себя воспроизводимые объекты».

Мини-постановки успешно применяются и в современной школе, например при изучении законов Хаммурапи (193, с. 46).

Действующие лица: Богач, Раб, Купец, Глашатай, Начальник стражи, воины, народ.

Действие происходит на площади. Входит Богач в сопровождении Раба, несущего огромный мешок. Купец наблюдает за ним.

Богач. Сиди здесь. (*Удар плетью.*) Ничтожный раб! Ты годишься только для того, чтобы тебя скормили шакалам. Сегодня ты получишь свои 200 ударов палкой, клянусь Тигром и Ефратом! (*Уходит.*)

Купец. За что тебя так не любит твой хозяин? Наверное, ты очень ленив? Кстати, куда ушел твой хозяин?

Раб. Он ушел к судье, господин.

Купец. Он хочет судить тебя, ты провинился?

Раб. Нет, хозяин хочет обменять меня на собаку судьи. Он говорит, что от нее будет больше пользы. А если обмен не состоится, хозяин снова избьет меня.

Купец. Да, нелегко тебе живется.

Раб. А вы, господин, из каких мест прибыли? Может быть, вы были и на моей родине?

Купец. Я купец. Мой корабль стоит в гавани, красивый корабль. У него на носу золоченая богиня удачи, такой ни у кого нет. Но и она не спасла меня от несчастий. В бурю у меня смыло трех матросов за борт. А ты, я смотрю, толковый.

Ра б. Я знаю три языка, умею считать...

Купец (*перебивая раба*). Клянусь богиней правды Маат, я не ошибся в тебе. Бежим со мной, я возьму тебя рулевым на корабль, а когда мы придем в родную гавань, ты получишь свободу.

Ра б. Спасибо тебе, господин! (*Падают в ноги Купцу. Затем из мешка падает чучело и прислоняет его к дереву.*)

Богач выходит из дома, пинает чучело.

Богач. Ограбили! Раба украли. Люди! Это был мой лучший раб, я относился к нему, как к родному сыну!

На площадь выходит отряд воинов, впереди бежит Глашатай.

Начальник стражи. Тихо! Слушайте указ великого и мудрого царя Хаммурапи.

Глашатай (*читает*). Светоч мудрости, первейший царь, вождь, поставленный богами, указывает: если кто-либо украдет имущество храма или царя, то будет предан смерти. Такое же наказание полагается укравшему чужого раба...

Богач (*прерывая Глашатая*). О, да будут благословенны твои дни, повелитель. Теперь берегись, проклятый вор!

Начальник стражи. Как смеешь ты говорить, перебивая царского глашатая? Эй, стража!

Богач (*падает в ноги*). Прости, великий! (*Дает Начальнику стражи мешочек денег.*) Пусть это поможет тебе забыть о моем невольном проступке.

Начальник стражи. Ладно уж...

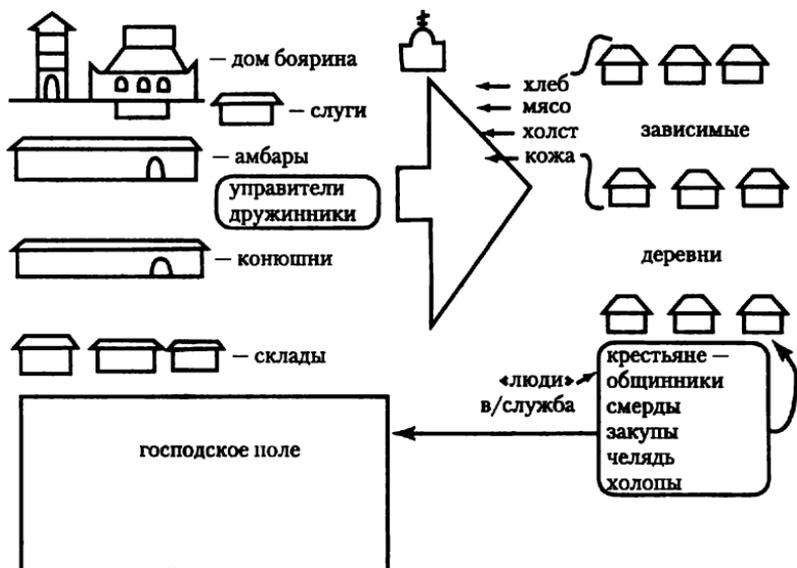
Глашатай (*продолжает чтение*). Я, Хаммурапи, царь справедливый, которому Бог солнца даровал законы. Мои дела превосходны, мои дела бесподобны!

Начальник стражи. А теперь идите и расскажите всем о мудрых законах нашего великого царя.

Образное повествование. В отличие от сюжетного повествования, имеющего конкретную фабулу, *образное повествование* содержит больше теоретических сведений и передает главные исторические факты в спокойной бесконфликтной форме (10, с. 84). Такой прием чаще всего применяется для изложения явлений и процессов экономической жизни общества. Причем сочетается он, как правило, с графической наглядностью, например схемой «Древнерусская феодальная вотчина» (197, с. 30).

Возможно также применение педагогических рисунков, аппликаций (возникновение средневекового города), учебных типологических картин («В мастерской средневекового оружейника»). Включение в рассказ такой наглядности создает образные представления об изучаемом явлении, что помогает ученикам выявить его существенные черты. Удачный пример образного повествования дает в своей книге П.В. Гора (10, с. 84). Приведем небольшой фрагмент:

На уроке «Начало промышленного переворота в России» учитель рассказывает: «Недалеко от Москвы, во Владимирской губернии, раскинулись вотчины графа Шереметева: много сел — Иваново и другие. Здесь издавна, еще в XVII в., крестьяне ткали холсты, полотна».



Древнерусская феодальная вотчина

Говоря это, учитель чертит на доске три домика, в каждом из них изображает работающего человека.

«В конце XVIII в. стало развиваться хлопчатобумажное производство. Русский крестьянин быстро смекнул его секрет: «Станочек-то нехитрый, даром что английский. И у нас в деревне такой же сделаем, не хуже». У себя в крепостном селе Иванове, в избе-светелке, заводил он ручную станок, покупал бумажную пряжу и начал ткать миткали».

На доске появляется новый рисунок: условные три домика, в каждом из них станок и работающий за станком ткач; по дороге в город — путник, несущий свою продукцию на рынок.<...>

Конспективное повествование и информативное сообщение учитель использует на уроках при изложении неглавных фактов. Для конспективного повествования характерно лишнее образности перечисление фактов, их пространственных, временных и количественных характеристик. Такое краткое освещение фактов без их анализа необходимо для установления связей между основными фактами, для создания целостного представления о событиях. При помощи карт, схем, графиков конспективно излагаются события политической жизни, военной истории, народных восстаний. Поскольку у младших школьников конспективное изложение не вызывает интереса, учитель дает им задания для активизации познавательной деятельности: составление хронологической таб-

лицы, календаря событий или плана-перечисления в той последовательности, в какой ведет рассказ учитель.

Информативное сообщение применяют для перечисления фактов, дат, имен, географических мест, взаимосвязанных друг с другом и с главным фактом урока. По ходу изложения ученики составляют календари событий. К простому информативному сообщению можно отнести директиву генерала Деникина:

«Имея конечной целью захват Москвы, призываю:

1. Ген. Врангелю выйти на фронт Саратов — Ртищево — Балашов, сменить на этих направлениях донские части и продолжать наступление на Пензу, Арзамас и далее — Нижний Новгород, Владимир, Москву.
2. Ген. Сидорину правым крылом, до выхода войск ген. Врангеля, продолжать выполнение прежней задачи.
3. Ген. Май-Маевскому наступать на Москву в направлении: Курск, Орел, Тула, для обеспечения с запада выдвинуться на линию Днепра» (139, с. 39).

Приемы описания

Картинное описание. Описание позволяет раскрыть существенные черты, детали, признаки или состояния. В нем есть объект, но нет развития сюжета. Описание бывает картинным и аналитическим. *Картинным описанием* называется прием устного изложения материала, когда с помощью слова в эмоционально-художественной форме создаются образы того или иного факта, т.е. происходит образное воспроизведение фактов в виде целостных картин. Этот вид описания применяется для воссоздания картин природы, быта людей, географической среды, а также типичных явлений культурной, общественной, хозяйственной жизни (например, описание труда рабов и свободных греков в гончарной мастерской).

Приведем пример картинного описания природы из романа Болеслава Пруса «Фараон» (145, с. 5—6).

«...В северо-восточном углу Африки лежит Египет — родина древнейшей в мире цивилизации. За три, четыре, даже пять тысячелетий до нашего времени, когда обитавшие в Средней Европе варварские племена еще носили звериные шкуры и жили в пещерах, Египет уже был страной с высокоразвитым общественным устройством, страной, где процветали сельское хозяйство, ремесла и литература. Но больше всего Египет прославился грандиозными инженерными работами и колоссальными сооружениями...

Египет — плодородная долина между двумя пустынями: Ливийской и Аравийской. Глубина ее — несколько сот метров, длина — сто тридцать миль, ширина едва достигает одной мили. Пологие склоны голых ливийских холмов — по западную сторону этой долины и скалистые, изрытые трещинами отроги Аравийской возвышенности — по восточную, образуют как бы коридор, на дне которого течет река Нил.

По мере удаления к северу стены коридора постепенно сужаются, а в двадцати пяти милях от Средиземного моря внезапно раздвигаются, и Нил, разбившись на несколько рукавов, выходит на широкую равнину, имеющую форму треугольника. Основанием этого треугольника, носящего название дельты Нила, служит берег Средиземного моря, а вершиной — место выхода Нила из ущелья у города Каира и развалин древней столицы, Мемфиса. <...>

Повёрхность Египта не всюду равнинная, местами она холмистая. Поэтому некоторых земель Египта разлив не достигает... Чтобы сохранять воду круглый год, египтяне создали целую сеть каналов длиною в несколько тысяч миль, а чтобы предотвратить наводнения, воздвигали мощные плотины и строили водохранилища.

Прием описания позволяет использовать документальные фотографии местности, материалы реконструкции исторических памятников, локальные схемы, документы, художественно-историческую литературу. Вот, например, описание жизни инока-пустынника.

Он «спит на земле, подложив под голову камень, пробует спать стоя или сидя и для большей бодрости держит в руке камень, чтобы он, если случится задремать подвижнику, падал и шумом своим будил его. Непрестанная молитва и сокрушение о грехах наполняет время подвижника. Питается он не более трех раз в неделю, а постом принимает пищу раз в неделю, да и пища скудна и невзыскательна — корни, лесные ягоды, просфора, принесенная из ближнего храма или монастыря, краюха черствого хлеба, оставленная случайным прохожим в кузовке, который подвижник вешает на дерево у окраины леса, где проходит дорога... Подвижник всегда чем-нибудь занят: копает огород, делает изгородь, поправляет свою хибарку; непрерывный труд, пост и молитва изнуряют и иссушают тело святого. Но и этого ему мало: чтобы совсем подавить всякие телесные желания, подвижник опоясывается тяжелой цепью, так что звенья ее врезаются в тело; надевает власяницу, беспощадно дерущую своими острыми, как иглы, волосками его тело; на голову, под монашеский кукол, надевает железную шапку, не носит никакой обуви и в самые жестокие морозы ходит босиком; тучи комаров в жаркий летний день вьются над подвижником, покрывают его лицо и руки таким слоем, что не видать тела, а подвижник стоит и молча творит молитву за себя и за мир» (115, с. 497).

Аналитическое описание значительно отличается от картинного. Это прием рассказа, в котором дается описание составных частей, деталей, их функционального назначения; передаются внешние признаки создаваемых целостных образов, показывается взаимодействие их существенных сторон, составных частей. Применяется он при описании орудий труда, оружия, памятников архитектуры, военных и хозяйственных объектов, а также при разъяснении устройства государства, его военной организации. Рассказ сочетается с меловыми рисунками, схемами и чертежами, с демонстрацией макетов и моделей, с применением кодоскопа.

Это может быть описание устройства колесного плуга, водяной или ветряной мельницы, компаса. Приведем пример аналитического описания.

«Ни время, ни автор изобретения компаса в точности не известны. Уже в начале XIII в. моряки стали пользоваться для ориентировки в море намагниченной иглой, которую вставляли в соломинку и опускали в чашку с водой. Во второй половине того же столетия моряк из Южной Италии Флавио Джойа вставил намагниченную стрелку в особый прибор, годный для употребления во всякое время, это и был компас» (97, с. 109).

Образная характеристика — разновидность описания. *Образной* называют характеристику типичных представителей общества конкретного периода: купца, помещика, рабочего, фабриканта, крестьянина. Вот образная характеристика крестьянина второй половины XIX в.

В большинстве своем роста среднего, с открытым взглядом; борода большая, окладистая, волосы на голове длинные, стриженные в кружок. Мужчины сильные и крепкие. В выражении глаз ум и смелость. Женщины красивые, имеют здоровый вид. Во время сенокоса две женщины могли унести копну сена не менее 15 пудов. Мужчины во время работы на судах таскали грузы по 10—12 пудов. Хорошо переносили жару и холод. В тулупе нараспашку ходили мужчины в тридцатиградусный мороз. Крестьяне стремились к зажиточной жизни, к достатку, хотели иметь добротный дом и породистую скотину. Гордились хорошей лошадей и упряжью, нарядной одеждой. Нормой поведения считали взаимопомощь в труде. Презирали скупость, распутство, пьянство. На своем поле трудились с охотой, а о своей сохе любовно говорили: «Полюби Андреевну — будешь с хлебом».

Ты, соха ли, наша матушка,
Горькой бедности помощница,
Неизменная кормилица,
Вековечная работница!..

И.С. Никитин

Часто образная характеристика сочетается с заданиями для учащихся. При изучении средневековой истории западноевропейских стран образная характеристика дополняется, например, заданием: «Какие из приведенных характеристик определяют облик средневекового крестьянина, горожанина, монаха, знатного человека: смирение, отказ от мирских забот; власть, стремление к славе, занятие войной; тяжкий труд, зависимость; активность и предприимчивость, отстаивание свобод своего сословия?» (213, с. 48).

Характеристика исторической личности дается на уроках истории наряду с образной характеристикой. Для этого есть специальные памятки. Вот одна из них.

1. Обрисуйте внешний облик исторического деятеля (черты лица, манеру держаться, говорить, одеваться).
2. Постарайтесь охарактеризовать признаки личности (ум, воля, отношение к окружающим).
3. Приведите наиболее яркие и важные факты из жизни.
4. Сделайте вывод о вкладе личности в историю.

Для характеристики типичных черт выдающихся исторических личностей (политиков, полководцев, ученых, деятелей культуры) привлекается документальный материал, портреты, фотографии, художественная литература.

Надолго остаются в памяти учеников необычные поступки деятеля, его выдающиеся свершения. Так, македонский правитель Александр III умер, не дожив до 33 лет. Царствовал он почти 13 лет и за это время приучил гирканцев к браку и научил земледелию; убедил арохосиев и согдийцев кормить родителей и не убивать их в старости, а персов — чтить матерей и не вступать с ними в брак (152).

Часто факты, помогающие охарактеризовать личность, учитель берет из научной или художественной литературы. Например, книга А.З. Манфреда помогает дать характеристику Наполеону Бонапарту (143).

«Лейтенант Наполеон Буонапарте, уроженец города Аяччо, что на острове Корсика, второй сын мелкопоместного дворянина Карло-Марии Буонапарте и его супруги Летиции... родился 15 августа 1769 года, три месяца спустя после завоевания Корсики французами.

Семья была небогата и многодетна, и Карло Буонапарте, стремясь дать сыновьям образование, не отягачая скудный семейный бюджет, отвез двух старших — Жозефа и Наполеона — в декабре 1778 года во Францию. Здесь, не без хлопот, он сумел их определить на казенный кошт»...

Или же материал о графе А.Г. Орлове:

«Исполинская, пышущая здоровьем фигура графа Алехана, как его звали в Москве, его красивые греческие глаза, веселый беспечный нрав и огромное богатство привлекали в его гостеприимные хоромы все знатное и незнатное Москвы.

Русак в душе, граф любил угощать гостей кулачными боями, песенниками, борцами, причем и сам мерялся силой. Он гнул подковы, завивал узлами кочергу, валил за рога быка и потешал Москву особыми шутками.

На смотры и свои парадные, по-придворному, приемы Алексей Григорьевич являлся с пышностью, в золоте, алмазах и орденах. Между тем на гулянья, как в Париже, выезжал вдруг среди чопорной, гонявшейся за ним знати не только без пудры и в круглой мещанской шляпе, но даже в простом кафтане, из серого и нарочито грубого сукна...

Тридцативосьмилетний красавец-богатырь, граф Алексей Григорьевич не только дома, но и в то время на чужбине любил проводить время с голубями, до которых был страстный охотник...

Граф за эти годы на покое еще более пополнил. Шея была чисто воловья, плечи, как у Юпитера или бога Бахуса, а лицо так и веяло здоровьем и удалством...» (136, с. 117–118).

Задания-игры

(характеристика выдающихся исторических личностей)

Портретное описание может сочетаться с заданием, предусматривающим выборку из перечня тех или иных качеств конкретной личности (образованность, жестокость, честолюбие, добротá, самодовольство, тщеславие, честность, хитрость, коварство, лицемерие).

В.А. Мыскин предлагает следующую работу на уроке по изучению *личности* исторического деятеля (195, с. 145). Ученики записывают в тетради сведения о жизни исторического деятеля, его поступках, привычках, противоречивых особенностях характера, суждения о нем современников и потомков. Образ исторического деятеля формируется в процессе изучения его поступков и свершений.

Еще в 30–40-е гг. методисты рекомендовали для активизации познавательной деятельности учащихся вводить в содержание урока элементы игры, помогающей составить портретное описание. Учитель приводит факты биографического характера из жизни какого-либо исторического деятеля, не называя его имени, времени и места действия, даты событий. Учащиеся самостоятельно должны указать все недостающие данные (42).

И сейчас проводится игра «Узнай исторического деятеля» (164, с. 54). Ученики получают карточки, на которых содержатся сведения об известных государственных деятелях. Ученик должен назвать имя, хронологические рамки жизни и деятельности, факты биографии. Такой, например, текст о П.Н. Милюкове: «Видный политический деятель дореволюционной России, лидер партии. Ученик знаменитого русского историка В.О. Ключевского. Преследовался властями за свои взгляды, пройдя через тюрьмы, ссылку и высылку за границу. Знал 12 языков. Член Временного правительства. С 1920 г. в эмиграции.

Или же игра «Чьи слова?». Учитель раздает ученикам карточки с высказываниями известных исторических деятелей, мыслителей. Высказывания могут быть взяты из школьного учебника. Ученикам предстоит выяснить, кем, когда и при каких обстоятельствах были произнесены эти слова. Например, на карточке приведены слова командира крейсера «Варяг» В.Ф. Руднева из обращения к матросам перед боем с японской эскадрой: «Мы идем на прорыв и вступим в бой с эскадрой, как бы она сильна ни была...

Мы не сдадим ни кораблей, ни самих себя и будем сражаться... до последней капли крови».

Следующее игровое задание: «Кто это»? В зависимости от подготовленности учеников оно усложняется или упрощается. По портрету (малоизвестному), датам жизни и деятельности (можно не давать), именам современников, а также текстовой характеристике ученикам надо установить имя исторического деятеля. Для выполнения задания ученик получает карточку следующего содержания (59, с. 46):

1. Потрет Петра I.
2. 1672—1725 гг.
3. Александр Меншиков, Иван Посошков, Карл XII, Никита Демидов, Кондратий Булавин.
4. Обладал редкой физической силой, легко разгибал руками подковы; отличался большой любознательностью; не стыдился всю жизнь учиться. После его преобразований Россия стала сильным европейским государством.

Игровое обучение многие исследователи считают дидактической системой будущего. Дидактическая игра — это педагогически направленная творческая деятельность, находящаяся в тесной связи с другими видами учебной работы, где обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые действия направляют активность учащихся в определенное русло учебного процесса, а игровые приемы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе (92, с. 90—91).

Проведение игр должно входить в тематическое планирование уроков, а содержание — специально продумываться, прежде всего для формирования познавательных умений и базовых знаний. Перед учениками не ставятся учебные задачи. Они овладевают новыми знаниями и отрабатывают умения опосредованно, непроизвольно, в ходе самой игры. Нельзя ролевою игру отождествлять с постановкой на историческую тему. Игра — это всегда импровизация.

Игра обеспечивает оптимальный уровень активности участников. При этом ученик способен выполнить такой объем учебной работы, какой в обычных условиях ему недоступен. Игра особенно полезна, когда не сформирован интерес к учебному предмету. Перед игрой учитель знакомит школьников с правилами, регламентом, порядком работы. Чтобы они были более сосредоточенными и активными, следует ограничить время выполнения заданий. И, наконец, должны прогнозироваться результаты игры и анализироваться ее итоги.

Изучение теоретического учебного материала

Объяснение, рассуждение, характеристика, доказательство

Объяснение — один из распространенных приемов при изложении главных фактов и теоретического материала. Это та часть информации, которая должна быть усвоена в виде понятий, суждений, умозаключений, оценок, выводов. Понятия (барщинное хозяйство, ремесленное производство, мануфактура) и причинно-следственные связи (предпосылки феодальной раздробленности) учитель раскрывает при помощи *объяснения*. Объяснение помогает раскрыть внутренние связи и зависимости, смысл, сущность и значение исторических фактов и явлений. При объяснении один ряд умозаключений четко отделяется от другого, каждый из них вытекает из анализа фактов (6, с. 108).

Прием объяснения для учащихся наиболее доступен, поэтому используется во всех классах. Ученикам сообщается суть изучаемых событий и явлений, их связей в готовом, разъясненном виде, и им надо ее понять и запомнить. Таким образом, объяснение не требует от учеников поиска существенного, что ограничивает их самостоятельную познавательную деятельность и является минусом данного приема.

Рассуждение (рассуждающее изложение) — это вариант объяснения, применяемый при выявлении причинно-следственных связей, существенных черт понятий. Одновременно используются документы, статистический (диаграммы, графики) и картографический материал.

Этот прием позволяет показать ученикам ход рассуждений учителя, его размышлений, дать образцы анализа фактов. Учитель как бы ведет учащихся за собой, вовлекая их в активную познавательную деятельность. Он показывает, как решали эту проблему ученые, как ее надо решать. «Рассуждением мы называем последовательное развитие положений, доказательств, подводимое учащихся к выводам и заключениям» (6, с. 109).

Рассуждение сопровождается постановкой вопросов, что позволяет привлечь внимание учащихся. На каждый вопрос учитель дает ответ в форме размышления, сопоставляя факты и мнения. В результате учащиеся без затруднений осмысливают теоретическое содержание учебного материала. Минус этого приема — получение учениками готовых знаний.

По ходу рассуждения ученики могут составлять сопоставительные таблицы, например на тему «Россия после октября 1905 г. и после февраля 1917 г.» (168, с. 9).

Параметры для сравнения	После октября 1905 г.	После февраля 1917 г.
1. Установившаяся форма правления	Монархия, ограниченная выборной Государственной Думой и частично избираемым Госсоветом	Вопрос о форме правления оставался открытым; фактически — республика
2. Наличие представительных органов на общегосударственном уровне и их права	Государственная Дума и Государственный Совет участвовали в подготовке законодательства, Дума утверждала бюджет и направляла запросы исполнительной власти	Фактически отсутствовали. Госдума сохранялась лишь формально. Петросовет, Съезды советов, созданные ими комитеты не были законными органами власти и представляли лишь часть социальных групп и Государственное совещание, Демократическое совещание
3. Высшие исполнительные и распорядительные органы	Император, Совет министров	Временное правительство (выполняло также некоторые законодательные функции); Петросовет, а затем ВЦИК явочным порядком присвоили себе функции органов власти и управления
4. Политические права и свободы	Свобода слова, печати, собраний, союзов, вероисповедания. Избирательными правами пользовалась часть населения (на основе ценза). Сохранение некоторых сословных привилегий и ограничений, а также неравноправия по признаку вероисповедания	Признание всеобщего избирательного права. Отмена связанных с вероисповеданием ограничений в правах
5. Основные социальные и экономические проблемы	Наличие привилегированного общинного землевладения. Неразвитость рабочего законодательства	Социальное расслоение в деревне; сохранение многих крестьянских общин. Нехватка продовольствия в городах. Вынужденная ориентация производства на военные нужды. Недовольство в армии
	Отсутствие взаимопонимания между различными социальными группами. Низкий уровень политической и правовой культуры большинства населения	

Параметры для сравнения	После октября 1905 г.	После февраля 1917 г.
6. Шансы на стабилизацию в социально-политической жизни	Весьма неплохие — при условии проведения преобразований в деревне и продолжения политических реформ	В условиях продолжавшейся войны и экономических трудностей довольно незначительные

Вместе с приемом рассуждения применяются такие средства обучения, как логические схемы, учебные памятки, аппликации, текстовые таблицы. Прием рассуждающего изложения допускает деятельность учащихся на преобразующем уровне, когда по ходу объяснения учителя они составляют смысловые планы, логические схемы, сравнительно-сопоставительные таблицы.

Сравнительная и обобщающая характеристики. При изложении теоретического содержания учебного материала используются *сравнительные характеристики*. Сравняются формы государственной власти, типы хозяйств и многое другое. При этом следует выделить существенные сопоставимые признаки исторических объектов; затем сравнить их, найти общее, особенное, единичное и сделать вывод. Вместе с приемом используются такие средства обучения, как текстовые сравнительные таблицы и учебные памятки, показывающие прием сравнения.

Вот, например, памятка-сравнение крестьянских войн:

1. Причины крестьянской войны.
2. Характеристика предводителя движения.
3. Участники войны, их цели.
4. Характер крестьянской войны.
5. Ход войны.
6. Причины поражения.
7. Историческое значение.

Совершенно иные задачи у *обобщающей характеристики*. Она подводит итог изученному теоретическому материалу, формирует понятия. Обобщая что-либо, в логической последовательности перечисляют основные черты явления, самое существенное в нем. Например, рассказав о коллективизации, называют характерные черты колхозного строя: директивное планирование; изъятие произведенного продукта; прикрепление работника к земле; отсутствие его социальной защиты.

Обобщающая характеристика применяется, когда закончено объяснение сложного исторического события и в обобщенном выводе надо подчеркнуть его сущность или выявить существен-

ные признаки и связи. Вот как это делает Г. Р. Хаггард в романе «Падение Иерусалима» (148, с. 13):

«Из всех цивилизаций, чьи анналы доступны для изучения, самая поразительная, несомненно, цивилизация римская. Нигде, даже в древнем Мехико, высокая культура не была в таком тесном единении с грубейшим варварством. Римская империя блистала своим интеллектом; благороднейшие усилия ее гения навряд ли будут когда-нибудь превзойдены; ее законы составляют фундамент наших лучших юридических кодексов; искусство она высоко ценила, хотя и заимствовала; выкованная ею военная организация все еще поражает мир своим совершенством; ее великие люди все еще остаются великими и по сравнению со множеством их преемников. Но как безжалостна была эта люта тигрица! Среди развалин имперских городов — ни одной больницы, ни одного, если не ошибаюсь, сиротского приюта, и это в эпоху, когда сирот было больше, чем когда-либо. Благочестивые чаяния и усилия отдельных людей никогда не будили совесть всего народа. У Римской империи как таковой не было совести; это была ненасытная, прожорливая тигрица; ее изощренный ум и великолесные только усугубляли ее жестокость».

Обобщающая характеристика применяется при *индуктивном* и *дедуктивном* изложении главных фактов, понятий сжато, в виде перечисления существенных связей и признаков. Например, закончив объяснять сложный материал, в обобщении учитель выделяет сущность события (прием индукции). Поскольку индуктивное изложение мало вносит в развитие познавательных возможностей учащихся, при объяснении оно дополняется дедукцией и проблемным изложением фактов. Дедукция позволяет использовать содержание обобщающих характеристик в качестве теоретического знания.

Проблемность в обучении истории

Проблемное изложение. «Начальным моментом мыслительного процесса обычно служит проблемная ситуация. Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление всегда начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс» (84, с. 289).

Элементы проблемности учитель включает во многие уроки. Перед изучением нового материала он ставит интересные, неожиданные вопросы, на которые ученикам надо дать ответы в конце объяснения нового. Иное дело проблемные уроки, когда изучение теоретического содержания урока полностью проходит на поисковом уровне познавательной деятельности. Для сильных учащихся учитель готовит изложение теоретических сведений в скрытой форме, опуская сущность фактов и их связей. Начиная изучение

нового, учитель выдвигает проблему, дает учебный материал и ориентиры для ее решения, сопровождая объяснение вопросами и заданиями поискового характера. На основе вновь изучаемого учащиеся решают проблему, как правило, давно уже решенную наукой. Но ученикам надо ее «переоткрыть», например: определить, в чем заключалась прогрессивность экономической политики правительства Петра I.

Что же такое проблемное изложение? На этот вопрос хороший ответ дал Н.Г. Дайри: изложение является проблемным, если оно «всем своим содержанием и способом раскрытия ставит какой-то вопрос, требующий решения, но прямого решения не дает и побуждает учащихся искать ответ. В этом случае возникает проблемная ситуация. Она создается также при изложении различных мнений, с тем чтобы учащиеся сами их разобрали, оценили, либо при указании на противоречие, конфликт, с тем чтобы учащиеся сами нашли пути его решения» (12, с. 93).

Каким же образом создается проблемная ситуация? Это может быть противоречие, содержащееся в учебном материале, или введение в урок фрагмента документа противоречивого характера, или изложение противоречивых взглядов на один и тот же вопрос. То, что учитель излагает проблемно, ученики должны с помощью ранее приобретенных знаний выделить из фактов и сформулировать решение проблемы самостоятельно.

Конечно, познание теоретических знаний в процессе проблемного изложения не является самоцелью. Как отмечал психолог В.В. Давыдов, если предметом усвоения становятся теоретические знания, то результатом познания должно стать изменение самого ученика, его развитие, овладение новыми способами ориентации в действительности, новыми способами действия, а значит, и становления новых способностей.

Проблемно-поисковый метод обучения нецелесообразно применять при изучении избыточного фактами или нового сложного для учеников материала или при недостатке времени на уроке. Он не приведет к успеху и при слабом контакте учителя с учениками.

Интеллектуальные приемы и умения учащихся

Приемы умственной деятельности как бы скрыты за приемами учебной работы. Отработка каждой группы умений требует применения простейших предписаний. Обобщающими предписаниями мыслительной деятельности ученики могут пользоваться начиная с 4–5 класса. Учитель приучает их к изложению исто-

рических событий в форме ответов на вопросы: кто? (что?). Где? Когда? Как? Почему? Зачем? (187, с. 22).

В систему приемов умственной деятельности при изучении теоретического материала входят приемы словесно-понятийного мышления. К ним относятся: анализ и синтез, сравнение и обобщение, доказательство, выявление существенного, формулирование выводов, понятий, приемы воображения и запоминания.

От класса к классу усложняются интеллектуальные умения учащихся. Вот основной их перечень: 5 класс — уметь сравнивать отдельные события; давать описание фактов (условия жизни людей); объяснять исторические термины. 6 класс — анализировать и обобщать исторические факты, делать несложные выводы; давать сравнительные описания природных условий стран, орудий труда, памятников культуры; 7 класс — выявлять существенные признаки социальных групп общества; сравнивать однотипные явления, процессы; обобщать причины, выявлять значение событий; обосновывать свои выводы фактами из разных источников (рассказ учителя, наглядные пособия, учебник); 8 класс — оценивать значение явлений и событий; сравнивать однотипные процессы в отечественной и всеобщей истории, выявлять их причины и следствия; 9 класс — анализировать исторические факты, опираясь на теоретические положения; 10—11 классы — формулировать определения отдельных исторических понятий; анализировать и обобщать на основе знаний по истории и обществоведению, источников; характеризовать общественные явления в развитии; давать сравнительную характеристику процессов. Учащиеся старших классов должны также уметь подготовить доклад и реферат, написать тезисы и конспект выступления.

Отработка приемов может быть быстрой или растянуться на длительный срок. Например, умением проводить сравнение ученики овладевают на протяжении нескольких лет. Умения определять причины и следствия, локализовать факты во времени и пространстве, грамотно работать со школьным учебником также требуют много времени. В течение нескольких лет ученики овладевают приемами анализа и синтеза.

Анализ и синтез. Способ мысленного расчленения целого на части называется *анализом*. Противоположный анализу прием — *синтез*. Но реализуется эта мыслительная операция совместно с анализом, а также обобщением, систематизацией, классификацией. Синтез — это мысленное соединение частей в одно целое (раскрытие связей между ними) (200, с. 41). Синтез лучше всего продемонстрировать в ходе составления логической цепочки

признаков (частей) первобытно-общинного строя: простые орудия труда → совместный труд → общее имущество → равенство членов общины.

При изучении отечественной истории вводятся простейшие *приемы анализа*. Например, рассмотреть рисунок древнерусского воина и определить, из каких предметов состоит его вооружение. В этой работе помогает специальная памятка: для сравнения выдели сопоставимые признаки; оставь самые существенные из них; на первое место поставь самый важный признак, потом зависящие от него; сравни события и явления; сделай вывод.

Сравнение — это установление общего и различного. Как показывают исследования психологов, ученики 5–7 классов при сравнении лучше устанавливают черты различия, чем сходства; легче определяют только особенное или только общее; сходство четче видят на фоне различий.

Выявляя сходство и различие, младшие школьники сравнивают славянский поселок и древний Киев, Куликовскую битву и Ледовое побоище, Московский Кремль XII и XV вв. Ученики среднего возраста могут сравнить несколько явлений, описанных в тексте, например: мануфактуру и мастерскую ремесленника, регулярную армию Петра I и войско стрельцов вместе с дворянской конницей.

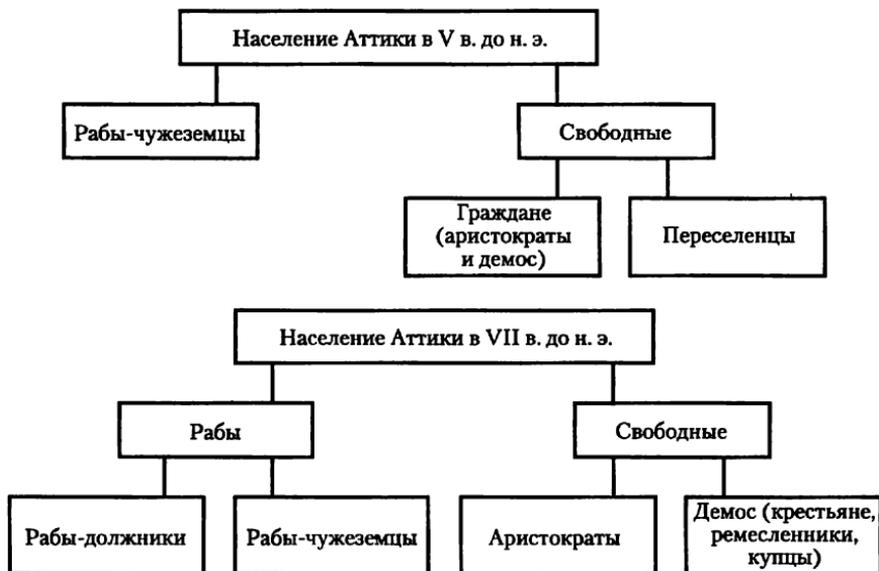
В.О.Пунский предлагает следующую памятку для отработки умения сравнивать (с. 41):

1. Подумай, по каким линиям и в какой последовательности нужно сравнить изучаемые явления.
2. Установи их общие существенные признаки.
3. Определи существенные различия между ними.
4. Сделай (если нужно) вывод, вытекающий из их сравнения.

В старших классах ученикам такая памятка уже не нужна. На основе отработанного умения они легко сравнивают, например, экономическое развитие России после реформ 60–70-х гг. с экономическим развитием США после гражданской войны 1861 г.

Сравнение проходит легче и эффективнее, если материал представлен в виде схемы, например, изменения населения Аттики к VII в. до н.э. (165, с. 78, 83).

Усвоив прием сравнения, ученики своими словами объясняют нужные действия: «Нужно сравнивать одновременно оба события по одинаковому плану, затем установить, в чем было общее и различное между ними»; «Надо сначала выявить самые важные признаки, найти сопоставимые признаки, сравнить по ним и сделать выводы: что общего и в чем различия между событиями» (174, с. 66).



Состав населения Аттики в эпоху Перикла

Учитель может дать, например, такие задания (213, с. 46—47):

1. Сравните мифы и легенды о богах народов Древнего Востока и Древней Греции. Что в них общего? Что их отличает друг от друга?
2. Правила поведения средневекового рыцаря, сложившиеся в XII в., включали следующие требования: быть милосердным, справедливым, добрым и честным; защищать церковь, помогать нуждающимся и бедным; карать убийц и грабителей; смерть предпочитать бесчестию. У далекого предшественника средневекового рыцаря — немецкого воина-варвара — эти требования вызвали бы усмешку и недоумение. Для него главной задачей было проявить мужество, неукротимость в бою, любой ценой добиться поражения и подчинения врага. Что общего в правилах поведения рыцаря и воина-варвара, что отличает их устремления?
3. Составьте сравнительную таблицу «Положение зависимого крестьянина и свободного фермера». При этом отметьте следующие характеристики: орудия труда; тяжесть труда; производительность; свобода в распоряжении землей, результатами труда; удовлетворение от труда; отношения с владельцем земли, с другими хозяевами.
4. Найдите общие черты и различия в деятельности Генеральных штатов во Франции и парламента Англии в средневековую эпоху.
5. Составьте сравнительно-систематизирующую таблицу событий и военных действий на Западном и Восточном фронтах в период первой мировой войны (82, с. 87):

Год	Западный фронт	Восточный фронт
1914	Вторжение немцев в Бельгию (4 августа) Битва на Марне (сентябрь) Продвижение немцев к Парижу остановлено	Вторжение русских армий в Восточную Пруссию (17 августа) Успешное наступление русских войск в Галиции
1915	Позиционная война	Поражение русской армии. Потеря Польши, Литвы, Прибалтики, Западной Белоруссии, части Западной Украины
1916	Бои под Верденом (февраль—декабрь) Битва на Сомме (июль—ноябрь)	Успешное наступление на Юго-Западном фронте — Брусиловский прорыв (май). Недостаток резервов и боеприпасов срывает наступление
1917	Вступление в войну США (6 апреля)	Провал наступления, организованного Временным правительством (июнь)
1918	Истощение сил Германии. Выход из войны ее союзников. Капитуляция Германии (11 ноября)	Брестский мир (март)

Таким образом, с применением какого-либо приема учебной работы в обучении выполняются и связанные с ним приемы умственной деятельности. При составлении сравнительно-обобщающей таблицы надо: 1) проанализировать учебный материал и выделить из него объекты сравнения (прием подчеркивающей абстракции); 2) проанализировать выделенные объекты (прием расчленяющей абстракции); 3) последовательно сравнить однородные существенные признаки объектов (прием сравнения); обобщить результаты сравнения (прием обобщения по одноименному признаку) (54, с. 59—60).

Отработка каждой группы умений требует планирования работы. Надо знать, какие мыслительные операции позволят лучше изучить новый материал. Например, для усвоения материала о природных условиях и занятиях населения лучше подойдет сравнение, а для выделения существенных признаков — абстрагирование или доказательство.

Прием доказательства применяется при выяснении сущности понятий. Для доказательства какого-либо положения, высказанного как тезис, подбираются аргументы. Каждый из них должен обосновать истинность тезиса. В ходе доказательства четко отделяется один ряд умозаключений от другого. Исходным материалом для доказательства могут быть документы, статистические данные.

Для доказательства ученики используют памятку:

1. Уясни и сформулируй мысль, правильность которой следует доказать.
2. Приведи и разъясни доводы, подтверждающие данную мысль.
3. Сделай вывод, завершающий доказательство.

Памятка помогает подвести младших школьников к определению самого доказательства — обоснованию правильности или ложности какого-либо высказывания, мысли. Со временем это определение углубляется и конкретизируется, наполняясь новым содержанием. Старшие школьники обосновывают истинность доказываемого суждения при помощи других суждений, истинность которых уже доказана. Для доказательства могут привлекаться зрительные образы. Старшеклассники, например, получают задание: докажите, что программа народников была утопической. Путем анализа картины И.Е. Репина «Арест пропагандиста» раскройте характерные черты хождения в народ.

Деятельность учащихся при изучении теоретического материала

Таблицы, логические схемы, задачи, различные виды планов широко применяются при изучении теоретического материала. Распространенный вид работы с учебником — составление *простого и сложного плана* параграфа. Сначала ученикам предлагается обсудить содержание предварительно выделенных учителем частей текста, дать этим частям заголовки и по ним составить план (69, с. 120). Затем нужно самостоятельно разделить текст на смысловые части; выделить в каждой из них главную мысль; сформулировать заголовки для каждой части (пункта) плана (174, с. 67).

План может составляться по пунктам (подзаголовкам параграфа) учебника с нумерацией римскими цифрами. В абзацах выделяются основные мысли, сформулированные на их основе пункты плана с арабскими цифрами. Небольшие абзацы при необходимости объединяются в части с единым заголовком. Такая работа способствует обобщению учебного материала.

При обучении составлению сложного плана учитель прибегает к *памятке*. Памятка-предписание, являясь логической схемой, дает указания о способах деятельности:

1. Внимательно прочитай текст, разбей его на законченные части.
2. Каждую часть озаглавь по ведущей мысли римскими цифрами.
3. В каждой части выдели положения, уточняющие главное. Эти положения (подпункты) озаглавь арабскими цифрами.
4. Подумай, насколько точно заголовок параграфа отражает основную мысль содержания. Предложи свой вариант заголовка.

Интересен опыт работы с заголовками параграфов О.Ю. Стреловой. На ее уроках свой заголовок параграфу ученики дают, анализируя текст учебника. В одних случаях они указывают время событий (греко-персидские войны 500—449 гг. до н.э.); в других — отмечают развитие процесса («От Британии — к Англии VI—VIII вв.»); в иных — констатируют факт из летописи, например, захвата турками Константинополя в 1453 г. («Константином созданя и паки Константином и скончался»). Заголовок может быть сформулирован как альтернативный вопрос: «Греция или Македония? Филипп или Демосфен?»

Или же ученикам предлагается проанализировать заголовок и, выделив ключевые слова, определить порядок изучения темы урока. Так, проанализировав название «Первые земледельцы и скотоводы», ученики намечают, на какие вопросы надо получить ответы: что такое земледелие? Что такое скотоводство? Когда появляются эти занятия? Каковы причины их возникновения? Где сложились первые районы земледелия и скотоводства? Что изменилось в жизни людей с появлением земледелия и скотоводства? (212, с. 43.)

Любопытен опыт А.А. Янко-Триницкой по составлению плана (220). Обучение составлению развернутого плана проходит в классе под руководством учителя. Ученики знакомятся с текстом, по которому предстоит разработать план. Это не должен быть сложный текст, раскрывающий исторические процессы, например феодалную раздробленность. Лучше выбрать простой фактический материал.

В ходе рассуждающего изложения учитель показывает ученикам, как надо делить параграф на части, выделяя главное и обобщая, учит определять соотношение части и целого, более узких и широких понятий. Части должны быть небольшие, содержащие одну-две основные мысли. Учитель ставит вопрос перед классом: на какие части надо разделить данный текст? Дает задание озаглавить каждую часть, перечислить факты, явления, раскрывающие содержание каждого пункта плана.

Отмечаются основные ошибки, допускаемые школьниками при составлении планов (220, с. 67—68). Во-первых, это неумение отобрать главное, выражающееся в частичном пропуске существенного или в излишней дробности членения материала. Например, раскрывая содержание пункта плана о княжении Андрея Боголюбского, ученики отмечают в подпункте убийство князя Андрея и не указывают подпункт о его самовластной политике, послужившей причиной этого убийства. Во-вторых, они проводят неправильное логическое деление и группировку материала, когда части не соответствуют целому. Например, в плане ответа ученика

о причинах возвышения Москвы в XIV в. два последних пункта не соответствуют содержанию вопроса.

1. Москва — старый центр пашенного земледелия.
2. Москва — надежное место для жизни.
3. Москва находилась на перекрестке торговых путей.
4. Москва была центром старых русских земель.
5. Москва стала самостоятельным княжеством.
6. Присоединение к Москве Можайска и Коломны.

Как отмечает А.А. Янко-Триницкая, эта ошибка связана с тем, что ученики не делят на части содержание материала параграфа учебника, а механически подыскивают заголовки к абзацам учебника в порядке их расположения. Чтобы избежать ошибки, учитель дает ученикам предварительное задание: определить, в какой части текста параграфа раскрываются причины возвышения Москвы, а в какой — начало ее возвышения.

Еще одна ошибка связана с недостаточной развитостью логического мышления учащихся, неумением соотнести более широкие и узкие понятия, что приводит к логическому несогласованию подпунктов плана. Ученики не умеют выявлять связи между явлениями, соотнести разноуровневые понятия. Этот недостаток четко прослеживается при раскрытии содержания пункта «Причины восстания крестьян под руководством Ивана Болотникова».

Неправильно составленный план	Правильно составленный план
1. Усиление угнетения крестьян в связи с развитием товарно-денежных отношений 2. Закрепощение крестьян 3. Отмена Юрьева дня в 1581 г.	1. Усиление угнетения крестьян в связи с развитием товарно-денежных отношений 2. Закрепощение крестьян: а) отмена Юрьева дня в 1581 г. б) введение урочных лет и т.д.

Ученики не замечают, что подпункт плана «Отмена Юрьева дня» входит составной частью в подпункт «Закрепощение крестьян», поскольку он охватывает все факты закрепощения, в том числе и отмену Юрьева дня.

В планах учащихся встречаются неудачные формулировки подпунктов плана и недостаточная конкретизация содержания материала в них. При составлении плана используются в основном вопросительные и повествовательные, но не назывные предложения (распространенное предложение, где сказуемое выражено существительным в именительном падеже: разорение, возвышение, расселение). В начале обучения составлению плана возможно использование первых двух форм. Вопросительные и повествовательные формы пунктов плана помогают сосредоточить внима-

ние учеников на главном в тексте, но они не обобщают главного. Поэтому в дальнейшем целесообразно требовать от учеников составлять план из назывных, обобщающих и конкретизирующих содержание предложений.

Чтобы показать важность конкретизации содержания плана, следует прослушать планы одного-двух учеников, чтобы остальные сравнили их планы с собственными, отметили пропуски, неточности. При обсуждении отмечается, какие из основных вопросов не нашли отражения в прочитанных планах.

При составлении развернутого плана учитель требует отбирать наиболее существенные факты, выделять общие положения и конкретизировать их содержание, указывая время и место событий. Такой план раскрывает не только то, о чем идет речь, но и что именно говорится по данному вопросу в учебнике. Это уже будет план-конспект, подготавливающий учеников к конспектированию текста.

Работа с планом весьма разнообразна. Например, учитель записывает на доске пункты плана параграфа, а ученики находят соответствующие части текста. Сначала каждый составляет свой план, потом все вместе — общий план параграфа. По плану учителя ученики готовят сообщение на основе одного или нескольких параграфов.

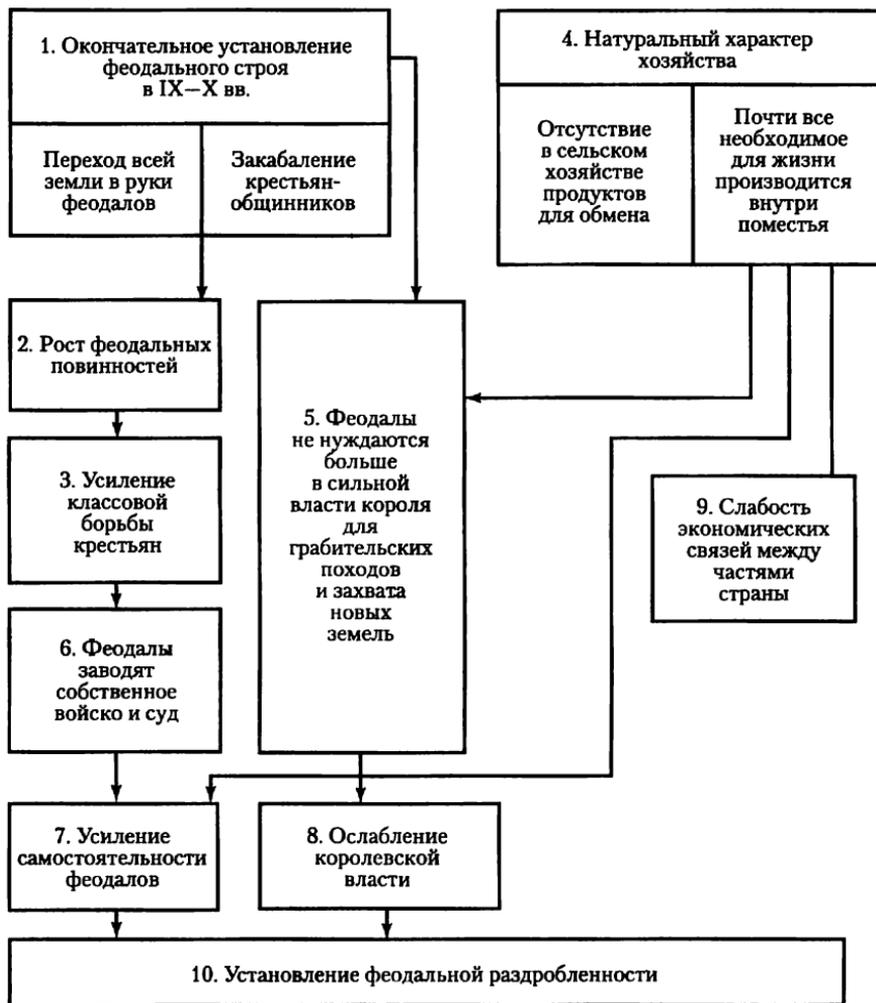
В старших классах ученики получают задание составить сложный план нескольких параграфов, темы или раздела. В план вносят основные понятия, идеи, факты и события. Такая работа позволяет осмыслить логическую структуру учебника, увидеть перспективы изучения материала.

Чтобы понять причину какого-либо явления, например возникновение судебной системы, становление и развитие системы крепостничества, органов власти и управления, также целесообразно составить план. В ходе этой работы ученики прослеживают историю развития королевской власти в Англии V—XI вв., характер власти французских королей в IX—XI вв.

Более сложным видом задания будет составление *памятки-предписания*, например о крестьянских войнах. Надо проанализировать крестьянские войны в России XVII—XVIII вв. и выявить в них то общее, что можно включить в памятку. В качестве образца ученикам даются памятки по другим проблемам истории. После совместной работы памятка по изучению восстаний может принять следующий вид: 1. Причины восстания. 2. Участники. 3. Районы восстания. 4. Цели и требования восставших. 5. Ход восстания. 6. Причины поражения восстания. 7. Значение.

Не уступает по сложности и задание по составлению логических схем (220). В них важно правильно выделить соподчиненность событий и явлений. Четко проследить логические связи,

раскрывающие установление феодальной раздробленности в Западной Европе, позволяют стрелки в схеме. Работа над схемой проходит поэтапно. Содержание звеньев записывается во время объяснения учителя, беседы с учениками и сопровождается нахождением соответствующего текста в учебнике.



Причины установления феодальной раздробленности в Западной Европе

Оперировать знаниями, применять их для объяснения и истолкования других знаний, отличающихся от привычно изложенных, дают возможность *логические задачи*. Они помогают овладеть спо-

собами применения усвоенных знаний для самостоятельного познания общественных явлений. На это обратил внимание И.Я. Лернер еще в 60-е гг. (188, с. 42).

И.Я. Лернер рассматривает задачи с позиций совершаемых логических действий, считая, что содержанием всякой задачи является проблема, в основе которой противоречие между известным и искомым, решаемая с помощью умственных суждений и практических операций (64, с. 13).

Задачи, применяемые в обучении истории, преследуют несколько целей: выявление знаний и умений учащихся; проведение тренировочных упражнений для усвоения знаний; организация поисковой деятельности для приобретения новых знаний и умений; самостоятельная работа учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Познавательные задачи можно подразделить на две группы: проверочно-тренировочные (сначала решаемые с помощью учителя, а потом слегка видоизмененные) и поисковые (самостоятельно решаемые учениками и предусматривающие приобретение новых знаний) (171, с. 79, 74).

В задачах проверочно-тренировочного типа нужно установить причинно-следственные связи между фактами, например: а) в 1439 г. во Франции был введен ежегодный постоянный налог; б) в этом же году началось создание постоянного войска; в) при Людовике XI Генеральные штаты собирались только один раз. Ответ ученицы: для того чтобы содержать наемное войско, нужны большие деньги. Поэтому во Франции был введен ежегодный налог. После его установления Людовик XI больше не нуждался в Генеральных штатах. Поэтому за годы своего правления Людовик XI созывал Генеральные штаты только один раз (171, с. 75).

И.Я. Лернер приводит пример следующей поисковой задачи:

«Археологи нашли древнюю могилу, в которой были останки когда-то похороненного человека. Его положили в позе спящего на боку с подтянутыми к животу ногами и в повседневной одежде. Рядом были оружие, обычная утварь (посуда), остатки пищи.

К какому времени относится могила — к дорелигиозному или к той поре, когда религия уже возникла? Докажите свое решение».

Ответ ученика: «Эта могила относится к поре, когда религия уже возникла, потому что если бы люди не придумали, что после смерти душа человека продолжает жить, они бы не оставили пищу и оружие».

Для учеников среднего звена И.Я. Лернер предложил задачи с использованием иллюстраций учебника. Предварительно нужно описать по рисунку ручное рубило (форму, внешний вид, свойства материала, определить общее и различное между разными рубилами, характер действий при изготовлении рубила и примерную последовательность этих действий) и только после этого решить задачу.

Известно, что древнейший человек изготовлял ручное рубило из твердых пород камня и пользовался им для охоты за дикими зверьями. Что должен был знать древнейший человек, если судить по тому, что он изготовлял ручное рубило и пользовался им? Рассмотрите рисунок и докажите свои выводы.

Ответы учеников: «Изготавливая рубило, древний человек должен был знать: а) что есть камни более твердые и более мягкие; б) что более твердым камнем можно отколоть кусок от более мягкого; в) что если у него в руках будет острый, твердый и тяжелый предмет, то удар его будет сильнее; г) что чем острее будет рубило, тем удобнее оно будет».

Г.М. Донской предложил задачи с конструированием рассуждения путем расстановки в логической последовательности элементов этого рассуждения. Решение предусматривает выбор ответа и введение его в логическую цепочку, где в кружках оставлены пустые места.



Ученикам дано задание проставить в кружках цифры, которыми обозначены пропущенные звенья рассуждения о причинах отделения ремесла от сельского хозяйства:

1. Стало трудно совмещать занятия сельским хозяйством и ремеслом.
2. Рост урожая и увеличение излишков продуктов.
3. Появление новых, более сложных видов ремесла.
4. Стало возможным обменять продукты сельского хозяйства на изделия ремесленников.

Давая одну и ту же задачу, учитель может учитывать познавательные возможности учащихся, как бы регулируя степень ее сложности. И.К. Журавлев предложил ученикам следующую задачу: «С 1860 по 1862 г. выплавка чугуна в России упала с 14,5 млн пудов до 10, 5 млн пудов, т.е. почти на 28%, и только к 1870 г. достигла уровня 1860 г. Как можно объяснить это явление?» Ее смогли решить только сильные ученики. Они соотнесли факт отмены крепостного права и то, что до 1860 г. большая часть чугуна выплавлялась на Урале. Учитель вводит дополнительные

сведения для средних учеников: чугуна в России выплавлялся главным образом на Урале; для слабых учеников: в металлургии Урала преобладал принудительный труд крепостных (173, с. 39–40).

Ничего страшного, если первоначально некоторым не хватает знаний для решения задач. Интерес у них вызывают условия задачи, способы ее решения другими учениками. Даже не участвуя в решении задачи, они следят за ходом рассуждений одноклассников.

Задания и игры. При отработке умений интеллектуального характера следует приучать учеников дополнять ответы товарищей; делать устные отзывы; излагать исторический материал с учетом знаний по изученным курсам истории, литературе, географии, обществоведению. Надо научить ставить вопросы к тексту учебника, задавать устные вопросы, логически точно, без лишних фраз отвечать на них. В целях отработки этого умения вводятся игровые моменты. Вот один из видов игры. Ученики каждого ряда получают листки бумаги и подписывают их. Задание состоит в том, что каждому надо сформулировать и записать любой вопрос по пройденному материалу. Ассистенты собирают, перемешивают листки с вопросами и раздают их вновь. Теперь нужно ответить на вопрос. Работы проверяются и анализируются ассистентами. Лучшие вопросы и ответы на них читаются в классе.

Умения учащихся и приемы учебной работы

Умения и методика их формирования

Классификация умений и навыков в психолого-педагогической литературе. У дидактов и методистов существуют разные точки зрения на *умения* и *навыки*. Так, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева считают, что умение — это сознательное владение каким-либо приемом деятельности. Умение, доведенное до автоматизма, — это навык. Умения постепенно перерастают в навыки. Например, сначала появляется умение читать печатный текст, затем навык беглого чтения. Чтобы приобрести умение, надо знать способ деятельности, надо упражняться.

Другая точка зрения принадлежит психологу Е.Н. Кабановой-Меллер. Умением она считает владение знанием о способе деятельности, начальную ступень формирования навыка. Таким образом, различие в определениях ученых будет в соотношении умений и навыков, оценке их роли в развитии учащихся. Н.И. Запорожец считает, что умение — это подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели в изменяющейся обстановке (175, с. 23).

Общие умения можно разделить на четыре группы.

учебно-организационные (планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня);

речевые (письменные и устные) (умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, связно излагать, рецензировать);

учебно-информационные (работа с книгой (учебником, хрестоматией документов), справочниками, библиографией, каталогом);

учебно-интеллектуальные (мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль).

Все умения последней группы связаны с развитием мышления учащихся и рассматриваются в теме «Приемы и средства изложения теоретического содержания учебного исторического материала».

Приемы учебной работы, по мнению П.В. Горы, это те способы, которыми она может быть выполнена и которые можно выразить в виде перечня действий с различным по характеру историческим материалом. Перечень действий, составляющих приемы, дает общее направление, порядок выполнения работы. Приемы учебной работы выражены в словесно-письменных или графических действиях. Использование приемов можно видеть и слышать. Допускаемые учащимися ошибки в использовании приемов можно исправлять, добиваясь их точного применения, усвоения и одновременно усвоения изучаемого с их помощью учебного материала.

Как уже отмечалось, приемы учебной работы детерминируют соответствующие умственные действия: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение учебного материала, приемы исторического воображения, запоминания (81, с. 30).

Методика формирования умений при обучении истории включает в себя четыре этапа (74, с. 12):

1. Формирование ориентировочной основы умения, предполагающей раскрытие сути мыслительной операции учителем. На этом этапе составляется план-памятка выполнения операции.

2. Первичное применение учащимися операции при самостоятельном выполнении заданий.

3. Тренировочные задания, углубляющие знания и навыки.

4. Применение умения по типу все более отдаленного переноса.

Вначале обучаемые усваивают знание конкретного *приема*, необходимого для составления сравнительной таблицы, плана ответа, разработки логической схемы. Узнав о последовательности действий, составляющих этот прием, они начинают работу по образцу под руководством учителя. Постепенно они становятся

более самостоятельными, особенно при действиях в аналогичных ситуациях. Знакомый прием ученики начинают применять в новых условиях, выполняя упражнения и решая задачи. В результате многократного повторения они усваивают все действия, составляющие прием и после этого могут самостоятельно переносить усвоенные действия на новый материал и в иные условия. Таким образом, вырабатывается способность применять усвоенный прием в работе с новым учебным содержанием или первоисточником.

Умение нельзя свести только к знанию способа действия или приема. Умение требует реализации в собственной деятельности ученика. Мало действовать лишь по образцу, данному учителем, надо конструировать свою деятельность. Ученик должен проявлять инициативу в выполнении учебной задачи, находить новые способы ее решения, т.е. осуществлять перенос умения. Это означает способность самостоятельно выполнять известный тип задания в новых условиях, на новом учебном материале. Конкретные рекомендации по выработке специальных умений, связанных с обучением истории, даны в последующих темах.

Наглядность в обучении истории

Виды наглядности. Учебная картина на уроках

Виды наглядных средств обучения. На основе непосредственного восприятия предметов или с помощью изображений (наглядности) в процессе обучения у учащихся формируются образные представления и понятия об историческом прошлом. *Принцип наглядности* сформулировал и в XVII в. обосновал Я.А. Коменский: «...все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» (57, с. 302—303).

Этот принцип актуален и в наше время. Он находит свое отражение в многообразии видов наглядности и их классификаций. В классификацию по *внешним признакам* ученые и методисты включают печатные, экранные, звуковые средства обучения. Чаще всего они обращаются к классификации по *содержанию* и характеру исторического образа, выделяя наглядность предметную, изобразительную, условно-графическую.

Рассмотрим более подробно *классификацию наглядных средств* по их содержанию. В нее входит:

естественная монументальная наглядность: подлинные монументальные исторические памятники прошлого и памятные места (пирамиды Древнего Египта, Колизей, Софийский собор в Новгороде, Красная площадь в Москве и др.);

подлинные *предметы материальной культуры* (археологические находки, вещественные остатки: орудия труда, зерна, плоды, кости, денежные знаки, оружие, украшения и др.);

специально изготовленная *предметная наглядность* (макеты, модели, реконструкции предметов быта, труда);

изобразительная наглядность (учебные картины, репродукции);

условно-графическая наглядность (схематические рисунки, исторические карты, аппликации, схемы, графики, диаграммы);

технические средства обучения (ТСО): кинофильмы (кинофрагменты), диафильмы, диапозитивы, аудиозаписи, компакт-диски (аудио, компьютерные).

Предметная наглядность создает образы подлинных исторических памятников. Она дает возможность ученикам почувствовать колорит эпохи, пережить ощущение «седой старины». В этом плане ценны также научные объемные реконструкции. Они воссоздают в определенном объеме вещественные памятники и облик когда-то живших людей. Так, представление о царском дворце в Коломенском дает макет дворца, созданный в 1886 г. и сохранившийся до наших дней. Воссоздать в сознании образы Ярослава Мудрого и Андрея Боголюбского позволяют скульптурные бюсты, выполненные антропологом М.М. Герасимовым и его учениками.

Учебная картина на уроках истории. Значительное место среди изобразительной наглядности занимают *учебные картины* — наглядные пособия, специально созданные художниками или иллюстраторами к темам школьного курса. Чтобы учебные картины можно было легко воспринимать с любого места в классе, тематические коллекции картин делают достаточно большими и выполняют яркими красками.

Учебные картины подразделяются на событийные, типологические и культурно-исторические. *Событийные картины* дают представление о конкретных единичных событиях. Чаще всего они воссоздают решающий момент в истории и требуют сюжетного рассказа. Это, например, картины В.А. Томби «Саламинский бой», М.Г. Ройтера «Вступление Жанны д'Арк в Орлеан», Т.И. Ксенофонта «Бой Спартака с римским отрядом».

Типологические картины воспроизводят многократно повторяющиеся исторические факты, события, типичные для изучаемой эпохи. Еще в дореволюционное время такие картины были созданы В.И. Лебедевым; среди них — «Полюдые», «В усадьбе князя вотчинника», «Вече в Новгороде». Иногда событийные картины можно отнести к типологическим, например «Сожжение Джордано Бруно». Хотя здесь рассматривается единичное событие, но оно типично для времен инквизиции католической церкви XVI в.

Учебная картина «Храмовое хозяйство в Египте» анализируется вместе с иллюстрациями учебника. Анализ позволяет определить, какие знания приобретали египтяне в ходе трудовой деятельности (знания по арифметике, геометрии, о природе страны, движении Солнца), и в дальнейшем предположить, какие научные знания должны возникнуть в Передней Азии (191, с. 49).

Культурно-исторические картины знакомят с предметами быта, памятниками материальной культуры. На них могут быть изображены памятники архитектуры и архитектурные стили, скульптуры разных времен с их особенностями, различные механизмы и принципы их работы.

На уроке картина используется с различными целями: как исходный источник знаний или как зрительная опора в рассказе учителя; как иллюстрирование изложения рассказа или как средство закрепления. Для раскрытия какого-либо процесса демонстрируется сразу несколько картин, например, чтобы показать изменения стилей архитектурных памятников в разные периоды истории. Как правило, изложению содержания новой для учеников картины отводится основное время на уроке.

Какова же *последовательность работы по картине на уроке*? Методист В.Г. Карцов предложил следующие действия (17, с. 116):

- 1) учитель открывает или вывешивает картину в тот момент, когда по ходу объяснения подходит к описанию изображенного на ней;
- 2) дает учащимся некоторое время для восприятия в целом только что появившегося перед ними изображения;
- 3) начиная рассказ указывает место и время действия;
- 4) дав общее описание обстановки, фона, на котором развернулось действие, останавливается на главном;
- 5) выявляет детали и частности;
- 6) в заключение делает общий вывод, указывает существенные признаки явления.

Примерно по такому же плану возможно описание в ходе беседы любой жанровой картины, например художника Н.В. Неврева «Торг». Создана она уже после отмены крепостного права в

1866 г. Художник был очевидцем печальных сцен продажи крепостных в России.

Приступая к рассказу, учитель отмечает, что на картине изображена одна из богато меблированных комнат помещичьего дома.

— Определите, где хозяин крепостных и где покупатель. (Хозяин сидит за столом в халате, в тапочках и курит трубку. Гость расположился рядом в кресле. На спинку кресла небрежно брошена его верхняя одежда.)

— Кого же уже решил купить приехавший? (Молодую женщину, которая стоит с ним рядом. Левую руку он положил ей на плечо, а в правой держит деньги.)

— Представьте, что у этой женщины есть муж, дети. Какая же их всех ждет участь? (Их могут разлучить.)

— Почему в дверях толпятся крестьяне? (Из них приезжий выбирает приглянувшихся ему крепостных.)

— Картина называется «Торг». Как вы думаете, почему?

Свой рассказ учитель заключает словами: крепостничество — это узаконенная работоторговля. Лишь в 1861 г. она была прекращена в связи с отменой крепостного права. Но память о том жестокое время хранит картина Н.В. Неврева «Торг». Ее каждый может увидеть в Третьяковской галерее в Москве.

Возможен также чисто *искусствоведческий анализ произведения художника*. На уроках анализируются картины В.И. Сурикова («Утро стрелецкой казни», «Покорение Сибири Ермаком»); И.Е. Репина («Иван Грозный и сын его Иван», «М.П. Мусоргский») по специально разработанным памяткам. Одну из таких памяток предлагает Н.И. Запорожец (175, с. 32):

1. Имя автора и время создания произведения.
2. Содержание произведения: его сюжет, кто изображен, что изображено (передний план, центр, задний план, обстановка, в которой изображены люди, — интерьер помещения, пейзаж).
3. Средства выражения: объемность, пропорциональность, перспективность, цвет.
4. Какие чувства и идеи вложил художник в свое творение?

Возможно такое задание учащимся: рассказать, какие исторические легенды и реальные события лежат в основе картин, созданных русскими художниками XIX в. (213, с. 43). Для анализа предлагаются картины В.И. Сурикова «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни»; Н.И. Ге «Царь Петр и царевич Алексей»; В.В. Верещагина «Не замай, дай подойти!»; И.Е. Репина «Письмо запорожцев турецкому султану».

Разбирая то или иное произведение художника, учеников в воспитательных целях следует знакомить с биографическими данными автора картины. Все восхищаются картинами А.И. Куинджи, и

мало кто знает о его жизненном пути. Простой подпасок из Крыма Куинджи решил стать живописцем. Упорный труд, одухотворенность помогли ему преодолеть все препятствия. Трижды он пытался поступить в Императорскую академию художеств и трижды ему отказывали в этом. Тридцать претендентов было в последний раз и приняли всех, кроме Куинджи. Повторять новые попытки поступления было бесполезно, и молодой человек решил написать пейзаж и подарить академической выставке. В итоге он получил две почетные награды и был принят в академию без экзаменов. Впоследствии Куинджи стал профессором этой академии, одним из самых преуспевающих художников России.

Демонстрация портретов живописцев сопровождается описанием исторических личностей. В описание могут быть включены воспоминания людей, знавших изображенного на портрете, касающиеся его документы, письма, мемуары, отрывки из художественной литературы.

Возможно проведение конкурса «Знаешь ли ты исторических деятелей?» (63). Задание первого варианта — узнать исторического деятеля по портрету без подписи и рассказать о его деятельности. Задание второго варианта — по портретам двух исторических деятелей (без подписи) определить, кому из них принадлежит приводимое высказывание, взятое из учебника. К портретам Дж. Вашингтона и Ж. Дантона дано высказывание: «Чтобы победить врага, нам нужна смелость, еще раз смелость, всегда смелость...». Задание третьего варианта — на основе фрагмента художественного текста определить, о каком деятеле идет речь, рассказать о его роли в истории, найти портрет среди заранее подготовленных.

Методисты И.В. Гиттис, В. Н. Бернадский, А.А. Вагин описывают различные приемы работы по картине. Учитель показывает картину, а учащиеся называют все, что на ней изображено; по заданию учителя дают описание отдельных элементов и картины в целом; придумывают за действующих лиц слова и инсценируют отдельные сюжеты картины; пытаются представить, что было раньше того момента, который изображен на картине, или позже.

Учебные картины можно применять в целях закрепления и обобщения знаний учащихся. Так, ученикам предлагается разместить в хронологической последовательности картины «Куликовская битва», «Ледовое побоище», «Речь Минина в Нижнем Новгороде» или объяснить последовательность расположения картин «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день», «Казачи».

По картинам возможно проведение итогового повторения, например, по теме «Борьба с монголо-татарскими захватчиками» (154, с. 48). Ученикам предлагаются картины: 1. Оборона города

Владимира от монголо-татар. 2. Утро на Куликовом поле. 3. Иван III топчет ханскую басму.

Вопросы и задания учащимся: 1. В чем была сила монгольской войска? 2. Как сражались русские? (Картина 1.) Почему они были все-таки побеждены? 3. Какова идея картины 2? 4. Можно ли по картине 2, показывающей войско перед битвой, определить, кто победит? 5. Что дало возможность Ивану III так ответить ханским послам? (Картина 3.) 6. По этим трем картинам покажите развитие трех основных этапов борьбы русского народа с монголо-татарскими захватчиками.

При разъяснении сюжета картины, например о рынке рабов в Древней Греции, учитель конкретизирует содержание, включая вымышленный учебный материал. Придуманые биографии рабов помогают раскрыть источники рабства в Древней Греции. В этом и других рассказах по картине возможен прием драматизации. Покажем прием на примере картины И.Я. Билибина «Суд во времена «Русской Правды» (89, с. 67–68).

Иногда бывало так, что у кого-то украли лошадь или еще что-нибудь более ценное. Вот такая беда и случилась у богатого дружинника Добрыни. Украли у него любимого коня. Кто украл, Добрыня не знал, но заподозрил в воровстве своего слугу Емельку. Не раз он, плут, забирался в погреб и лакомился сметаной и сливками. Приказал разгневанный Добрыня схватить Емельку и привести к нему.

— Признавайся, ворюга, куда подевал коня? — строго требовал хозяин.

— Клянусь Богом, не брал коня, — дрожа от страха оправдывался Емелька.

Раз так, то решил Добрыня отвезти Емельку на княжеский суд, где ждало жулика испытание кипящей водой или раскаленным на огне железом.

Князь решил испытать подозреваемого железом. По его приказу в разведенный на дворе костер положили кусок железа. Скоро железо накалилось и стало ярко красного цвета.

— Ну все, Емелька, пора, хватай железом! — крикнул подручный князя.

Емелька подошел к огню и смело выхватил кусок железа. Перекосилось лицо его от страшной боли. Слава Богу, что сразу же можно было бросить железо на землю. После этого испытуемый подошел к князю.

— Ну, показывай руки.

Емелька с трудом разжал пальцы.

Стал князь рассматривать обожженную руку и по особым признакам решил, что суд Божий в пользу обвиняемого. Значит, не врет Емелька, не брал он коня и не за что его наказывать. Тут же Емельку отпустили со двора.

При работе с картиной учащиеся приобретают умение ее анализировать; извлекать из нее знания; использовать картину в своем рассказе и самостоятельно строить по ней рассказ.

Для отработки умений можно привлекать на урок несколько картин, но не более двух-трех. Обилие иллюстративного материала, особенно впервые используемого, ослабит интенсивность восприятия детей, а многочисленные образы перепутаются в их сознании и осложнят восприятие нового.

Применение условно-графической наглядности

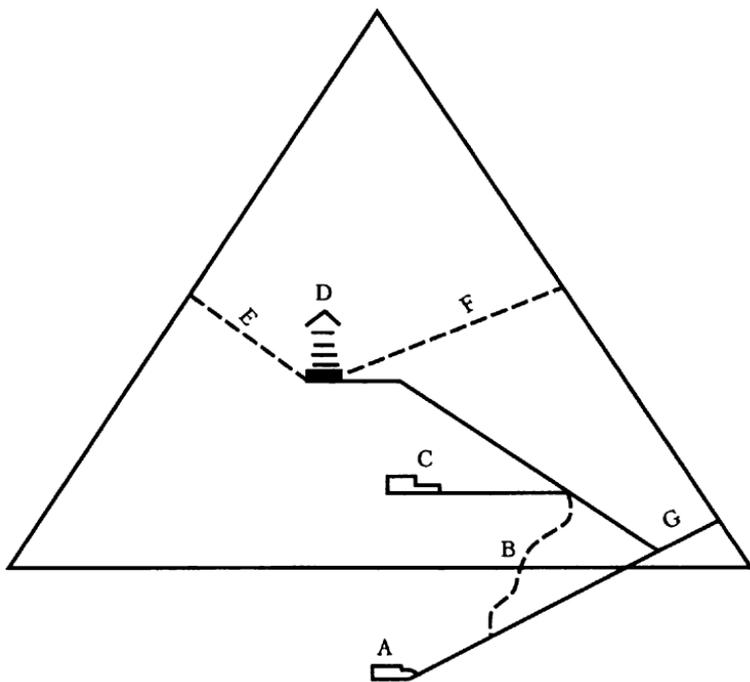
Условно-графическая наглядность. Сюда относятся схемы, графики, диаграммы, аппликации, схематические рисунки. Они используются для формирования локальных представлений, выявления сущности и связи исторических событий, их динамики.

Схематический рисунок передает наиболее существенные черты предмета, способствует формированию понятий. В «самой природе педагогического рисунка, — отмечал А.А. Вагин, — в его эскизном, конструктивном характере, заложена тенденция к обобщению, движение от предметной наглядности к понятию, от образа к идее» (5, с. 16).

Рисунок мелом на доске выполняется по ходу устного изложения и служит его зрительной опорой. Как правило, это очень простой, живой, стремительный рисунок, воссоздающий образ материальных предметов, людей, военных сражений, типичных сцен хозяйственной деятельности. При помощи схематического изображения учитель раскрывает явление в его логической последовательности, определяя темп и в нужный момент прерывая или возобновляя изобразительный ряд.

Для создания у учащихся реалистического образа в ряде случаев целесообразно сопоставление схематического изображения с иллюстрацией или фотографией. Рассказывая о монументальных памятниках Древнего Египта, учитель сначала показывает фотографию пирамиды, а затем рисует мелом схему разреза пирамиды, на которой видны внешний контур, внутренняя кладка плит, устройство погребальной камеры, ход к ней (с. 97).

В сочетании с рисунком могут применяться *аппликации*. В переводе с латинского «аппликация» означает «приложение», «присоединение». Аппликации — это вырезанные по контуру из бумаги или картона и раскрашенные изображения типичных для изучаемой эпохи предметов или представителей различных общественных групп: силуэтные, в светлых тонах, рисунки людей, орудий труда и оружия, животных, зданий; символы более широкого содержания по сравнению с тем, что непосредственно изображено. Так, несколько стеблей папируса около воды символизируют глубоководный Нил, фигурка воина — многочисленное войско. Такие изображения-символы помогают создать более четкие представления об изучаемых событиях и явлениях.



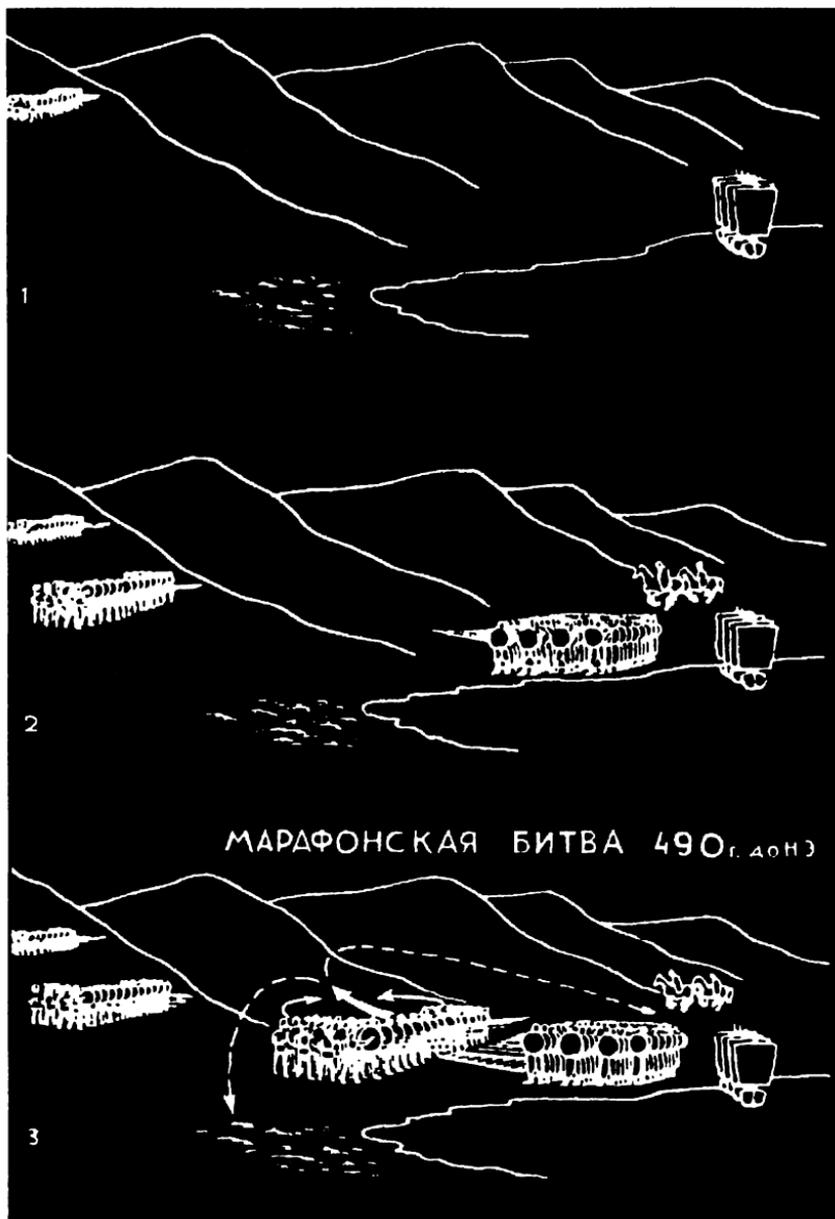
Пирамида Хеопса

Условные обозначения:

A — подземная камера; B — «колодец»; C — камера царицы; D — камера фараона; E, F — вентиляционные каналы; G — входной туннель.

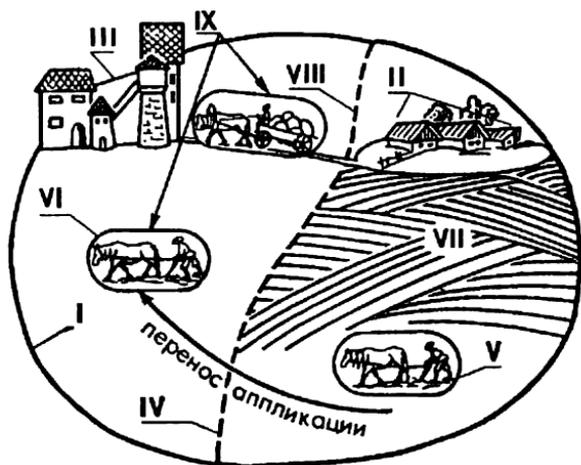
Аппликации могут быть разными по технике исполнения, например рельефными. Такая аппликация удачно воспроизводит мундир периода Отечественной войны 1812 г. Изготавливая его, из листа плотной бумаги вырезают по контуру фигурку военного. На нее наклеивают темно-зеленое сукно, а сверху — воротник и красные обшлага, пояс и амуницию, эполеты, пуговицы, кисти у шашки; снизу — белые лосины и черные ботфорты. Остается дорисовать голову и головной убор.

Аппликации появляются на доске и сменяют друг друга в процессе изложения, помогая раскрыть существенные стороны фактов и последовательность развития событий. Появление каждой новой аппликации концентрирует внимание учащихся на конкретном действии, создает зрительный образ. Они могут следить за ходом военных сражений, понять последовательность земледельческих работ, особенности мануфактурного и промышленного производства. Эффект усиливается, если учитель прикрепляет аппликации к металлической доске, превращая их фактически



Последовательное заполнение доски рисунком и аппликациями

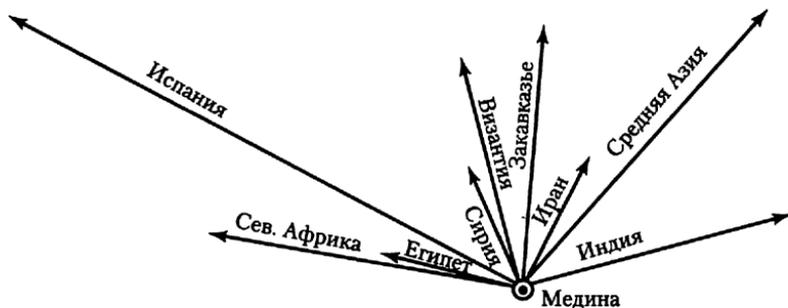
в динамичные модели. Рассказывая о сражении на Чудском озере, о Куликовской битве, Грюнвальде и Полтаве, учитель на «доске сражений» размещает сделанные из фанеры и снабженные магнитом фигурки, цветные прямоугольники и другие условные знаки. По ходу рассказа о битве учитель передвигает знаки, показывая динамику сражения.



Последовательность размещения аппликаций

Аппликации чаще всего применяются при обучении младших школьников. Размещаются они в определенной последовательности, на что обращает внимание Г.Г. Герасимова. Возможно также совмещение аппликаций с рисунками (29, с. 278).

На уроках в старших классах чаще используют схематические изображения, когда на доске во время объяснения появляются линии, стрелки, квадраты, кружки. Это элементы *условно-графической наглядности*. Сюда относятся таблицы, диаграммы, графики, логические схемы. Схемы представляют собой чертеж, отражающий существенные признаки, связи и отношения исторических явлений. Они используются для наглядного сравнения изучаемых явлений, показа тенденции их развития, а также для обобщения и систематизации исторических знаний. Схемы позволяют дать наглядное изображение обобщенных представлений, помогающих ученикам усвоить существенные признаки исторических понятий. Объясняя материал, учитель последовательно записывает на доске содержание звеньев и обозначает связи между ними. Постепенность воссоздания схем облегчает их понимание. При помощи схемы учитель показывает цепь своих рассуждений, например об арабских завоеваниях (197).



Арабские завоевания

В младших классах возможно применение самодельных аппликаций, а также различных значков. Некоторые из них были разработаны Г.Г. Герасимовой.

Условные знаки для схем сражений



Условные знаки для обозначения очагов народных выступлений



Условные знаки для схем обозначения промышленных объектов

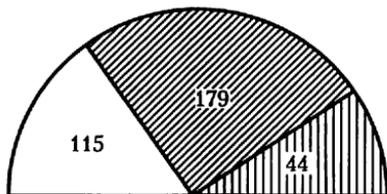


Примеры самодельных аппликаций

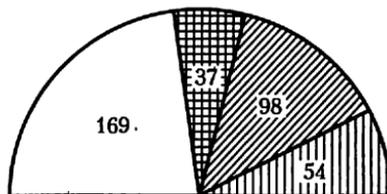
Наряду с логическими схемами на уроках применяются диаграммы. Если на диаграммах представлены однородные данные одновременного действия, то они легко сопоставляются и анали-

зируются, устанавливается их последовательность. Разнородные сведения позволяют проследить динамику и тенденции развития.

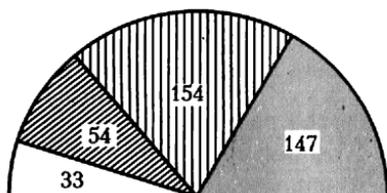
I ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА
IV – VII 1906 г.



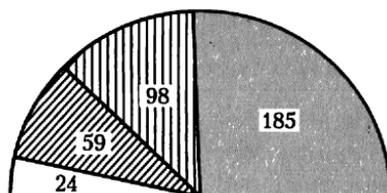
II ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА
II – VI 1906 г.



III ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА
XI 1907 г. – VI 1912 г.



IV ГОСУДАРСТВЕННАЯ ДУМА
XI 1912 г. – X 1917 г.



Состав Государственной Думы

Технические средства обучения истории

Технические средства обучения. К ним относятся статичные наглядные пособия: экранные (кинофильмы или кинофрагменты, учебные видеокассеты, диафильмы, диапозитивы, кодопозитивы), зрительно-звуковые (аудиозаписи, компакт-диски, аудио или компьютерные). Промышленный выпуск технических средств позволяет накапливать и хранить их в видеотеках и применять в сочетании с учебниками и учебными пособиями.

При помощи кодоскопа учитель проецирует на экран рисунки, чертежи, нанесенные на прозрачную пленку. Для показа явления в развитии части схемы поэтапно накладываются друг на друга. Набор пленок, имеющих в своей основе рисунки («Происхождение средневековых городов»), дает возможность показать основные этапы развития типичных исторических явлений.

На уроках применяются слайды, диапозитивы, диафильмы. На экран проецируется изображение памятников Египта, Междуречья, Древней Греции, Византии, Арабского халифата. Задание ученикам: определить, в какую эпоху появились эти памятники, народы какой страны их создали. Если на уроке на основе диафильмов сопоставлялась культура Древнего Египта и Древней Греции, то на уроке закрепления знаний ученики не только рассказывают о духовных достижениях двух цивилизаций, но и подкрепляют свои слова кадрами из диафильмов «Культура Древнего Египта» и «Культура Древней Греции».

При помощи диапозитивов, диафильмов, видеофрагментов возможен анализ памятников архитектуры, созданных в разные периоды русской истории. Итогом работы может стать таблица перечислительного характера:

Название памятника	Место расположения	Время создания (век)
--------------------	--------------------	----------------------

По изображениям Московского Кремля разных эпох («Первоначальная Москва», «Строительство Кремля при Иване Калите», «Московский Кремль при Дмитрии Донском», «Кремль при Иване III») ученики должны определить, что, как и почему менялось на территории Кремля.

Компьютерные программы. Большими возможностями по имитированию исторической реальности обладает компьютер и *компьютерные программы*, воспроизводящие наиболее существенные черты исторических эпох, социокультурных комплексов. Формируя яркие и объемные представления о прошлом, они создают иллюзию присутствия, когда ученик путешествует с каким-либо героем программы в географическом пространстве и во времени. Двигаясь по различным смысловым, ассоциативным линиям, он следит за развитием событий, вмешиваясь в их ход и решая проблемы. Ему предоставляется возможность встретиться с историческими личностями, познакомиться с хозяйством, бытом, нравами народов древнейших цивилизаций.

Компьютер предоставляет огромные возможности для моделирования исторических процессов, а также для работы с базой данных — огромным количеством информации, хранящейся в пригодном для автоматической обработки виде. Ученику легко вести поиск, систематизацию и обработку исторических сведений. В процессе работы легко запоминаются события, а также историко-географические названия, имена, даты.

Так, изучая историю России XIX в., ученики могут работать со статистическими данными по проблеме пореформенного разви-

тия России. Учебная база данных по аграрной истории основана на материалах первой пореформенной земельной переписи 1877 г. и содержит сведения о сословной принадлежности владельцев, размерах земельных владений, формах собственности в каждой из 49 губерний Европейской части России (189, с. 38).

Картографические наглядные пособия

Общая характеристика исторических карт

Исторические карты создаются на географической основе и представляют собой уменьшенные обобщенные образно-знаковые изображения исторических событий или периодов. Изображения даются на плоскости в определенном масштабе с учетом пространственного расположения объектов. Карты в условной форме показывают размещение, сочтения и связи исторических событий и явлений, отбираемых и характеризующихся в соответствии с назначением данной карты. Самые древние карты созданы в Вавилонии и Египте в III—I тысячелетиях до нашей эры. Специальные учебные карты появились в России в конце XVIII в. На них показаны те события, явления и процессы, изучение которых необходимо в учебных целях.

Исторические карты отличаются от географических. Привычные учащимся цвета географических карт получают иное значение на исторических картах. Зеленым цветом показывают не только низменности, но и оазисы, а также древнейшие районы земледелия и скотоводства. Другая особенность исторических карт — раскрытие динамики событий и процессов. На географической карте все статично, а на исторической легко увидеть возникновение государств и изменение их территорий или пути движения войск, торговых караванов и т.д. Передвижения людей на карте показывают цельные и прерывистые стрелки; военные удары — стрелки с более коротким древком и широким основанием; места сражений — скрещенные мечи, пункты сосредоточения восставших — точки.

Исторические карты различаются по охвату территории (мировые, материковые, карты государств); по содержанию (обобщающие и тематические); по своему масштабу (крупномасштабные, средне- и мелкомасштабные). На обобщающих картах в пределах определенного места и времени отражены все основные события и явления, предусмотренные *разделами* школьной программы и госстандарта. В названии указаны место и время событий, например: «Рост Римского государства в III в. до н.э. — II в. н.э.», «Древняя Русь в IX—XII вв.».

Обобщающие карты конкретизируют и более подробно раскрывают карты тематические. Последние так названы потому, что на них отражены события и явления учебных тем. На географическом фоне тематических карт отображены отдельные события или стороны исторического процесса. Эти карты разгружены от обозначений, не имеющих отношения к теме. На них более подробно, ярко и красочно представлены фрагменты важнейших событий и явлений обобщающих карт. К тематическим относятся карты «Русские княжества в XII в.», «Отечественная война 1812 г.». Как правило, тематические карты используются на фоне и в сочетании с общими, дополняя друг друга. Так, при изучении Отечественной войны 1812 г. используются также карты «Российская империя с начала XIX в. до 1861 г. (Европейская часть)» и «Территориальный рост Российской империи с 1700 по 1914 г.».

Локализация исторических событий на карте. Исторические события происходят как во времени, так и в пространстве. В истории пространственно-временные связи «выражаются в утверждениях, что после такого-то события в таком-то месте произошло нечто, что такие-то события имели место в то же самое время в других местах или какой-то процесс продолжается в какой-то стране (месте) столько-то лет» (78, с. 120–121).

Лишь в связи с определенными пространственными условиями могут быть поняты многие исторические события. Отнесение событий к конкретному пространству и описание географической среды, в которой оно произошло, называется *локализацией*. Так, значение рек как путей сообщения в Древней Руси ученики поймут лишь в том случае, если им объяснить, что Восточно-Европейская равнина была покрыта непроходимыми лесами и болотами.

Локальность исторических событий изучается при помощи таких схематических пособий, как исторические карты, планы местности, картосхемы. Все они применяются для демонстрационных целей и помогают выявить связи между историческими событиями, их сущность и динамику. Схематические пособия применяются как источник исторических знаний и как средство их систематизации.

В отличие от других наглядных пособий, например учебных картин, карты не дают конкретизированного наглядного представления о событиях, а лишь воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов.

Применение на уроках учебных карт, картосхем, контурных карт

Формирование пространственных представлений учащихся.

Первичные умения по работе с картами ученики получают на уроках природоведения и исторической пропедевтики в началь-

ной школе. Они имеют представление о том, что на горизонтальной плоскости карт изображена местность в условном виде и масштабе. Учащиеся знают об условных знаках рек, морей, гор, рельефе местности и обращаются к условным знакам по мере надобности. Они могут показать населенные пункты, определить границу государства. У них складываются представления о различии географических и исторических карт (статика и динамика, цветность). Им известно, как ориентирована карта (север, юг, запад, восток). В основной школе эти знания требуют своего дальнейшего углубления и развития.

На первых уроках в основной школе выявляются картографические *умения и навыки* учащихся, и прежде всего умеют ли они пользоваться условными обозначениями (легендой) карты, ориентироваться в объектах. Учитель показывает условный знак на карте и просит определить по легенде его значение. Или же по ходу объяснения предлагает ученикам обратиться к своду условных знаков карты. В ходе обучения чтению исторической карты одновременно привлекается настенная карта и ее уменьшенные копии в виде раздаточного материала.

Картографические знания находятся в тесном единстве со знаниями историческими. Поэтому умение пользоваться исторической картой является не самоцелью, а средством для более осознанного восприятия событий и явлений истории. Этому способствует постоянное наличие исторических карт в кабинете истории, а также поблизости в коридоре. Обращение к картам во внеурочное время помогает ученикам усвоить их обозначения. На уроках рассказ учителя или описание исторических событий всегда сопровождается показом по карте.

При появлении новой для учеников исторической карты в ходе беседы выясняется: какую часть земной поверхности она охватывает; какой хронологический период истории на ней отражен; какова зависимость климата от географической широты. Учитель показывает географические ориентиры, важнейшие объекты, взаиморасположение политических объединений; раскрывает характерную особенность границ данного периода; знакомит с исторической географией, называя прежние и современные названия на карте; разъясняет условные обозначения (легенду) карты.

При переходе от одной карты к другой важно обеспечить преемственность. Если на картах отмечены разные регионы, то определяются их пространственные взаимоотношения. Этому помогает обобщающая карта, охватывающая оба этих региона. Затем выявляются временные отношения между картами — разновременность или синхронность событий истории, отраженных на картах. Для установления межкурсовых связей на уроках целесообразно

одновременное применение синхронных карт по отечественной и всеобщей истории, например: «Вторая мировая война 1939—1945 гг.» и «Великая Отечественная война Советского Союза 1941—1945 гг.». Одновременная работа с несколькими картами помогает ученикам находить нужные историко-географические объекты независимо от размеров карты, ее масштаба и охвата территории.

Чтобы создать представление о пространстве и местоположении изучаемой страны на карте земного шара, применяют одновременно историческую и географическую (физическую) карты или общую и тематическую. На них помещен один и тот же объект, но он изображен в разных масштабах. Обучение может идти от единичного к общему или от общего к единичному. В первом случае учитель демонстрирует историческую карту (единичное), потом по конфигурации суши и морей, контурам береговой линии, направлениям рек учащиеся находят эту же территорию на физической карте полушарий (общее). Ученики убеждаются, что на исторической карте отображена меньшая часть земной поверхности. Ее очертания мелом учитель наносит на физическую карту, и ученики еще раз сравнивают положения рек, морей с контурами исторической карты.

Во втором случае учитель демонстрирует, например, карту «Древние государства мира» (общее). Затем с помощью мела выделяет на ней местоположение Древнего Египта в виде треугольника (единичное). Этот район земного шара можно увеличить. Учитель показывает аппликацию Египта и помещает ее на карту «Древний Восток. Египет и Передняя Азия».

Для закрепления полученных знаний желательно провести игру «Кто быстрее соберет карту» (по принципу сбора картинки из детских кубиков). Ученик получает карту Древнего Египта, разрезанную на части в виде квадратов. Как показывает практика, ему потребуется около четырех минут, чтобы собрать такую карту. Затем дается задание определить, как можно попасть из родного города в современный Египет (прием путешествия).

На уроке «Природа и занятия жителей Древнего Египта» историческая карта, содержание учебника помогают ученикам уяснить особенности естественно-географической среды, выявить условия благоприятные и неблагоприятные для земледелия (191, с. 47).

Условия для земледелия		Работа по преодолению неблагоприятных условий
благоприятные	неблагоприятные	
Разливы Нила	Мало выпало осадков	Строительство каналов, дамб

Условия для земледелия		Работа по преодолению неблагоприятных условий
благоприятные	неблагоприятные	
Плодородные почвы	Болота и заросли на низких местах	Выкорчевывание кустарника
Много солнца и тепла	Разливы не доходили до высоких полей	Подъем воды на поля шадуфами

Развитию пространственных представлений учащихся способствует одновременное применение карты и учебной картины. Картина как бы раскрывает условные обозначения карты, создавая представление о реальной местности и пространстве. Так, рассказывая о завоеваниях монголов, учитель сочетает показ по карте с описанием местности и демонстрацией картины «Сухие степи». Или же, характеризуя путь «из варяг в греки» и создавая представление об этом великом восточнославянском водном пути, наряду с картой «Русские княжества в XII — начале XIII в.» он привлекает картину «Днепровские пороги».

Чтобы приучить учеников основной школы запоминать географические ориентиры важнейших фактов, учитель дает задания показывать основные исторические события на физической карте (например, показать на физической карте Европы, какие земли были присоединены к России в результате русско-турецких войн 1877—1878 гг.). Ученикам следует рассказать о приеме запоминания карты профессиональными военными. (Они мысленно разбивают карту на квадраты и анализируют один квадрат за другим, начиная с верхнего левого угла и двигаясь по горизонтали к правому. Особенно тщательно они изучают места стыка квадратов.)

В старших классах понять соотношение неизменного и поддающегося трансформации позволяет сравнение нескольких карт, изображающих одну и ту же территорию в одном и том же масштабе, но в различных исторических условиях. Учащиеся убеждаются, что существуют различные способы и приемы картографического изображения исторических событий. Карта отражает вполне определенные взгляды на историю конкретных групп людей или даже целых народов тех или иных государств.

Чтобы легче находить изучаемые объекты, рекомендуется географические контуры крупных земельных массивов сравнивать с чем-то похожим на них и легко запоминающимся. Действительно, Апеннинский полуостров напоминает сапог, Скандинавский — фигуру лежащего льва; Пиренейский — профиль головы в капюшо-

не; Сицилия — треугольник; Черное море — боб; Каспийское — фигуру животного, держащего кость во рту. Следует подчеркнуть, что название полуостровов не совпадает с названиями расположенных на них стран. Например, на Балканском полуострове располагались известные ученикам Древняя Греция, Македония, Фракия.

Роль знаний исторической географии. Осмысленное усвоение условно-графической наглядности зависит от понимания исторически возникших географических названий. На уроках истории древнего мира учащимся предлагается перечислить страны, имеющиеся на карте Древнего Востока. Затем им следует разъяснить, что Египет, Малую Азию называют Востоком потому, что они расположены на Восток от Западной Европы. Южное Двуречье принято называть Передней Азией, так как эта местность относительно Европы находится впереди остальных стран Азии.

Ученикам нужно помочь определить примерную границу, отделяющую Европу от Азии. Условно ее проводят по Уралу, по реке Эмба до Каспийского моря, по рекам Кума и Маныч до устья Дона, по Азовскому, Черному, Мраморному, Эгейскому морям. Применяя прием «оживления карты», эту границу можно нанести на карту «Древние государства мира». Учитель показывает континент Евразия и его составные части.

Для уяснения сущности *географических названий* на уроках раскрывается их смысл. Например, происхождение названия реки Лены. По-эвенкийски река Лена звучит как Енэ — Элюенэ, что означает «Большая река». Название реки Ангары означает «раскрытый», «расселина», «ущелье». Действительно, долина реки и ее истоков напоминает ущелье, расселину, по которому она вырывается из озера Байкал. «Байкал» в переводе с тюркско-монгольского языка — «большой водоем», «обширный бассейн».

А вот река Баргузин, впадающая в Байкал, названа по имени племени баргутов. Родственные им бурятские, или «бращские», люди («братья») дали название местечку Братск. В 1631 г. здесь был основан острог Братский. В наше время в связи со строительством ГЭС поселок был затоплен, но название сохранилось. Не совсем ясно топонимическое название *Сибирь*, появившееся в XIII в. Существует предположение, что оно произошло от проживавшего по среднему течению Иртыша народа сыбыр (192, с. 65—66).

Картографические знания и умения. В основной школе учитель восстанавливает знания учеников о масштабе. Масштаб — это отношение длины линии на карте к длине соответствующей линии в действительности (натуре). Обозначается в виде дроби, числитель которой равен единице, а знаменатель — числу, пока-

зывающему степень уменьшения длин линий (1: 100 000). Для усвоения знаний о масштабе целесообразно дать ученикам специальные задания, например: показать один и тот же объект на нескольких настенных картах; пользуясь масштабом, вычислить по прямой линии расстояние от Москвы до Владивостока; определить, какая из стран больше: Индия или Китай? (Ученики должны знать, что задание выполняется по картам с одинаковым масштабом.)

Если для изучаемой темы нет соответствующей карты, то ее нельзя заменять картой другого исторического периода. В противном случае у учеников будут формироваться ошибочные исторические представления. Лучше использовать физическую карту, не имеющую границ, или провести занятие по атласу или карте учебника.

При показе по исторической карте следует соблюдать основные *правила*. Перед показом учитель дает словесное описание географического местоположения пункта или рубежа, места события, опираясь на уже известные ученикам ориентиры или обращаясь к физической карте (без подписей объектов). Например, «на север от...»; «выше по течению реки находится...»; «Великий Новгород расположен в 6 километрах от озера Ильмень, в том месте, где из него вытекает река Волхов, впадающая в Ладожское озеро». При описании границ называют не только физико-географические ориентиры, но также соседние государства и народы. Ученик лишь тогда будет знать местоположение исторического объекта, когда сможет найти его по ориентировочным пунктам и рубежам.

Из уроков географии ученики должны знать, что реки надо показывать только по течению от истока до устья; города — точкой; границы государств — непрерывной линией. Показ объекта сопровождают указанием сторон горизонта (восточнее и западнее, севернее и южнее), названием географических ориентиров и признаков.

Привлекая внимание учащихся, учитель говорит: «Посмотрите на карту». Определив словами местоположение объекта и показав на карте, учитель записывает название на доске, а ученики находят этот объект на карте учебника. Стоять у настенной карты надо так, чтобы не заслонять источник света и показываемый объект. Объект показывают указкой или ручкой, повернувшись лицом к классу. Указку берут в ту руку, которая ближе к карте.

Методика обучения предполагает одновременную работу по настенной и настольной картам. Работая с настольной картой, ученики вначале лишь воспроизводят действия учителя. Затем по

словесному описанию находят объект сначала на настольной карте, потом на настенной; выполняют задание по настольной карте, а отчитываются о выполнении по настенной; учитель объект показывает на настенной карте, а ученики определяют его название по настольным картам.

Более сложно сказать о местоположении показанного на карте объекта (Греция находится на юге Балканского полуострова). Затем, не глядя на карту, устно определить местоположение страны, города (Аттика расположена на юго-востоке Средней Греции; Афины — в области Аттики, на юго-востоке Балканского полуострова, в Южной Европе).

Постепенно ученики приобретают умение читать историческую карту, т.е. видеть за ее условными обозначениями явления общественной жизни, находить сопоставимые линии сравнения, устанавливать синхронные связи в тех или иных процессах, выявлять результаты развития этих процессов. Так, анализ карт «Древнерусское государство в IX — начале XII в.» и «Феодальная раздробленность Руси в XII — начале XIII в.» подводит учеников к выводу о распаде единого государства на самостоятельные княжества. Если в середине XII в. было 15 крупных княжеств, в начале XIII в. — 50, то в XIV в. насчитывалось уже 250 (211, с. 53).

Сравнивая карты «Русские княжества в XII — начале XIII в.» и «Образование Русского централизованного государства», учащиеся выясняют, почему в начале XIII в. местоположение Москвы не было выгодным и она не стала центром объединения русских земель. Их ответ может быть примерно таким: конец XII — начало XIII в. характеризуется феодальной раздробленностью, в результате чего объединение оказалось невозможным. Кроме того, в это время Москва находилась не в центре, а на окраине русских земель, основные пути сообщения шли в стороне от нее.

Роль карты как источника знаний возрастает в работе со старшеклассниками. Зная территорию восстания, ученики определяют состав восставших; сопоставляя карты разных периодов, устанавливают основные территориальные изменения; характеризуют экономическое положение Севера и Юга США перед гражданской войной; на основе карт выявляют экономическое положение России в середине XIX и начале XX в.

При изучении экономического развития России в XVII в. ученикам предлагается по карте объяснить предпосылки образования и сущность всероссийского рынка (20, с. 63). На основе карты ученики могут рассказать о специализации районов и городов в производстве товаров. Центральная Черноземная область, Среднее Поволжье, Башкирия — производство на продажу хлеба; за-

падные области страны — выращивание льна и конопли; Сибирь — добыча пушнины; Москва, Тула — железодельное, ремесленное производство; Поморье, Сольвыгодск, Соль-Камская — добыча соли.

В результате работы с исторической картой ученики должны приобрести следующие знания и умения: а) *знать*, что название карты отражает тему и ее основное содержание; что историческая карта отражает действительность в определенный хронологический период; на ней могут быть показаны разновременные события; сменявшиеся события могут изображаться на одной исторической карте, причем последовательность во времени передается как соседство в пространстве; карты имеют масштаб; условные обозначения расшифровываются в легенде карты; б) *уметь*: узнавать и называть изображенное на карте географическое пространство; определять последовательность и время, отображенных на карте событий; правильно читать и описывать словами отраженную на карте действительность; передавать содержание карты графическими средствами; сопоставлять обозначенные на карте явления; сравнивать размеры территорий; находить на карте и называть включенные в легенду знаки; находить изображенную на небольшой карте территорию на картах, охватывающих большее пространство; сравнивать расстояния на карте с известными расстояниями; выделять изменения в территории, новые черты в хозяйстве; применять карту при анализе причин и следствий событий; анализировать социально-экономическое, политическое развитие народов мира; сопоставлять и систематизировать данные нескольких исторических карт; сопоставлять разномасштабные карты и планы; читать карты и картосхемы.

Картосхемы. Они помогают раскрыть внутренние связи изучаемых событий и явлений. Это карты на физико-географической основе, воссоздающие схематически, в упрощенно-обобщенном виде какое-либо одно событие или явление. Имеются, например, картосхемы: «Бородинская битва 1812 г.», «Синопское сражение 1853 г.», «Оборона Севастополя 1854—1855 гг.», «Начало формирования всероссийского рынка».

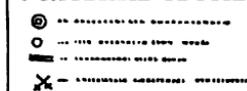
Могут быть также самодельные картосхемы краеведческого характера, например: места основания мануфактур, набегов монголо-татар и сражений с ними, партизанских действий (180). В качестве примера приводим одну из таких картосхем (с. 112).

Планы на местности (или локальные планы) по содержанию близки к картосхемам. Они содержат упрощенные очертания парков, пашен, лесных угодий, водоемов, улиц и площадей. Основу планов составляет картографическое изображение реальной

**РАЙОН БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ КРЕСТЬЯНСКОГО
ПАРТИЗАНСКОГО ОТРЯДА Г. КУРИНА В БОГОРОДСКОМ
УЕЗДЕ (СЕНТЯБРЬ—ОКТЯБРЬ 1812 г.)**



УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ:



М 1 : 330 000



Самодельная картосхема

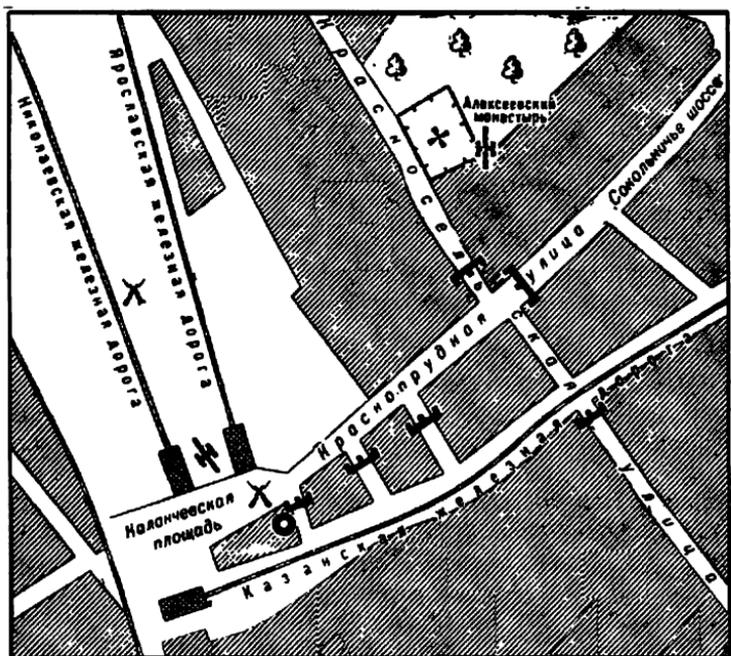
местности. Планы копируют на пленку и демонстрируют при помощи кодоскопа. В качестве примера приводим план, показывающий «Вооруженные бои в районе Каланчевской площади» в декабре 1905 г.

Контурные карты дают возможность усвоить и закрепить знания, выработать новые умения и навыки работы с исторической картой. Это важное средство практического обучения истории, развития познавательной деятельности учащихся. Работа с контурными картами дает результат лишь в том случае, если она ведется целенаправленно и систематически.

Контурные карты применяются для закрепления нового материала на уроке; для отработки изученного на предыдущих уроках с применением справочных пособий или без них; для контроля знаний в виде выполнения на карте историко-географических заданий. Исползоваться одна и та же контурная карта может при изучении нескольких тем. В этом случае оценивается каждый этап заполнения карты учениками.

Полезные советы по работе с контурной картой дает Г.И. Годер (44, с. 63—73). Начиная знакомство с контурной картой как и с исторической учитель обращает внимание на хронологические рамки периода, который она отражает. Обучение проходит в несколько приемов. Сначала ученики заполняют контурные карты при помощи настольных карт, затем — настенной, и, наконец, по памяти. Большой подготовки требует умение наносить обозначения в ходе изложения материала учителем.

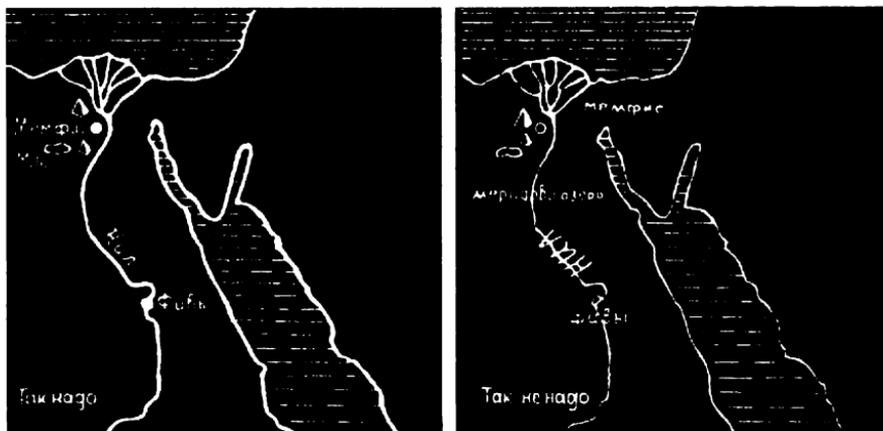
На начальном этапе практического обучения заполнению контурной карты используются заготовки на доске двух картосхем, выполненных мелом, например картосхемы Древнего Египта. Одна из них преднамеренно заполнена неверно. Анализируя ее, учитель в ходе рассуждающего изложения на глазах учеников правильно заполняет вторую картосхему (166, с. 54). Фрагменты контурных карт можно видеть на странице 114.



- | | | | |
|---|----------------------------|---|--|
| ○ | Штаб боевых рабочих дружин | — | Бастовавшие железные дороги |
| ⊥ | Баррикады | — | Небастовавшая железная дорога |
| ⊗ | Места крупных боев | ⊥ | Царская артиллерия, стрелявшая по баррикадам |

**План на местности
«Вооруженные бои в районе Каланчевской площади»**

Обучение начинается с самых простых заданий по заполнению карт: обвести границы государств, написать их названия, а также названия городов; указать даты основных фактов. Затем ученики сопоставляют настольную и контурную карты, учатся узнавать очертания участков суши и морей независимо от того, какой район земной поверхности на ней изображен, а также независимо от масштаба карты. Изучая природные условия Греции, учащиеся с помощью физической карты наносят на контурную карту деление Греции на северную, среднюю и южную, обозначают Аттику и



Обучение заполнению контурной карты

Спарту. На полях пишут о занятиях древних греков. Постепенно задания усложняются. На основе знания картографических ориентиров надо нанести на контурную карту маршрут или границу на ней не обозначенные. Чтобы учащиеся не перерисовывали историческую карту механически, учитель дает им задания по выборке данных.

При заполнении контурной карты необходимо выполнять общеучебные требования. Прежде всего не должно быть небрежности, грязи, скомканных и порванных страниц. Писать надо разборчиво и без ошибок, на свободных местах, чтобы не мешать чтению информации. Закрашивать следует аккуратно, по границам, чтобы карандаш не вылезал за закрашиваемый участок, выделять территории, чем-то отличающиеся от окружающих земель.

В обучении хорошо себя зарекомендовали самодельные контурные карты на линолеуме. На нем масляной краской изображают физико-географическую основу. Заполняют же такую карту цветными мелками или фломастерами (потом эти надписи легко стираются). Ученики переносят надписи на свои контурные карты.

Выделить и укрупнить самое главное помогают шаблоны, сделанные на основе старых карт. Они часто восполняют отсутствующие картографические пособия. С помощью шаблона мелом на доске вычерчивают контуры Древнего Египта, Двуречья, Индии, Аттики. Такой контур Аттики показан на странице 115. На уроке по ходу объяснения постепенно и последовательно контуры шаблона заполняются историко-географическими сведениями.

Заполняя мелом на доске контур Аттики, учитель объясняет, что по своим природным условиям Атика делилась на три части:

1) равнина в юго-западной Аттике, где почвы пригодны для земледелия, это наиболее густонаселенный район; 2) горный район, большой, но малонаселенный; 3) приморская полоса с многочисленными заливами. Чтобы уберечься от пиратов, в 5 километрах от моря на холме посреди равнины возвели укрепленное поселение — Акрополь. Так начиналась история города Афины (165, с. 76).



Меловой контур Аттики

Шаблоны помогают также обработке картографических знаний и умений учащихся. Учитель заранее рисует заготовку, нанося на контуре картосхемы границы страны, горы и реки, города (под номерами). По заданию учителя ученики показывают города и называют их местоположение (город расположен на востоке страны); определяют по компасу направление рек; помечают на схеме район обитания древних племен; показывают древний археологический памятник, говорят о месте его расположения. Затем эти же объекты показывают на настенной карте.

Картографические игры

Игровые задания. При работе с историческими картами возможно применение игр. Так, во время игры в «молчанку» один ученик молча показывает объект на карте, другой молча поднимает руку, выходит к доске и пишет название объекта. Если кто-то скажет слово, то выбывает из игры (163, с. 131).

Для выработки пространственной ориентации учащимся предлагаются задания типа: «Расположи с запада на восток и с севера на юг...» (59, с. 26, 27). Ученики записывают название объектов на листе бумаги и располагают в правильной последовательности в

соответствии с заданием. Затем показывают города на карте и вспоминают связанные с ними события.

С севера на юг: Москва, Азов, Саратов, Астрахань, Белая Церковь, Бородино, Очаков, Лесная.

С запада на восток: Киев, Царицын, Куликово поле, Полтава, Рига, Казань, Астрахань, Москва.

Или же проходит игра «Четвертый лишний». Учащимся предлагаются названия городов и местечек, связанных с определенными событиями. Ученики должны исключить лишнее и назвать даты событий (выделено лишнее).

1. Астрахань, **Киев**, Саратов, Самара. 2. Переяславль, **Яссы**, Корсунь, Белая Церковь. 3. Путивль, Калуга, **Ярославль**, Тула. 4. **Новгород**, Путивль, Севск, Кромь.

Ответы: 1 — пункты, связанные с восстанием Степана Разина; 2 — с освободительной борьбой Богдана Хмельницкого; 3 — с восстанием Ивана Болотникова; 4 — с продвижением Лжедмитрия I.

Аукцион. Изучению географических открытий конца XV — начала XVI вв. посвящена игра «Исторический аукцион» (155, с. 114). Готовясь к ней, учитель разъясняет, что аукцион — это особый способ продажи товаров. Предварительно товары выставляются для осмотра. Потом называется первоначальная цена товара. Кто хочет что-либо купить на аукционе, тот называет наивысшую цену.

Вот как проходила эта игра. Были приобретены компас, карта Америки, маска-сувенир, будильник, конструктор «Сделай сам корабль», альбом, календарь, игрушечные пушка и ружье. Эти покупки ученики старались приспособить к изучаемой эпохе. Альбом потребовался для написания дневника Колумба; календарь — чтобы составить календарь мая; корабль — чтобы сделать каравеллу. Для подготовки к аукциону ученикам дали список книг, имеющихся в библиотеке.

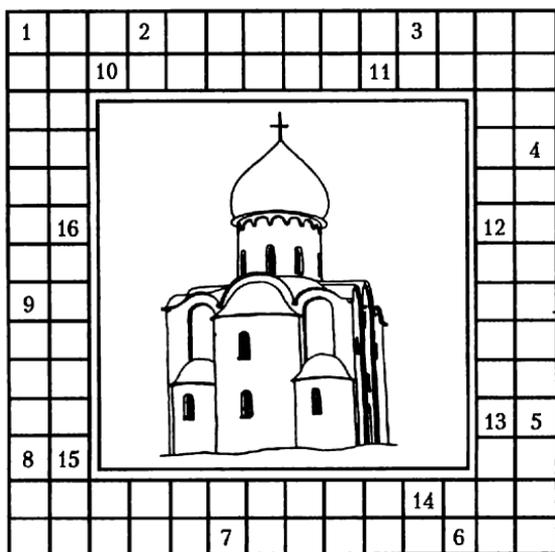
На уроке-аукционе учитель или старшекласник, стоя за столом, показывает продаваемый предмет. Каждый желающий может сказать все, что знает о нем. Выслушав ответ, старшекласник ударяет деревянным молотком по подставке и спрашивает: «Кто знает больше?». Предмет вручается победителю, показавшему лучшие знания. Победителя определяет жюри.

Выработке картографических знаний содействуют чайнворды. Это цепочки слов, составленные так, что последняя буква каждого слова должна быть одинаковой с начальной буквой следующего за ним слова.

Г.А. Кулагина предлагает чайнворд «Города Древней Руси»:

1. Старейший город на Днепре — по летописи «мать городов русских». 2. Любимый город княгини Ольги, ее удельное владение вблизи

Киева. 3. Подмосковный город, давший позже название одной из улиц столицы. 4. Центр Волынского княжества; один из старейших городов Северо-Восточной Руси. 5. Город на берегу озера Неро — центр княжества. 6. Город на Западной Двине, входивший в состав Полоцкой земли. 7. «Злой город» — так говорили о нем монголо-татарские захватчики. 8. Город близ Сейма, через него прошли казацкие отряды на соединение с Болотниковым. 9. Город на Вятке. 10. Центр Северной земли на Десне. 11. Город на Клязьме, названный именем одного из князей. 12. Город на Сейме, один из пунктов на пути Лжедмитрия I к Москве. 13. Город, находящийся в районе военных действий Хмельницкого, между Кисвом и Корсунью. 14. Город на Ловати, известный в качестве одного из пунктов на великом торговом пути «из варяг в греки». 15. Город-крепость близ реки Великой, форпост Пскова в борьбе с немецкими рыцарями. 16. Город на правом берегу Днепра, перешедший по Андрусовскому перемирию к русскому государству (59, с. 61–62).



Ответы: 1. Киев. 2. Вышгород. 3. Дмитров. 4. Владимир (Волынский). 5. Ростов. 6. Витебск. 7. Козельск. 8. Курск. 9. Котельнич. 10. Чернигов. 11. Владимир (на Клязьме). 12. Рыльск. 13. Канев. 14. Великие Луки. 15. Изборск. 16. Киев.

Хронология в обучении истории

Хронология, ее цель и задачи

Хронология в школе. Велико значение в исторической науке хронологии, устанавливающей ход и картину событий, их причины и следствия. Лишь выяснив время свершения событий можно

определить их связи с предшествующими и последующими событиями, их последовательность. *Хронология* — это вспомогательная историческая дисциплина, изучающая системы летосчисления и календари разных народов и государств. Она помогает устанавливать даты исторических событий (год, месяц, число), определять, какое событие было раньше, какое позже или оба события произошли одновременно (синхронно). Хронология выявляет длительность исторических явлений, периодизацию исторических процессов, время создания исторических источников. Эта отрасль науки создает ту основу, на которой базируется школьная хронология.

В соответствии с принятой научной периодизацией систематические курсы истории, изучаемые в школе, разбиты на части, разделы и темы. Они содержат лишь основные периодизации. При изучении истории ученикам сообщаются хронологические рамки периодов, даются даты основных событий, явлений, процессов.

Цель изучения хронологии в школе — показать последовательность исторических событий и явлений, протяженность их во времени, подвести учеников к пониманию измерения времени и познакомить с системами летосчисления. Цель определяет задачи: обеспечивать в сознании учеников правильное отражение исторического времени; способствовать развитию их временных представлений; помочь усвоению важнейших дат событий, временных категорий (год, век, тысячелетие, эра).

В школьном обучении истории даты условно подразделяют, исходя из их значимости, на основные и опорные. Основные даты связаны с главными фактами, например: первое упоминание о Москве (1147), Куликовская битва (1380). Опорные даты способствуют временной локализации менее значимых, второстепенных фактов. Они необходимы для понимания внутренней связи и внутреннего смысла исторических явлений. Так, по отношению к основной дате (1380) опорными будут 1382 г. (поход Тохтамыша на Москву) и 1389 г. (начало правления Василия I). По внешнему признаку выделяют даты событий (год) и округленные даты процессов (век, часть века, десятилетия).

Приемы изучения и запоминания

Приемы изучения хронологии. С большим трудом младшие школьники воспринимают протяженность событий и их размещение во времени. *Измерение времени* для них намного сложнее, чем измерение пространства (здесь они имеют некоторый опыт: далеко и близко; так близко, как дойти до школы, и т.д.). А вот ориентиров для определения длительности исторических периодов у них нет.

Учитель помогает ученикам уяснить, как люди измеряют время. Им хорошо известна такая единица измерения времени, как год. Теперь им нужно осознать продолжительность года. Для этого учитель проводит беседу, выясняя, какие события ученики помнят из прошедшего года, что изменилось в жизни их семьи за это время. Затем он подводит их к пониманию продолжительности их жизни — 10—12 лет: что помните самое первое в жизни, что самое важное произошло за эти годы?

На доске учитель чертит *линию времени*. Это прямая линия, разделенная на равные отрезки, означающие определенное количество лет. На этой линии отмечается средняя продолжительность жизни учеников класса. Ученики работают с линией времени в своих тетрадях. На ней они указывают свой возраст и самые главные события жизни: когда пошел в детский сад, школу, сколько лет был в саду и сколько учится в школе.

Затем учитель переходит к беседе о продолжительности жизни родителей ученика: что они знают о возрасте своих родителей, кто из них старше, насколько бабушка старше мамы. Средний возраст родителей также отмечается на линии времени. Дома ученики должны узнать, в какие годы произошли самые памятные события в жизни родителей.

Усвоив десятилетия, ученики переходят к столетиям. Историческая давность этого периода измеряется количеством сменившихся за это время поколений. 100 лет — это время жизни трех поколений: деда, отца и внука. За 200 лет сменится шесть поколений. Сколько же поколений людей сменится за 1000 лет? За 2000 лет? За 100 тысяч лет? Именно 100 тысяч лет назад на земле появился «человек разумный». Это было очень давно. Даже чтобы только сосчитать до 100 тысяч, придется затратить целый день без перерыва.

Учитель рассказывает, как надо определять век. Если в четырехзначном числе после первых двух цифр идут нули, то первые цифры будут означать век: 1300 год — 13-й (XIII) век, 1400 год — 14-й (XIV) век. Но если на месте нулей будет любая другая цифра, то, значит, идет следующий век. Например, 1301 год — 14-й (XIV) век, 1415 год — 15-й (XV) век. (Учитель обращает внимание на количество прошедших веков, подчеркивает цифры их обозначающие.) Также определяется век в дате из трех цифр: 900 год — 9-й (IX) век, 901 год — 10-й (X) век. 901 год означает, что прошло девять полных веков и пошел 1-й год десятого века. Учитель говорит при этом: «Это так же, как тебе исполнилось полных 9 лет и идет десятый год».

Для усвоения счета лет в пределах столетия используется таблица:

IX век	X век	XI век	XVIII век	XIX век	XX век
801— 900 гг.	901— 1000 гг.	1001— 1100 гг.	1701— 1800 гг.	1801— 1900 гг.	1901— 2000 гг.

Отрабатывая первичные хронологические умения, следует идти не только от года к веку (1540 год — XVI век), но и от века к году. Учитель выясняет с учениками, какие события произошли в начале, первой половине, второй половине, в конце какого-либо века. Каждая новая дата увязывается с предшествующей. Для этого учитель спрашивает: «сколько лет прошло с...», «когда это было». Назвав год, ученик разъясняет, к какому веку он относится.

Узнав об основных датах истории, ученики помещают события, с ними связанные, в хронологической последовательности; сопоставляя события, выясняют, какое произошло раньше, позже, сколько лет назад. Последний прием предусматривает отсчет лет начиная от современности. Отталкиваясь от нашего времени, ученики вычисляют, сколько лет назад были основаны Москва, Петербург, начали царствовать Иван Грозный, Петр I.

В процессе объяснения нового основные и опорные даты фиксируются на доске. Основные записываются более крупно и заключаются в рамку. Вертикальной колонкой размещаются последовательные даты, а синхронные записывают на одном горизонтальном уровне. Ученики записывают даты в хронологические карточки или составляют *хронологические таблицы*:

1237 — нападение Батыя на Рязань.

1238 — битва на р. Сити.

1240 — захват Батыем Киева; 15 июля 1240 — Невская битва.

Элементарные сведения ученики получают о *римских цифрах*. На уроках истории они узнают, что такими цифрами в книгах по истории принято обозначать века. Римские цифры состоят из прямых черточек, как, например, цифра V. Учитель пишет ее на доске и в ходе беседы задает вопрос: «Что она напоминает? Посмотри на свою руку. Сожми все пальцы вместе, а один большой отведи в сторону. Видишь, большой и указательный пальцы напоминают цифру V. Это будет ключевая цифра». Учитель пишет ее жирно мелом на доске. Затем продолжает: «Если ты перед цифрой V поставишь черточку, то получишь цифру IV, если после нее — то цифру VI; две черточки — цифру VII; три черточки — цифру VIII.

А вот как пишется ключевая цифра 10 — X. Что она тебе напоминает? Это X в математике. Если мы поставим единичку перед

ней, то получим цифру 9 — IX, если после нее (XI), цифру 11 — XI. Теперь тебе несложно написать римские цифры IX и XI, XII и XIII.

Арабский и римский счет

	I				V				X		
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	

Ты сам можешь довести счет лет до 20. Делай все так же, как и раньше, определив ключевую цифру.

XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
12	13	14	15	16	17	18	19	20

Начальный момент системы летосчисления, а также сама система летосчисления — *эра*, например христианская или новая эра (наша эра). Эрой называют также крупный исторический период, а сам счет лет — летосчислением. Счет лет удобно вести в обе стороны от эры.

В глубокой древности у каждого народа была своя эра, свой счет времени. Греки вели счет времени от первой олимпиады, а древние египтяне — по годам правления фараонов. Год начала правления фараона считался первым годом, а год смерти — последним. Затем счет лет начинался заново, по годам жизни следующего фараона. Чтобы установить последовательность событий и определить их даты, нужно было помнить, кто за кем из фараонов правил и сколько лет.

Так же в более позднее время велся счет времени в Древней Греции и Риме. Счет лет по правителям здесь вести было неудобно, уж слишком часто, через два-три года они менялись. Чтобы избежать этого неудобства, при летосчислении в Древнем Риме стали вести счет лет от основания города Рима (753 г. до н.э.). Так появилась «римская эра».

Изучая Древний Египет, ученикам сложно уяснить *обратный счет лет* в истории. Обратный счет — это одна из условностей, о которой в свое время договорились люди. По византийской вере, сотворение мира произошло за 5508 лет от Рождества Христова. Если прибавить прошедшие с этого времени годы, то получается весьма внушительная и неудобная в пользовании цифра. Следовательно, счет лет надо вести не от наших дней, а от какого-то постоянного года.

В VI в. духовенство предложило вести счет лет от рождения Иисуса Христа. Долго спорили, когда он родился, и потом решили, что это событие произошло в 753 г. от основания города Рима. Эра от рождения Иисуса Христа получила название «новой». Мы живем в это время. А год, который сейчас идет, — ведет свое начало от времени рождения Иисуса Христа.

События, которые произошли до новой эры, имеют обратный порядок счета лет, чем события нашей эры. Ученикам это можно показать по таблице Д.Н. Никифорова (28, с. 132). В верхней части таблицы указаны века нашей эры и до нашей эры, а в нижней части — счет лет по векам. Таблица с датами *до нашей эры* затемнена.

ЭРА

V	IV	III	II	I	I	II	III	IV	V
500— 401 гг.	400— 301 гг.	300— 201 гг.	200— 101 гг.	100— 001 гг.	001— 100 гг.	101— 200 гг.	201— 300 гг.	301— 400 гг.	401— 500 гг.

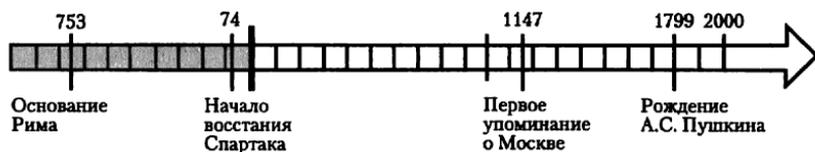
Таблица помогает узнать, за сколько лет до нашей эры происходили самые древние события. Чем раньше это было, тем дата его будет больше (оно было за большее количество лет до эры); чем позже, тем дата у него будет меньше (оно было за меньшее количество лет до эры). Наглядно такую зависимость учитель раскрывает на ленте времени.

Началом века следует считать 90-е гг., например 594 г. до н.э., а концом века — годы первого его десятилетия (501). Можно обратиться к уже известному ученикам примеру. Выясняется, сколько лет назад родился ученик, когда поступил в школу. Учитель формулирует вывод: чем раньше совершилось событие, тем больше лет до него.

Для уяснения хронологии выполняются специальные задачи, используя *ленту времени*. Учитель называет дату исторического события, а ученики определяют век этого события и отыскивают его место на ленте времени. Они вычисляют, сколько лет прошло от изучаемого события до наших дней, сколько лет прошло между двумя ближайшими событиями.

Ученикам предлагается решить следующую задачу. Царь древнего государства начал править в 1792 г. до н.э., его правление продолжалось 42 года. В каком году закончилось правление этого царя? Ученики определяют век правления (XVIII в. до н.э.); устанавливают, что это начало века; в левой стороне на ленте времени

находят конец правления; по ленте времени вычисляют, что правление царя закончилось в 1750 г. до н.э.; дата отмечается на ленте, определяется ее век и часть века (26, с. 84–85).



Лента времени

Иллюстрированную ленту времени предложила И.В. Гиттис. Она имеет вид широкой полосы, разделенной на отрезки (века), а внутри каждого из них – на пятилетия. На ленте времени делают прорезы, куда в хронологической последовательности вставляются аппликации с наиболее яркими фактами века или названиями событий и их датами.

Там, где есть компьютеры, возможно применение *компьютерных программ по хронологии*. В программе «Лента времени» запись о каждом из событий состоит из четырех полей: даты, названия события, его краткого описания, классификации. Даются даты начального и конечного события с указанием дня, месяца, года, века. Есть возможность сравнить сходные процессы, происходившие в разных регионах и в разное время (189, с. 38).

Осознанию длительности исторических периодов и выделению общего помогают *синхронистические таблицы*. Они отражают одновременность (синхронность) событий или явлений общественной жизни из истории древних цивилизаций (22, с. 47):

Образование древних государств (до нашей эры)

Египетское государство	Города-государства в Южном Двуречье	Вавилонское государство	Ассирия
3200 г.	III тыс.	начало II тыс.	III тыс.

Расцвет древних государств (до нашей эры)

Египетское	Вавилонское	Ассирия
1500 г.	1792–1750 гг.	середина VII в.

Гибель древних государств (до нашей эры)

Египетское	Города-государства	Вавилонское	Ассирия
525 г.	XVIII в.	1600 г.	605 г.

В виде синхронистической таблицы могут быть представлены события истории, происходившие в правление Екатерины II. Учитель ведет объяснение, а ученики слушают и заполняют таблицу, то есть работают на преобразующем уровне.

Основные события истории России второй половины XVIII в.

Кто правил, годы правления	Внутренняя и внешняя политика	Культура
Екатерина II, 1762—1796	1768—1774 гг. — русско-турецкая война	Деятельность М.В. Ломоносова
	восстание крестьян под предводительством Е.И. Пугачева	1775 г. — открытие Московского университета
	1772—1795 — разделы Речи Посполитой	изобретения И.И. Ползунова и И.П. Кулибина
	1783 г. — присоединение Крыма к России	достижения в области архитектуры и живописи

На уроках истории каждая новая дата увязывается с хронологическими знаниями учащихся. Для этого ученики выясняют, сколько лет прошло с...; сколько лет продолжалось...; это произошло через 5 лет после..., в каком году... По заданию учителя они находят синхронные факты. Обязательные для запоминания даты необходимо повторять неоднократно при изучении нового материала. События Ливонской войны (1558—1583) и разгром Ливонского ордена в ее ходе позволяют вспомнить даты из истории этого ордена — разгром крестоносцев на Чудском озере в 1242 г. и поражение ордена при Грюнвальде в 1410 г.

Для лучшего запоминания в хронологической таблице, заранее подготовленной и вывешенной на классной доске, рядом с датой помещают рисунок, характерный для данной эпохи. Наряду с этим существуют и другие приемы запоминания хронологии.

Приемы запоминания хронологии (главных фактов и связанных с ними исторических дат). *Запоминание* основано на смысловых связях (по существу) и связях с событием, когда дата заучи-

вается чисто механически. Хорошо зная главные факты и причинно-следственные связи, ученики легко могут разместить во времени события, не датированные в курсах истории. Для этого надо хорошо знать, что самое главное относится к тому или иному веку.

Для осознанного запоминания нужно сначала запомнить век жизни и правления тех или иных исторических личностей. Так, к XVI в. относится правление Василия III, Ивана IV, Федора Ивановича «Блаженного». На рубеже веков правили Иван III (1462—1505) и Борис Годунов (1598—1605). В XVI в. были присоединены Казанское и Астраханское ханства, Башкирия, введена опричнина и заповедные лета, началось присоединение Сибири (поход Ермака) и т.д.

Для лучшего запоминания устанавливается связь между историческими событиями и возрастом правителей, в них участвовавших. Иван IV (1530—1584) стал первым русским царем в 1547 г. в 17-летнем возрасте. Покорение Казанского ханства произошло в 1552 г., когда ему было 22 года. Четыре года спустя, в 1556 г., было присоединено Астраханское ханство. В 1558 г. царь начал 25-летнюю Ливонскую войну, продолжавшуюся почти всю его дальнейшую жизнь до 1583 г. По договору со Швецией Россия была отрезана от берегов Финского залива. Лишь через 120 лет, при Петре I, которому был 31 год, русские овладели устьем Невы, заложив в 1703 г. крепость Санкт-Петербург.

Запоминанию способствует образное обозначение времени, а также метод ассоциирования, часто применявшийся в дореволюционной методике обучения истории. В процессе анализа хронологии выявляется одинаковый повторяющийся промежуток лет. В хронологическом содержании важнейших событий истории Франции конца XVIII в. — 20-е годы XIX в. это будет цифра 5:

$1789 + 5 = 1794$ (термидорианский переворот);

$1794 + 5 = 1799$ (переворот 18 брюмера, окончание революции);

$1799 + 5 = 1804$ (Наполеон стал императором);

$1804 + 5 = 1809$ (пик империи);

$1809 + 5 = 1814$ (отречение Наполеона).

Можно выделить промежуток времени 25, 100, 125 лет. Первый пример 25-летнего периода — 1492 г. (открытие Америки), 1517 г. (начало Реформации). Период 100 лет — 1380 г. (Куликовская битва), 1480 г. (стояние на реке Угре); 1609 г. (оборона Смоленска); 1709 г. (Полтава), 1809 г. (окончание русско-шведской войны); 1909 г. (Боснийский кризис).

Проводится сопоставление дат по числовым аналогиям: 480 г. до н. э. — битва греков с персами при Фермопилах; 280 г. до н. э. — поход Пирра в Италию. Или сопоставление событий и явлений

разных государств, но проходивших в одно время, например в VI в. до н. э.: законы Солона в Афинах, реформы Сервия Туллия в Риме. По аналогии запоминают даты смерти таких выдающихся правителей нашего государства, как Владимир Мономах (1125), Юрий III Данилович (1325), Василий I Дмитриевич (1425), Петр I (1725), Александр I (1825).

В дореволюционной школе для тренировки применялся следующий прием определения промежутка между событиями внутри столетия. Выделялась основная дата, например 1389 г. 15 июня 1389 г. на Косовом поле (это межгорная котловина в современной Югославии) сербско-боснийские войска во главе с князем Лазарем потерпели поражение от армии турецкого султана Мурада I. Сербия стала вассалом Османской империи. Вопросы классу: что произошло за четыре года до этого события? (1385 г., Кревская уния Литвы и Польши.) За три года? (1386 г., принятие в Литве католичества.) За девять лет? (1380 г., Куликовская битва.) Чье правление закончилось за 40 лет до Куликовской битвы (1340 г., Ивана Калиты.)

По ассоциации с хронологией важнейших событий зарубежной истории ученики запоминают даты первой (1768—1774) и второй (1787—1791) русско-турецких войн. Спешное окончание первой русско-турецкой войны было связано с необходимостью бросить войска на подавление восстания Пугачева (1774); окончание второй войны (1791) — с начавшейся французской революцией.

Легко закрепить в памяти важнейшие события, если они имеют круглую дату. Во время первой войны с Турцией к важнейшим событиям относится переход полководца Румянцева через Дунай и победы при Рябой Могиле, Ларге и Кагуле, а также адмирала Г.А. Спиридова при Чесме (1770). Важнейшее событие второй русско-турецкой войны — штурм и взятие Измаила (1790) А.В. Суворовым. В этом же году вышла книга А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву».

Применяется прием сопоставления дат событий, имевших особое значение в истории Русского государства. Например, освобождение России от интервентов в Смутное время (1612) и от французов во время Отечественной войны 1812 г.

Другой прием запоминания — установление длительности событий. Зависимость русского государства от монголо-татар продолжалась 240 лет (1240—1480); Северная война длилась 21 год (1700—1721); крепостное право — более 250 лет (от окончательного утверждения в первой половине XVII века до отмены в 1861 г.).

Возможно также сопоставление событий, имсющих внутреннюю связь. Учитель напоминает ученикам: весной 31 мая 1223 г. произошла битва с монголо-татарами на реке Калке, а через 14 лет, в

1237 г., войско Батыя напало на Рязань. Через год, 4 марта 1238 г., состоялась битва на реке Сити. В 1240 г. Батый захватил Киев. А через три года, в 1243 г., образовалась Золотая Орда.

Запоминанию помогает стихотворная форма изложения исторических событий, данных в четкой хронологической последовательности. Примером такого изложения может быть кантата в честь трехсотлетия царствования дома Романовых Е. Федотовой.

Святая Русь! Три века славы,
Три века — род богатырей!
Прославь же мощь твоей державы,
Воспой дела твоих царей!

Освободитель был на троне, —
И слезы радостного дня
Блестят в золотой его короне
Сияньем Божьего Огня.

Заря России восходила
В лучах священных торжества,
Когда на царство Михаила
Венчала древняя Москва.

И высоко орел двуглавый
При Миротворце воспарил:
Он мир народов, мощь державы
Рукою твердою хранил.

От тех лучей святынь кремлевских
Зажегся светлых ряд огней,
И славный ряд царей Московских
Хранит свой трон до наших дней.

Горите, светочи родные!
Цари, любимый государь!
Тебе мольбы слова живые,
С тобой небес Всесильный Царь.

Заветы мира ограждая,
Пришла Тишайшего пора,
Вослед Россия молодая
Узрела гения — Петра.

Судьбы народов предрешая,
В тебе Он Русь благословил,
И, солнца блеск преумножая,
Денницу чудную явил.

За ним век славы вдохновенный —
Екатерины времена —
И Александр Благословенный
В венце побед Бородина.

Храним святой Его Державой,
Взрастает царственный птенец,
И засияет новой славой
На нем наследственный венец!

Все эти приемы помогают ученикам овладевать знаниями хронологии. На первом этапе обучения устанавливается последовательность и длительность исторических событий на основе их дат. Затем ученики знакомятся с римскими цифрами, соотносят год с веком, узнают о событиях нашей эры и проходивших до нашей эры, соотносят век с тысячелетием. В 6—7 классах они учатся устанавливать длительность и синхронность событий, соотносить события отечественной и всеобщей истории, составляют тематические и синхронистические таблицы. В старших классах они соотносят исторические процессы с периодом, эпохой на основе знаний периодизации курсов истории. Выработке умений хронологического характера способствуют специально подобранные задания и игры.

Задания и игры по выработке хронологических умений

Задания по усвоению хронологии могут быть самые разные, например: на указание даты события или определение события по дате; выбор нужной даты из их перечня; соотнесение события и

даты; определение длительности, хронологической последовательности событий; выбор из перечня тех дат, которые относятся к определенным процессам; составление хронологических рядов, таблиц; определение периодов, этапов в развитии событий; отнесение событий к периоду; выявление ключевых событий; обоснование критериев периодизации (213, с. 41).

Ученикам подросткового возраста может быть дано задание разложить в хронологической последовательности следующие карточки: начало объединения русских земель вокруг Москвы; завоевание Руси монголо-татарами; освобождение от монголо-татарской зависимости; раздробленность княжеств Древней Руси. Или же им предлагается расположить в хронологической последовательности учебные картины: «Ледовое побоище», «Куликовская битва», «Стояние на Угре», «Иван Грозный и его сын Иван», «Речь Минина в Нижнем Новгороде».

Более сложная работа связана с составлением синхронистической таблицы важнейших событий средневековой истории XIV в. Англии, Франции, Германии, Италии и Турции.

Англия		1338	1346	1356		1381
		начало Столетней войны	Битва при Креси	Битва при Пуатье		Восстание Уота Тайлера
Франция	1302			1356–1358		
	начало генер. штатов			Восстание в Паризе. Жакерия		
Германия		1315		1356		
		битва при Моргартене		Золотая Булла		
Италия и Турция					1378	1389
					Восстан. Чомпи	битва на Косовом поле

События средневековой истории и их участники

Ученикам предлагается «привязать» даты к фактам, именам, географическим названиям, взятым из тем «Борьба русского народа против иноземных захватчиков» и «Русское централизованное государство». Если дано событие, то указывается дата его начала и завершения (опричнина, 1565–1572), имя князя — начало и завершение правления (55, с. 23).

Куликовская битва; река Нева; Иван III; Чудское озеро; река Калка; опричнина; река Сити; Василий III; Иван Калита; река Шелонь; река Угра; город Рязань.	1505; 1328; 1238; 1471; 1242; 1505; 1565; 1462; 1480; 1380; 1572; 1237; 1533; 1240; 1223; 1340
--	--

Двоякого рода могут быть связи в ряду хронологических дат. Это даты, относящиеся к тому же веку или части века; даты, относящиеся к одинаковой сфере или процессу развития общества. Чтобы уяснить эти процессы и запомнить важнейшие даты, ученики составляют *хронологические ряды*:

1240 г. — взятие Киева монголо-татарами.

XIV в. — начало объединения русских земель.

1380 г. — Куликовская битва.

1480 г. — освобождение от монголо-татарской зависимости.

XV в. — образование единого русского государства.

Повторяемые даты и события целесообразно группировать вокруг основных тем курса, например о борьбе с монголо-татарами или возвышении Москвы и образовании централизованного государства. Ученики вспомнят дату первого упоминания Москвы в летописи, усиление Московского княжества при Иване Калите (1325—1340), о начале открытой борьбы против монголо-татар (1380), об образовании и укреплении государства при Иване III (1462—1505).

Может быть задание назвать лишнюю дату, изучив следующий перечень (57, с. 5):

I.	1237	1410	1240	1380
II.	1604	1607	1612	1480
III.	1648	1651	1558	1654
IV.	1558	1581	1607	1583

Или же задание определить, как долго продолжались (60, с. 160—161):

1) русско-турецкие войны второй половины XVIII в., начавшиеся войной за Черноморское побережье и завершившиеся присоединением Крыма и миром в Яссах (ответ: $1791 - 1768 = 23$);

2) борьба за ликвидацию политической самостоятельности Новгорода, начавшаяся первой битвой великого князя Ивана III на реке Шелони и завершившаяся походом Ивана III (ответ: $1478 - 1471 = 7$).

3) объединение вокруг Москвы крупных русских земель, начавшееся присоединением Новгорода и закончившееся присоединением Рязани (ответ: $1521 - 1478 = 43$);

4) действие главы X Соборного уложения Алексея Михайловича, установившей пожизненную зависимость крепостных крестьян России (ответ: $1861 - 1649 = 212$);

5) печатание в России книги церковно-славянским шрифтом, если первую книгу этим шрифтом напечатал Иван Федоров, а гражданский шрифт был введен Петром I (ответ: $1710 - 1564 = 146$).

В 10—11 классах применение находят *хронологические комплексы*, раскрывающие, например, основные этапы закрепощения крестьян:

1497 г. — Судебник, введение Юрьева дня.

1581 г. — указ о заповедных летах; отмена Юрьева дня.

90-е гг. XVI в. — указ об урочных летах (5-, 15-летние сроки сыска беглых крестьян).

1649 г. — Соборное уложение; окончательное оформление крепостной зависимости крестьян.

Крепостное право — прикрепление крестьян к земле и подчинение административной и судебной власти феодала.

Таким образом, при повторении группировка хронологического материала может быть по странам, по сторонам общественной жизни (факты из истории культуры), по проблемам (хронологические комплексы).

С охотой ученики выполняют тестовые задания по изучению хронологии. Из перечня они находят нужную дату; проставляют даты к перечню событий; располагают в хронологической последовательности события; устанавливают, какое важнейшее событие связано с датой. Ученики, например, определяют, подчеркивая (60, с.98, 99):

Был ли 1453 год годом:

Окончания Столетней войны?

Начала войны Алой и Белой розы?

Падения Византии?

Был ли 1429 год годом:

Освобождения Орлеана от осады

английских захватчиков?

Окончания войны с Англией?

Смерти Жанны д'Арк?

Игры. На знание исторических дат проводят игры, конкурсы: в виде эстафеты по датам (каждый член команды пишет дату события, названного ведущим); «ленты времени» (классификация дат по хронологии и по определенному принципу: военные события, социальное движение); игра «Сквозные даты» (назвать события, происходившие в разных странах в один и тот же год). В игре «Кто раньше?» фишки команд передаются по игровому полю: надо назвать событие, дата которого написана в клетке. При неверном ответе фишка отодвигается на исходные позиции (62, с. 58).

Из выписанных на доске цифр ученикам предлагается составить дату или переставить цифры так, чтобы получилась историческая дата. Готовясь к другой игре, карточки с датами можно вырезать из картона в виде рыбок, прикрепить скрепки и поместить в коробку. Ребята начинают «удить рыбу». Поймавший, рассказывает о событии, связанном с данной датой.

Хронологические карточки используют для игры в «молчанку». Учитель называет событие, а ученики молча показывают карточку с нужной датой. Или по заданию учителя команды учеников находят нужные даты в учебнике. Время на поиск — 1 минута.

Затем одна команда называет дату, другая — связанное с ней событие. Сказав правильно о событии, называют дату. За каждый правильный ответ ассистенты начисляют один балл, за неправильный — снимают. Побеждает команда, набравшая большее число баллов. На время проводится также игра, когда ученики по памяти пишут изученные даты на листке бумаги. Листок передается с последнего стола к первому (196).

Изучение исторических документов, источников исторических знаний

Исторические документы и их виды

Значение применения письменных документов в обучении истории. К историческим источникам относится все созданное человеком, в том числе результаты его взаимодействия с окружающей средой, а также предметы материальной культуры, обычаи, обряды, памятники письменности. В широком смысле слова памятники письменности в методике называют документами.

Еще в 1863 г. профессор М.М. Стасюлевич высказал мысль, что для исторического развития учащихся гораздо большее значение имеет непосредственное знакомство учеников с источниками исторического знания (документами), чем работа по учебнику. Поэтому он предложил вести занятия по *реальному методу*, основанному на работе с первоисточниками. С этой целью М.М. Стасюлевич составил и опубликовал три тома хрестоматии «История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых».

Ученые, методисты (М.Н. Коваленский, А.Ф. Гартвиг, Н.А. Рожков) стали призывать к организации лабораторных занятий по истории — самостоятельных занятий учащихся на основе исторических документов. Историю Московского государства XVI в. Н.А. Рожков предлагал изучать по писцовым книгам. И говорил об этом так: откроем перед учениками «итоги писцовой книги по Московскому стану Коломенского уезда, составленной в 1576—1578 гг.; пусть они сосчитают, что это тоже их заинтересует, и увидят, что около двух третей всей территории стана было под поместьями и монастырскими землями... этот вывод пусть они сделают сами; преподаватель не должен делать априорных утверждений». Работа заканчивается составлением конспекта, который выучивается дома (15, с. 141).

Однако большинство методистов все же считали, что не желательно строить все занятия в школе на изучении только докумен-

тов. Исторические документы следует привлекать лишь как вспомогательное средство к основным источникам исторических знаний учащихся — рассказу учителя и учебнику. «Документ призван лишь углублять, конкретизировать и придавать приобретаемым учениками знаниям живую изобразительность, понимание своеобразия исторической эпохи и лишь очень элементарно знакомить с некоторыми методами исследований, применяемыми в исторической науке» (15, с. 141). Высказывалось также мнение, что документ нужен не для расширения школьного курса истории а для его конкретизации, углубления и уточнения (32, с. 153).

По роли документа определялось его место на уроке. Сторонники лабораторного метода полагали, что изучение документа должно предварять работу с учебником. Методисты, придерживавшиеся метода документации, предлагали использовать документы лишь после чтения учениками соответствующего параграфа учебника.

В чем же значение применения исторических документов? С их помощью реализуется принцип наглядности в обучении истории, когда ученики знакомятся с внешним видом документов. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого создает ощущение духа эпохи.

Насколько колоритно, например, письмо Петра I к своей матери: «Вселюбезнейшей и дражайшей нашей матушке, государыне царице, недостойный сынишка твой Петрушка, о здравии твоём присно слышати желаю...» Или же первая строка из письма супруги Петра Евдокии Лопухиной: «Женишка твоя Дунька челом бьет...» (116, с. 28).

Посредством документа у учащихся формируется интерес к истории. Привлечение новых фактов позволяет им почувствовать дух эпохи. Как отмечал методист дореволюционной школы В.Я. Уланов, понятными, живыми и немножко смешными кажутся ученикам князья, пишущие свои завещания «целым своим умом, в своем здравьи», распределяющие свои пояса, коробки сердоликовые, чеши, вместе с конями, селами и слугами. Старый документ служит такой же яркой иллюстрацией древнего языка и формы мысли, каким выступает остаток старины для характеристики быта и потребностей отживших поколений (130, с. 158).

При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной

работы: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видят в них след деятельности когда-то живших людей.

Виды исторических документов и критерии их отбора для урока. Классификация документов, применяемых в обучении истории, значительно проще той, что принята в исторической науке. Она основана на характере документальных текстов, когда все они подразделяются на две основные группы — документы повествовательно-описательного и актового характера, имевшие в свое время практическое значение. Эти документы хорошо дополняют друг друга. Дополнительную группу составляют памятники художественного слова.

Актовые документы — это юридические, хозяйственные, политические, программные (грамоты, законы, указы, прошения, челобитные, росписи, договоры, статистические и следственные документы, программы, речи). *Повествовательно-описательные документы* — летописи, хроники, мемуары, письма, описания путешествий. К *памятникам художественного слова* истории древнего мира и средних веков относятся произведения устного народного творчества (мифы, басни, песни, крылатые выражения).

Ученые полагают, что документ для урока должен (66, с. 13): соответствовать целям и задачам обучения истории; отражать основные, наиболее типичные факты и события эпохи; быть органически связанным с программным материалом, содействовать актуализации исторических знаний, чтобы можно было бы предложить учащимся познавательные вопросы и задания;

быть доступным ученикам по содержанию и объему; интересным; содержать бытовые и сюжетные подробности, позволяющие дифференцировать обучение, конкретизировать представления учащихся о тех или иных событиях, явлениях, процессах; оказывать на них определенное эмоциональное воздействие;

обладать литературными и научными достоинствами, достаточной информативностью для развития познавательной самостоятельности и заинтересованности, совершенствования приемов умственного труда.

Работа учителя и учащихся с документами

Методика изучения документов. На уроках истории документы могут использоваться как учителями, так и учениками.

Учитель пересказывает документ, если он сложен для учеников; приводит короткие цитаты без ссылки или со ссылкой на документ (чтобы усилить доказательность своего рассказа); цитирует и разбирает выдержки из документов для конкретизации своего рассказа, придания ему эмоциональности и убедительности. Чтобы оживить рассказ, он использует прямую речь, дает характеристику личности.

Чаще всего учитель привлекает на урок документы повествовательно-описательного характера. Так, в объяснение включается отрывок из хроники Жана де Венетта, в которой рассказывается о бедствиях Франции в период Столетней войны: «В этом году виноградники... не возделывались; поля... не вспахивались; быки и овцы не ходили по пастбищам; церкви и дома... представляли груды печальных, еще дымящихся развалин» (53, с. 284).

Работа учеников с документом, постепенно усложняется с учетом их возраста и познавательных возможностей, а также уровня подготовленности. В 5–6 классах используется наиболее простой материал повествовательного и описательного характера; объем его не превышает 10–15 строк; в 7–8 — растет число анализируемых хозяйственных и юридических документов; в 9–11 — все шире привлекаются политические, программные документы.

Обучение работе с документом включает следующие этапы: 1) учитель дает образец разбора документа; 2) ученики анализируют документ под руководством учителя; 3) работают под руководством учителя и самостоятельно; 4) самостоятельно изучают документ в классе и дома. Учитель в классе знакомит учеников с документом, объясняет суть задания. Дома ученики готовят небольшие сообщения, описания на основе документа, текста и иллюстрации учебника, творческие сочинения. Конечно, для самостоятельной работы документ необходим каждому ученику.

Работа с документами также включает в себя: чтение и пересказ документа и составление по нему плана; объяснительное чтение с предварительной и заключительной беседой; самостоятельный разбор документа и ответы на вопросы к нему; сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга документов, характеризующих одно и то же событие; критическую оценку документа. При этом ученики определяют его логически завершенные части, главные идеи, учатся находить доказательства тому или иному положению. Учитель предлагает ученикам «прочитать, что сказано об этом в документе», «привести место из документа, где сказано об этом», «доказать на основе текста документа», «подтвердить свое мнение документом».

У старших школьников работа с документами усложняется. Им уже предстоит более сложные задания (66, с. 13–14):

выберите главное, второстепенное в содержании документа; мотивируйте свой выбор;

определите причину изучаемого события, к какому времени может быть отнесено данное явление или процесс;

продумайте, какие исторические условия подготовили появление того-то события, явления, породили идеи, реформы, начинания;

сравните условия; отберите по документальному источнику данные; дайте характеристику политическим и государственным деятелям; подготовьте по первоисточнику сообщение;

поразмышляйте, как изученный документ (группа документов) помогает понять современные общественные явления.

Подготовка учителя к использованию первоисточников на уроке предусматривает предварительный их отбор и педагогическую обработку. Чем больше обработан документ, тем легче он воспринимается учениками и тем меньше трудностей представляет для самостоятельной работы. Педагогически обработать документ — это значит выбрать содержание, используемое на уроке. В случае необходимости учитель видоизменяет документ, не затрагивая его сущности и не допуская тенденциозных изъятий, стараясь сохранить особенности стиля автора. Затем надо объяснить новые для учеников термины и понятия и разработать задания по работе с документом. Вот один из примеров обработки фрагмента указа царя Алексея Михайловича от 1648 г. о запрете скоморошества. Материал используется в качестве раздаточного (181, с. 14).

«...Нам стало известно, что в Москве, наперед сего [прежде всего] в Кремле, и в Китае, и в Белом, и в Земляном городах и за городом чинится [происходит] бесчинство: в воскресные дни и праздники игрецы бесовские — скоморохи — ходят с домрами, и с дудами, и с медведи, и над хлебом поругаются: пекут всякое скотское и зверино, и птичье [т.е. фигурные пряники]...

И мы указали о том учинить [произвести] на Москве, и в городах, и в уездах заказ [запрет] крепкий: чтоб ныне и впредь никакие люди по улицам песней бесовских не пели, и на качелях не качались, и на игрища не сходилися, и личин [масок] на себя не накладывали. А где объявятся домры, и сурны, и гудки, и гусли, и хари [маски], те бесовские игры [инструменты], изломав, сжечь.

А которые люди от того дела не отстанут, тех людей бить батогами [палками]. А которые люди от того не отстанут в третий и четвертый раз — того ссылать в окраинные города за опалу [за немилость] (134, с. 174–178).

Вопросы классу: как названы скоморохи в указе царя? Как указ предписывает расправляться со скоморохами? Почему правитель-

ство и церковь преследовали скоморохов? Можно ли связать этот документ с событиями 1648 г. (соляной бунт в Москве, городские восстания)? Обоснуйте свою точку зрения. Нашли ли эти события отражение в истории родного края?

В целях систематического применения собранного *краеведческого* материала на уроках учитель может использовать систематизирующую таблицу (182, с. 76):

№, тема урока. Основные явления и события в истории России	Цель использования местного материала	Краткое содержание местного материала	Приемы включения местного материала	Литература для учащихся
Образование финансового капитала в России	Конкретизация вопроса о проникновении иностранного капитала в промышленность России	Иностранный капитал в лесной промышленности Архангельской губернии	Сообщение ученика с привлечением диаграммы о преобладании иностранного капитала	<i>Трофимов П.</i> Очерки экономического развития европейского Севера России.— М., 1961.

На уроке «Развитие товарно-денежных отношений в крепостной деревне XVIII в.» Ю.А. Князев активно использовал архивные материалы, собранные самими учениками и представленные также в виде таблицы (с. 137).

Прежде чем обратиться к документу на уроке, учитель дает его краткую характеристику; говорит, когда и кем он составлен, в каких целях; что ученики узнают из этого документа. Приступая к ознакомлению с «Русской Правдой», учитель отмечает, что этот свод древнерусских законов включает отдельные нормы (статьи) *Закона русского, Правду Ярослава Мудрого, Правду Ярославичей, Устав Владимира Мономаха* и другие законы. Статьи «Русской Правды» направлены на защиту жизни и имущества княжеских дружинников и слуг, свободных сельских общинников и горожан. В ней описано положение зависимых людей, указаны права и обязанности свободных людей (обязательственное и наследственное право). Списки «Русской Правды» распространялись в XIII—XVIII вв.

Затем ученики обращаются к тексту законов, подготовленных для анализа в классе (6, с. 264—265).

Словарь

Огнищанин — богатый, знатный человек.

Подъездной — сборщик княжеских доходов.

Тиун — управляющий князя (судья).

Рядович — слуга, работающий по договору (ряду).

Смерд — крестьянин свободный.

Холоп — человек по своему положению близкий к рабу.

Бортъ — дупло с пчелами.

Продажа — штраф за преступление в пользу князя.

Куна — денежная ссуда.

Закуп, наймит — смерд, получивший ссуду, зависимый.

Денежные знаки

Гривна — около 200 граммов серебра.

Ногата — 1/20 гривны.

Куна — 1/25 гривны.

Резан — 1/50 гривны.

Веверица — 1/100 гривны.

Статьи документа

18. Если убьют огнищанина, то с убийцы взыскивается 80 гривен; за убийство княжеского подъездного также платить 80 гривен.
21. А за убийство княжеского тиуна — 80 гривен, а за старшего конюха при стаде — также 80 гривен, как постановил Изяслав, когда дорогобужцы убили его конюха.
22. За княжеского старосту или смотрителя за сельскими работниками — 12 гривен, а за княжеского рядовича — 5 гривен.
23. А за убийство смерда или холопа — 5 гривен.
24. Если сожгут княжескую бортъ или выкрадут пчел, то платить 3 гривны.
25. Если покрадут хлеб с гумна или из ямы, сколько бы ни было воров, взыскать с каждого по 3 гривны и по 30 кун продажи.
65. А кто распашет полевую межу или срубит межевой столб — 12 гривен продажи.
70. Если закуп бежит от господина, то полный холоп...
71. Если наймит, получающий ссуду, возьмет у хозяина плуг или борону, то за продажу их он должен заплатить.
73. ...Если господин бьет закупа за дело, то без вины есть; если бьет не смысла, пьян, без вины, то как свободному платить, так и за купу.
78. За покражу сена или дров — 9 гривен, а хозяину за каждый воз по две ногаты.
79. Если кто сожжет гумно, то выдается князю с головою и со всем именем, из коего наперед взыскивается убыток хозяина, а остальным располагает князь.
103. Если смерд умрет без детей, то наследство князю; если будут у него дочери дома, то дать часть на них; если же будут замужем, то не давать части.
104. А если боярин или из боярской дружины, то князю наследство не идет; если не будет сыновей, то дочери возьмут.

Вопросы

1. Что такое «Русская Правда»?
2. Какие группы населения названы в этом документе?
3. Кто работал в княжеском хозяйстве? (Ст. 70, 71, 73, 103.)
4. Каково положение закупа? холопа? смерда? (В противоположность ст. 104.)
5. Кто управлял княжеским хозяйством? (Ст. 18, 21, 22.)
6. Какого рода преступления караются по статьям 30, 39, 65, 78, и 79?
7. Как сопротивлялись закабаляемые смерды? (Ст. 79.)
8. Какие выводы о социальном характере общества можно сделать на основании статей 18, 21, и 23?
9. Какой общественный строй показан в «Русской Правде»?

Ученики читают документ по частям, а учитель объясняет необычные выражения и фразы, задает вопросы для проверки степени понимания его содержания: о чем рассказано в отрывке? Что означает это слово? Как вы понимаете смысл этого предложения? Лишь затем осуществляются повторное чтение и разбор документа по частям. Ответы учеников должны быть полными и исчерпывающими, а выводы подтверждены ссылками на документ.

На уроках истории в среднем звене ученикам надо дать представление об отличии документальных исторических источников от литературных произведений, песен-сказаний и повествований. Так, при разборе мифов Древней Греции выясняется, что в них вымышленного, а что действительно происходило в жизни греков.

На урок целесообразно привлекать документы семейной истории учеников, семейные фотографии, записи рассказов членов семьи, реликвии по темам, хронологически связанным с курсом истории. Это темы: «Моя семья в 30-е годы», «Великая Отечественная война в жизни семьи», «Боевые и трудовые награды членов семьи».

Выразительность документа усиливается, если удастся соединить его содержание с наглядным изображением. Раскрыть противоположные взгляды, точки зрения помогают свидетельство итальянского гуманиста Поджо Браччолини и учебная картина «Ян Гус на Констанцском соборе». Постарайтесь «озвучить» учебную картину: о чем говорит Ян Гус, что выкрикивают его противники, какие доводы приводят в защиту Яна Гуса его немногочисленные сторонники (185, с. 94).

К.Б. Умбрашко предлагает свою методику работы с документами для развития творческого мышления учащихся. В результате анализа документа в сознании учащихся формируются исторические понятия. Они «не должны усваиваться как готовые знания; они возникают в сознании школьников в результате логического выведения или построения» (215, с. 30). Отказываясь от применения школьного учебника в процессе обучения, автор дан-

ной методики подбирает по курсу истории систему документов, характеризующих историческую эпоху, событие, явление или процесс. Затем вычленяет какую-либо проблему. Документы позволяют выявить противоречивость позиций конкретных лиц, что вызывает потребность решить проблему, а это помогает уяснить сущность явлений и процессов. Эффективно сравнение документов, с разных позиций освещающих одно и то же событие. Ученики определяют, чем отличается описание одних и тех же событий.

Таким образом, роль документов и содержащихся в них заданий К.Б. Умбрашко видит в том, чтобы выявить противоречия в учебном материале. Задания разрабатываются на разных уровнях сложности с учетом познавательной возможности учеников. Схема изучения следующая: анализ документа — извлечение из него фактов — их интерпретация в устном рассказе, ролевой игре, письменном сочинении (рисунке). Возможно сочетание документального описания и карты; правового документа и дневниковых записей; мемуаров, писем и портрета той или иной личности.

Ученики придумывают вопросы к документам, составляют кроссворды, пишут собственные тексты, описывая события. После обсуждений, дополнений и исправлений тексты входят в главы ученического учебника. Это лично значимый и понятный для учеников текст. К главам ученики придумывают вопросы и задания, включают исторические карты и хронологические таблицы, родословные. Страницы иллюстрируются рисунками, пародиями и карикатурами.

Подобрать документы учителю помогают школьные хрестоматии. Одни хрестоматии содержат только документы, другие — документы, комментарии к ним и отрывки из научно-популярной литературы; третьи состоят из отрывков художественных и прочих литературных произведений. Учитель применяет те или иные хрестоматии в зависимости от целей урока и решаемых на нем задач.

Тезисы и конспекты источников исторических знаний

Работа с источниками организуется в старших классах. К таким источникам можно отнести научные труды историков, политологов, экономистов, мемуары военачальников, руководителей государства, деятелей литературы и искусства, книги представителей русского зарубежья.

На уроке в кратком вводном слове учитель определяет задачи работы с таким произведением. Он называет дату его создания, цели или мотивы, кратко характеризует обстановку. Далее раскрывает структуру произведения, его основные идеи, останавливается на значении для оценки исторических событий и явлений.

Вначале в классе проходит комментированное чтение научного труда в сочетании со словарной работой. Учитель ставит по тексту вопросы. Затем комментируется только сложный текст, а остальной ученики изучают самостоятельно. Они ищут в тексте основные идеи и характеризуют их.

По заданию учителя ученики переходят к составлению простого и сложного планов, а затем к *тезисам* — логическому стержню произведения. Это письменное краткое изложение основных положений источника без пояснений, иллюстраций и ссылок. В тезисах преобладают общие положения. Сначала ученики пишут тезисы под руководством учителя, а затем самостоятельно. На основе одного и того же документа ученики составляют тезисы, учатся *конспектированию*.

Конспектирование — это сжатое письменное изложение основного содержания текста с выделением наиболее значимых его положений. Ученики наглядно видят, как план документа сначала наполняется основными положениями (тезисами), а затем фактами и примерами. Полученные знания находят применение при подготовке докладов и рефератов, во время учебных экскурсий.

Существуют различные памятки по конспектированию. Вот одна из них (161, с. 125):

1. Перед конспектированием необходимо тщательно изучить произведение, составить план.
2. В начале конспекта необходимо точно указать фамилию и инициалы автора (или редактора сборника), полное название работы, место и год издания.
3. Наименование глав, разделов, параграфов научного труда всегда указывается точно.
4. Изложение текста дается сжато, но основные мысли и аргументы записываются подробно.
5. В конспекте используют цитаты.
6. При работе над конспектом следует использовать подчеркивания, условные знаки, пометки на полях. Они помогут при ответе по конспекту.

Свою памятку по работе над планом-конспектом предлагает Н.И. Запорожец:

1. Подготовьтесь к выполнению задания: разделите развернутый лист тетради на две неравные части для записи плана (слева) и конспекта (справа).
2. Прочтите весь текст целиком.
3. Выделите в нем логически законченные части и в каждой из них — основную мысль, озаглавьте их. На основе этого составьте план.
4. Изложите конспективно содержание каждой законченной части: положения, уточняющие и раскрывающие главную мысль, приведите цифры и выводы. Если не можете кратко пересказать текст источника, то процитируйте его, заключая в кавычки. Основные положения конспекта выписывайте напротив соответствующих заголовков плана.
5. Проверьте выполненную работу. Если нужно, исправьте, уточните заголовки плана и содержание конспекта.

Таким образом, при работе с документами и научными произведениями ученики обучаются конспектировать и составлять план-конспект фрагмента источника, всего документа; на основе документов давать характеристику исторических деятелей, событий и явлений; самостоятельно изучать документ, выполняя творческие задания.

Художественная литература в обучении истории

Использование художественных произведений на уроках истории

Классификация художественных произведений. Методисты дореволюционной школы обращали большое внимание на чтение учениками книг исторического содержания. «... История как наука о прошлом только тогда может представиться ученику в виде живой картины, когда он обладает массой ее характерных черт и деталей». Именно историческое чтение «снабжает» ученика этими характерными чертами «исторической жизни» (108, с. 147).

Художественная литература, привлекаемая на урок, помогает конкретизации исторического материала и формированию у учеников ярких образов прошлого, являющихся составной частью их исторических представлений. Художественная книга позволяет поддержать внимание учеников, способствует развитию интереса к предмету. Фрагменты произведений учитель привлекает, чтобы ввести учащихся в историческую обстановку или воссоздать колорит эпохи, дать картинное или портретное описание.

Условно художественную литературу подразделяют на две большие группы. Это литературные источники изучаемой эпохи и историческая беллетристика. К *источникам* исторических знаний относятся произведения, авторы которых являются непосредственными свидетелями или участниками описываемых событий. Они создают своеобразные документы эпохи, которые служат для познания прошлого.

Эти источники не всегда понятны ученикам, и на уроке используются лишь фрагменты, заранее отобранные учителем. Так, обращаясь к старейшему памятнику древнерусской литературы конца XII в. «Слову о полку Игореве», учитель помогает ученикам уяснить призыв неизвестного автора к русским князьям прекратить усобицы и объединиться в борьбе против общей опасности — внешнего врага.

Рассказывая о М.В. Ломоносове и его взглядах на науку, учитель напоминает ученикам восторженные строки из «Оды на день восшествия на престол императрицы Елизаветы»:

Держайте ныне ободренны
Раченьем вашим показать,
Что может собственных Платонов
И быстрых разумом Невтонов
Российская земля рождать.

А в другой оде Г.Р. Державин воспеваёт военную мощь и могущество Российской империи времен Екатерины II:

Гром победы, раздавайся!
Веселися, храбрый росс,
Звучной славой украшайся, —
Магомета ты потрес!
Славься сим, Екатерина.
Славься, нежная к нам мать!

К литературным источникам более позднего времени можно отнести произведения А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», П.Н.Врангеля (1878—1928) «Воспоминания», А.И. Деникина «Путь русского офицера», М.А.Шолохова «Тихий Дон».

К исторической *беллетристике* принадлежат художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями более позднего времени. Книги исторической беллетристики, «реконструирующие» историческую действительность, написаны на основе научного исследования прошлого, изучения исторических источников, научных исследований и монографий. Обогадив себя историческими знаниями, автор воссоздаёт историческое прошлое в форме художественного произведения.

Так появились на свет произведения исторической беллетристики Ф.Ф. Шамагонова «Остри свой меч!» (о борьбе за власть после смерти Ивана Грозного и войне эпохи смуты); В.В.Шигина «Чесма» (о победе русского флота в Чесменской битве 1770 г. и истории создания первого 100-пушечного корабля России). К этой группе относятся книги С. Склярёнка «Святослав», В.И. Костылева «Иван Грозный», Е.А. Федорова «Каменный пояс». Это также известные читателям произведения В. Гюго «Девяносто третий год», В.С. Пикуля «Баязет», В.В. Каргалова «Вторая ошибка Мамая», А.П. Чапыгина «Степан Разин».

Методика работы с художественным произведением. Ещё летом при составлении тематического планирования учитель на основе фонда детских библиотек составляет списки книг для внеклассного чтения и подбирает по курсам художественные произведения для углубленной работы в классе и дома. Критерием для

отбора служат научная историческая ценность и художественные достоинства книги. Кроме того, учитываются доступность, соответствие возрасту, воспитательное значение книги.

Учитель знакомит учеников с рекомендательным списком художественной литературы, показывает некоторые книги из списка и дает краткие аннотации. После этого список желательно вывесить в кабинете истории.

Различны *приемы использования книги на уроках учителем*. Из художественной литературы учитель делает выписки или карандашные пометки на полях собственного собрания книг. Так, для учеников 5—6 классов подбираются фрагменты сюжетного и картинного описания, характеристики исторических личностей, отрывки для персонификации и драматизации событий во время рассказа на уроке. Выборка из книг и включение в рассказ учителя отдельных образов, картин, характеристик бывает и в случае, если произведение в полном объеме по форме и содержанию недоступно ученикам.

При подготовке текста художественного произведения к воспроизведению на уроке следует продумать, что менее существенное в отрывках следует сократить, какие сделать связки между ними, какие должны быть переходы. Страницы рекомендуется заложить длинными полосками бумаги, снабдив нумерацией (54, с. 12).

Долго рассказываемый или читаемый фрагмент художественного произведения отвлекает учеников от основной идеи урока. Большие фрагменты надо делать лаконичными, сокращать до минимума. Выдержки из произведений должны быть краткими, меткими, «бьющими в цель».

Продумывается также использование книг, известных ученикам по урокам литературы или внеклассному чтению. Так, давая описание военного совета в Филях, учитель привлекает отрывок из книги Л.Н. Толстого «Война и мир». Рассказывая о Петре I, следует напоминать ученикам об основных событиях, связанных с ним, по книге А.Н. Толстого «Петр Первый». При изучении темы «Древняя Индия» ученики сами могут рассказать о природе Индии, вспомнив повесть Р. Киплинга «Маугли».

Фрагмент художественного произведения поможет дополнить и конкретизировать привлекаемые на урок документы о реформации крестьянской войны в Германии. В книге немецкого писателя Р. Швейхеля «За свободу» (140, с. 149) описывается впечатление, которое произвело на крестьян чтение «Двенадцати статей»:

«Всюду этот манифест крестьянских прав потрясал монастыри и аббатства, замки и враждебные крестьянам города. Затрещали, заколебались, рухнули грозные стены, и небо обогрилось кровавым заревом пожаров, и даже колыбель гордого имперского рода, замок Гогенштауфен,

под натиском крестьян запылал гигантским факелом свободы, озаряя путь восставшему народу далеко-далеко по всей стране».

В работе учителя на уроке художественная книга чаще всего применяется для цитирования или пересказа отдельных отрывков (литературной иллюстрации). Прежде чем остановиться на сюжете книги, учитель дает разъяснение об авторе, и если требуется, то кратко рассказывает о содержании книги. Затем он предлагает ученикам вопросы и задания, а после чтения отрывка проводит по ним беседу. Материал художественного произведения в дальнейшем входит в повторение и проверку знаний учащихся.

Характеризуя испанского короля Филиппа II, учитель рассказывает о его детстве по книге Шарля де Костера «Легенда об Уленшпигеле» (150, с. 33—34).

С детства король проявлял жестокость. Однажды Карл вернулся из похода и, не увидев среди встречающих своего сына, пошел его искать. Он нашел его в чулане, почувствовав отвратительный запах жженого волоса.

«— Кто сделал это? — спросил император.

Воспитатель не посмел ответить, и оба стояли в молчании, мрачном и гневном.

Вдруг в этой тишине из темного уголка за ними послышался тихий звук, точно кашель. Император обернулся и увидел инфанта [наследника престола]. Филипп был в темной одежде и сосал лимон.

— Дон Филипп, — сказал отец, — подойди и поздоровайся со мной.

Инфант не шевельнулся и смотрел на отца трусливыми глазами, в которых не было любви.

— Ты это сжег здесь зверька?

Инфант опустил голову.

— Если ты был достаточно жесток, чтобы сделать это, то будь же достаточно смел, чтобы признаться, — сказал император.

Инфант не ответил ни слова.

Тогда император вырвал лимон из рук сына, бросил его на землю и собрался было поколотить Филиппа, который от страха намочил штаны. Архиепископ удержал его величество и шепнул ему на ухо:

— Его высочество прославится сожжением еретиков.

Император улыбнулся, и они вышли, оставив инфанта с его обезьянкой».

К памятникам художественного слова можно отнести произведения устного народного творчества: былины, песни, сказки, поговорки, пословицы.

Строки из былины о Садко оживляют представление учеников о богатстве Великого Новгорода, о его обширном торге и обилии «товаров новгородских, московских, заморских со всего да со бела свету». Отрывок из песни о Щелкане Дудентьевиче рисует разорение Руси монголо-татарами. Здесь говорится и о жадности татарских баскаков, собирающих дань, и об угоне в неволю русских людей.

Рассказывая о жестоком угнетении крепостных крестьян, учитель обращается к народным песням XIX в.:

Как за барами житье было привольное,
Сладко попито, поедено, похожено,
Вволю корушки без хлебушка погложено,
Босиком снегу потоптано,
Спинушку кнутом попобито,
Нагишом за плугом спотыкалися,
Допьяна слезами напивалися,
Во солдатухках послужено,
Во острогах вить посижено,
Что в Сибири перебивано,
Кандалами ноги потерты,
До мозолей душа ссажена.

Показывая бюрократизм и взяточничество в царской России, учитель приводит старинные народные пословицы: «Когда карман сух, тогда и суд глух», «Захочешь добра — подсыпь серебра», «Золотой молоток железные ворота прокует», «Суд, что паутина: шмель проскочит, а муха увязнет».

Существуют различные *способы применения книги на уроках истории учащимися*. Это прежде всего чтение на уроке отрывков книги как источника исторических знаний.

При воспроизведении фрагментов книги на уроке от учеников требуется, чтобы они читали отрывок выразительно, интонацией подчеркивая текст. Читать надо громко, но не крикливо и не торопясь. Сила голоса соразмеряется с размером класса. Чтобы не было однообразия при чтении, меняется и сила звука. Сложные места читают более медленно, с паузами. Паузы нужны для логического расчленения и осмысления материала слушателями. Это же относится к чтению монологов, например прощание с селом Жанны д'Арк из книги Ф. Шиллера «Орлеанская дева».

На уроках ученики анализируют историческое произведение с позиции соответствия его исторической науке; рсцензируют; самостоятельно работают над текстом книги, подбирая примеры, составляя аннотации. В аннотации им предлагается учитывать следующее:

1. Эпоха (период), событие (явление), отраженные в произведении.
2. Наиболее важные и яркие события произведения.
3. Исторические и типические персонажи и коллизии, происходившие с ними.
4. Отношение автора к описываемым событиям и героям.
5. Каково твое собственное мнение о книге? Каковы, на твой взгляд, художественные достоинства книги?
6. Что узнает читатель из произведения?

По книгам А. Алтаева «Под знаменем башмака», Р. Швейхеля «За свободу», Г. Реглера «Посев» ученики готовят дома сообщения или пишут сочинения «В мастерской ремесленника», «Один день крестьянина», «Томас Мюнцер» (77, с. 52). Или же на основе художественных произведений они дают описания облика старинных городов, торговых ярмарок, транспорта. Есть специальные памятки по работе с книгой. Вот одна из них:

1. Читай книгу с карандашом в руке, если книга твоя собственная. Аккуратно делай пометки на полях в тех местах, которые тебя заинтересовали или вызвали вопросы.
2. Старайся читать бегло, но внимательно.
3. Прочитав книгу, подумай над ее основными идеями, над описанными в ней событиями, фактами.
4. Сделай записи о том, что показалось особенно важным в прочитанной книге, об ее основных достоинствах и недостатках.

Ученики не всегда критически относятся к содержанию публицистической и художественной литературы. На уроках желательно сравнить трактовки образов Ивана IV и Бориса Годунова в повести А.К. Толстого «Князь Серебряный» и трагедии А.С. Пушкина с многоплановой и объективной характеристикой этих царей в научных трудах Р.Г. Скрынникова «Иван Грозный» (М., 1975) и «Борис Годунов» (М., 1979). Или же учитель показывает ученикам различное отношение к деятельности Петра I таких видных историков прошлого, как В.О. Ключевский и С.М. Соловьев, и наших современников (*Буганов В.И.* Петр Великий и его время.— М., 1989; *Анисимов Е.В.* Время Петровских реформ.— Л., 1989; *Павленко Н.И.* Петр Великий.— М., 1994).

Эмоционально-нравственное воздействие на учащихся

Нравственное воспитание. Велико значение художественных произведений в нравственном воспитании учащихся. Узнавая о поступках исторических личностей, ученики часто переносят себя в те же условия, сопереживая герою. Один из любимых героев — гладиатор Спартак, вождь восстания рабов в Древнем Риме. О.И. Бахтина предлагает ученикам доказать на основе фрагментов литературных произведений и рассказа о восстании, что Спартак обладал такими чертами характера, как целеустремленность и решительность; убежденность; храбрость и мужество. (158, с. 33).

Учитель привлекает отрывок из хрестоматии:

Он родился свободным
Под отеческим кровом,
Но в железные цепи
Был врагами закован.

Не за родину ныне
Бьется он на чужбине,
Не за милый, далекий,
За родительский кров
Льется в битве жестокой
Гладиатора кровь.

О драматических событиях восстания рабов по поручению учителя рассказывает ученик. Рассказ его может проходить в виде воспоминания гладиатора из отряда Спартака. В рассказ включаются фрагменты из романа Р. Джованьоли «Спартак» (138, с. 284—285).

«Спартак искусно использовал замешательство неприятеля и, появляясь лично в различных местах поля битвы, примером своей необыкновенной храбрости поднял дух гладиаторов, и они с такой силой обрушились на римлян, что за несколько часов полностью разбили их и рассеяли, захватив их лагерь и обоз».

Вот и последнее сражение восставших.

«Войско рабов, построенное в колонны с начальником во главе, ожидало с нетерпением сигнала к атаке.

Спартак, повернувшись к товарищам и указывая на распятого римлянина, уж переставшего стонать, крикнул громовым голосом:

— Вот что ждет вас, если вы живыми попадетесь в руки врагов! От исхода этого сражения зависит ваша судьба! Надо биться до последнего вздоха! Либо свобода навсегда, либо смерть для всех!

Слова эти были покрыты шумными возгласами одобрения. Потрясая в воздухе мечами, рабы поклялись умереть до последнего» (51, с. 194).

Но мало только привлекать внимание учеников к героическим поступкам выдающихся личностей. На уроках следует поднимать вопросы о целесообразности тех или иных форм политики, о порядочности, достоинстве, добросердечии, прочной дружбе.

Как в воспитательных, так и в обучающих целях целесообразно привлекать художественно-исторические книги на уроки повторения. Например, повторение по отечественной истории может проходить в виде сообщений учащихся о военном искусстве русского народа на основе беллетристики. А.И. Александров предлагает привлечь следующие произведения (154, с. 46):

1. Военное искусство славян в X в.: походы Святослава (С. Складенко. «Святослав»).

2. Военное искусство русского народа в XIII в.: разгром Александром Невским шведских и немецких рыцарей (К. Симонов. «Ледовое побоище»).

3. Военное искусство русского народа в XIV в.: Куликовская битва и полководческое искусство Д. Донского (С. Бородин. «Дмитрий Донской»).

4. Военное искусство Русского государства в XVI в.: русское войско, военно-инженерное искусство и артиллерия при Иване IV (А. Волков. «Зодчие»).

5. Военное искусство России в начале XVIII в.: полководческая деятельность Петра I и его сподвижников (Ю. Герман. «Россия молодая»).

6. Военное искусство Румянцева, Суворова и Ушакова: а) военно-преобразовательная и полководческая деятельность П. Румянцева (В.В. Петелин. «Фельдмаршал Румянцев»); б) А. Суворов и его наука побеждать (С.Т. Григорьев. «Александр Суворов»); в) новое в тактике морских сражений, внесенное Ф. Ушаковым (Л. Раковский. «Адмирал Ушаков»).

На уроках истории ученикам полезно слушать и читать стихи. Они облагораживают душу, воспитывают чувства, вызывают интерес к прошлому своего народа. Вот, например, стихотворение «Где-то в поле возле Магадана» Н.А. Заболоцкого (1956):

Где-то в поле возле Магадана,
Посреди опасностей и бед,
В испареньях мерзлого тумана
Шли они за розвальнями след.

От солдат, от их луженых глоток,
От бандитов шайки воровской
Здесь спасали только околодок
Да наряды в город за мукой.

Дивная мистерия Вселенной
Шла в театре северных светил,
Но огонь ее проникновенный
До людей уже не доходил.

Вокруг людей посвистывала вьюга,
Заметая мерзлые пеньки.
И на них, не глядя друг на друга,
Замерзая, сели старики.

Вот они и шли в своих бушлатах —
Два несчастных русских старика,
Вспоминая о родимых хатах
И томясь о них издалека.

Вся душа у них перегорела
Вдалеке от близких и родных,
И усталость, сгорбившая тело,
В эту ночь снедала души их.

Жизнь над ними в образах природы
Чередой двигалась своей.
Только звезды, символы свободы,
Не смотрели больше на людей.

Стали кони, кончилась работа,
Смертные доделались дела...
Обняла их сладкая дремота,
В дальний край, рыдая, повела.

Не нагонит больше их охрана,
Не достигнет лагерный конвой.
Лишь одни созвездья Магадана
Засверкают, став над головой.

Заучивание текста. Учеников следует познакомить с правилами заучивания текста. Поскольку основа памяти — мышление, вначале надо прочесть и осмыслить весь текст, понять его общий смысл, затем главное по абзацам, потом мелкие детали. Анализ поможет восстановить в сознании представления и образы. Для установления смысловых связей нужно новое сопоставить с хорошо известным, старым, большой текст разбить на части, затем

выделить основные пункты заучиваемого и, связав друг с другом, сопоставить. Понятное заучивается быстрее и легче. Учат текст по частям на протяжении нескольких дней. При отсроченном обращении к тексту повышается скорость запоминания и материал дольше сохраняется в памяти.

Иногда можно использовать метод ассоциации образов. Его применяют для запоминания последовательности мыслей, логически не связанных между собой. Чтобы создать мысленный образ конкретного предмета, надо найти символ. Для такого запоминания древние римляне часто использовали главную рыночную площадь — Форум. Так, в подготавливаемой оратором речи надо запомнить слово *засуха*. Первый объект по дороге к Форуму — мясная лавка. Перед ней на крюке подвешена неободранная туша быка. На нее и можно поместить первую подсказку: сухие потрескавшиеся комья земли (*образ засухи*). Следующие слова для запоминания — *военные действия*. Проходя мимо лавки зеленщика, оратор видит арбуз: его можно мысленно проткнуть копьем. Далее слово *транспорт*. Его легко увязать с колесом от телеги у мастерской сапожника. Теперь, чтобы воспроизвести в памяти пункты речи и восстановить их последовательность, оратору надо мысленно пройти по выбранному маршруту, рисуя в воображении места с подсказками (126, с. 120).

УРОК ИСТОРИИ, ЕГО ПОДГОТОВКА И ПРОВЕДЕНИЕ

Типы уроков и форм обучения в среднем звене учащихся

Типы уроков и их классификация

Формы обучения и типы уроков. Занятия с учащимися имеют различные формы и виды. Это могут быть уроки, консультации, зачеты, семинары и конференции, учебные экскурсии. Основная форма обучения в массовой государственной школе — классно-урочная, когда класс — это группа учащихся примерно одинакового возраста и постоянного состава, получающая единые базовые знания. Урок — это занятие с классом учеников продолжительностью 40—45 минут. Количество таких занятий определяет учебный план школы, а их содержание — школьные программы и госстандарт (7, 22).

В практике обучения истории проводят уроки, сходные по каким-либо общим признакам. Исходя из них ученые определяют типы уроков. Их классифицируют на основе содержания; дидактической цели; способов проведения; звеньев процесса обучения.

А. А. Вагин считал, что в основе характеристики типов уроков находятся такие звенья процесса обучения, как подготовка учащихся к восприятию нового; сообщение исторических данных; организация осмысливания и закрепления; выработка умений и навыков исторического мышления; обучение применению знаний; проверка знаний (4, с. 376).

По его мнению, в процессе обучения основные звенья могут сокращаться или расширяться, выступать слитно, одновременно или раздельно, осуществляться на одном или на нескольких уроках. В соответствии с этим на практике проводятся уроки, содержащие все звенья или характеризующиеся преобладанием какого-либо одного звена. Сочетание звеньев обучения называется *структурой урока*.

В других классификациях за основу берется ведущий метод (урок-лекция, урок-диспут, киноурок, урок-беседа, лабораторное занятие); деятельность учащихся (урок общения, проблемный, простого воспроизведения); характер материала (урок изучения фактов).

В особый тип можно выделить урок формирования умений и навыков. Вот как это обосновал А. А. Вагин: «Умения и навыки работы с картой, картиной, иллюстрацией в учебнике, составления таблиц, планов, конспектов мы вырабатываем почти на каждом уроке в связи с изучением нового материала или его повторением и обобщением. Но в какой-то момент, на какой-то очередной ступени школьного курса нам необходимо посвятить 25–30 минут показу учащимся новых приемов записи, работы по контурной карте, работы с учебником». Такая работа ведется на уроке формирования умений и навыков (4, с. 395–396).

Иногда с таких же позиций подходят к проблемному уроку, на что Н.Г. Дайри резонно замечал, что нет смысла выделять в особый тип проблемный урок с творческим применением знаний и умений. Проблемность и творческие задания могут применяться на любом уроке, лишь бы позволяли познавательные возможности класса и уровень подготовленности учеников.

Классификация уроков. Большинство дидактов и методистов за основу классификации уроков берут звенья процесса обучения и соответствующую им главную обучающую задачу урока (24, с. 97–98). В соответствии с этим выделяют урок вводный, изучения нового, комбинированный (смешанный), контрольный, урок проверки и учета знаний, повторительно-обобщающий.

Выбирая тип урока, учитель руководствуется местом этого урока в теме, его задачами, особенностями содержания нового материала, педагогическим замыслом, возрастом учащихся, их умениями и навыками. Тип урока зависит также от имеющихся в школе средств обучения, подготовленности учителя и других факторов.

Уроки одного и того же типа могут быть разных видов, differing в зависимости от ведущего метода. Например, вводный урок можно провести в виде лекции, экскурсии, беседы или сочетания рассказа и беседы. Определяя систему уроков по разделу и теме, следует иметь в виду, что изучение нового опирается на пройденное старое, а в процессе изучения нового закрепляется ранее изученное. Более подробно рассмотрим уроки, выделенные по соотношению структурных звеньев обучения и основной обучающей задаче.

Уроки вводный и изучения нового материала

Задачи уроков. Вводный урок должен помочь учащимся восстановить в памяти основные знания предыдущего курса и дать общую характеристику нового курса истории. В содержании вводного урока важны установки, помогающие ученикам войти в новую тему. При необходимости на этом или последующих уроках учитель выявляет уровень базовых знаний учащихся, их основных умений.

К типу урока изучения нового материала можно отнести такие его виды: урок изложения материала учителем; школьная лекция; урок-экскурсия; киноурок; урок с сообщениями и докладами учащихся. На уроках изучения нового материала этот вид учебной деятельности будет преобладающим и займет весь урок или большую его часть. В меньшей степени на нем могут быть закрепление, повторение и проверка знаний учащихся. Чаще всего такие уроки проводятся при изучении темы, не связанной с предшествующими уроками, или темы, где придется давать и разъяснять много сложных представлений и понятий.

Звенья комбинированного урока

Проверка знаний и умений учащихся. Комбинированный урок иначе называют составным, так как он состоит из всех основных звеньев процесса обучения. Такой урок включает в себя проверку и учет знаний и умений предыдущего урока, логически связанных с содержанием данного урока; переход к изучению нового материала; изучение и закрепление нового, включая повторение изученного на предыдущих уроках.

Вслед за оргмоментом проводится *проверка знаний и умений*. Это организуемая учителем деятельность учащихся по оперированию материалом, изучавшимся на уроках и при выполнении домашнего задания. Она может быть устной, письменной и письменно-графической.

Проверка знаний включает в себя ряд требований: 1) мотивация опроса (без знания пройденного нельзя двигаться вперед); 2) включение всех учащихся в работу; 3) учет особенностей учеников, дифференциация проверки; 4) связь содержания проверки с новой темой; 5) определение места проверки на уроке; 6) мотивация оценки знаний (в чем продвижение вперед, что нужно делать для развития успеха познания).

Из опроса следует исключать приемы, требующие больших затрат времени. Нерациональна, например, длительная беседа с множеством дополнительных вопросов одному ученику, большой,

излишне подробный рассказ ученика, запись на доске громоздких текстов и подробных схем, таблиц.

Опрос, проводимый в начале урока, содержит вопросы и задания по предыдущей теме урока, а также вопросы, подготавливающие учеников к восприятию нового материала. Желательно, чтобы опрос носил тематический характер, например, по развитию какой-либо проблемы. Учитель отбирает для проверки материал, значимый по содержанию и сложный по усвоению. К основному вопросу ставит дополнительные, внутренне связанные с основным. Формулировка вопроса должна быть простой и точной, понятной детям.

Опытный учитель начинает урок с вопросов классу: какую тему изучаем? О чем шла речь на предыдущем уроке? Что в содержании материала было самым главным? Затем учитель переходит к опросу, который может проводиться по-разному. Но в любом случае опрос преследует цель не только учета и коррекции знаний, но и их закрепления и обогащения, развития познавательных способностей учащихся. Качество ответов учащихся и выполнения заданий зависит от требований учителя, например: давать ответы краткие, исчерпывающие, логически правильно построенные; делать записи в тетрадях аккуратные, без грамматических ошибок; рассказ подтверждать ссылками на документы и иллюстрации учебника и т.д.

При опросе ученики рецензируют развернутые ответы одноклассников. Вот памятка требований, предъявляемых к рецензированию устного ответа (161, с. 127):

1. Полнота и правильность изложения фактов, выводов, датировки событий.
2. Последовательность и доказательность изложения.
3. Использование и объяснение новых исторических терминов.
4. Использование карты, хронологии, цифровых данных.
5. Речевые ошибки в ответе (повторы, длинноты, употребление слов-паразитов, бедность речи).
6. Оцени ответ, начиная с положительного и заканчивая перечнем недостатков.

Следует учитывать, что младшие школьники не всегда могут ответить на сложные вопросы, требующие соотнесения рассказа учителя и текста учебника. Сначала их надо научить отвечать на вопросы, передающие содержание учебника. Для этого им нужно помочь составить план ответа по наводящим вопросам: о чем будешь рассказывать? С чего начнешь рассказ? О каком факте расскажешь далее? Чем завершается рассказ? Какой вывод можно сделать? Прочитай его в учебнике.

При первоначальной проверке изученного учитель требует запоминания второстепенного материала и опорных фактов. Этому способствует проводимое в начале урока проговаривание материала: когда ученик продумывает про себя ответ или пересказывает соседу по парте его содержание. Причем при необходимости ученик может заглядывать в тетрадь или в учебник. После проговаривания учитель выясняет базовое содержание изученного, самое главное — фронтально при помощи кратких вопросов, которые ориентированы на познавательные возможности большинства учеников класса. Такой беглый опрос подготавливает последующий развернутый ответ учеников у доски в виде рассказа.

Рассказ развивает устную речь учеников и выявляет умение применять приемы устного изложения знаний (конспективное или объясняющее изложение, сюжетный рассказ и т.д.). В младшем и среднем звене возможен рассказ по цепочке. Во время рассказа ученики отчетливее осознают связь между историческими фактами, у них вырабатывается свое отношение к событиям прошлого. Они привыкают анализировать и обобщать материал, доказывать выдвигаемые положения, учатся исторически мыслить. Иногда школьникам полезно сравнить свой ответ с содержанием учебника, чтобы уяснить, где допущены недочеты, ошибки.

В опрос входят небольшие письменные или письменно-графические задания. В среднем звене могут быть такие задания: составить календарь важнейших событий, продумать вопросы к тексту параграфа; выписать термины и их значения, понятия с их определениями; составить план; зарисовать орудия труда, вооружение; заполнить таблицу; дать портретное описание исторической личности или рассказ по цепочке; показать объект на карте (это делает один ученик), а другие озвучивают, что показано.

Методистами А.А. Вагиным, Н.Г. Дайри подробно описан опыт проведения урока, сочетающего устный опрос с письменным, в частности, по материалу Куликовской битвы. Вот этапы работы на уроке: 1. Опрос-беседа по теме «Русь и Золотая Орда во второй половине XIV в.». 2. Опрос у карты о походе русского войска на Дон. 3. Подготовка учеником на доске схематического плана Куликовской битвы для рассказа о сражении. Остальные проверяют и уточняют схему. 4. Небольшая письменная работа для всех учеников по теме «Историческое значение Куликовской битвы».

Сочетание письменной и устной проверки знаний возможно на уроке «Движение декабристов» (65, с. 58). Учащимся нужно отве-

тить на вопросы: 1. Исторические условия формирования революционных взглядов декабристов. 2. Программы «Северного» и «Южного» обществ, общее и особенное. 3. Историческое значение восстания декабристов. Первый и третий вопросы раскрываются во фронтальной беседе. Второй — письменно, в результате заполнения сравнительной таблицы по графам: отношение к крепостному праву; решение вопроса о земле; политическое устройство России.

Задания в старших классах усложняются. Ученики разрабатывают логическую схему, сложный план; дают письменное определение понятий (в том числе и собственное); составляют характеристику партий, движений, исторических деятелей; заполняют различные виды таблиц. При опросе, как и при изучении нового, для уяснения фактов, событий и явлений постоянно привлекаются теоретические знания. Происходит дальнейшая конкретизация и обогащение этих знаний.

Иногда опрос по предыдущему материалу целесообразнее провести не в начале урока, а в ходе заключительной беседы по изучению нового. В ряде случаев опроса вообще нет. Его не проводят, если на предыдущем уроке тема закончилась и были подведены итоги ее изучения, теперь же начинается новая тема; если материал предыдущего урока не служит введением к изложению нового материала.

Развивая интерес к истории, важно обеспечить успех учащихся в получении знаний. Для этого существуют различные приемы, например: повторение перед ответом материала по учебнику; выполнение письменного задания по указанным способам работы, по образцу; рассказ в классе по плану, подготовленному дома. Или же ученики каждого ряда получают вопрос для ответа, по нему составляют план и отвечают по этому плану. При необходимости планы проверяются и оцениваются.

Переход к изучению нового. Дидактически важен этап перехода к изучению нового материала. Учитель переключает внимание учащихся на изучение нового, старается вызвать у них интерес к теме, потребность в познании неизвестного, создает необходимый психологический настрой. На этом этапе урока учитель сообщает тему урока, подчеркивает ее связь с предшествующей, в случае необходимости напоминает об основных представлениях и понятиях. Затем он намечает перспективу для изучения последующего материала, задачи, ставит познавательные задания и вопросы. Среди них могут быть задания проблемного характера.

Изучение нового. Основную часть урока может занимать рассказ учителя. Если рассказу отводится центральное место, то вся

остальная работа подчинена ему. Рассказ строится с учетом возраста и психологических особенностей учащихся. Младшие школьники не могут удерживать внимание на чем-то одном длительное время, для поддержания внимания требуется смена деятельности.

Исходя из этого изучение нового содержит не только изложение материала учителем, но и активную деятельность самих учащихся. Они получают знания в результате анализа иллюстраций и учебных картин, технических средств обучения (диафильмов, диапозитивов, видеофильмов), чтения учебника и работы с его картой, анализа документов.

Как показывает практика, при устном объяснении нового или чтении учебника ученики легче усваивают односюжетный материал, чем многоаспектное содержание. Корректируя учебник, учитель объясняет наиболее важную, трудную часть содержания — базовые знания, дополняя и конкретизируя их необходимыми главными фактами и яркими, образными примерами. Легкую для усвоения часть содержания учебника учитель при объяснении вообще опускает, ее ученики прочитают дома самостоятельно. Основное внимание обращается на сложный теоретический материал, базовые знания.

Закрепление. Под закреплением понимают вторичное восприятие и осмысливание материала, изучаемого на уроке. Цель закрепления — добиться запоминания изучаемого на уроке материала, установить связи нового с ранее изученным, усилить внимание учеников, а также проверить усвоение новых знаний (20, с. 14—15).

Место *первичного закрепления* на уроке зависит от характера изучаемого материала. Нельзя, например, яркое, эмоциональное содержание прерывать закреплением. Но поэтапное закрепление необходимо, если материал легко делится на самостоятельные, логически завершённые части и несет большую теоретическую нагрузку.

Закрепление базовых знаний может проходить сразу после объяснения учителя. При этом повторяют узловые события, то, что легче всего забывается в силу своей отвлеченности: последовательность исторических событий, их основное содержание, обобщения, географические названия, даты, имена. Вопросы в беседе должны быть небольшими, требующими коротких и четких ответов. В старших классах закрепление такого характера заменяет итоговый вывод, который делает учитель или ученики, или же может быть резюме учителя.

Во время *беседы* ученики среднего возраста выделяют существенные стороны фактов, сравнивают их по определенным признакам. Они кратко записывают самое главное в тетради, составляют схемы по изложенному материалу, работают с картой и рисунками учебника, рабочей тетрадью. Осмыслению материала способствует составление планов, группировка материала по определенным признакам.

Текущее повторение. По ходу объяснения учитель проводит *текущее повторение* — воспроизведение ранее пройденного материала, установление органической связи между старым и новым, а также систематизация, обобщение и углубление знаний по теме, разделу или всему курсу в целом (20, с. 11).

Таким образом, при текущем повторении недостаточно только воспроизвести пройденный материал. Задача этого повторения в том, чтобы не допустить забывания ранее изученного, сделать знания прочными, связать новые знания с ранее полученными, обобщить, систематизировать и углубить пройденное. Следует иметь в виду, что даже хорошо понятое и один раз правильно воспроизведенное без повторения не запоминается. Текущее повторение и *обобщение* изученного материала могут быть вводными или тематически связанными с содержанием урока. Обобщение — это выделение главного и общего.

Для установления связей с новым материалом учитель напоминает пройденное; сравнивает и сопоставляет новое с ранее изученным. По заданию учителя ученики обращаются к учебнику, читают определения и выводы, фрагменты документа, выполняют тестовые задания.

Стандартизированные тесты содержат задания с выбором готового ответа или заполнением пропусков. В таких заданиях предлагается восстановить недостающее звено в причинно-следственной цепи, определить порядок звеньев. Вот примеры тестовых заданий (156, с. 45—48; 34, с. 91; 40, с. 120).

История Отечества

1. *Постройте цепочку, расположив перечисленные ниже события и явления так, чтобы первым оказалось наиболее раннее из них, далее — следующее за ним по времени. Соседние звенья должны быть связаны друг с другом причинами и следствиями.*

Возникновение земледелия и скотоводства.

Собирательство и охота начинают давать больше продуктов, чем необходимо для пропитания общины.

Разделение общинного хозяйства на ряд семейных хозяйств.

Появление излишков.

Увеличение урожайности земли.

Переход от родовой общины к соседской.

Появление плуга и орудий из металлов.

2. *Выберите правильный ответ.* Согласно статьям Судебника 1550 г. крестьяне:

могли свободно уходить от барина;

уходили, заплатив за пожилое повышенную цену;

не могли уходить от помещика;

закреплялись за землевладельцем.

3. *Определите, по какому принципу образованы ряды.*

Рязань, Москва, Владимир, Козельск, Киев.

4. *Что является лишним в перечнях?*

Скань, зернь, фрески, финифть.

5. *Продолжите ряды.*

Сыновья киевского князя Святослава I Игоревича: Ярополк, Владимир...

6. *Соотнесите события и даты:*

восстание киевлян против великого князя
Изяслава;

а) 945

разгром князем Ярославом Мудрым печенегов
под Киевом;

б) 988

съезд князей в Любече;

в) 1036

гибель киевского князя Игоря в Дrevлянской
земле;

г) 1068

поход киевского князя Владимира на Корсунь

д) 1097

первое упоминание в летописи о Москве

е) 1147

7. *Расставьте в хронологической последовательности названия кочевых народов, сменявших друг друга у границ Руси.*

Половцы, монголо-татары, хазары, печенеги.

8. *Заполните пропуски.*

Знак власти золотоордынских должностных лиц назывался ...

9. *О ком идет речь в драме А.С. Пушкина?*

Какая честь для нас, для всей России!

Вчерашний раб, татарин, зять Малюты.

Зять палача и сам в душе палач,

Возьмет венец и бармы Мономаха...

История древнего мира

1. *Соотнесите имена исторических личностей с их деятельностью.*

Сципион,
Гай Гракх,
Стилихон,
Аларих.

1. Предводитель римлян, разгромивший готов. 2. Римский полководец, получивший прозвище Африканский за победу над Карфагеном. 3. Народный трибун, добившийся принятия закона о переделе земли. 4. Предводитель восставших рабов в Италии. 5. Вождь готов, разграбивших Рим в течение трех дней. 6. Народный трибун, добившийся продажи зерна из государственного амбара по низким ценам. 7. Богач, помогавший поэтам, артистам и художникам. 8. Римский император, увеличивший владения римлян в Галлии.

2. *После смерти Александра Македонского его держава:*

- а) распалась на три крупных и множество мелких царств;
- б) расширилась в результате присоединения Индии;
- в) распалась на десять крупных царств;
- г) осталась без изменений.

3. *Установите последовательность завоевания Римом Западного Средиземноморья:*

- а) разрушение Коринфа;
- б) поражение войска сирийского царя Антиоха;
- в) «освобождение» Греции из-под власти македонского царя;
- г) штурм и сожжение Карфагена;
- д) победа римлян над Македонией.

4. *Сгруппируйте по колонкам таблицы следующие данные.*

Дарий, Амон, Саул, бумага, шахматы, Кир, Конфуций, Вавилон, Ашпка, Моисей, Персеполь, Карфаген, Нефертити, Камбиз, Ассирия, Махеджо-Дара, Иерусалим.

Египет	Междуречье	Индия	Китай	Персия	Финикия, Палестина
--------	------------	-------	-------	--------	--------------------

5. *Заполните пропуски.*

Страна Шумер находилась в южной части Люди освоили эти земли ... лет назад. Жили они в домах из ...

Домашнее задание. Комбинированный урок включает в себя *домашнее задание*. Оно должно быть конкретным и соответствовать цели урока, быть разнообразным, посильным и доступным,

учитывать новые умения учащихся. Следует указывать учащимся и то старое, что надо повторить для усвоения нового на следующем уроке.

Задание на дом, как правило, учитель дает в начале или в конце урока. Назвав параграф, он разъясняет, на что надо обратить внимание, что следует твердо запомнить, какие иллюстрации тщательно рассмотреть и использовать при ответе в классе, какие вопросы и задания в конце параграфа кому и как выполнить.

Таким образом, домашняя работа предполагает не только задания для всего класса (связный и последовательный пересказ текста, ответы на вопросы, рассказ по картине, заполнение контурной карты, составление плана расположения города), но и дополнительные дифференцированные задания. Среди них могут быть составление сравнительной таблицы, схемы или диаграммы, кроссворда, подготовка сообщения на основе научно-популярной и художественной литературы, написание аннотации. Возможны практические задания на длительный срок, например: сделать макет или модель, разработать эскиз памятника, корабля, собрать архивные и статистические данные. Такие задания оцениваются, успехи учеников в познании истории отмечаются.

Следовательно, домашние задания учитель дает по определенной методической системе, в которой учитываются содержание урока, разнообразие и посильный для учащихся объем, инструктаж, постановка конкретных задач в зависимости от познавательных возможностей ученика и класса в целом. В идеале домашнее задание должно проверяться на следующем уроке у большинства учащихся. Систематическое невыполнение домашних заданий ведет к низкому качеству знаний или к их полному отсутствию.

Уроки контрольный, проверки и учета знаний

Контрольный урок. На таком уроке по теме или разделу ведется поэтапный контроль и выявляются пробелы в знаниях учащихся. Среди приемов работы может быть исторический диктант или тестирование, составление синхронистической сравнительной таблицы или заполнение контурной карты. Учитель применяет такие методы контроля, чтобы установить, в какой мере ученики помнят изученный материал или какова их способность воспринимать и удерживать в памяти полученную на уроке информацию. Для этого проводят письменный опрос по только что изученному или объясненному учителем новому материалу. Ученикам полезно сравнить письменную работу с соответствующим содержанием учебника, выявить недостатки.

Свою методику проведения урока, сочетающую письменный и устный опрос, предлагает В.Ф. Свидерский (207, с. 33). На урок

«Наша страна в 1920—1930 гг.» отводится два часа. На первом уроке половина учеников выполняет письменные задания, остальные дают устные ответы. На втором уроке характер деятельности меняется. Письменные задания даются в двух вариантах и включают задания по работе с документами; тестами; контурными картами; по объяснению понятий. Десять заданий устного опроса учитель записывает на доске. По ходу опроса ученики получают дополнительные вопросы и задания. Ответы на них помогают подвести учеников к итоговому вопросу: какой след в истории России оставили 1920—1930 гг.? Находит ли прошлое отражение в событиях современности?

Урок проверки и учета знаний близок по своим задачам к контрольному. Здесь не ставится задача обобщения знаний, а лишь их выявление и оценка. Отсроченная проверка требует усвоения опорных фактов, отработки базовых знаний. Начинается урок со вступительного слова учителя о той тематике, которая будет повторяться письменно или устно. Во время фронтальной беседы учащиеся дополняют или исправляют ответы товарищей. Для письменной проверки учитель заранее подбирает тесты или намечает варианты заданий, продумывает образцы ответов. Письменные работы разбираются учителем на одном из последующих уроков или же рецензируются самими учениками после домашней подготовки.

Если учитель хочет выяснить, как ученики усвоили тему, он предлагает им из перечня основных вопросов темы выбрать несколько для письменного ответа. Чтобы не было списывания, соседям по парте даются разные вопросы. Работы покажут, на какие вопросы ученики дали ответы, а какие оставили без внимания. К ним учителю придется вернуться на последующих уроках.

Беседа и взаимопрос. При организации фронтальной беседы следует обратить внимание на содержание вопросов и технику проведения беседы. Чтобы активизировать работу учеников всего класса, учитель сначала ставит вопрос, дает немного времени на его обдумывание и лишь затем вызывает ученика. В целях активизации памяти, мышления и внимания учитель начинает вопрос со слов: «давайте вспомним», «как вы думаете», «правильно ли такое высказывание».

Неточности ответа исправляются сразу, по ходу беседы самими учениками или учителем. В случае необходимости учитель предлагает дополнительные вопросы. По каждому пункту плана учитель делает краткие заключения. Вопросы беседы должны быть лаконичными по содержанию, точными с научной точки зрения, грамматически и стилистически правильными, дидактически простыми и доступными.

Беседа должна помочь сравнить исторические факты, выявить связи между ними, выделить главное и подвести учеников к определенным выводам. Беседа стимулирует мышление учащихся, побуждает их к решению поставленных задач. В более подготовленном классе ученики делают обобщения самостоятельно. В менее подготовленном в конце беседы учитель сам подводит краткий итог и выставляет оценки.

На уроке возможен *взаимоопрос* учащихся (93, с. 55—56). Учитель заранее объявляет темы, выносимые на урок, поручает ученикам дома составить вопросы и задания. Накануне занятия формулировки вопросов и заданий корректируются и исправляются. Ученик, задающий вопрос, должен знать на него ответ, иначе он не сможет внести исправления и оценить. На уроке к доске выходит хорошо подготовленный ученик или несколько менее подготовленных учеников (им дается больше времени на обдумывание). Сначала им всем по очереди задают вопросы ученики, фамилии которых называет учитель. Потом в той же очередности следуют ответы. Ученик ответил, и ему задают новый вопрос. Пока он обдумывает, на вопросы отвечают два других ученика. Возможно проведение взаимопроса-соревнования двух учащихся или учеников класса по цепочке.

Фрагмент викторины по произведениям А.С. Пушкина. Как уже отмечалось, велико значение поэзии («История на пушкинских страницах») в изучении истории. Интересную викторину для восьмиклассников разработала учительница Г.Г. Пантелеева (198, с. 4—5). Вопросы и задания викторины могут использоваться на уроках в качестве раздаточного материала. Ответы викторины даются под номерами задания.

№ 1. В «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина мы читаем:

Старуха сидит под окошком,
На чем свет стоит мужа ругает:
«Дурачина ты, прямой простофиля!
Выпросил, простофиля, избу!
Воротись, поклонися рыбке:
Не хочу быть черной крестьянкой,
Хочу быть столбовою дворянкой».

Объясните смысл словосочетаний *черные крестьяне* и *столбовые дворяне*.

№ 1. Черные крестьяне — государственные (черносошные) крестьяне. Столбовые дворяне — потомственные дворяне, записанные в родословные книги (столбцы).

№ 2. Назовите произведение, фрагмент которого приведен ниже.

«Он был лет сорока, росту худошав и широкоплеч. В черной бороде его показывалась просесть, живые большие глаза так и

бегали. Лицо его имело выражение довольно приятное, но плутовское. Волосы были обстрижены в кружок, на нем был оборванный армяк и татарские шаровары».

№ 2. В отрывке из «Капитанской дочки» описан Емельян Пугачев.

№ 3. В стихотворении «Моя родословная» А.С.Пушкин пишет:

Мой предок Рача мышцей бранной
Святому Невскому служил.

№ 3. В Невской битве (1240).

№ 4. В трагедии «Борис Годунов» один из героев говорит Шуйскому:

Вот — Юрьев день задумал уничтожить.
Не властны мы в поместьях своих.
Не смей согнать ленивца! Рад не рад,
Корми его; не смей переманить
Работника! Не то, в Приказ холопий.

Какое правовое установление (правило) было связано с Юрьевым днем? Кто, по мнению пушкинского персонажа, задумал отменить это правило?

№ 4. В XV—XVI вв. крестьяне, жившие во владениях помещика или вотчинника, могли переселиться в другие места только в определенный срок — за неделю до Юрьева дня (26 ноября) и в течение недели после этого церковного праздника.

Уроки обобщающего повторения

Цель, формы, содержание. Осмыслению и обобщению изученного материала служат уроки обобщающего повторения по проблемам, темам, разделам курса и итогового повторения по курсу в целом. Их цель — систематизировать знания и создать целостную картину события; раскрыть новые связи и отношения изученных фактов и процессов; помочь учащимся от знания отдельных фактов перейти к их обобщению, от раскрытия их сущности — к причинно-следственным связям.

Правильно поставленная цель урока позволяет определить базовое содержание повторения, отобрать основной материал и разработать вопросы и задания. За несколько дней до урока учитель сообщает ученикам тему, план проведения занятия, дает вопросы и задания. Содержание предстоящей работы обсуждается вместе с учащимися, а вопросы и задания к уроку вывешиваются в классе. Они могут быть оформлены в виде таблицы:

Тема урока	Вопросы для повторения
------------	------------------------

Повторительно-обобщающие уроки могут быть в виде практической работы или беседы. Беседа преобладает в среднем звене учащихся. Учитель проводит ее по заранее продуманному плану. Обсуждается каждый пункт плана по вопросам, органически

связанным друг с другом. Обсуждение может проходить в ходе развернутых ответов отдельных учащихся. Например, для обсуждения выносятся следующие задания: а) на основе обобщения фактов, укажите, какие изменения произошли в экономической жизни России в пореформенный период; б) причины образования централизованного государства во Франции сопоставьте с причинами объединения русских земель в единое государство; определите общее и особенное.

Иногда к повторительно-обобщающим урокам относят школьные лекции и экскурсии. Однако на них бывает сложно обобщить знания учеников. Задача этих форм занятий в большей степени в том, чтобы повторить, закрепить, конкретизировать изученный ранее материал.

Сочетание устных и письменных заданий. Повторительно-обобщающий урок может включать в себя не только устные ответы, но и письменные работы учеников: решение задач, выполнение заданий, тестов, заполнение хронологических, синхронистических, систематизирующих таблиц. Для обобщающей работы по теме «Российская империя в XVIII — начале XIX вв.» целесообразно использовать следующую таблицу (6, с. 324). Приводим ее фрагмент:

Четверть века	Император	Экономическое развитие	Внутренняя политика	Внешняя политика, войны	Рост дворянских привилегий	Крестьянские движения	Развитие культуры
1700— 1725							
1700— 1750							

Если на текущих уроках материал изучался в хронологической последовательности, то на повторительно-обобщающем можно провести обобщение по вертикальным столбцам таблицы, например рассмотреть рост дворянских привилегий на протяжении XVIII в. или развитие культуры.

Вот другой способ обобщения. Накануне повторительно-обобщающего урока ученикам предлагается выбрать из содержания учебника, своих конспектов и записать в хронологической последовательности факты упрочения государственной власти в период правления Петра I. На обобщающем уроке ученики коллективно обсуждают свои записи, уточняют и систематизируют их, пополняют новыми фактами из раздаточного документального материала. Итогом работы по проблемам власти в Петровскую эпоху станет совместно разработанный учениками план-конспект.

Игры. Возможно проведение повторительно-обобщающих уроков с элементами игры. Л.Н. Паталаха рекомендует следующее проведение повторительно-обобщающего урока «Древний Египет. Передняя Азия в древности» (199, с. 52–53).

Оборудование: карта «Древний Восток. Передняя Азия, Египет»; атласы по истории древнего мира; учебные картины («Постройка пирамиды», «Висячие сады Вавилона», «Большой сфинкс в Гизе», «Фараон, побеждающий иноземцев», «Суд Осириса», «Столб с законами вавилонского царя Хаммурапи»; карточки с историческими терминами (пирамида, сфинкс, шадуф, мумия, жрец и др.).

Ученики делятся на две команды. У каждой команды свое название и свой капитан. Одна команда представляет Древний Египет, другая — Переднюю Азию. За каждый правильный ответ ученики получают жетон. В конце подсчитывается количество жетонов у каждого ученика и у команды в целом. Побеждает команда, набравшая большее количество жетонов. Игра начинается с разминки по историческим терминам. Термины ученики объясняют в устных ответах.

Затем команды получают тематические задания. Вот некоторые из них: 1. Как вы думаете, верили ли египтяне в богов и духов? Чем вы это можете подтвердить? Для ответа подберите картины. 2. Какие научные знания были известны жителям Передней Азии? 3. Что представлял собой финикийский алфавит? 4. Расскажите о городе Вавилоне. 5. Определите по карте атласа, какие государства были завоеваны Персией? В заключение обеим командам предлагается рассказать о пирамиде Хеопса и о «висячих садах» Вавилона.

Готовясь к уроку, ученики пишут рассказ по изученной теме, специально допустив в нем несколько исторических ошибок. Лучшей считается работа, в которой ученики с трудом могут обнаружить запрограммированные ошибки.

Игровой характер носит работа со сводной таблицей по пройденному материалу 5–10 уроков (55, с. 20). Таблица с датами, понятиями, ребусами, проблемными вопросами заранее пишется на классной доске. Класс делится на команды. Ответив правильно, ученик стирает с доски дату, понятие, вопрос. Каждый имеет право одного ответа. За простое воспроизведение материала — 1 балл, за привлечение сведений из дополнительной литературы — 2 балла.

Уроки итогового повторения

Цель, требования. Уроки итогового повторения проводят в конце учебного года. Это может быть аналитико-обобщающая беседа или лекция учителя. Их цель — закрепить знания важнейших фактов, обобщить и подытожить изученное, проследить ос-

новые процессы от начала до завершения. Таким образом, пройденное повторяется по сквозным проблемам, а не в той последовательности, что на текущих уроках истории. Такие уроки вырабатывают у учащихся определенную точку зрения на изученные события истории. Учащиеся применяют знания, работая с таблицами, графиками, логическими схемами. В их выводах и обобщениях содержатся элементы новых знаний. Итог обсуждаемым проблемам подводится в развернутом резюме учителя.

Итоговое повторение должно содержать важные и трудные для учеников проблемы курса. Необходимо соблюдать тематическое и логическое единство повторения, повторяя не слишком большие темы.

Методика проведения. Проблемы курса станут ясны ученикам только после неоднократного их рассмотрения. В конце последней четверти учитель составляет план итогового повторения для каждого класса. Повторение проводится на уроках во время беседы или докладов учеников, использовавших при подготовке доклада специальную научную литературу. Учитель также на урок подбирает из дополнительной литературы факты, цифры, высказывания, иллюстративный материал.

А.И. Александров (154, с. 41) предлагает построить повторение таким образом, чтобы после сообщений учащихся учитель выступил с обобщением. За основу берутся вопросы культуры (154, с. 47).

Урок 1. Ремесло и промышленность в нашей стране с X по XVIII в.

1. Совершенствование приемов земледелия и орудий сельского хозяйства. 2. Ремесло. 3. Техника производства и изобретения. 4. Зарождение и развитие промышленного производства.

Урок 2. Архитектура с X по XVII в. 1. Софийские соборы в Киеве и Новгороде. 2. Архитектурный ансамбль древнего Кремля Москвы. 3. Собор Василия Блаженного. 4. Деревянный дворец в Коломенском. 5. Строительство Петербурга. 6. В. Растрелли. 7. В. Баженов. 8. М. Казаков. Их творчество.

Урок 3. Образование в Русском государстве с X по XVIII в. 1. Школа и просвещение в Киевской Руси. 2. Новгородские берестяные грамоты. 3. Начало книгопечатания. 4. Школа и образование в XVII в. 5. Преобразовательная деятельность Петра I в области просвещения. 6. Развитие науки и образования в середине и второй половине XVIII в.

Урок 4. Живопись в Русском государстве с X по XVIII в. 1. Фрески и мозаика Софийского собора в Киеве. 2. А. Рублев. 3. С. Ушаков. 4. И. Никитин. 5. Д. Левицкий. 6. В. Боровиковский.

Урок 5. Устное народное творчество и литература с X по XVIII в. 1. Былины. 2. «Слово о полку Игореве». 3. Исторические песни. 4. Городские сказки.

Урок 6. Письменная работа учащихся на темы: 1. Чем мы особенно гордимся в развитии нашей отечественной культуры? Почему? 2. Чем вы можете доказать высокий уровень и самобытность культуры народов нашей страны в период с X по XVIII в.?

Весьма полезной бывает на итоговом повторении работа учеников со сравнительными таблицами столетий, раскрывающими организацию управления, развитие законодательной системы, вооруженных сил. Вот одна из таких таблиц, охватывающая период с X по XVIII в. (70, с.186—187):

X—XI	XII—XIV	XV	XVI	XVII	XVIII
Управление					
Киевский князь совещается с дружиной. Собирает дань, творит суд. Назначает в отдельные области наместников	Князья великие, удельные. Боярская дума. Система «кормлений»	Государь всея Руси. Боярская дума. Приказы. Ограничение «кормлений»	Царский титул. «Избранная рада». Опричнина (1565—1572). Отмена «кормлений». Развитие приказной системы. Боярская дума. Земские соборы	Самодержавный царь. Боярская дума. Приказы. Воеводы. Земские соборы	Титул императора. Установление абсолютной монархии. Сенат. Коллегии. Тайная канцелярия
Законодательство					
«Уставы и уроки» княгини Ольги. «Русская Правда». Ограничение процентов и долговой кабалы Владимиром Мономахом	Местное законодательство, договоры между князьями	Судебник 1497 г. Установление Юрьева дня	Реформы 50-х гг. Подтверждение Юрьева дня. Судебник 1550 г. Заповедные годы (1581)	Соборное уложение (1649). Окончательное закрепощение крестьян	Петровские реформы. Рост дворянских привилегий. «Жалованная грамота дворянству»
Войско					
Княжеская дружина (конница). Воины из числа общинников (пехота).	Дружина «старшая» и «младшая». Народное ополчение	Войско из служилых людей — помещиков и из боярских отрядов	Уравнение помещиков и бояр в несении военной службы соответственно размерам земельных владений	Наряду с поместным войском полки иноземного строя	Регулярная армия из рекрутов — крестьян и горожан. Гвардейские полки из дворян

Подготовка к экзаменам. П.С. Лейбнгруб выделил основные требования подготовки к выпускным экзаменам. Вот их перечень (20, с. 115—116):

1. Повторение в течение учебного года вопросов прошлых лет обучения, необходимых для лучшего усвоения курса.

2. Накопление нужного для повторения материала в рабочих тетрадях учащихся в виде развернутых планов изучаемых тем, таблиц, схем и других записей.
3. Повторение курса истории на отдельных уроках в тематической связи с изучаемым новым материалом и на повторительно-обобщающих уроках по каждой большой теме в учебном году.
4. Итоговое предэкзаменационное повторение важнейших вопросов новейшей отечественной и зарубежной истории в конце заключительного года обучения.

При подготовке повторения следует учесть, какие вопросы наиболее трудны для учеников, какие недостатки встречались на выпускных экзаменах прошлых лет. Упор делается на разбор вопросов, включенных в экзаменационные билеты. Учитель намечает основные вопросы, продумывает тезисы ответов учеников. Работа на уроке может быть самой разной: ответ ученика, составление развернутых планов и таблиц, просмотр фильмов и т.д.

Завершается итоговое повторение к экзаменам консультацией, на которой учитель отвечает на вопросы учеников и раскрывает наиболее сложные проблемы, предупреждает учеников о типичных ошибках. Учитель дает рекомендации о примерной структуре ответа, о применении исторических карт, атласов, документальных материалов.

Игра на итоговых занятиях

Игры и экскурсии. Велико значение игры в восстановлении знаний. Такие занятия дети воспринимают с большой любовью. У них появляется много предложений по проведению интересного урока. Вот как о таком уроке пишет Катя Устинова (13 лет): «Рассказ учителя должен быть таким, чтобы от него сладко замирало сердце и хотелось слушать и слушать его. А обрываться этот волшебный рассказ должен на самом интересном месте, чтобы на следующий, урок ребята бежали с нетерпением! А опрос после каждой пройденной темы учитель устраивал бы в виде викторины с вопросами. За каждый правильный ответ дают значок «умника». Ученик, который набирает этих значков больше пяти, получает высшую оценку. Набравшим меньше значков ставят оценку ниже. Тем, кто никак не проявил себя в викторине, предлагаются индивидуальные задания на дом. Если же находятся ученики, которым вообще ничего не хочется делать, им дают задание полегче, но интересней других, причем каждому индивидуально. Например, тот, кто не ладит с историей, но великолепно рисует, получает задание, связанное с рисованием. Постепенно и равнодушные ученики втягиваются в эти уроки. Для меня такие уроки были бы просто праздником!» (219, с. 8).

Итоговое занятие может включать в себя игры, викторины. Ученикам хочется узнать, что было в далеком прошлом и что произойдет в будущем. Интерес учеников к временным явлениям в определенной степени удовлетворяет игра с машиной времени. Она требует точного воспроизведения исторических событий, фантазии и импровизации при раскрытии их элементов. И.В. Кучерук предлагает ученикам следующее задание: представьте, что у вас есть хронолет — летательный аппарат, который может перенести в любую страну и в любую эпоху. Составьте программу полета:

1. Укажите век, год, в который вам хотелось бы перенестись.
2. Назовите страну, в которой вам хотелось бы побывать.
3. Выберите, в какой роли вам хотелось бы находиться в период путешествия: а) современного человека (ученого-историка, ученика, писателя, искусствоведа); представителя эпохи средневековья (крестьянина, владельца замка, поместья, мануфактуры, ремесленника, купца-путешественника, ученого, живописца, писателя, полководца).
4. Обоснуйте выбор века, страны и вашей роли.
5. Определите цель вашего путешествия.
6. По окончании полета составьте рассказ-отчет об увиденном. Включите в отчет описание внешнего вида людей, их орудий труда, оружия, а также архитектурных памятников, произведений искусства данной эпохи; характеристику выдающихся исторических личностей, с которыми удалось встретиться в период путешествия; ваши беседы с людьми этой эпохи (185, с. 93).

По истории древнего мира и средних веков возможно проведение викторины. В качестве примера приведем фрагменты викторины по истории Древней Греции VI—V вв. до н.э. (68, с. 23, 37).

Викторина

1. Чему учили в греческих школах? (Чтению, письму, литературе, музыке, физкультуре, арифметике, рисованию.)
2. Что такое палестра? (Гимнастическая школа для детей.)
3. Кого в Греции называли педагогом? (Старого раба, который сопровождал мальчика в школу и домой из школы, следил за тем, чтобы он хорошо себя вел.)
4. Что служило писчим материалом? (Дощечка, натертая воском, пергамент, папирус.)
5. Как называлась палочка для письма? (Стиль.)
6. С какого времени проводятся Олимпийские игры? Через сколько лет их устраивают? В каком греческом городе они проводились, по каким видам спорта? (Их, по преданию, учредил Геракл в 776 г. до н.э. Проводились они через четыре года в городе Олимпии на Пелопоннесе. Устраивались состязания по бегу, борьбе, метанию диска, копья, езде на колесницах и т.д.)
7. Чем награждали победителей на Олимпийских играх? (Венками из ветвей оливкового дерева, срезанных золотым ножом и перевитых

- белыми шерстяными лентами. Награждали также пальмовыми ветвями.)
8. Почему на Олимпийских играх всегда было много художников и скульпторов? (Для скульпторов и художников важнее всего было наблюдать красоту человеческого тела в движении, чтобы потом передать ее в своих произведениях.)
 8. Сколько зрителей вмещал афинский театр? (Семнадцать тысяч.)
 9. Объясните происхождение слов «трагедия» и «комедия». («Трагедия» по-гречески означает «песнь козлов». Участники народных праздников в честь бога вина Диониса, изображая сатиров — спутников Диониса, надевали на себя козлиные шкуры. Эти пьесы впоследствии и стали театральными представлениями — трагедиями. Из песенных карнавальных шествий в честь бога Диониса, которые устраивались осенью, когда поспевал виноград и было много вина, возникли веселые театральные представления — комедии.)
 10. Как называлась площадка в центре театра? (Орхестра.)
 11. Как называлась площадка, где переодевались актеры? (Скене.)
 12. Назовите знаменитого древнегреческого драматурга — автора комедий. Знаете ли вы, сколько он написал комедий? Какие самые известные из них? (Аристофан (ок. 445—385 г. до н.э.). Он написал 120 комедий. До нас дошли «Ахарняне», «Облака», «Всадники», «Лягушки».)
 13. Как назывались сандалии с очень толстой подошвой, надеваемые с целью увеличения роста исполнителя роли? (Котурны.)
 14. Из какого материала строились древнегреческие храмы? (Первоначально из дерева, затем из камня и мрамора.)
 15. Как назывался треугольник здания, образуемый двухскатной крышей и карнизом? Чем он украшался? (Фронтон. Обычно украшался барельефами на темы из мифологии.)
 16. Что такое портик? (Открытая галерея, поддерживаемая колоннами.)
 17. Как называются колонны в виде мужских и женских фигур? (Атланты и кариатиды.)
 18. Кто автор 12-метровой скульптуры богини Афины, установленной в Парфеноне? (Фидий.)
 19. Какие еще знаменитые скульптуры создал Фидий? (Еще одна его статуя Афины из бронзы была установлена на площади в Акрополе, а статуя Зевса — в храме в Олимпии.)
 20. Какая из этих статуй была одним из «семи чудес света»? (Статуя Зевса.)
 21. Кого называют «отцом истории»? (Историка Геродота (V в. до н.э.))
 22. Что такое мусейон, что вы о нем знаете? (Мусейон — музей, храм муз. Древняя Академия наук Александрии с огромной библиотекой основана ученым Деметрием Фалерским в 308 г. до н.э. по распоряжению царя Птолемея I.)

Возможно проведение игрового занятия по иллюстрациям важнейших историко-архитектурных памятников (60, с. 167, 231—232). По иллюстрациям и тексту учебника, дополнительной справочной литературе командам учеников надо подготовить ответы на следующие вопросы: 1) название архитектурного памятника и его назначение; 2) время и место сооружения; 3) судьба памятника в

наши дни. Приведем примерные ответы по нескольким архитектурным памятникам.

Египетские пирамиды. Самая большая из пирамид была построена около 2600 лет до н.э. для захоронения фараона Хеопса. Высота ее почти 150 м. На строительстве пирамиды, которое продолжалось более 30 лет, одновременно работали 100 тыс. человек.

Парфенон. Главный храм Афинского Акрополя, сооруженный в честь богини Афины — покровительницы города. Здание построено в V в. до н. э. Оно выделяется строгими колоннами и фронтонами, богато украшено скульптурами. Хотя время разрушило Парфенон, но он и поныне как бы господствует над греческой столицей, являясь величайшим памятником.

Великая Китайская стена. В III в. до н.э. более 2 млн человек были заняты сооружением вдоль всей северной границы Китая стены протяженностью свыше 5 тыс. км, высотой 5—7 м, шириной более 5 м. Великая стена достраивалась в XV—XVI вв. На протяжении столетий она служила оборонительным сооружением. В наше время сохраняется как памятник древнего Китая.

Храм святой Софии в Константинополе. Этот памятник византийской архитектуры построен в 532—537 гг. Анфимием из Тралл и Исидором из Милета. Строители справились с трудной задачей, соорудив огромный купол (диаметром 31,5 м) над центральным зданием высотой более 50 метров. Имеет мозаики VI—XII вв.

Железная пагода. Так подобные сооружения называли португальцы, а в переводе с санскрита слово *бхагават* означает *священный*. Это буддийское мемориальное сооружение и хранилище реликвий. Имеет вид павильона или многоярусной башни. Храм, изображенный на иллюстрации, построен в X в. в Китае в виде 13-этажной башни. Нижний этаж башни каменный, три следующие обложены железными плитами, а верхние сделаны целиком из металла.

В период итогового повторения целесообразно проведение обзорных экскурсий. Например, в Москве такие экскурсии проходят в Историческом музее, Музее революции, Музее декабристов, Новодевичьем монастыре. Экскурсии предшествует лекция, в которой раскрывается ее проблематика. Перед экскурсией ученики получают вопросы по ее содержанию. На них они будут отвечать после экскурсии на уроке итогового повторения (204, с. 61—62).

Групповая деятельность

Индивидуализация и дифференциация обучения. Прежде чем говорить об этих категориях, необходимо выяснить, что такое обучаемость. Самое краткое определение: восприимчивость к обучению. *Обучаемость* зависит от многих интеллектуальных свойств человека, в частности от самостоятельности мышления, смысловой памяти, умения осмысливать однородные явления, достигать желаемых результатов в минимально короткие сроки. Обучаемость связана с уровнем развития исторического мышления учащихся,

их воображения, чувств и эмоций, памяти и речи, познавательного интереса. Уровень развития самой обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания ученика.

Познание будет зависеть от сложности материала и трудности его усвоения. Под *сложностью* дидакты понимают объективную характеристику материала — количество звеньев в логической схеме, количество аспектов исторического развития в рассказе. *Трудность* же усвоения всегда субъективна и зависит от обучаемости — соответствия содержания материала запасу знаний и умений учащихся, их личных качеств. Трудность усвоения будет разной для учеников: а) склонных к логике мыслительной деятельности; б) умеющих рассуждать; в) любящих формализацию.

С учетом сложности материала и трудности познания проводится индивидуализация обучения. *Индивидуализация* — это самостоятельная работа каждого ученика, зависящая от его особенностей и учебных возможностей. В соответствии с ними и выбираются методы, темпы обучения, объем помощи учителя. В условиях массовой школы реальны лишь элементы индивидуализации, когда, например, учитель использует задания одинакового для всех учащихся содержания, но с разным уровнем сложности (217, с. 27).

Типология заданий может также различаться по степени предварительной помощи ученикам, объему учебного материала, сложности, цели (упражнения, тренировочные задания, проблемно-поисковые, творческие) (74, с. 9). При фронтальной работе учеников сам вид деятельности может быть одинаковым, но выполнение либо синхронное, либо в разном темпе. Только в процессе деятельности формируется познавательный интерес, творчество учащихся, сами знания становятся глубокими и прочными, возрастает самостоятельность выполнения заданий.

Под *самостоятельной работой* обычно понимают деятельность, имеющую цель, конкретное задание, с четким определением формы выражения и проверкой результата, обязательную для выполнения каждым учеником, получившим задание (217, с. 28).

Реализация принципа самостоятельности возможна при коллективной организации труда, что усиливает воспитательные возможности урока и позволяет вводить *дифференциацию* обучения. Под дифференциацией следует понимать группировку учащихся на основании таких сходных индивидуальных особенностей, как способности, интересы и т.д. Учитывается также примерный уровень сформированности умений, исторических знаний, познавательных возможностей.

Групповая деятельность может по-разному сочетаться с обще-классной: каждая группа выполняет одно задание, но разными методами; каждая группа выполняет взаимодополняющие задания; в группе ученики выполняют индивидуальные задания с учетом своих познавательных возможностей. Наиболее сложна дифференциация в группах одновременно по содержанию и степени сложности материала, методам и средствам работы, объеме помощи (217, с. 28).

Дифференциация по условиям обучения предполагает использование разных способов или разных учебных материалов в обучении разных групп. Группы выделяются с учетом индивидуальных особенностей и уровня развития интеллектуальных умений: ученики умеют вычленять существенные признаки, находить причинно-следственные связи, сравнивать, классифицировать, аргументированно оценивать (74, с. 45).

Рассмотрим опыт организации и проведения групповой работы методиста П.А. Баранова (157, с. 104). Такая работа может проходить при изучении нового материала теоретического характера и при обобщении изученного. Индивидуальные задания должны учитывать степень подготовленности учеников, в частности, к работе со школьным учебником. Сначала организуются пары постоянного состава. Это должны быть ученики с общими интересами, психологически совместимые. После чтения текста учебника, документа им необходимо выявить и сравнить особенности явлений, характер и значение событий, составить таблицу или сделать опорные записи. Выполнив задание, ученики докладывают о результатах друг другу, причем один рассказывает, а другой сверяет ответы с учебником. Итоги обсуждаются, уточняются, корректируются и дополняют записи в тетрадях.

Освоив приемы анализа текстов в парах, ученики объединяются в группы по 4–6 человек с одинаковым уровнем подготовки. В дальнейшем состав групп корректируется по результатам учебной деятельности. Создаются группы по принципу взаимного обогащения. Учитель назначает экспертов и руководителей групп из числа хорошо успевающих учеников. Эксперты закрепляются за группами, чтобы оказывать помощь и оценивать работу.

Как показывает опыт преподавания Ю.И. Латышева, руководить группой должен ученик, который учится на «отлично» (177, с. 34). В среднем звене учащихся нецелесообразно в группу включать слабого по уровню подготовки, педагогически запущенного ученика, плохо воспринимающего позитивное влияние окружающих. Из таких учеников целесообразно создать отдельную группу, руководить которой будет сам учитель. Для них он готовит

задания практического характера: составление плана по параграфу учебника, заполнение контурной карты, анализ документа. Когда ученик втянется в трудовой ритм урока, по его просьбе и с согласия руководителей групп можно перевести в обычную учебную группу. Вместе с тем руководитель группы имеет право высказать претензии к работе нерадивого ученика и вывести его из учебной группы.

Руководитель группы получает карточку с заданиями и распределяет их между учениками. Для организации работы в группе он использует памятку:

1. Ознакомь всех членов группы с содержанием задания.
2. Составь план и определи способы выполнения группового задания.
3. Распредели задания между членами группы в соответствии с их способностями, возможностями, интересами.
4. Помоги товарищам в выполнении работы.
5. В случае возникновения затруднений при выполнении задания обратиться за помощью к эксперту или учителю.
6. Обеспечь соблюдение правил сотрудничества: право каждого высказывать свое мнение и обязанность уважать мнение другого.
7. В результате обсуждения назначь выступающего от группы.
8. Дай оценку деятельности каждого члена группы.
9. Старайся создать дружескую атмосферу в группе.

О результатах работы докладывает один из учеников группы. Другие задают ему и членам группы вопросы. Затем выступают с дополнениями и исправлениями эксперты, обобщение может сделать учитель. Но в целом его роль сводится к организации познавательной деятельности групп учеников. Индивидуальную работу членов групп оценивают их руководители, а итог (в баллах) подводят эксперты, заполняя таблицу:

№ группы	Выполнение задания (до 10 баллов)	Вопросы другой группе (до 3 баллов)	Ответы на вопросы (до 5 баллов)	Дополнения к ответу (до 2 баллов)	Сотрудничество в группе (до 10 баллов)	Организационная сторона (до 5 баллов)	Общее количество баллов	Место среди групп
----------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------------	--	---------------------------------------	-------------------------	-------------------

Кроме устных отчетов о проделанной работе, могут быть и письменные, например: заполнение сравнительных, обобщающих таблиц, выполнение игровых заданий (к примеру, игры «Найди ошибку»). Одна группа составляет рассказ, содержащий заранее обговоренное количество неточностей и несоответствий, а другая их выявляет. К таким заданиям привлекается иллюстративный материал.

Учительница В.С. Рожнятовская организовала групповую работу на уроке по теме «Накануне Великой Отечественной» (203,

с. 14). Заранее она определила темы письменных работ и докладов учащихся, подобрала тексты для анализа, продумала вопросы для обсуждения в группах. Для первой группы: существовала ли в 1941 г. угроза нападения СССР на Германию? Для второй группы: была ли наша страна готова к войне? Для третьей группы: было ли нападение Германии на СССР внезапным?

Учебные занятия в старших классах

Семинарские, лабораторные занятия, школьные лекции

Семинар. Одним из распространенных занятий, характерных для старших классов, является *семинар*. Этот вид занятия способствует развитию диалогической речи учащихся, формирует самостоятельность в работе с первоисточниками. Семинары обычно целиком посвящают изучению нового материала. За неделю до его проведения учитель объявляет ученикам тему, дает план, перечень вопросов для обсуждения и список литературы. Сильным ученикам предлагает подумать над наиболее сложными вопросами, подготовить небольшие сообщения. На семинаре освещаются и обсуждаются основные вопросы плана, заслушиваются сообщения. В заключение учитель обобщает главное, объявляет оценки.

Лабораторные уроки — это уроки применения знаний и формирования умений и навыков. Чаще всего они строятся на новых для учащихся источниках знаний. Большую часть урока ученики работают самостоятельно с источниками, документами по вопросам и заданиям, подготовленным учителем. Ученики применяют свои умения в новых ситуациях.

Лекции. В последнее время учителя увлечены чтением лекций в старших классах. Однако, как утверждали классики методической науки, *школьная лекция* — не форма изложения, а разновидность урока истории, особый метод его проведения (6, с. 109). Поэтому школьная лекция требует особой методики проведения, поскольку простое слушание лекций под диктовку весьма непродуктивно. Лекция должна сопровождаться примерно такой же работой, как при чтении и конспектировании книги (34, с. 22). Цель лекции — развить умение слушать, анализировать, выделять главное, конспектировать. Поэтому вначале целесообразно начать обучение школьников конспектированию учебника истории.

Затем их обучают *конспектированию* устной речи. Перед объяснением нового учитель диктует краткий план, который вносит четкость и последовательность в запись учащихся. Изложив часть материала, учитель вместе с учениками выясняет главную мысль

рассказанного, составляет примерный текст записи. При изложении материала надо следить за скоростью записывания. Записывающих медленно следует время от времени контролировать, прося их прочитать свои записи; если нужно, поправить текст и рассказать, какие сокращения при записях обычно вводят. На следующем занятии ученики читают свои записи, выясняя, что из главного пропущено и что второстепенное нужно опустить (15, с. 177).

В зависимости от содержания и дидактических задач школьные лекции могут быть: 1) вводные по первичному ознакомлению учащихся с основными проблемами тем и разделов курса; 2) тематические, содержащие теоретический материал и основные факты; 3) повторительно-обобщающие для восстановления в памяти учащихся основных вопросов разных курсов истории. Иногда содержание лекции позволяет ученикам заполнять таблицу, куда нужно по ходу лекции занести новые исторические факты, понятия, имена.

Доклады и рефераты

Доклады. С памяткой о работе над докладом старшеклассники знакомятся еще в основной школе. Вот ее содержание (218, с. 38):

1. Прочти материал учебника по заданной теме.
2. Составь план своего рассказа.
3. Подбери дополнительную литературу по данной теме.
4. Привлекая наглядный материал, используй в докладе иллюстрации, репродукции с картин, кадры диафильмов и т.д.
5. Подумай над выводами, соответствуют ли они приведенным фактам.
6. Перед началом доклада напиши на доске план, назови литературу, которой пользовался, начерти, если нужно, диаграммы, таблицы.
7. Во время выступления следи за правильностью речи.
8. Не забывай обращаться к наглядным пособиям, но по существу доклада, не отвлекаясь на пересказ содержания.

Доклады учащихся целесообразнее планировать и проводить по какой-то одной теме. В этом случае у группы докладчиков будет общая заинтересованность в работе и более активное обсуждение докладов среди учеников класса.

Рефераты. Дореволюционные методисты полагали, что обучение реферированию лучше всего начать с одного произведения, постепенно расширяя круг литературы и источников. (Смотри систему реферирования Б.А. Влахопулова.) Наши современники разработали рекомендации и памятки по работе над *рефератом*. П.В. Гора приводит такую памятку: определи цель написания реферата в соответствии с поставленной темой; составь план; при чтении книги постарайся выделить для отражения в реферате

основные идеи и положения, доказательства и аргументы; проанализируй и опиши собранный материал, сформулируй обобщающие выводы; оформи реферат (10, с. 187).

Написание реферата на историческую тему основывается на умениях: отобрать литературу по теме; составить план; извлечь знания из нескольких источников; работать со справочной литературой; систематизировать и логически излагать материал. Завершенный реферат представляет собой сообщение на определенную тему, при подготовке которого ученик применяет целый комплекс умений и навыков, приобретенных в школе.

В практике школ накоплен определенный опыт по подготовке и защите реферата на выпускном экзамене. А.Б. Резник рассказывает о требованиях, предъявляемых к такому виду рефератам (201, с. 122):

1. Рефераты должны выявить знания учащихся как по истории, так и по обществоведению.
2. В реферате должно проявиться умение работать с научной литературой. Ученик обязан изучить не менее пяти первоисточников.
3. Оформление реферата должно соответствовать общепринятым нормам ссылок на источники и требованиям библиографии.
4. В процессе работы над рефератом ученик имеет право обращаться за консультациями к учителю, библиотечным работникам и другим лицам. Об этих консультациях он должен сообщить в приложении.
5. В приложении к реферату автор кратко рассказывает о том, как работал над рефератом, с какими трудностями встретился, как их преодолел, что поучительного извлек для себя в процессе работы.
6. Тезисы реферата оглашаются автором на итоговой конференции в присутствии членов экзаменационной комиссии, что рассматривается как предварительная защита. Автор обязан учесть замечания и пожелания, высказанные членами экзаменационной комиссии при окончательной доработке реферата.
7. Подготавливаемые рефераты вначале используются при организации повторения. Предварительная защита рефератов проходит на итоговой конференции учеников в присутствии членов экзаменационной комиссии.

Эвристические формы занятий

Уроки-диспуты, дискуссии. В старшем звене учащихся учитель готовит и проводит уроки-диспуты, например по теме «Особенности экономического развития России начала XX в.» Выдвигается следующая проблема: «В одних публикациях утверждается, что Россия в начале XX в. была отсталой страной; в других говорится, что Россия — это среднеразвитая страна. Какой точки зрения вы придерживаетесь? Обоснуйте свой ответ».

Перед *диспутом* ученики должны познакомиться с правилами его ведения. Вот основные из них: продумай главное, что хочешь

доказать; лучшее доказательство — точные факты; говори логично и последовательно; говори лишь то, в чем хорошо разобрался сам; уважай своего оппонента и не искажай его мыслей; не повторяй сказанное до тебя; не размахивай руками и не повышай голоса.

К дискуссии ученики готовятся дома заранее. Они продумывают, как опровергнуть теоретическое положение или защитить ту или иную позицию. С. Д. Шевченко предлагает проводить дискуссии как мини-спектакли, небольшие представления. Защищая определенную позицию, ученики меняют голос, мимику, позу, создавая образ лица, от которого выступают.

Учительница Н.В. Акхямова провела с учениками дискуссию по теме «Февральская революция в России» (153, с. 10). Предварительно было задано написать небольшие доклады и сообщения. Предполагалось выставить оценки за устные ответы и письменные работы. Роль учителя на уроке сводилась к организации дискуссии, направлению ее хода, предоставлению школьникам возможности высказаться и сделать выводы, не навязывая своего мнения.

Готовясь к дискуссии, десятиклассники изучали источники, работы историков, подбирали нужные цитаты. Они также готовили ответы на заранее предложенные им вопросы: 1. Была ли неизбежна Февральская революция? 2. Приблизила ли первая мировая война революцию? 3. Февральская революция: массовое движение или заговор оппозиции? 4. Почему после Февральской революции в России не сложилось демократическое государство? 5. Почему большевики после Февраля оказались в меньшинстве в Советах и других органах народного представительства? 6. Что дала Февральская революция России и чего не дала?

Альтернативные ситуации. На уроках-диспутах возможно моделирование и обсуждение *альтернативных ситуаций* — выбора вариантов исторического развития реально существовавших в истории. При анализе альтернативных ситуаций ученики используют памятку (186, с. 35):

1. Сформулируйте сущность каждого из предлагаемых путей (решений).
2. Выявите историческую обусловленность каждого из предлагаемых путей (вариантов решения вопроса).
3. Определите свое отношение к ним.
4. Объясните достоинства и недостатки избранного пути.
5. Покажите достоинства и недостатки отвергнутого пути развития.
6. Оцените произошедший выбор.

Вот как Н.Н. Лазукова рассказывает о выборе учениками альтернативной ситуации. На уроке «Объединение земель в Российское централизованное государство» изучается вопрос о присое-

динении Новгорода к Москве. Ситуация исторического выбора ярко описана в произведении Н.М. Карамзина «Марфа Посадница» и в одноименном романе Д. Балашова. Первое произведение читают все ученики, а второе — наиболее сильные. Ученики класса распределяются на две команды. Одна команда представляет интересы Ивана III, другая — новгородцев. На Новгород с целью присоединения его земель движется войско Ивана III. Группы оценивают аргументы спорящих сторон и готовятся объяснить свое отношение к различным позициям горожан, собравшихся на вече. Затем обсуждаются вопросы: как бы сложилась судьба Новгорода, если бы его жители одержали победу в битве при Шелони и отразили поход Ивана III в 1478 г.? Почему победа оказалась на стороне Ивана III? Какие факторы предопределили исход событий? В чем сила и слабость новгородцев? Как бы развивались события в случае победы жителей Новгорода?

Или альтернативная ситуация при изучении темы «Россия в начале XVII века» (210, с. 88):

1. Представьте, что повстанцы Болотникова не только осадили Москву, но и заняли столицу. Предположите, что могло бы быть дальше.
2. Представьте себя участником восстания под предводительством Болотникова. От каких действий вы лично могли бы предостеречь повстанцев?
3. Представим себя в обстановке начала XVII века, в условиях воцарения на русском престоле Лжедмитрия II. Что следовало бы, на ваш взгляд, предпринять правительству Василия Шуйского? А как на самом деле действовало правительство? Почему?

Автор задачников по истории С.Г. Смирнов предлагает проведение диспутов-диалогов в виде инсценировок исторических деятелей: Владимир Мономах выступает против Олега Черниговского или Шарукана Половецкого; Алксандр Невский — против Даниила Галицкого или Андрея Владимирского. Реальную или утрированную позицию исторического деятеля помогают раскрыть стихи Д. Самойлова об Иване Грозном, Н. Коржавина об Иване Калите (209, с. 36).

Интегрированные уроки, конкурсы

Межпредметные уроки, на которых взаимосвязанно изучаются темы истории и географии, обществознания, литературы, часто называют интегрированными. Проводят их по-разному. Ю.И. Латышев рассказывает о таком уроке, когда учитель истории как бы передает эстафету учителю литературы, а выступления учеников дополняют сообщения друг друга (177, с. 35). Бородинское сражение ученики попытались увидеть объемно, приме-

нив исторический и художественный анализ. Факты битвы они увязывали с отражением их в художественных произведениях.

Возможен *интегрированный подход* к изучаемой проблеме или теме, например при рассмотрении творчества А.С. Пушкина. Вот как об этом рассказывает учитель С. Гуревич. Ученики, увлеченные криминалистикой, рассказывают об экспертизе анонимного пасквиля, послужившего поводом к последней дуэли; ученик, интересующийся скульптурой, проводит сопоставимый анализ «Медного всадника» и памятника Петру I на площади Декабристов в Санкт-Петербурге; будущий врач знакомит класс с сообщениями хирургов Бурденко и Юдина, а также статьей Кассирского о возможности лечения раны Пушкина; киноман анализирует статью С. Эйзенштейна «Монтаж 1938», в которой рассказывается, как кино учится у Пушкина последовательности раскрытия характера человека; будущий историк-исследователь изучает статью Е. Тарле «Пушкин-историк» и монографию Блока о работе Пушкина над историческими источниками; ученик, интересующийся экономикой, анализирует описание кабинета Онегина и составляет перечень предметов русского экспорта начала XIX в. и товаров, ввозимых в Россию; ученики, увлекающиеся географией, готовят сообщения по теме «Пушкин-путешественник».

Блоковое обучение. Ищущие учителя пытаются внедрять новые формы организации обучения, в частности применять технологию концентрированного обучения. Это комплекс учебных занятий по теме, объединенных целевой установкой. Изучение нового материала происходит в процессе внутреннего взаимодействия и приращения знаний.

Творческие учителя сначала проводили так называемое погружение в предмет: несколько уроков истории по теме в один день. Это могла быть лекция, самостоятельная работа учащихся по изучению нового материала, практическое занятие, урок проверки и контроля знаний. Однако такое погружение в предмет из-за необходимости менять расписание в школьной практике не прижилось.

Иное дело *блоковое, или тематическое, обучение*, когда в блок объединяют различные виды и формы занятий, проводимых по специальному плану на протяжении длительного времени. Методически оправданны для такого обучения темы, рассчитанные на 6—10 уроков и представляющие собой целостную часть курса с однородным историческим содержанием (однотипные социально-экономические процессы, войны, революции). На первый план выдвигается существенное в предмете, оно становится объектом

прочного усвоения. Предусматривается поэтапное овладение материалом, постепенное его углубление, вводится отсроченный опрос при проверке знаний.

Системное обучение предполагает реализацию ряда этапов и применение на них определенных форм и приемов обучения. К такому выводу независимо друг от друга пришли творчески работающие учителя. В обобщенном виде эти этапы можно выразить следующим образом: (205, 160):

1. Повторение предыдущей темы и введение в новую тему (установочная проблемная лекция учителя; обзорные лекции по содержанию всей новой темы; киноурок).
2. Овладение знаниями (лабораторно-практические занятия по картографии, составлению схем, сравнительных таблиц, изучению документов; комбинированный урок; урок-конкурс; обучающие экскурсии с обобщением материала на основе межпредметных связей).
3. Углубление знаний, создание условий для оперирования ими (уроки решения задач, обучающие семинары).
4. Итоговое рассмотрение и обобщение темы (консультация, коллоквиум, собеседование, повторительно-обобщающий урок, семинар, лекция, конференция, экскурсия, зачет). Оценка знаний по конечному результату с учетом поурочных баллов.

Уроки-обобщения в среднем звене учащихся могут проводить старшеклассники. К таким групповым собеседованиям старшеклассники, как правило, готовятся заранее с большой ответственностью. На занятия им можно доверить оценку знаний. Итоговая оценка выводится на основе заключительных занятий, а также текущих оценок изучения тем блока.

Конкурсы и олимпиады. В отличие от конкурсов олимпиады проходят в две-три ступени. Их организуют как в среднем звене учащихся, так и в старших классах. Победившим считается тот, кто выполнил задание качественно лучше, быстрее, аккуратнее остальных. Места на олимпиаде распределяются в зависимости от количества набранных очков.

С интересным опытом их проведения в 10 и 11 классах поделился Ю. Кожин (183, с. 11). Первый тур включал проведение письменных творческих работ по теме «Могли ли большевики установить свою власть в России без гражданской войны и террора?», где учащиеся должны были высказать свое отношение к событиям 1917 г. Второй тур — это блиц-турнир, на котором предлагались вопросы типа: 1. Кто возглавлял Временное правительство первого состава? 2. Кто в этом правительстве был министром иностранных дел? На третьем туре ученики вносили исправления в текст.

В четвертом туре ученики должны были подобрать из перечня нужные даты к событиям (задание приведено с ответами). Например:

Какие даты имеют отношение:

а) к новой экономической политике большевиков (март 1921 г., август—сентябрь 1921 г.);

б) к индустриализации (конец 1925 г.);

в) к коллективизации (осень 1929 г., 5 января 1930 г., 7 августа 1932 г., зима 1932—1933 гг.).

В 11 классе дополнительными были вопросы для блиц-турнира — назвать имена исторических деятелей: 1. Кто от имени СССР подписал акт о безоговорочной капитуляции Германии? (Жуков.) 2. Кто был командующим советскими войсками в войне против Японии? (Василевский.) 3. Кто стал первой жертвой Ленинградского дела? (Капустин — второй секретарь Ленинградского горкома партии.)

Как правило, для проведения олимпиад используется внеурочное время. На внутришкольные олимпиады собираются лучшие ученики параллельных классов. В дальнейшем соревнование проходит между учениками разных школ и районов.

Зачетная система обучения

В последнее время она шире применяется в практике школ. Активно работающие учащиеся получают *зачет* автоматически. Зачет сдают лишь те ученики, кому надо ликвидировать пробелы в знаниях. Из числа учеников, получивших зачет, назначаются помощники учителя. Им учитель дает вопросы и задания для проведения зачета, или они готовят вопросы и задания самостоятельно. В последнем случае учитель перед зачетом просматривает и корректирует подготовленный помощниками материал, называет фамилии тех, кто им будет сдавать зачет. Группы из двух-трех человек рассаживаются за столами, и помощники начинают выявлять и оценивать качество знаний. Если учитель сомневается в оценке, то задает ответившему дополнительные вопросы и после уточнения ставит оценку в журнал.

Обучение истории в старших классах требует многообразия и вариативности форм организации учебного процесса и методов обучения, использования всех видов самостоятельной работы учащихся, переход к диалогу и сотрудничеству учителя и ученика. Обучать истории — это «значит учить думать и разбираться в исторических событиях, учить делать выводы и обобщения на изученном историческом материале, учить мыслить исторически,

сознательно усваивать материал всей темы и ведущих вопросов курса...» (4, с. 396).

Подготовка учителя к уроку истории

Как готовиться к уроку истории

Требования к уроку истории заключаются в следующем: полнота исторического содержания, педагогического замысла урока, его соответствие поставленным задачам; научность знаний; достоверность исторических фактов; применение разнообразных источников знаний; отбор главного для формирования базовых знаний, ключевых проблем; мотивация и дифференцированность обучения; высокая степень самостоятельной мыслительной деятельности учащихся, их познавательной активности; охват работой всех учащихся; воспитание интереса к истории; правильный выбор типа урока, средств и методов его проведения; соответствие приемов учебной работы педагогическому замыслу, содержанию и познавательным возможностям учащихся; единство деятельности учителя и учащихся.

Подготовка к урокам начинается еще до начала учебного года с изучения госстандарта и программ для всех классов. Только в этом случае учитель будет давать не отдельные уроки, а систему уроков по теме и курсу в целом. На основе этих документов учитель выявляет систему фактов и понятий, изучение которых будет углубляться и уточняться по мере овладения учениками знаниями, умениями и навыками, развития их как личностей. Затем он прослеживает, как эта система отражена в школьных учебниках, какова их структура и содержание, характер изложения исторического материала, методический аппарат. Анализ учебников даст возможность выявить взаимосвязанные уроки, их роль и место в изучаемом курсе. Более детальный просмотр госстандарта, учебника и программы позволит наметить образовательно-воспитательные цели изучения разделов и тем курса.

После этого можно составить *тематическое планирование* уроков — систему их объединения с учетом исторических и логических связей, форм и типов занятий. Учитель определяет темы, содержание которых будет раскрыто самим учителем, и темы, доступные для самостоятельного изучения учащимися. Лишь выяснив познавательные возможности учеников конкретного класса, учитель на базе тематического планирования составляет *поурочные планы*.

Вот какое планирование уроков может быть по теме «Расцвет эллинской культуры в V—IV вв. до н.э.»: 1. Архитектура, скульпп-

тура и живопись Эллады в V—IV вв. до н.э.» (воображаемое путешествие на Афинский Акрополь). 2. Древнегреческий театр (урок-инсценировка). 3. Наука и школа в Древней Греции (урок-игра). 4. Олимпийские игры (урок-репортаж). 5. Итоговое занятие (урок-викторина) (176, с. 32).

Нельзя отождествлять преподавание с изложением материала. Преподавание предполагает единство всех этапов деятельности учителя, начиная от подготовки к уроку до анализа его результатов. В таблице это можно отразить так:

Подготовка к уроку (план-конспект)	Деятельность учителя и учащихся в школе	Анализ качества и эффективности учебной работы
---------------------------------------	--	--

Функции подготовки урока. На каждом этапе реализуется ряд функций. Первый этап — это *подготовка к уроку*. Здесь две функции — гностическая и конструирующая.

1. *Гностическая функция* предусматривает реализацию следующих этапов подготовки урока: 1) осмысление содержания учебного материала; 2) формулирование дидактической цели в соответствии с целями изучения раздела и темы, курса в целом; 3) определение типа урока; 4) выявление структуры урока (216, с. 34). Таким образом, учитель, отобрав содержание, продумывает тип урока, структуру, соответствующую логике учебно-познавательной деятельности учащихся.

На этом же этапе определяется, какие умения и как формировать; какие чувства пробуждать. Выбрав источники знаний, учитель продумывает способы их сочетания. К источникам знаний можно отнести текст учебника, рассказ или лекцию учителя, документ, учебную картину, запись учебного телевизионного фильма и т.д.

Подготовка к новому уроку включает анализ домашнего задания предыдущего урока. Именно по нему будет строиться опрос учащихся. Вопросы и задания рассчитаны на осмысление, углубление и систематизацию знаний. Они могут включать в себя элементы проблемности. Формулировка вопроса должна ориентировать учеников на изложение главного, на сопоставление и анализ фактов, оценку исторических явлений. Вопросы по предыдущему материалу должны быть связаны с материалом опроса или с содержанием новой темы.

2. *Конструирующая функция* предполагает: 1) анализ особенностей состава учеников конкретного класса; 2) определение доминирующего характера деятельности учащихся, включающей в

себя три уровня познания — воспроизводящий, преобразующий, творческо-поисковый.

Самый простой — воспроизводящий уровень. Ученик лишь воспроизводит все то, что дает на уроке учитель (повторяет рассуждение; чертит за учителем таблицу; показывает объект, который только что показал учитель). Более сложный — преобразующий уровень познания (ученик слушает лекцию и составляет ее план; по нескольким параграфам учебника заполняет таблицу; по словесному описанию показывает объект на карте).

Самый сложный — творческо-поисковый уровень (ученик анализирует документы и делает самостоятельные выводы; проводит анализ учебника на основе источников; продумывает альтернативные ситуации в развитии исторических событий).

От выбранного уровня деятельности учеников будут зависеть методы работы учителя на уроке. В слабо подготовленном классе придется сократить опрос и больше времени выделить на разъяснение нового, в сильном классе — увеличить количество логических задач и т.д. От активности и подготовленности учеников класса зависит темп изложения материала. Следует иметь в виду, что на уроке изложение материала медленнее темпа разговорной речи.

На первом этапе учитель для каждого класса подготавливает свой вариант урока. Он продумывает, как будет объяснять новое и что в это время будут делать ученики; планируется ли опрос, если да, то как и в какой части урока; составляются или подбираются познавательные задания в зависимости от уровня обучаемости учеников класса; какая будет организация повторения; что и как задать на дом. Учитель заранее намечает, кого надо спросить (больше число учеников, так как кто-то может отсутствовать на уроке, кто-то не подготовит домашнее задание), какие вопросы поставить с учетом предыдущих знаний, каков будет ход беседы. Таким образом, самое главное в первых двух функциях — соотнесение методически обработанного содержания урока с адекватными приемами и средствами преподавания и учения.

Второй этап подготовки к уроку — определение видов деятельности учителя и учащихся на уроке — включает третью и четвертую функции.

3. *Организационная функция* тесно связана с предыдущими. Реализуя ее, учитель продумывает: как начать урок (оргмомент); чем ученики будут заниматься на уроке; как их нацелить на восприятие нового; в какие виды работ вовлечь всех учащихся; какая деятельность вызовет интерес учеников; какие дать познавательные задания; по какому поводу будут высказывания личного мнения; как поставить проблемный вопрос; как организовать домаш-

нее задание и как оно будет учитывать усвоение знаний урока; каким умениям обучаются ученики, а какие продолжают совершенствоваться.

Уроки, одинаковые по содержанию, могут значительно отличаться по методике их проведения с учетом познавательных возможностей учеников класса. Например, тему «Что такое английские огораживания?» можно изучать: а) путем картинного описания, используя приемы персонификации и драматизации событий; б) на основе учебника, графической наглядности, фрагментов документа. На уроке по теме «Степан Разин: спаситель или злодей?» могут быть: а) рассказ учителя и последующая беседа; б) самостоятельная работа с текстом учебника, фрагментами из научной литературы; в) анализ документов и отрывков из художественной литературы.

Чем больше совершенствуются умения учащихся, тем шире представляемая им самостоятельность по выбору форм, средств, путей и времени выполнения поставленных задач. Свободный выбор предпочитаемых видов деятельности раскрывает склонности и увлечения учеников, их интересы, показывает уровень овладения учебными умениями.

4. *Информативная, или излагающая, функция* касается учебного содержания урока: какие приемы изложения содержания будут на уроке, какие — при изложении средства обучения. Разрабатывая содержание, учитель определяет материал (основной или дополнительный), в какой форме, в каком объеме дать; разрабатывает приемы раскрытия нового содержания; подбирает учебные пособия к уроку.

На уроке учитель будет не просто пересказывать материал учебника, а излагать главные вопросы темы, подробно объяснять то, что представляет трудность для учеников. Учитель намечает, что из программного материала надо выделить, что подчеркнуть, что изложить подробнее или короче. На конкретных фактах учебника он будет раскрывать и конкретизировать новые понятия, красочно и образно излагать материал учебника (если этот материал важен в образовательно-воспитательном значении). Учитель продумывает, как будет проходить работа по иллюстрациям учебника, синхронистическим и генеалогическим таблицам. Учителю часто приходится давать материал ярче, интереснее и конкретнее, чем в учебнике.

5. *Контрольно-учетная функция предусматривает продумывание*: как будем проверять, закреплять знания; как ученики смогут высказать собственное мнение, отношение к изучаемому; как оценить знания.

Какие же существуют *критерии оценки знаний* учащихся? Н.В. Кухарев выделяет следующие: 1) *объективность*, когда оценка соответствует знаниям, умениям и отношению школьников к учебе; 2) *всесторонность* оценки, когда учитываются знания, умения и навыки учащихся, глубина, научность и осмысленность раскрытия исторического содержания, образность и эмоциональность, культура речи; 3) *гласность и ясность* в выставлении оценки, когда до ученика доводится ее обоснованность, поддерживается моральный тонус на достижение успеха, указываются пути преодоления недостатков в работе (61, с. 51–52).

Третий этап подготовки к уроку — *анализ качества и эффективности* работы на уроке в результате самоанализа и проверки знаний учащихся.

6. *Корректирующая функция* подводит итог урока: правильно ли отобран материал, интересны ли и содержательны факты, существенны ли проблемы; правильна ли дидактическая цель урока и насколько она достигнута; учел ли учитель особенности класса; тот ли выбрал тип урока, те ли учебные методы, приемы, формы обучения; интересны ли и доступны познавательные задания; что и почему усвоено слабо; как оценить уровень усвоения знаний.

Корректирующую функцию учитель осуществляет после каждого урока, выявляя свои удаchi и промахи, намечая изменения своей последующей работы. В конспекте или плане урока учитель делает краткие записи: «усилить теоретическую часть урока», «снять излишние факты», «ввести для опроса таблицу». Эти замечания учитываются при подготовке к уроку в следующем учебном году. Реализация этой функции позволяет установить этапы проверки знаний учащихся и сроки контроля, выяснить, сформированы ли запланированные качества.

Структурно-функциональный анализ изучаемого материала. Анализ содержания учебного материала при подготовке к уроку П.В. Гора назвал *структурно-функциональным*. Под *структурным* анализом он понимал логическую обработку содержания урока учителем, выделение из его содержания главных исторических фактов, теоретических положений и вытекающих из анализа фактов теоретических выводов и обобщений. Эти выводы и обобщения могут быть сформулированы в учебнике или не сформулированы и скрыты в фактах и их связях. *Функциональный* анализ представляет собой определение образовательных, воспитательных и развивающих возможностей выделенных при структурном анализе теоретических положений, выводов и главных исторических фактов урока.

Что же относится к *главным историческим фактам*? Это факты, оставившие в общественной жизни заметный след, оказавшие на развитие общества значительное влияние. Они составляют основное фактологическое содержание урока, воссоздавая картину событий, имеющих определяющее значение в развитии исторического процесса. Из анализа главных фактов вытекают основные выводы и обобщения. В содержании и связях главных фактов могут быть заключены важные теоретические сведения, необходимые для формирования у учащихся мировоззренческих идей и понятий. Теоретические положения не одинаковы по своей значимости. В них может быть главное и второстепенное, подчиненное главному.

Среди главных фактов есть и такие, которые не несут в себе большого теоретического содержания. Но они ценны своей образностью, яркостью и эмоциональностью. Изучение их вызывает у школьников эмоциональное сопереживание, возбуждающее интерес к истории и содействующее развитию воссоздающего и творческого воображения.

Кроме главных фактов, на урок привлекается *неглавный учебный материал* — неглавные исторические факты, картографические, хронологические и иные изучаемые на эмпирическом уровне сведения. Часто они важны для образования учащихся, развития интереса, необходимого для активизации мыслительной деятельности. Так, рассказывая о Параде Победы 1945 г. и о памятнике Г.К. Жукову возле Исторического музея в Москве, учитель приводит такие сведения. Все знают, что маршал Г.К. Жуков принимал Парад Победы на коне, но мало кому известно, что звали того ахалтекинского скакуна Араб. В 1935 г. прославился он в знаменитом конном переходе из Ашхабада в Москву. Отпрыск Араба — Абсент стал чемпионом на Олимпийских играх в Риме.

Фактический материал, в зависимости от возраста учащихся, может изучаться как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях. *Эмпирическое познание* исторического материала предполагает усвоение учащимися знаний в готовом виде на основе «живого созерцания» исторического явления. Такое познание обеспечивает восприятие внешних признаков объекта и формирование представлений. Затем начинается теоретическое познание. На основе главного факта урока учитель проводит систематизацию и обобщение, выделяя существенные признаки понятия. Так процесс познания идет от фактов к теоретическим выводам.

Более сложен *теоретический уровень познания*, когда процесс познания идет от теории к теории. В этом случае сами теоретические знания выступают в качестве инструмента познания. Эти зна-

ния привлекаются для объяснения и понимания сущности исторических событий и явлений.

Для анализа содержания учебника и школьной программы П.В Гора разработал следующую таблицу:

План изучения нового	Главные структурные компоненты учебного материала	Результаты эмпирического изучения главных факторов	Результаты теоретического изучения учебного материала
	<p>Какие теоретические положения, выводы, обобщения анализируются?</p> <p>Какие главные факты выделяются? Почему они главные?</p> <p>Какие связи (межпредметные, междисциплинарные) надо привлечь для осмысления главного?</p>	<p>Можно ли создать исторические образы? Какие?</p> <p>Можно ли вызвать эмоциональное сопереживание? Какое?</p> <p>Каково влияние фактов на развитие воссоздающего и творческого воображения?</p> <p>В чем развитие наглядно-образного мышления, речи?</p> <p>Развитие каких умений происходит?</p>	<p>Какие исторические понятия, мировоззренческие идеи формируются?</p> <p>Какие теоретические сведения, ценностные суждения получают ученики?</p> <p>Воспитание каких взглядов и убеждений происходит?</p>

С таблицей можно работать как по вертикали, так и по горизонтали. По вертикали поочередно разбираются 2, 3, 4-я колонки, т.е. сначала в ходе структурного анализа выделяют содержание главного, потом в результате функционального анализа обдумывают предполагаемые результаты эмпирического изучения главных фактов и теоретического изучения всех составных частей главного. Когда с таблицей работают по горизонтали, то выделяют главный факт или теоретическое положение, затем определяют результаты его эмпирического и теоретического изучения (3, 4-я графы).

Определение целей урока. Как правило, опытный учитель определяет перспективные цели изучения разделов и тем при предварительном ознакомлении с тем или иным учебным курсом и составлении тематического планирования. Начинающему учи-

телю мало выделить общие цели, их желательно конкретизировать при подготовке к конкретным урокам.

В ходе структурно-функционального анализа учебника и программы учитель на полях книги делает пометки о результатах работы и выписывает на черновик выводы, оценки, определения понятий. Когда структурный анализ закончен, формулируются образовательные, воспитательные и развивающие *цели урока*. Цель в общенаучном понимании обозначает мысленное предвосхищение результата деятельности.

При определении целей исходим из общепризнанного представления о ценностях (человеческое достоинство, равенство прав и возможностей, свобода, долг и др.), а также целей обучения истории, зафиксированных во Временном госстандарте. Цели могут быть глобальные, рассчитанные на длительный срок, среднего диапазона действия и короткие, более конкретные, на каждый урок.

Как отмечалось, функциональный анализ предполагает выделение образовательных, воспитательных и развивающих целей обучения. Рассмотрим, что же при их определении обычно записывают в конспект урока. Образовательные цели: какие важнейшие знания формируются, что самое главное из содержания урока должен усвоить ученик; отмечаются также повторение, закрепление и углубление знаний. Воспитательные: каков вклад урока в воспитание нравственных, эстетических качеств личности (доброта, честность, целеустремленность, открытость, трудолюбие); воспитание осуществляется как в процессе познания содержания учебного материала, так и в течение учебной деятельности, а также общения учителя с учениками. Развивающие: какие умения развиваются на основе оперирования материалом (научился составлять план, в логической последовательности изучать материал, формулировать вопросы и т.д.). К развивающим целям относятся предметные и общеучебные умения и навыки, а также развитие психики учащихся (интеллекта, воли, эмоций, познавательных интересов).

Так, при изучении темы «Древний Рим» образовательная цель — показать прогресс в развитии человечества (подъем хозяйства и культуры, без введения понятия «прогресс»). Воспитательная цель — вызвать сочувствие учащихся к участи простых людей, негативное отношение к жестокости. Развивающая цель — учить на основе деталей воссоздавать общую картину событий.

Неправильное определение педагогических задач ведет к ошибкам на уроке. Методист А.П. Аверьянов приводил пример урока по теме Жакерии, на котором неудачно определены образователь-

ные задачи. Больше внимания на нем уделялось возникновению и первому периоду войны, началу и ходу восстания крестьян, а ведь самое главное, что должны были усвоить ученики, — причины войны, исход битвы при Пуатье, влияние войны на положение крестьян, причины поражения Жакерии.

Пути определения целей описывает Ю.К. Бабанский (33, с. 50—70):

1. Планировать надо конкретные цели, вытекающие из определенного содержания учебного материала темы (в ходе тематического планирования) и урока (в ходе поурочного планирования при подготовке к каждому уроку).
2. При планировании к целям над подходить комплексно, рассматривать цели образования, воспитания и развития учащихся в органическом единстве и взаимных связях.
3. Планирование целей должно опираться на анализ основного, главного содержания темы урока (главных фактов и важнейших теоретических положений), внутрипредметных, междурсовых и межпредметных связей.
4. В ходе анализа учебного материала решается вопрос, какой вклад в реализацию общеисторических целей вносит данный урок.

Эффективность проведения урока зависит от умения учителя прогнозировать заданный результат, добиваться его реализации на уроке, обратной связи с учениками (единство преподавания и учения). Н.В. Кухарев выделяет четыре уровня организации и проведения урока (61, с. 40). На *высшем уровне* учитель способен проектировать и достигать результата обучения на уроке, учитывая возможные затруднения учащихся. При *высоком уровне* учитель включает учеников в различные виды творческой работы соответственно выдвинутой гипотезе. На этих двух уровнях учитель способен уточнить причины получения того или иного результата, организовать рациональный режим работы на уроке. При *среднем уровне* учитель ограничивается выявлением знаний и умений учащихся во время опроса. На *низшем уровне* он придерживается поурочного планирования, не задумываясь о путях достижения ожидаемого результата. На последних двух уровнях учитель лишь собирает информацию о знаниях учащихся и все усилия направляет на достижение дисциплины учеников на уроке.

Конспект и план урока

Конспект урока в традиционном понимании необходим на начальном этапе преподавательской деятельности учителя. В *конспекте* учитель фиксирует все то, к чему он пришел в результате изучения специальной и методической литературы, структурно-функционального анализа и своих размышлений над предстоя-

щим уроком. Конспект нужен для подготовки к уроку, так как работа над ним помогает организовать учебный материал, его логическую последовательность изложения, определить соотношение звеньев урока, уточнить формулировки и понятия. На уроке же следует руководствоваться развернутым планом.

Структура конспекта разработана методистами А.А. Вагиным, Г.М. Донским, А.И. Купцовым. Конспект отражает педагогический замысел урока и является его моделью, сценарием, раскрывая ход урока, деятельность учителя и учащихся на всех его этапах, начиная с образовательных, развивающих и воспитательных задач и кончая подведением итогов урока.

Разрабатывая конспект, учитель выясняет, нужны ли на этом уроке проверка знаний умений и навыков, изучение нового, закрепление и повторение, задание на дом; какова последовательность расположения этих звеньев обучения; сколько времени следует отвести на каждый этап работы. Он отбирает оптимальное сочетание методов, приемов, средств и организационных форм обучения. Это могут быть словесные, печатные, наглядные или практические методы, проблемно-поисковые или репродуктивные, самостоятельные виды деятельности или под руководством учителя. Надо четко себе представлять слабые и сильные стороны методов и их сочетаний. Каждый метод лучше решает одни задачи и хуже — другие, усложняет или упрощает восприятие нового. Поэтому речь может идти только о целесообразном их сочетании. Решение о методах и приемах работы учитель принимает после отбора содержания и планирования задач, с учетом специфики класса и своего стиля работы. Учитываются также состояние учеников, их возможное настроение (например, в предпраздничные дни) и работоспособность (какой по счету урок), возможности кабинета истории, имеющееся время (для всех этапов урока с учетом выполняемых учениками заданий). Как установили психологи, наибольший объем информации ученики усваивают в первой половине урока и лишь 50% — во второй.

В конспекте учитель дает формулировку вопросов для опроса, записывает переход к началу изложения нового материала, выводы, формулировки и обобщения. Излагается также тот или иной вид рассказа учителя на уроке, методика преподавания. Учитель намечает вопросы и задания учащимся по ходу изложения нового, способы работы с картиной, картой, иллюстрацией, предусматривает запись терминов, схем на классной доске. Все это позволяет достичь четкости и выразительности на уроке, сделать рассказ ярким, эмоциональным и убедительным. Дословная запись дает

возможность подготовиться к свободному (без конспекта) изложению материала на уроке.

Конспект включает название темы урока, цель, перечень оборудования, содержание учебного материала и методику его изучения. Последнее дается в виде таблицы.

Ход урока	Содержание и приемы работы учителя	Содержание и приемы работы учащихся
-----------	------------------------------------	-------------------------------------

В первой колонке в виде краткого плана перечисляются основные вопросы содержания урока: тема проверки знаний и умений; тема изучения нового, план; вопросы закрепления; домашнее задание. Для всех видов работ указывается отведенное на них время. Значительные потери времени бывают при опросе из-за его затягивания, неумелой постановки вопросов.

Во второй колонке записывается содержание нового учебного материала, представленного в виде сюжетного рассказа, образного описания, обобщающей характеристики и т.д. Здесь же указаны приемы работы учителя, средства изучения нового, выводы и итоговые обобщения; познавательные задания; даны указания о месте и приемах работы с источниками знаний.

Третья колонка раскрывает познавательную деятельность учащихся по каждому вопросу новой темы. В ней записываются предполагаемые ответы учащихся во время проверки знаний; результаты выполнения заданий по ходу изучения нового; предполагаемые ответы учеников при закреплении и повторении; данные о выполнении заданий по составлению схем, таблиц, диаграмм. Содержание этой колонки поможет учителю дать на уроке разъяснение неправильных, неполных ответов учеников.

Если часть урока или урок в целом посвящены учету и обобщению знаний, то страница конспекта приобретает следующий вид:

Вопросы и задания учащимся	Примерное содержание ответов
----------------------------	------------------------------

В первой колонке около вопросов и заданий учитель делает пометки о месте и содержании приемов: «у карты», «по кадру 12-го диафильма», «изобразить на доске», «составить и заполнить схему». Здесь же можно указать фамилии отвечающих учеников. Если лишь часть урока отводится на обобщение знаний, то далее содержание нового записывается в конспекте на всю страницу.

План урока. Как правило, освоив преподавание, учитель составляет *развернутый план*. В нем прописаны структурные элементы урока, по пунктам указано, что входит в каждое звено урока и какова деятельность учителя и учащихся. В рабочем плане

излагается порядок объяснения нового материала, указывается объем главного и неглавного материала, выделяются ключевые положения, понятия, персоналии. Здесь же пометки, как соотнести устное изложение нового с учебником.

В виде сложного плана учитель записывает основные и дополнительные вопросы для повторения. Рядом с вопросами и заданиями помечает приемы проверки: «фронтальная беседа», «запись на доске», «развернутый ответ», «вопрос сильному ученику», «задание для интересующихся историей» и т.д. Делаются также указания на использование оборудования урока, учебных пособий, документов, перечисляются задания.

Составляя *план урока*, учителю следует иметь в виду, что он должен быть посильным для учащихся, реальным. Надо продумать, как приспособить теоретическое и методическое содержание урока к конкретному классу, какая ситуация сложилась к уроку, как стимулировать деятельность учащихся, каковы возможные их достижения на уроке. В хорошем плане словесной информации немного, но много графических и схематических обозначений (различные стрелки, подчеркивания), указания по ведению урока. Это программа управления процессом обучения. Важно определить, какой объем работы выполняют ученики на всех этапах урока, что будет делать при этом каждый ученик.

План может быть составлен в виде таблицы по графам:

Содержание излагаемого материала. Приемы, средства, вопросы и задания учащимся	Приемы работы учащихся. Ожидаемый результат
--	--

Подготовленный урок желательно отрепетировать, проговорить, поупражняться в работе с картой, схемой, иллюстрациями. Поскольку вначале трудно дозировать время и излагаемый объем материала, надо продумать дополнительные вопросы и задания ученикам на тот случай, если на уроке останется время. Не следует учеников отпускать с урока до звонка, поскольку их шум будет мешать ученикам других классов.

Иновации в обучении истории

Опорные конспекты

Идея кодирования знаний. Поиски новых методов обучения в последнее время называют иновациями, а их авторов — учителями-новаторами. Творчески работающие учителя предлагают свои методики и системы обучения истории. Их уроки отражают ин-

дивидуальные особенности и возможности учителя и во многом зависят от самой личности. Подготовка и проведение таких уроков требует много сил, энергии, времени.

Поэтому, прежде чем браться за работу по-новому, следует взвесить свои силы и возможности, изучить опыт работы в конкретной системе обучения. Изменение этапов урока, последовательности звеньев обучения, форм работы может не дать того результата, который получают учителя-новаторы. Следует иметь в виду, что в данном учебнике приводятся лишь фрагменты работы творческих учителей, обобщение их опыта, и прежде всего с опорными конспектами кодирования знаний.

Идея кодирования знаний возникла еще в 60-е гг. в зарубежной школе и нашла отражение в школьных учебниках. В конце разделов учебников по естественно-математическим дисциплинам были помещены схемы, отражавшие содержание изученного материала. Затем схемы такого же характера появились в методических пособиях по истории. Содержание учебных тем в них отражалось в форме зрительных образов и условных символов. В учебниках в конце разделов помещается «вид классной доски» со схемами, чертежами и записями, которые при объяснении должен воссоздать учитель. Так постепенно развивается идея обучения на основе компактных опорных сигналов.

Богатые ассоциации вызывают у учеников условные изображения — символы исторических событий и явлений. «Символ — это внешнее явление, которое условно, через посредство заключенного в нем наглядного образа, вызывает в нас мысль об определенном, часто весьма значительном и отвлеченном содержании» (202, с. 121). Исторические явления, изображенные в схематических пособиях в виде условных знаков, символов, служат ученику опорой в его мыслительной деятельности. Знаки как бы фиксируют мысленные образы. Как показывают исследования, наблюдения предмета, явления оставляют в памяти учеников в среднем 90% воспринятого (144, с. 196).

Как известно, хорошо продуманная графическая схема дает возможность разбить сложный вопрос на несколько детальных пунктов, изобразить их в условной форме, с тем чтобы сконцентрировать внимание слушателей на существовании проблемы, помочь охватить все выделенные моменты в целостности. Значительно помогает ученикам зрительная опора в усвоении базовых знаний. Главные факты в виде опорных сигналов скомпонованы в блоки, в них выделено самое главное. Такой опорный конспект представляет собой условно-графические знаковые изображения учебного ма-

териала, позволяющего обращать внимание на логику его изложения, на главные факты и легко запоминать их.

Методика работы с конспектами-схемами на уроках. Материал, предназначенный для изучения, учитель представляет в виде особых конспектов с опорными сигналами. Опорные символы помогают ученику запомнить единицы информации — факты главные и неглавные. Для идентификации в опорном конспекте они выделены разным цветом. Суть же самой системы работы заключается в усвоении знаний на основе их многократного повторения и ежедневного контроля за качеством знаний при помощи самих же учащихся.

Как же проходит подготовка опорных конспектов? Прежде всего начинающему учителю надо хорошо знать содержание школьного учебника: сначала он прочитывает его целиком, насквозь, а потом по темам. Читая темы, учитель проводит структурно-функциональный анализ текста, вместе с тем определяя, какие параграфы учебника можно объединить для изучения на одном уроке. Затем он переходит к оформлению листов конспекта с опорными сигналами. Раскрывая тему, на одном листе он может поместить до четырех подтем (блоков). Их количество будет зависеть от сложности учебного материала. На этом же листе следует указать домашнее задание, дешифровку сигналов. Если учебник включает 60 параграфов, то листов-конспектов, учитывая объединение параграфов, будет значительно меньше. Правда, сюда же включаются листы с конспектами по краеведческому материалу, блоки по воспроизведению планов на местности, картосхемы. Разработав листы по содержанию всего курса, учитель снимает с них небольшие по размеру копии — раздаточный материал. Листы с опорными сигналами по теме урока должны быть одинаковы по содержанию. В противном случае с ними нельзя будет организовать общую коллективную работу в классе.

Система работы с опорными конспектами требует привлечения к проверке заполненных листов одноклассников, учеников параллельного класса, помощников учителя. Обычно проверка тетрадей занимает у них не более 15 минут. Оценки выставляются в общеклассную (открытую) и индивидуальную ведомость учета знаний по каждой изученной теме урока.

№ п/п	Ф.И.О.	Письменные ответы	Устные ответы	Групповой контроль	Задачи
-------	--------	-------------------	---------------	--------------------	--------

Ученики получают право любую нежелательную для себя оценку исправить на последующих уроках.

Учитель Н.П. Мирошниченко разработал критерии оценки листов с опорными сигналами, заполненных учениками (194). Ошибкой считается пропуск буквы, слова, перестановка знаков в блоке или блоков, неправильное воспроизведение знаков. За одну ошибку ученик получает оценку «четыре», за две — «три». Если более двух ошибок, то работа не засчитывается и ее надо переписать заново.

В.Ф. Шаталов предлагает следующую памятку по написанию листов с опорными сигналами (94, с. 125):

1. Внимательно читайте главу или раздел учебника, вычлняя основные взаимосвязи и взаимозависимости смысловых частей текста.
2. Кратко изложите главные мысли в том порядке, в каком они следуют в тексте.
3. Сделайте черновой набросок сокращенных записей на листе бумаги.
4. Преобразуйте эти записи в графические, буквенные, символические сигналы.
5. Объедините сигналы в блоки.
6. Обособьте блоки в контуры и графически отобразите связи между ними.
7. Выделите значимые элементы цветом.

Работа с опорными конспектами у В.Ф. Шаталова включает несколько основных и дополнительных этапов, реализуемых в классе на уроках и дома: 1. Развернутое объяснение учителем нового материала. 2. Повторное сжатое объяснение по листу с опорными сигналами, расшифровка символов. 3. Изучение опорных сигналов каждым учеником по раздаточному материалу, вклеивание учениками листов в свои альбомы (возможно раскрашивание в классе или дома). 4. Самостоятельная домашняя работа ученика с учебником и листом с опорными сигналами; у кого есть магнитофон, тот записывает и прослушивает свой рассказ. 5. Письменное воспроизведение опорных сигналов по памяти в тетрадях, хранящихся в кабинете истории (8—10 минут); проверка и оценка работ после урока учениками параллельного класса или взаимопроверка одноклассниками. Возможна проверка на уроке самим учителем. В таком случае выполнивший задание ученик молча подходит к столу и показывает работу. 6. Во время выполнения работы проходит индивидуальная проверка опорных конспектов учеников (воспроизводят блок на доске, ведут рассказ по опорным сигналам блока на два-три магнитофона, тихо отвечают по конспекту учителю); магнитофонные записи прослушивают и оценивают помощники учителя данного класса или старшеклассники; они ставят вторую оценку; лучшие ответы слушает весь класс; для экономии времени блок, воспроизведенный у доски, в тетради не записывается. 7. Воспроизведение несколькими учениками одного-двух блоков опорного конспекта на доске.

8. Постоянное повторение и углубление изученного материала по опорным конспектам на повторительно-обобщающих уроках. Через каждые пять-шесть уроков ученики получают короткий конспект, в конце которого дается около 10 вопросов для повторения. Каждый ученик по указанию учителя дает письменный ответ только на один вопрос или на несколько тестовых заданий.

Изучение курса завершается в апреле двумя контрольными работами. Первая контрольная работа проходит по второй половине курса, содержание которого еще свежо в памяти учеников. На ее подготовку отводится меньше времени, и оценки бывают выше (прием «успеха, удачи»). В контрольную работу входят вопросы и задания, требующие воспроизведения базовых знаний курса. Первый вопрос из начала перечня вопросов и заданий, второй из конца. Затем ученики получают задания по подготовке ко второй контрольной работе. К ней они готовятся дома два-три дня. Накануне учитель проводит консультацию, отвечает на вопросы учеников и рассказывает об итогах и типичных ошибках первой контрольной работы. Девять баллов за две контрольные работы и 50% отличных оценок (без троек) за год ведут к итоговой пятерке.

Оставшееся в учебном году время посвящается исправлению оценок, экскурсиям, читательским конференциям по исторической беллетристике.

По системе Шаталова ведут работу как опытные учителя, так и начинающие педагоги. В качестве примера приводим конспект с опорными сигналами студента А. Солодко по теме «Восстания в царствование Алексея Михайловича» (с. 200).

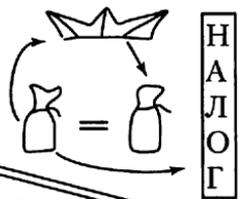
I блок

1. Напряженным стало финансовое положение России в 50-е гг. XVII в., не хватало средств для ведения войны.
2. В поисках выхода из положения московское правительство начало выпускать медные деньги, приравняв их по цене к серебряным. Но налоги и подати с населения брало не медью, а серебром.
3. Серебряные деньги вскоре исчезли из обращения, а медных денег стало очень много, так что они обесценились. К тому же выпускалось много фальшивых монет.
4. Все это вызвало недовольство народа, что выразилось в 1662 г. в «медном бунте» в Москве. Правительство было вынуждено отменить чеканку медных денег.

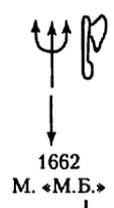
II блок

1. Крестьяне бежали на Дон, пополняя казачество. В 1666 г. атаман В. Ус во главе 500 казаков отправился походом на Москву. Но дойдя до Тулы, отряд Уса был вынужден повернуть и отойти на Дон.
2. В 1667 г. голутвенные казаки направились в Персию во главе со С. Разиным («поход за зипунами»). Обогатившись, они через Архангельск вернулись на Дон в Кагальницкий городок.

1. 50 - 



  + 

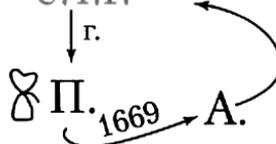


2.



↓
Д. 1666 УС. → Т.

1667 С.Т.Р. К.



3. К. С.Р. 1670

↓
Ц*

↓
А*

↓
С*

↓
С*

→ С* С.Р.

6.06.71
М 

М60 

→ К 

Восстания в царствование Алексея Михайловича

III блок

1. В 1670 г. Степан Разин и его войско двинулось походом на Волгу. Без боя захватили Царицын и Астрахань. Народы Поволжья — чуваша, мари́йцы, татары — вливались в войско Разина. Без боя сдались Саратов и Самара.
2. Город Симбирск был хорошо укреплен, и, дойдя до него, восставшие подготовили осаду. Разин выпускал «прелестные письма», призывая народ к восстанию. Восстание приобрело угрожающий характер, но 60-тысячное правительственное войско сняло осаду Симбирска.
3. Разин был схвачен зажиточными казаками и вывезен в Кагальницкий городок на Дон. Его выдали правительству. С.Т. Разин был казнен в Москве 6 июня 1671 г.

Работу с сигналами-символами на уроках учителя проводят по-разному. Вот как об этом рассказывает Н.П. Мирошниченко (194, с. 80—81). В начале урока учитель называет тему, говорит о ее значении для изучения, знакомит учеников с планом урока, записанным на доске. Это три-четыре вопроса, каждому из которых соответствует блок с символами в опорном конспекте. Затем учитель дает домашнее задание, инструктируя, на какие вопросы нужно дать ответы на следующем уроке, какие блоки опорного конспекта использовать, к каким страницам учебника обратиться. Затем учитель переходит к объяснению нового. Свой рассказ он сопровождает графическим изображением на доске соответствующего блока с опорными сигналами. Ученики следят за объяснением по своим черно-белым конспектам (размножены типографским способом) либо перерисовывают с доски карандашом в тетради, а дома раскрашивают.

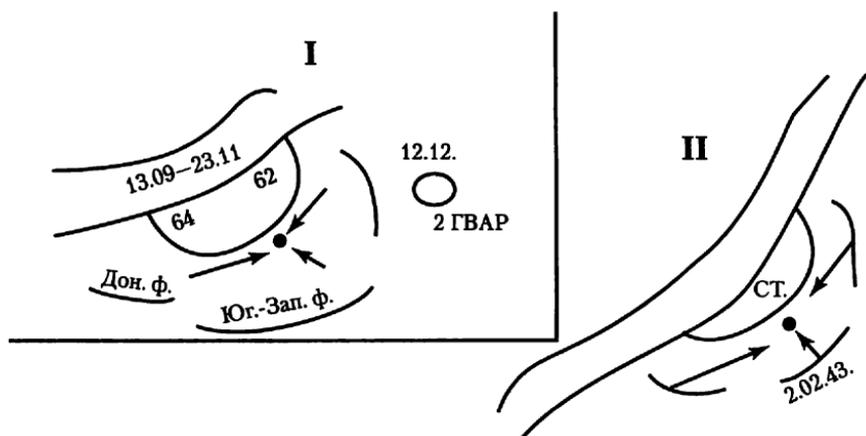
Как правило, в основе новаторских подходов к обучению уважение к личности ученика, опора на сотрудничество учителя и учеников и широкое самоуправление учащихся класса и школы в целом. Группа самых активных учеников помогает учителю на уроке и после него: консультирует слабо подготовленных учеников, готовит, проводит и проверяет письменные работы, помогает оформить листы с опорными конспектами и т.д.

Методика проведения уроков С.Д. Шевченко во многом основана на самоуправлении учеников класса (95). Один ученик проводит урок, другой является его дублером, третий комментатором, еще два ученика проверяют тетради, кто-то отвечает за оборудование урока, за заполнение экрана успеваемости. В учебном году каждый ученик побывает в роли учителя и не один раз.

Вот этапы одного из уроков с опорными конспектами.

1. Учитель-ученик начинает урок с устного опроса учащихся (10—12 минут).

2. Затем несколько секунд уходит на самооценку знаний, когда каждый ученик класса выставляет в индивидуальную ведомость оценку за подготовленность к уроку.
3. Парный опрос учеников, когда они друг другу отвечают домашнее задание, ставят оценку за ответ (3—5 минут). В большинстве случаев оценки и самооценки совпадают. Пары каждый раз новые, они создаются перед уроком. После этого учитель-ученик садится на место. Выходит комментатор и проводит обсуждение прошедшей части урока, делает вывод, предлагает оценку за ведение урока; ученики за нее голосуют.
4. Письменный опрос — воспроизведение по памяти конспекта с опорными сигналами из домашнего задания. В это же время проверка тетрадей параллельного класса (10 минут). Проверку проводят два выделенных ученика. Они ставят оценку за конспект: плюс или минус. Еще два ученика переносят оценки в экран учета знаний.
5. Объяснение нового материала учителем (15 минут). Сжатое изложение этого же материала по плакату с опорными сигналами (4 минуты). Приводим два варианта кодирования темы «Сталинградская битва».



Сталинградская битва

При разработке конспектов с опорными сигналами могут применяться знаки символическо-словесные (буквы, слоги, цифры, знаки сложения и вычитания); рисуночные (пиктограммы); условно-графические (фрагменты планов местности, карт, схем).

Учителя по-разному составляют и используют конспекты с опорными сигналами, разрабатывая свою систему обучения. Так, Ю.И. Латышев в конспекте видит опору для приготовления учениками домашнего задания и при последующем ответе на уроке (177, с. 31). При составлении конспекта он старается использовать общепринятые символы и аббревиатуры. Конспект начинает-

ся с формулировки темы. Далее идет основной тезис, раскрывающий главную идею темы. В тему входит несколько параграфов. В конспекте отражены вопросы, на которых следует акцентировать внимание, выявлены причинно-следственные связи, причем введены наиболее лаконичные формы записей. Сигналы объединяются в блоки. Они четко выделены и хорошо видны. Связи сигнала с блоком могут быть отражены простыми черточками или направленными стрелками. Итог, результат обозначают специальные выходящие сигналы.

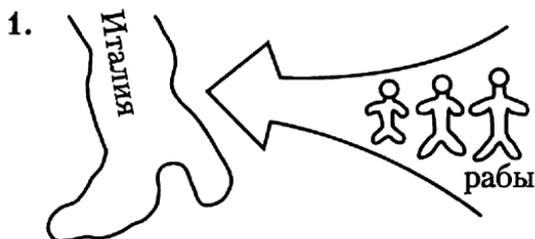
В 6–9 классах в последней трети урока Ю.И. Латышев начинает изучение новой темы. Он объясняет материал, опираясь на конспект с опорными сигналами. На втором уроке проводится консультация. Затем ответы учеников на вопросы на основе средств наглядности (диапозитивов, учебных картин) и письменная работа по вариантам, которую проводят и проверяют ученики дежурной группы. Они специально готовятся к уроку. Третий урок посвящается работе в группах по взаимному контролю знаний, небольшой письменной работе и объяснению учителя в последней трети урока. Весь цикл повторяется.

В 10–11 классах конспект с опорными сигналами включает три-четыре параграфа. Первый урок представляет собой 30-минутную лекцию с опорой на облегченный конспект. Позднее, работая с учебником, ученики самостоятельно вносят в конспект недостающие сигналы-символы. Готовясь к лекции, ученики заранее читают дома нужные параграфы учебника. После лекции ученики письменно указывают, что они не поняли из объяснения учителя. Ориентируясь на эти записи, учитель готовит урок-консультацию. На вопросы учеников отвечает дежурная группа и при необходимости учитель, привлекая наглядность. В конце урока отрабатываются понятия в ходе самостоятельной работы учеников. Третий и четвертый уроки посвящаются контролю знаний и взаимообучению в группах.

Иконические модели, или тиктограммы, на уроках истории.

Так называют простейшие рисунки, которыми учитель сопровождает свой рассказ при изучении нового материала. Такие уроки более приемлемы в среднем звене учащихся. Об уроках с иконическими моделями рассказывает А. Литвинов (190, с. 40). Вот этапы его работы по новой теме: 1. Объяснение учителя с воспроизведением по ходу рассказа иконических моделей на доске. Школьники перерисовывают эти рисунки-символы в тетради. 2. Сжатое повторное объяснение учителя по рисункам на доске. 3. Домашняя работа учеников по конспекту и учебнику. 4. Ответы учеников с помощью конспекта у доски.

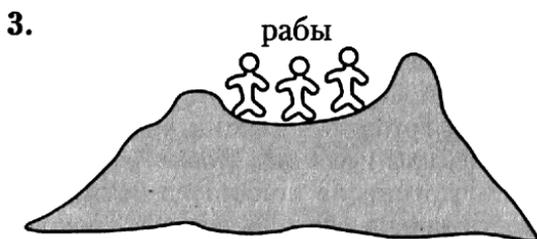
В качестве примера работы с пиктограммами приводим фрагмент урока с пиктограммами «Восстание рабов под предводительством Спартака» студентки О. Нобиковой.



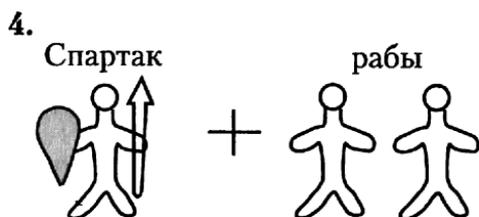
В I в. до н.э. приток рабов в Италию продолжался.



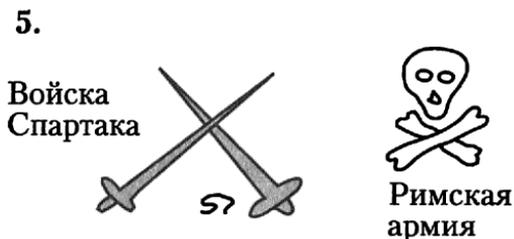
В городе Капуе была большая школа-тюрьма гладиаторов.



Бежавшие рабы укрылись на горе Везувий.



Вождь восставших стал Спартак.
К Спартаку стали присоединяться рабы.



Восставшие напали и разгромили отряд римлян.

6.



Восставшие с боями вышли к реке По и ... повернули обратно.

7.



Восставшие в западне: римляне выкопали глубокий ров и насыпали вал.

8.

Красс



Помпей

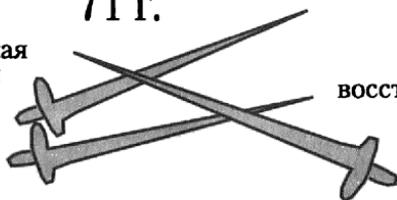


В помощь Крассу подошли войска Помпея.

9.

71 г.

римская армия



восставшие

В 71 г. до н.э. произошла последняя битва Спартака.

10.

Рим



дорога

Капуя

Войско восставших разбито. Распятые стояли по всей дороге из Капуи в Рим.

Учитель-методист и исследователь В.А. Мышкин строит урок с пиктограммами, включая следующие этапы: 1) первичное объяснение учителем нового материала при закрытых пиктограммах, заранее нарисованных на доске; 2) сжатое объяснение по пиктограммам; 3) устный индивидуальный опрос по материалу (пиктограммам) предыдущего урока (по тетради); 4) перенесение учениками пиктограмм в тетради; 5) работа с блоками пиктограмм по их закреплению (ученики раскрывают содержание пиктограмм, соотносят с текстом учебника); 6) учебно-познавательные игры (196, с. 91–92).

Разработка опорных сигналов-символов и проведение уроков по ним*

Создавая листы с опорными сигналами (блок-схемы), Е.И. Пометун и Г.А. Фрейман стремились при помощи определенных символов и знаков выявить сущность и взаимосвязи исторических процессов и явлений, их соответствие определенному образу. Торговля — это плывущий кораблик, земледелие — мотыга, монархия — корона. Совокупность таких символов образует блок-схему.

Символы можно подразделить на две группы — информативные и сквозные. К первой группе относятся те условные знаки, которые обозначают явления, частно-исторические понятия, несут в себе информацию о какой-либо стороне, части исторического процесса. Ко второй группе — символы, обозначающие общеисторические понятия, связи, закономерности, процессы.

Такой же точки зрения придерживается В.Я. Оберман, предложивший при разработке листов с опорными сигналами некоторые символы и буквенные обозначения сделать постоянными (197, с. 24). Так, он регулярно употребляет в качестве сокращений при записях первые буквы слов «запад» (З), «восток» (В), «цивилизация» (Ц), «родовая община» (РО), «натуральное хозяйство» (НХ), «абсолютная монархия» (АМ). Стабильными у него остаются и значки, приведенные в предлагаемой им таблице. Все эти символы также можно отнести к сквозным.

Но вернемся к опыту работы Е.И. Пометуна и Г.А. Фреймана. Началом работы они считают создание системы сквозных и информативных символов по курсу истории. Затем начинается разработка блок-схемы к конкретному уроку, определение ключевого символа. Он должен обозначать главное понятие, суть урока, быть ярким и легко запоминающимся. Так, в теме «Хозяйство и

* Материал подготовлен Е.И. Пометун и Г.А. Фрейман.

СКВОЗНЫЕ СИМВОЛЫ



вещественный исторический источник



письменный исторический источник,
культура



земледелие



скотоводство



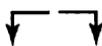
ремесло



хозяйство



развитие



упадок



монархия, аристократия



демос, демократия



мореплавание, торговля



оружие, война, сражение



религия



докажи, объясни,
сделай вывод



общественный строй



раб



рабовладелец



крестьянин

ИНФОРМАТИВНЫЕ СИМВОЛЫ



ткачество



обувное дело



гончарное дело



виноделие



Геракл



Зевс



соседская община

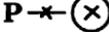
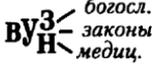
пастбища



скот, принадлежавший вождям

Сквозные и информативные символы

жизнь древних греков в XI—IX вв. до н.э.» таким сквозным символом экономики и хозяйства выступает повозка (приложение 1); в теме «Поэмы Гомера *Илиада* и *Одиссея*» символом культуры является раскрытая книга (приложение 2); в теме «Религия древних греков» условным символом может стать крест (приложение 3). Лист с опорными сигналами и будет представлять собой такой увеличенный символ.

	— орудия труда		— противоречия, конфронтация
	— земельные наделы		— рабовладельцы
	— обмены товарами между городом и деревней		— флот, корабль
	— восстание, революция, бунт		— наступление, поход, завоевание
ДУХ	— духовенство		— жара, жаркий климат
	— народное собрание		— лес
2п, 3п	— двухполье, трехполье		— феодальная лестница
	— город как центр ремесла и торговли		— отделение ремесла от сельского хозяйства
$P+P+P=Ц$	— цех		— мастерская
	— городские бедняки и богачи	Т:	— разделение труда
	— осада города		— музыка
	— средневековый университет		— Столетняя война

В соответствии с планом содержание урока разбивается на смысловые части. Каждая из них обозначается сквозным символом, его дополняют информативные символы, отражающие главные факты, явления, процессы. С помощью стрелок и соподчиненного порядка размещения символов раскрывается взаимосвязь исторических явлений и процессов.

В содержании темы «Хозяйство и жизнь древних греков в XI—IX вв. до н. э. выделяются три смысловые части и определяется, что ученики должны усвоить в каждой из них.

Земледелие и скотоводство	Ремесло, мореплавание, торговля	Общественный строй
Почва — каменистая; требуется 3—4 вспашки перед посевом; основная с/х культура — ячмень; орудия труда — плуг, мотыга; орудия труда из железа; дефицит пастбищ, резвитие мелкого животноводства	Ткачество, гончарное дело, пошив обуви; низкий уровень кораблестроения; торговля продуктами с/х и ремесла	Образование соседской общины; имущественное неравенство; усиление власти вождей и старейшин

Затем выделяются ключевые слова и вместе с информативными символами составляются смысловые части схемы.

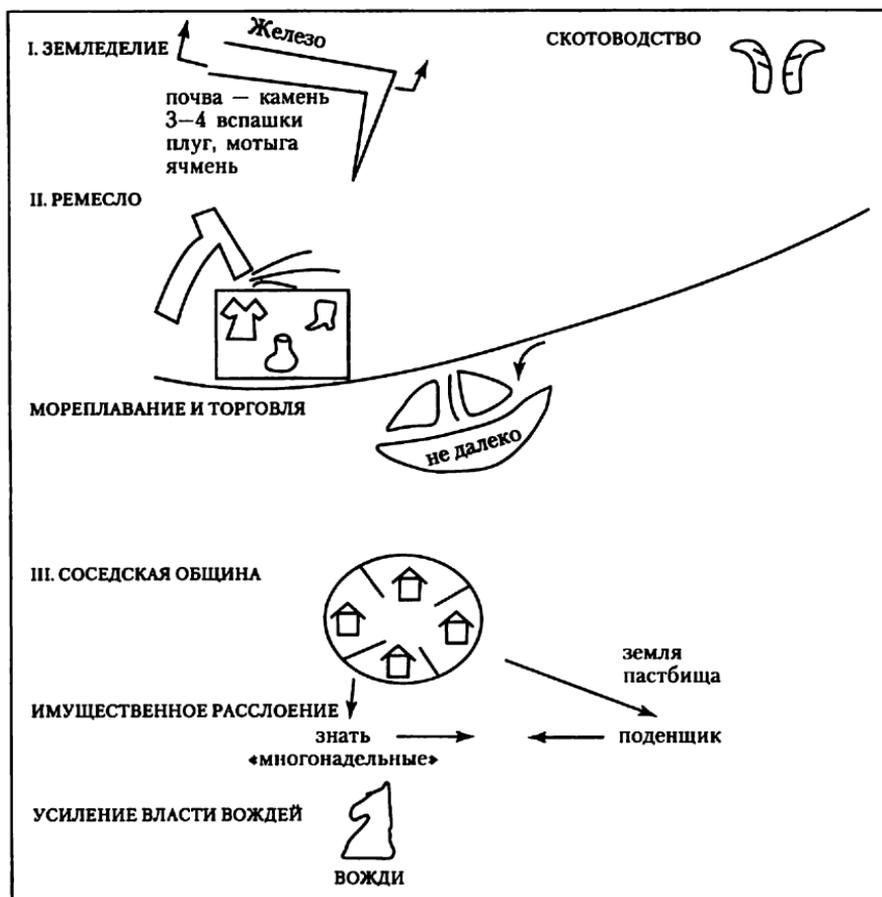
Теперь задача — показать взаимосвязи смысловых частей и раскрыть главную идею урока. (См. приложение 1). В схему включаются также задания и вопросы, ответы на которые ученики дают на основе содержания символов.

По теме «Хозяйство и жизнь древних греков»:

- 1) основываясь на описании щита Ахилла, данного в поэме Гомера «Одиссея», докажите, что у греков уже существовало неравенство;
- 2) объясните, к каким изменениям в общественной жизни греков вело совершенствование орудий труда и развитие хозяйства;
- 3) докажите, что в Греции в IX в. до н.э. завершился переход от первобытно-общинного строя к рабовладельческому.

По теме «Поэмы Гомера *Илиада* и *Одиссея*» ученикам надо выполнить следующие задания:

- 1) дать определение терминов циклопы, сирены;
- 2) рассказать, как Одиссей вернул себе власть над Итакой;
- 3) сделать выводы о том, как отразилось имущественное неравенство на организации греческого войска;
- 4) объяснить, о чем свидетельствует конфликт Терсита и Одиссея;
- 5) доказать, что поэмы Гомера — важнейший исторический источник.



По теме «Религия древних греков» вопросы и задания ученикам:

- 1) каковы причины возникновения религии;
- 2) что такое религия;
- 3) докажите, что религия — исторический источник, по которому можно судить о жизни древних греков.

Различно методическое использование схем на уроках. Применяются они при изучении нового многократно, три-четыре раза. Первый раз учитель излагает материал, используя различные приемы рассказа или проводя эвристическую беседу, при этом привлекая изобразительную и предметную наглядность, технические средства обучения (15 минут). В это время схема, заранее нарисованная на доске, скрыта от учащихся. Или же предполагается продемонстрировать ее по частям при помощи кодоскопа при кратком вторичном объяснении (5 минут). На этом этапе учитель ставит

перед учениками вопросы. Затем ученики переносят символы в тетради (5 минут). Далее следует беседа, во время которой ученики словесно воспроизводят основные положения схемы, дают ответы на вопросы, рассуждают, доказывают, проводят сопоставление элементов схемы с текстом учебника, документами.

Это же задание они получают на дом. Кроме того, им надо запомнить символы, уметь воспроизвести их письменно и дешифровать устно. Им также предлагается раскрасить отдельные части схемы в определенные цвета: явления, процессы развития хозяйства — зеленым; явления общественной жизни — голубым; проявление социальной борьбы — розовым. Поскольку такие схемы позволяют изучать историю сжато, охватывая содержание двух-трех параграфов, то применяются они не на каждом уроке. В этом случае ученики выполняют традиционные задания: заполняют контурные карты, решают задачи, отвечают на вопросы учебника.

В начале следующего урока школьники по памяти воспроизводят опорные сигналы в тетрадях (10 минут). Для этого схема разбивается на смысловые части и ученики получают задания по какой-либо из них. Задания по вариантам включают самостоятельное формулирование вопросов по схеме и предусматривают ответы на них. Проверка работ ведется закончившими выполнение заданий сильными учениками прямо на уроке. Одновременно несколько учеников поочередно отвечают учителю у стола по частям схемы. При необходимости такой вариант проверки знаний заменяется поэлементным воспроизведением схемы несколькими учащимися у доски, в то время как с классом организуется викторина, диктант понятий, хронологический или географический (с использованием контурных карт) диктанты.

Использование схем на уроках дает желаемый эффект только в системе, т.е. когда данный вид наглядности применяется из урока в урок: от вводного до повторительно-обобщающего урока каждой темы или раздела. Для уроков обобщения разработана специальная схема, задача которой сконцентрировать внимание учащихся на главных ведущих идеях темы или раздела. Это те же символы, но в новых сочетаниях и взаимосвязях.

Главные идеи, к пониманию и усвоению которых надо подвести учащихся на уроке обобщения «Древняя Греция» (приложение 4), — связь между географическим положением, природными условиями Греции и занятиями греков; взаимосвязь развития орудий труда, хозяйства и использования труда рабов; развитие рабовладельческого хозяйства; греческая и мировая культура; общее и особенное в развитии Древнего Востока и Древней Греции.

Основные идеи в схеме оформляются отдельными блоками. Эти идеи в ходе работы с предыдущими схемами ученики формулируют самостоятельно. Так, подводя школьников к пониманию того, что географическое положение и природные условия Греции определили характер занятий населения и особенности образования государств, перед ними ставят следующие вопросы: 1) охарактеризуйте природно-климатические условия Древней Греции; 2) объясните, почему греки разводили только мелкий скот; 3) как связаны природные условия с возможностью совершенствования орудий труда путем применения металла; 4) почему природные условия Греции способствовали образованию мелких государств; каковы были особенности земледелия у греков, чем они объясняются? Отвечая на вопросы, ученики по мере необходимости обращаются к предшествующим схемам и формулируют искомую идею. Она иллюстрируется учителем в блоке 1 обобщающей схемы.

Раскрывая взаимосвязь между прогрессом хозяйства, возникновением и развитием рабства и подъемом культуры, ученики должны ответить: 1) почему в Древней Греции и на Древнем Востоке возникло рабовладение; 2) назвать источники рабства; 3) где применялся труд рабов; 4) как влияло применение труда рабов на развитие хозяйства; 5) какая связь между рабовладением и развитием науки, образования, культуры, спорта; 6) как отразились рабовладельческие отношения на религии греков. Обобщающие выводы по данному вопросу-схеме через символы 2, 3, 4.

Во второй части урока ученики сравнивают развитие Древней Греции и Древнего Востока. Блок 5 показывает, какие явления и как нужно сравнивать, что общее и различное надо выделять для выявления развития. Ученики убеждаются, что в странах Древнего Востока и Древней Греции, несмотря на различия, есть сходные черты. В результате перехода к рабовладельческому строю они внесли выдающийся вклад в становление современной мировой цивилизации.

В заключительной части урока учащиеся переносят символы блок-схемы в тетради, записывают основные идеи урока. Умение дешифровать символы служит одним из показателей усвоения базовых знаний не только данного урока, но и темы, раздела в целом.

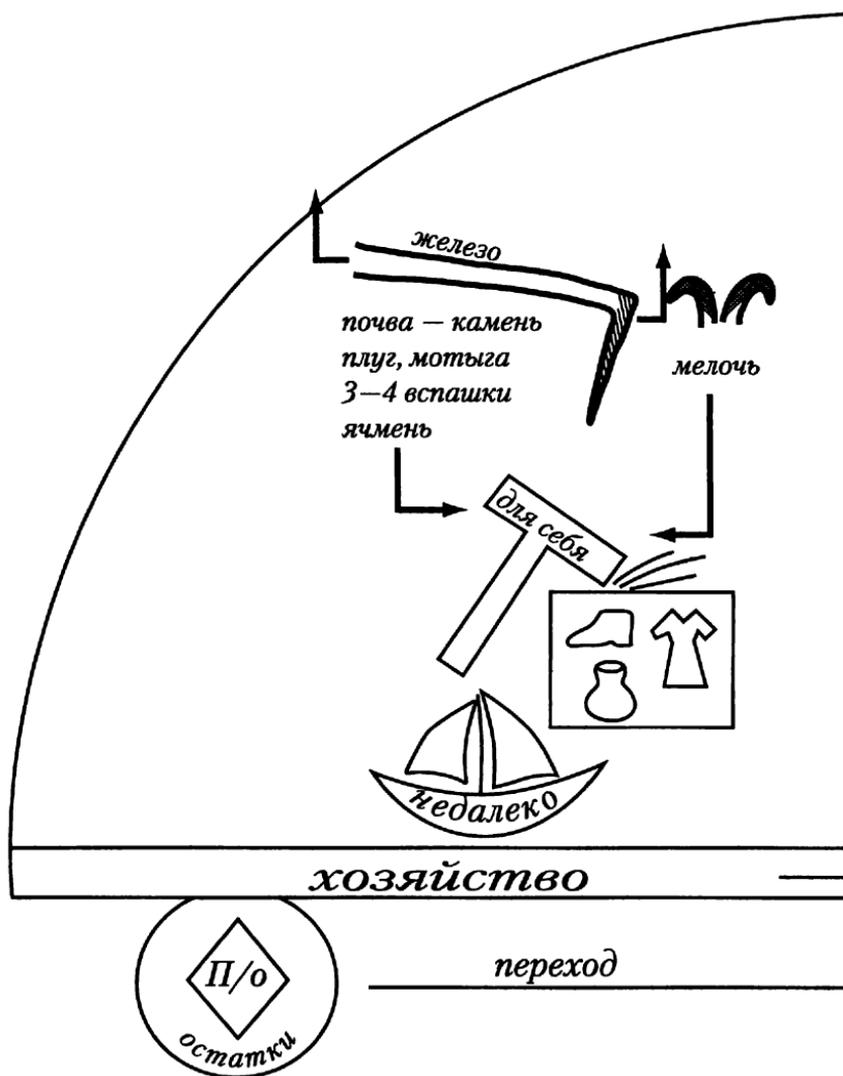
Опыт преподавания с использованием блок-схем на уроках в течение ряда лет, сравнение результатов обучения в экспериментальных и контрольных классах, где преподавание велось с применением традиционной методики, показало, что этот вид обуче-

ния имеет преимущества. Применение схем значительно повышает уровень понимания учащимися основных вопросов учебного содержания, сложного материала. Они свободно оперируют знаниями, лучше усваивают причинно-следственные, хронологические и другие связи. Разнообразие форм и методов организации урока повышает интерес учащихся к предмету, формирует их историческое сознание.

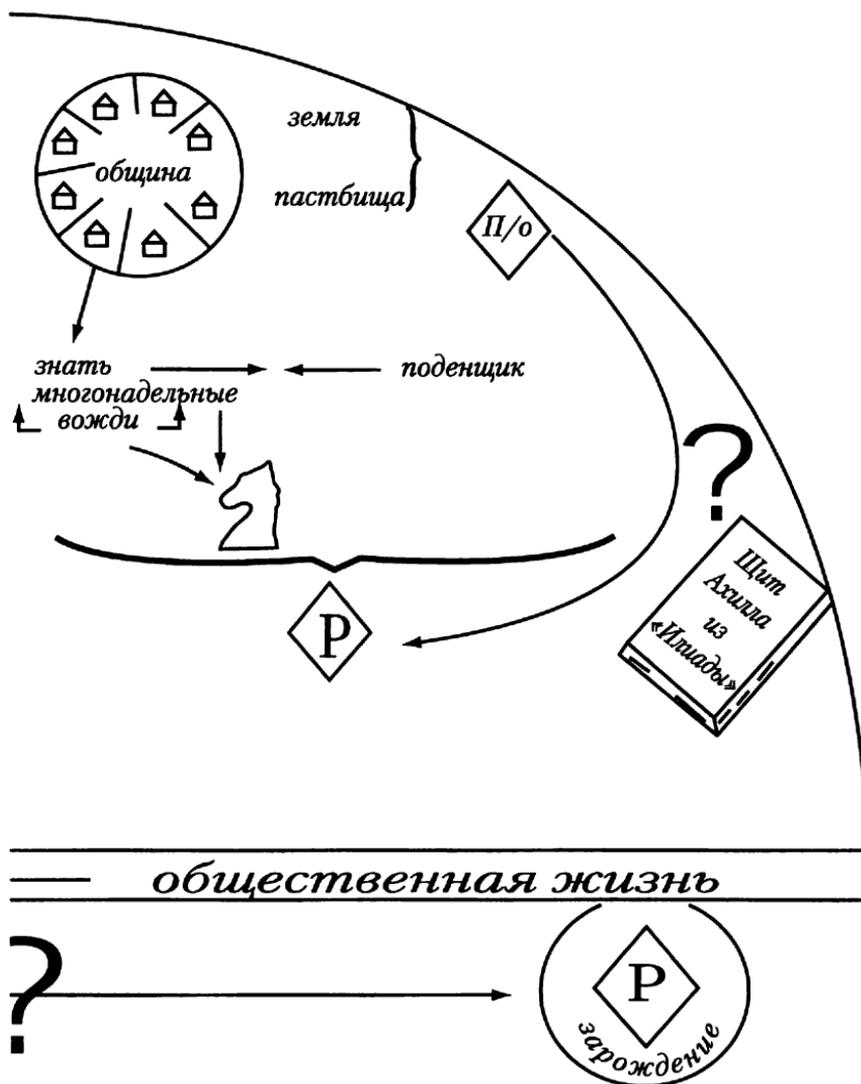
П Р И Л О Ж Е Н И Е

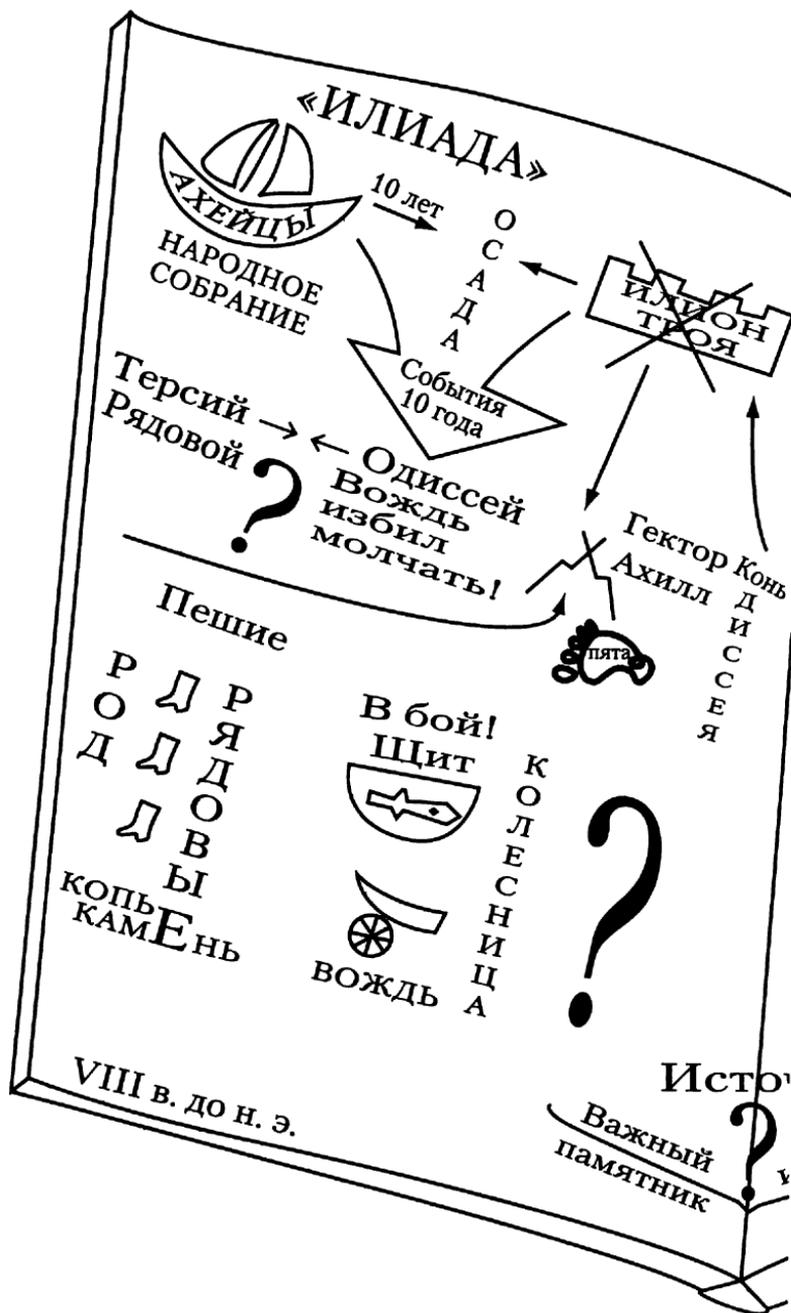
Приложение 1

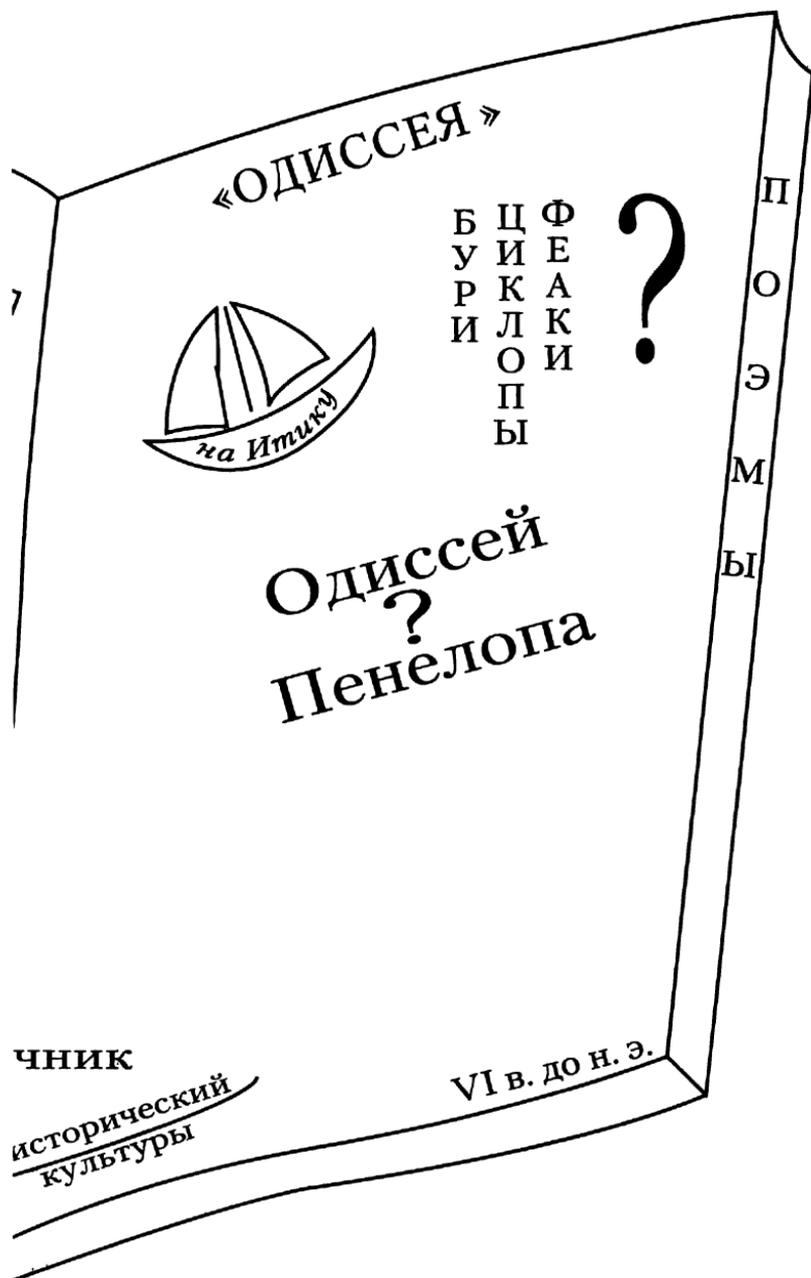
Хозяйство и жизнь



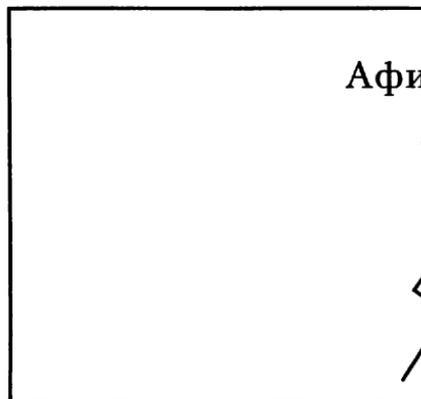
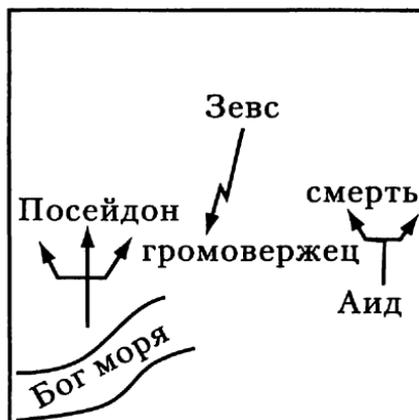
у древних греков XI–IX вв. до н. э.







причины



Что такое



исторический

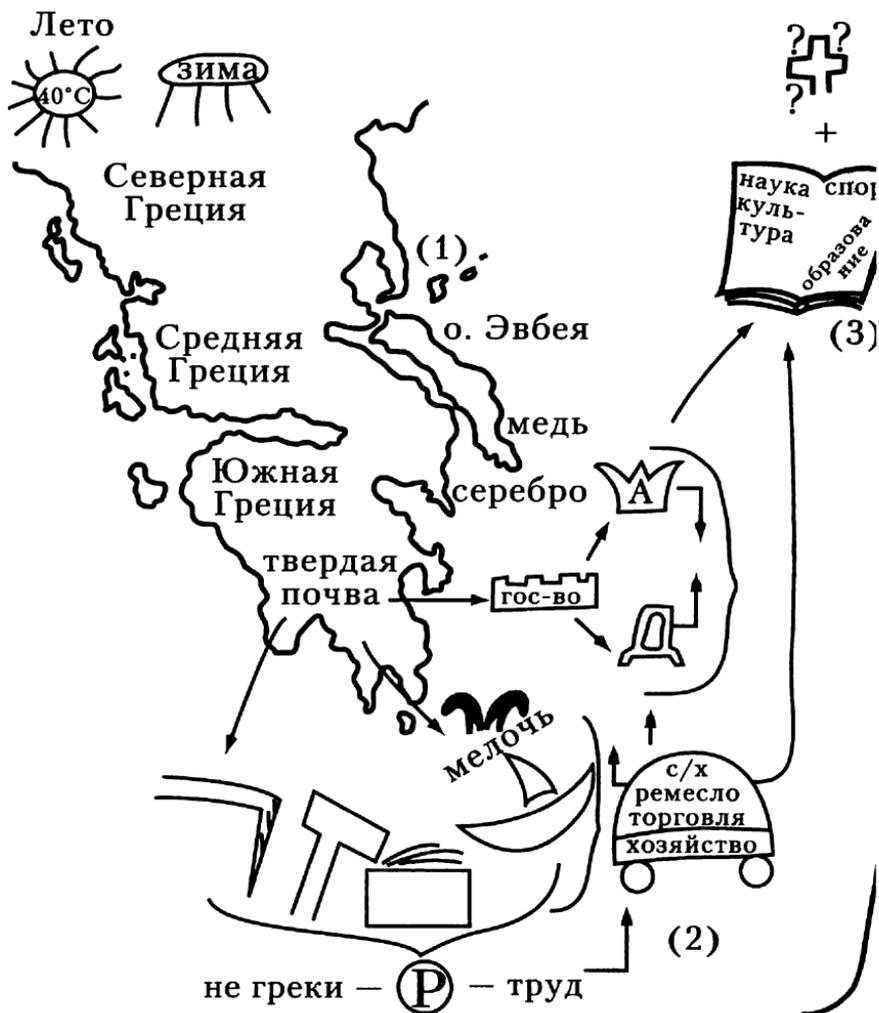
?

СТОЧНИК

А
Р
т
е
м
и
д
а



Геракл



ОСНОВА МИРОВОЙ



ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Академическая гимназия — 11
Альтернативные ситуации — 77, 179
Анализ как способ мышления — 77
Анализ произведения художника — 93
Аналитическое описание — 67
Аппликация — 99

Беседа — 162
Блоковое обучение — 181

Вводный урок — 153
Взаимоопрос — 162
Викторины — 163, 170
Вопросы и задания учебника — 60
Выводы — 45

Главные исторические факты — 189
Гностическая функция — 185
Госстандарт — 36
Групповая работа — 174

Дискуссия — 179
Диспут — 178
Дифференциация — 173
Доказательства прием — 80
Доклад — 177
Документ исторический — 131
Документации метод — 22
Документов классификация — 133
Домашнее задание — 160
Драматизации метод — 23

Задания по учебнику — 43
Задачи логические — 85
Закрепление первичное — 157
Зачет — 183
Заучивание текста — 149

Игра — 70, 88, 115, 130, 165, 169
Измерение времени — 118
Иллюстрации — 46
Индивидуализация — 173
Индукция и дедукция — 75
Интегрированное обучение — 180
Интерес — 54
Информативная функция — 187
Информативное сообщение — 66
Исследовательский метод — 27
Историческая география — 108
Источник исторических знаний — 140
Итоговое повторение — 166

Карта историческая — 46, 103
Картина учебная — 91
Картинное описание — 66
Картографические знания, умения — 105, 109
Картосхемы — 111
Комбинированный урок — 153
Комплексные программы — 26
Компоненты учебника — 42
Компьютерные программы — 102, 123
Конкурс — 182
Конспект урока — 192
Конспективное повествование — 65
Конспектирование — 141
Конструирующая функция — 185
Контрольно-учетная функция — 187
Контрольный урок — 161
Контурные карты — 112
Концентризма принцип — 32, 36
Корректирующая функция — 188
Краеведческий материал — 136
Критерии оценки знаний — 188

Лабораторно-бригадный метод — 26
Лабораторный метод — 23, 176
Лекция школьная — 176
Линейный принцип — 29, 34
Линия времени — 119, 122
Личность историческая — 68, 70
Логические схемы — 84
Локализация — 104

Метод — 1, 8, 67–68, 5, 7, 21, 47
Методика обучения истории — 5, 9
Методические приемы — 49
Методы научного исследования — 9
Монографическое изложение — 11

Наблюдение педагогическое — 10
Наглядности принцип — 90
Наглядных средств классификация — 90
Неглавный учебный материал — 189
Нравственное воспитание — 147

Обобщающая характеристика — 75
Обобщение материала — 158
Образная характеристика — 68
Образное повествование — 64
Обратный счет лет — 121
Обучаемость — 172
Обществознание — 26
Объяснения прием — 72
Объяснительное чтение — 60
Олимпиада — 182
Описания прием — 66
Опорный конспект — 195
Опорные сигналы-символы — 206
Организационная функция — 186

Памятка — 44, 81, 84, 154, 175, 198
Периодизация — 37
Персонификация — 62
Пиктограмма — 203
План урока — 194
План простой и сложный — 81
Планы на местности — 111
Повествование — 60
Повторение текущее — 158
Повторительно-обобщающие уроки — 164
Подготовка к уроку — 184
Познавательные возможности учащихся — 8
Понятий определения — 57
Понятия — 55
Портретное описание — 70
Поурочное планирование — 40
Представления — 54, 104
Приемы — 66, 89
Приемы анализа — 78
Приемы использования художественной книги — 144
Проблемное обучение — 75
Проверка знаний и умений — 153
Программы — 29, 36
Пространственные представления — 106
Процесс — 53

Рассказ ученика — 155
Рассуждения прием — 72
Реальный метод — 22
Результаты обучения — 8
Реферат — 23, 177

Самостоятельная работа — 173
Семинар — 176
Синтез — 77
Синхронистические таблицы — 123, 128
Синхронистическое изложение — 11
Система — 7
Сложность — 42, 173
События — 53
Содержание обучения истории — 7
Способности — 8
Сравнение — 78
Сравнительная характеристика — 74
Средства учебной работы — 9
Структура урока — 151
Структурно-функциональный анализ — 188
Схематический рисунок — 96
Сюжетный повествовательный рассказ — 60

Тезисы — 141
Текст учебника — 42
Тематическое и поурочное планирование — 40
Теоретический материал — 72
Теоретический уровень преподавания — 81
Теоретический уровень незнания — 184
Термины — 58

Тесты — 158
Технические средства — 101
Типы уроков — 151
Требования к уроку — 184
Трудность — 173
Трудовая школа — 25
Трудовой метод — 28

Умения и навыки — 88
Умения работы с учебником — 43, 47
Умственной деятельности приемы — 76
Урок — 153
Урок-диспут — 178
Урок изучения нового материала — 153
Урок обобщающего повторения — 164
Урок проверки и учета знаний — 162
Условно-графическая наглядность — 96
Учебник — 41, 81
Учебные комплексы — 38
Учебный план — 35, 39

Факторы обучения истории — 6
Факты — 51
Формирующий эксперимент — 10
Формы обучения — 151
Функции подготовки урока — 185

Характеристика исторической личности — 68
Хронологии запоминание — 124
Хронологии компьютерные программы — 123
Хронологические задания — 127
Хронологические комплексы — 130
Хронологические ряды — 129
Хронологические таблицы — 120, 122
Хронологические умения — 120
Хронология — 117
Художественной литературы классификация — 142

Цели обучения истории — 6
Цели урока — 190
Цифры римские — 120

Эмпирическое познание — 289
Эра — 121, 122
Эксперимент констатирующий — 11
Эксперимент формирующий — 11

Явления — 53, 84

Л И Т Е Р А Т У Р А

Основная

1. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе.— М., 1984.
2. *Аптарович Н.И., Полторац Д.И.* Кабинет истории и обществоведения в средней школе.— М., 1982.
3. *Вагин А.А.* Методика обучения истории.— М., 1972.
4. *Вагин А.А.* Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
5. *Вагин А.А.* Наглядность в преподавании истории СССР.— М., 1952.
6. *Вагин А.А., Сперанская Н.В.* Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах: Пособие для учителя.— М., 1959.
7. Временные требования к обязательному минимуму содержания основного общего образования//Учительская газета. — 1998.— № 22.
8. Временный государственный стандарт.— М., 1993.— С. 6
9. *Гора П.В.* Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе.— М., 1971.
10. *Гора П.В.* Повышение эффективности обучения истории в средней школе.— М., 1988.
11. *Дайри Н.Г.* Как подготовить урок истории.— М., 1969.
12. *Дайри Н.Г.* Обучение истории в старших классах: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения.— М., 1966
13. *Дайри Н.Г.* Современные требования к уроку истории.— М., 1978.
14. *Запорожец Н.И.* Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII кл.).— М., 1978.
15. *Зиновьев М.А.* Очерки методики преподавания истории.— М., 1955.
16. *Карцов В.Г.* Методика преподавания истории в начальной школе.— М., 1959.
17. *Карцов В.Г.* Очерки методики обучения истории СССР в VIII—X классах: Из опыта работы.— М., 1955.
18. *Колосков А.Г.* История в школе//Российская педагогическая энциклопедия.— М., 1993.— Т. 1.— С. 387—392.

19. *Лейбенгруб П.С.* Дидактические требования к уроку истории в средней школе.— М., 1957.
20. *Лейбенгруб П.С.* О повторении на уроках истории СССР в VII — X классах.— М., 1997.
21. *Линко Г.М.* Работа с исторической картой в восьмилетней школе: Пособие для учителей.— М., 1962.
22. *Линко Г.М., Петрова Е.В.* Работа с хронологией в школе: Пособие для учителя.— Л., 1960.
23. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей/Под ред. Ф.П. Коровкина.— М., 1978.— Ч. 1.
24. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей/Под ред Н. Г. Дайри.— М., 1978.— Ч. 2.
25. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах/Под ред.Ф.П. Коровкина, Н.И. Запорожец.— М., 1970.
26. Методика преподавания истории в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2108 «История»// С.А. Ежова, А.В. Дружкова и др.— М., 1986.
27. *Никифоров Д.Н.* Наглядность в преподавании истории древнего мира и средних веков. Доска и мел на уроках истории в V—VII классах.— М., 1955.
28. *Никифоров Д.Н.* Наглядность в преподавании истории.— М., 1964.
29. *Никифоров Д.Н., Склярченко С.Ф.* Наглядность в преподавании истории и обществоведения.— М., 1978.
30. О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования//Преподавание истории в школе. — 1993.— № 4.
31. *Стражев А.И.* Методика преподавания истории.— М., 1964.

Дополнительная

32. *Андреевская Н. И., Бернадский В.Н.* Методика преподавания истории в семилетней школе.— М., 1947.
33. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса.— М., 1982.
34. *Бернадский В.Н.* Методы преподавания истории в старших классах.— Л., 1939.
35. *Биберина А.В.* Тестовые задания для проверки знаний учащихся по истории древнего мира. 5 класс.— М., 1998.— С. 91.
36. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе.— М., 1959.

37. *Будаева О. Д.* Документ на уроке истории//Источниковедческая культура студента-историка. — Тверь, 1990.
38. *Бущик Л.П.* Очерк развития школьного исторического образования в СССР.— М., 1961.
39. *Введенский А.А., Предтеченский А.В.* Рабочие книги по истории для старших классов.— М.; Л., 1928.
40. *Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю.* Методика преподавания истории в школе.— М., 1999.— С. 120.
41. *Гиттис И.В.* Начальное обучение истории: Методические рекомендации.— Л., 1939.
42. *Гиттис И.В.* Начальное обучение истории: Очерки по методике преподавания истории.— Л., 1940.— С. 76—86.
43. *Годер Г.И.* Методическое пособие по истории древнего мира.— М., 1977.
44. *Годер Г.И.* Преподавание истории в 5 классе: Пособие для учителя.— М., 1985.
45. *Грицевский И. М.* Работа учителя с учебником при подготовке к уроку истории.— М., 1987.
46. *Грицевский И.М., Грицевская С.О.* От учебника — к творческому замыслу урока.— М., 1990.
47. *Жаворонков Б. Н., Дзюбинский С. Н.* Подвижная лаборатория по обществоведению.— М., 1925.
48. *Зуев Д. Д.* Школьный учебник.— М., 1983.
49. *Ильинская И. А.* Проблемные ситуации и пути их создания на уроке.— М., 1985.
50. Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей.— М., 1997.
51. История древнего мира в художественно-исторических образах: Хрестоматия/Сост. О.В. Волобуев, А.В. Шестаков.— М., 1978.
52. История и обществоведение в школе/Под ред. Б.Н. Жаворонкова.— М., 1923.
53. История средних веков (V—XV века): Хрестоматия: Пособие для учителя.— М., 1969.
54. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся.— М., 1968.
55. *Каплан С.Б.* Я делаю уроки.— Минск, 1991.
56. *Класен В.А.* Использование художественной литературы в V—VII классах.— М., 1954.
57. *Коменский Я.А.* Великая дидактика/Избранные педагогические сочинения.— М., 1982.

58. *Кревер Г.А.* Изучение теоретического содержания курсов истории в 5—9 классах.— М., 1989.
59. *Кулагина Г.А.* Кружок исторических игр.— Свердловск, 1961.
60. *Кулагина Г.А.* 100 игр по истории: Пособие для учителей.— М., 1967.
61. *Кухарев Н.В.* На пути к профессиональному совершенству.— М., 1990.
62. *Лебедева И.М.* Организация и проведение исторических олимпиад в 6 — 9 классах: Из опыта работы: Книга для учителя.— М., 1990.
63. *Лебедева И.М.* Организация и проведение исторических олимпиад в 9 классах: Из опыта работы: Книга для учителя.— М., 1990.
64. *Лернер И.Я.* Познавательные задачи в обучении истории.— М., 1968.
65. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение.— М., 1974.
66. *Луткова С.Г.* Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе изучения документальных источников (на материале «Истории отечества». 11 класс): Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. ист. наук.— М., 1997.
67. *Матулис Т.Н.* Методика преподавания истории.— М., 1978.
68. *Мерзлова В.С.* Викторины по истории древнего мира и средних веков.— Минск, 1969.
69. *Мерзон И.И.* Методика работы со школьным учебником истории//Опыт изучения истории средних веков.— М., 1965.
70. Методика преподавания истории в восьмилетней школе: Вопросы преемственности: Пособие для учителей.— М., 1970.
71. *Микх Н.А.* Оптимизация сложности учебного текста.— М., 1981.
72. *Мурзаев В.С.* Рисунки на классной доске в преподавании истории.— М., 1960.
73. *Мышкин В.А.* Возможный вариант. — М., 1993.
74. *Несмелова М.Л.* Методика дифференцированного обучения учащихся VI класса на уроках истории: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук.— М., 1998.
75. *Никифоров Д.Н.* Преподавание истории.../Ученые записки МГПИ.— М., 1959.— Т. 122.
76. *Озерский И.З.* Начинаящему учителю истории.— М., 1989.
77. *Озерский И.З.* Руководство внеклассным чтением по истории.— М., 1979.
78. *Оконь В.* Введение в общую дидактику.— М., 1990.

79. Педагогический поиск/Сост. И.Н. Баженова.— М., 1988.
80. *Попова Н.И.* Школа жизни.— М., 1925.
81. Практические занятия по методике обучения истории в средней школе: Методические рекомендации.— М., 1986.
82. Преподавание истории СССР в IX—XI классах вечерней (сменной) и заочной средней школы: Пособие для учителей/Под ред. М.Ю. Поволоцкой.— М., 1974.
83. Российский учебник: Каталог.— М., 1996.— Ч. 1, 2.
84. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.— М., 1940.
85. *Смирнов С.Г.* Задачник по истории древнего мира.— М., 1992.
86. *Смирнов С.Г.* Задачник по истории средних веков.— М., 1993.
87. *Смирнов С.Г.* Задачник по истории России.— М., 1993.
88. *Студеникин М.Т.* История Москвы: Учеб. кн. для 3—4 кл.— М., 1997.
89. *Студеникин М.Т.* История России: Учеб. кн. для учащихся 2 класса.— М., 1998.
90. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания//Собр. соч. в XI т.— М., 1950.— Т. VIII.
91. Философский словарь/Под ред. И.Т. Фролова.— М., 1990.
92. *Цыренова М.Г.* Дидактические игры на уроках истории древнего мира в VI классе: Методические рекомендации.— Улан-Уде, 1993.
93. *Шаталов В.Ф.* Учебные задания для учащихся по курсу истории СССР VII класса.— М., 1981.
94. *Шаталов В.Ф.* Эксперимент продолжается.— М., 1989.
95. *Шевченко С.Д.* Школьный урок: как научить каждого.— М., 1991.
96. *Шуман В.П.* Актуальные вопросы дидактики. Проблемы стимулирования познавательной деятельности учащихся: Учеб. пособие для студентов и учителей.— Владимир, 1975.— Ч. 2.

Дореволюционные издания

97. *Ардашев П.Н.* Курс новой истории: Для VII класса мужских гимназий.— Киев, 1915.
98. Введение в генеральную историю Гильома (Гильмара) Кураца.— СПб., 1747.
99. *Виноградов И., Никольский А.* Методика истории по Криге-ру.— М., 1885.
100. *Влахопулов Б. А.* Методика истории: Курс 8-го класса женских гимназий.— Киев, 1913.

101. *Волжанин В.* История как предмет начального обучения.— Пг., 1917.
102. *Гуревич Я.Г.* Опыт методики истории//Педагогический сборник, 1877.— Т. 4.
103. *Гартвиг А.Ф.* Школьная реформа снизу.— М., 1908.
104. *Гуревич Я.Г.* К вопросу о реформе системы народного среднего образования, в особенности же классических гимназий.— СПб., 1906.
105. *Демков М.И.* История русской педагогики.— М., 1910.— Ч. II.
106. *Дистервег Г.* Методика истории//Семья и школа.— 1881.— № 41.
107. *Добрынин А.В.* О преподавании отечественной истории.— СПб., 1888.
108. *Желтов В., Токин В.* Опыт методики элементарного курса русской истории.— М., 1913.
109. *Иванов К.А.* Очерки по методике истории.— СПб., 1908.
110. *Иловайский Д.И.* Мелкие сочинения, статьи, письма.— М., 1888.— Вып I.
111. *Иловайский Д.И.* Сокращенное руководство по всеобщей истории.— М., 1868. (Предисловие.)
112. *Кайданов И.К.* Учебная книга по всеобщей истории.— СПб., 1834.
113. *Карамзин Н.М.* Записки о древней и новой Руси.— СПб., 1914.
114. *Кареев Н.И.* Заметки о преподавании истории в средней школе.— СПб., 1900.
115. *Князьков С.А.* Из прошлого русской земли.— М., 1907.
116. *Князьков С.А.* Очерки из истории Петра Великого и его времени.— СПб., 1909.
117. *Кролюницкий А.* Опыт методики элементарного курса истории.— СПб., 1890.
118. *Кулжинский Я.С.* Опыт методики систематического курса.— М., 1913.
119. *Кулжинский Я.С.* Единство систематического курса истории в средней школе//Русская школа.— 1912.— № 4.
120. *Ламовицкий С.* Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории.— Казань, 1891.
121. *Лихачева Е.* Материалы для истории женского образования.— СПб., 1890.
122. Народная школа: Руководство для учащихся в начальных училищах.— Казань, 1902.

123. О должностях человека и гражданина.— СПб., 1783.
124. *Павлович Б. А.* О значении и целях элементарного курса в среднеучебных общеобразовательных заведениях.— СПб., 1873.
125. *Покотило Н. П.* Практическое руководство для начинающего преподавателя истории.— СПб., 1914.
126. *Рождественский В. С.* Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII—XIX вв.— СПб., 1910.
127. *Сингалевич С. П.* Методика истории.— Казань, 1918.
128. *Смарагдов С.* Краткое начертание всеобщей истории.— СПб., 1845.
129. *Стасюлевич М. М.* История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых.— СПб., 1863.— Т. 1.
130. *Уланов В. Я.* Метод лабораторный и метод документации в средней школе... // Вопросы преподавания истории...— М., 1917.— Сб. 2.
131. *Шрекк И. М.* Всемирная история для обучения юношества.— СПб., 1787.
132. *Янкович Ф. И.* Всемирная история, изданная для народных училищ Российской империи.— СПб., 1787.— Ч. I.
133. *Янкович Ф. И.* Руководство учителям народных училищ.— СПб., 1783.

Общие произведения

134. *Белкин А. А.* Русские скоморохи.— М., 1975.
135. *Грацианский Н. П.* Борьба славян и народов Прибалтики с немецкой агрессией в средние века.— М., 1943.
136. *Данилевский Г.* Княжна Тараканова.— М., 1961.
137. *Даниэль Лапп.* Искусство помнить и забывать.— СПб., 1995.
138. *Джованьоли Р.* Спартак.— М., 1968.
139. *Дуров В. А.* Белое движение: начало и конец.— М., 1990.
140. Жемчужины Подмосковья.— М., 1972.
141. *Карамзин Н. М.* История государства Российского.— М., 1988.
142. *Кобрин В. Б.* Иван Грозный.— М., 1989.
143. *Манфред А. З.* Наполеон Бонапарт.— М., 1989.
144. *Платонов К. К., Голубев Г. Р.* Психология.— М., 1977.
145. *Прус Б.* Фараон.— М., 1986.
146. *Толстой А. К.* Князь Серебряный.— Л., 1983.
147. *Федотова Е.* Дом Романовых: Последние дни последнего царя.— М., 1991.

148. *Хаггард Г. Р.* Падение Иерусалима.— М., 1993.
149. *Чивилихин В.* Память.— М., 1982.
150. *Шарль де Костер.* Легенда об Уленшпигеле.— М., 1951.
151. *Швейхель Р.* За свободу.— М., 1939.
152. *Шифман И. Ш.* Александр Македонский.— М., 1988.

Журнальные публикации

153. *Акхямова Н. В.* Февральская революция в России//История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».— 1999.— № 6.
154. *Александров А. И.* Об организации итогового повторения в VII классе//Преподавание истории в школе.— 1967.— № 2.
155. *Алексеева Н. М.* Игры на уроках//Преподавание истории в школе.— 1991.— № 5.
156. *Баранов П. А.* Городская олимпиада по истории//Преподавание истории в школе.— 1996.— № 4.
157. *Баранов П. А.* Использование групповой формы работы учащихся при изучении истории (X класс)//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 6.
158. *Бахтина О. И.* Нравственное воспитание в V классе//Преподавание истории в школе.— 1987.— № 1.
159. *Блинова Е.* Государственный стандарт: прокрустово ложе или свобода выбора//Народное образование.— 1997.— № 1.
160. *Виноградов В. Ф.* Пути повышения эффективности урока на основе реализации межпредметных связей//Преподавание истории в школе.— 1988.— № 5.
161. *Ваганов В. Ю.* Памятки для учащихся на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1989.— № 4.
162. *Васильев Л. С.* Что такое государство?//Преподавание истории в школе.— 1996.— № 2.
163. *Виницкая А. Д.* Игры на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 4.
164. *Гиззатуллин И. Г.* Игры для старшеклассников./Преподавание истории в школе.— 1992.— № 6.
165. *Годер Г. И.* Изучение рабовладельческой демократии//Преподавание истории в школе.— 1970.— № 5.
166. *Годер Г. И.* Контурная карта на уроках истории древнего мира//Преподавание истории в школе.— 1967.— № 2.
167. *Головатенко А.* Учебник истории: сегодня и завтра: Обзор проблем и контуры решений//История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».— 1977.— № 7.

168. Головатенко А. Россия и мир в XX столетии//История: Еже-недельное приложение к газете «Первое сентября».— 1999.— № 10.
169. Гуревич Я. Г. Опыт методики истории//Педагогический сбор-ник.— 1877.— Т. 4.
170. Гуревич Я. Г. О преподавании истории в средних учебных за-ведениях//Семья и школа.— 1871.— № 3.
171. Донской Г. М. Задача по истории как средство формирования знаний// Преподавание истории в школе.— 1971.— № 6.
172. Ерик П. Д. Преподавание истории в русской школе в XVIII в.// Преподавание истории в школе.— 1960.— № 4.
173. Журавлев И. К. Роль самостоятельного поиска доказательств в процессе формирования убеждений учащихся//Советская педагогика.— 1968.— № 12.
174. Запорожец Н. И. Развитие мышления школьников//Препо-давание истории в школе.— 1978.— № 1.
175. Запорожец Н. И. Развитие умений учащихся//Преподавание истории в школе.— 1981.— № 4.
176. Иванова А. Ф. Нетрадиционные формы работы на уроках// Преподавание истории в школе.— 1994.— № 8.
177. Интервью Ю. И. Латышева редакции журнала//Преподава-ние истории в школе.— 1991.— № 6.
178. Историческое образование: тенденции и перспективы: Итоги международной конференции//Преподавание истории в шко-ле.— 1999.— № 2.— С. 41—42.
179. К концепции школьного исторического образования//Пре-подавание истории в школе.— 1989.— № 6.
180. Князев Ю. А. Изготовление картосхем краеведческого содер-жания//Преподавание истории в школе.— 1987.— № 3.
181. Князев Ю. А. Краеведческий материал в VII классе//Препо-давание истории в школе.— 1980.— № 4.
182. Князев Ю. А. Краеведческий материал и повышение эффек-тивности обучения//Преподавание истории в школе.— 1971.— № 1.
183. Кожин Ю. Олимпиада по истории в старших классах// Исто-рия: Ежедневное приложение к газете «Первое сентября».— 1999.— № 3.
184. Кревер Г. А. Эмпирический и теоретический путь познания при обучении истории//Преподавание истории в школе.— 1973.— № 5.

185. *Кучерук И. В.* Учебные игры на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1989.— № 4.
186. *Лазукова Н. Н.* «Альтернативные ситуации» на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1993.— № 1.
187. *Лернер И. Я.* Историческое сознание и условия его формирования//Преподавание истории в школе.— 1988.— № 4.
188. *Лернер И. Я.* Опыт применения познавательных задач в V классе//Преподавание истории в школе.— 1967.— № 1.
189. *Лещинер В. Р.* Компьютеры в кабинете истории//Преподавание истории в школе.— 1992.— № 6.
190. *Литвинов А.* Иконические модели//Народное образование.— 1991.— № 7.
191. *Лукьяненко О. И.* Раскрытие роли труда в развитии общества (на материале курса истории древнего мира)//Преподавание истории в школе.— 1979.— № 1.
192. *Маев Н. А.* Топонимика как источник изучения истории края//Преподавание истории в школе.— 1967.— № 1.
193. *Манн Б. Б.* Школьный исторический театр//Преподавание истории в школе.— 1993.— № 3.
194. *Мирошниченко Н. П.* Преподавание истории древнего мира по системе В.Ф. Шаталова//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 4.
195. *Мыскин В. А.* Изучение личности исторического деятеля//Преподавание истории в школе.— 1991.— № 4.
196. *Мыскин В. А.* Пиктограммы и игры на уроке истории//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 6.
197. *Оберман В. Я.* Опорные конспекты и схемы на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1996.— № 3.
198. *Пантелеева Г. Г.* История на пушкинских страницах//История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».— 1999.— № 21.
199. *Паталаха Л. Н.* Урок повторения//Преподавание истории в школе.— 1992.— № 5—6.
200. *Пунский В. О.* Формирование приемов логического мышления//Преподавание истории в школе.— 1983.— № 5.
201. *Резник А. Б.* Еще об ученическом реферате//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 2.
202. *Резников Л. О.* О роли знаков в процессе познания//Вопросы философии.— 1961.— № 8.
203. *Рожнятовская В. С.* Накануне Великой Отечественной//История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».— 1999.— № 15.

204. *Розенталь И. С.* Несколько предложений об организации пред-экзаменационного повторения//Преподавание истории в школе.— 1967.— № 2.
205. *Ротерштейн В. М.* Различные формы урока истории в старших классах//Преподавание истории в школе.— 1988.— № 4.
206. *Саранцев Г. И.* Методы обучения как категория методики преподавания//Педагогика.— 1998.— № 1.
207. *Свидерский В. Ф.* Контроль знаний на повторительно-обобщающем уроке//Преподавание истории в школе.— 1997.— № 8.
208. *Скаткин М. Н.* Учение — творческий путь детей//Советская педагогика.— 1949.— № 6.
209. *Смирнов С. Г.* Задачник на уроках истории: первый опыт, первые выводы//Преподавание истории в школе.— 1994.— № 1.
210. *Старобинская Г. И.* Использование элементов дискуссии на уроках истории СССР в VII классе//Преподавание истории в школе.— 1990.— № 1.
211. *Старобинская Г. И.* Самостоятельная работа с текстом учебника в VII классе//Преподавание истории в школе.— 1987.— № 1.
212. *Стрелова О. Ю.* Формулировка темы урока: нераскрытые возможности//Преподавание истории в школе.— 1997.— № 3.
213. Требования к историческому образованию учащихся в средней школе//Преподавание истории в школе.— 1994.— № 8.
214. *Троцкий Ю.* Нужен ли школе учебник истории?//История: Еженедельное приложение к газете «Первое сентября».— 1977.— № 25.
215. *Умбрашко К. Б.* Развитие творческого мышления на уроках истории//Преподавание истории в школе.— 1996.— № 2.
216. *Шамова Т. И.* Повышение эффективности урока//Преподавание истории в школе.— 1986.— № 4.
217. *Шамова Т. И.* Пути индивидуализации обучения школьников//Преподавание истории в школе.— 1988.— № 4.
218. *Шкарина И. Б.* Формирование умений и навыков самостоятельной работы//Преподавание истории в школе.— 1979.— № 4.
219. Этот волшебный предмет... // Родина.— 1999.— № 3.— С 8.
220. *Янко-Триницкая А. А.* Развитие логического мышления учащихся VI—VII классов при работе с книгой//Преподавание истории в школе.— 1971.— № 2.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

Раздел I

Основные этапы становления и развития методики обучения истории

Методика школьного обучения истории как педагогическая наука

Предмет, задачи и основные факторы методики обучения истории	5
Роль и место методики в школьном обучении истории	9

Преподавание истории в дореволюционной России

Становление и развитие обучения истории в XVII–XVIII вв.	10
Историческое образование в XIX в.	16
Методика обучения истории в начале XX в.	21

Школьное историческое образование в России в XX в.

Школьное историческое образование в 1917 г. — начале 30-х гг.	24
Введение самостоятельных курсов истории (начало 30-х — конец 50-х гг.)	28
Школьное историческое образование и совершенствование теории и практики обучения в 60 — 80-е гг.	33

Историческое образование в современной школе

Структура исторического образования в 90-е гг.	35
Учебные комплексы и планирование обучения истории в школе	38

Раздел II

Методы, приемы и средства преподавания истории

Учебник — важнейший источник знаний и средство обучения

Школьный учебник и его компоненты	41
Система работы с учебником на уроках истории	43

Методы и приемы обучения

Методы обучения и их классификация	47
Многообразие приемов	49

Структура исторического материала и способы его изучения

Факты, события, явления, процессы	51
Методика изучения исторических представлений, понятий, терминов	54

Основные приемы изложения главных исторических фактов

Приемы повествования	60
Приемы описания	66
Задания-игры (характеристика выдающихся исторических личностей)	70

Изучение теоретического учебного материала

Объяснение, рассуждение, характеристика, доказательство	72
Проблемность в обучении истории	75
Интеллектуальные приемы и умения учащихся	76
Деятельность учащихся при изучении теоретического материала	81

Умения учащихся и приемы учебной работы

Умения и методика их формирования	88
---	----

Наглядность в обучении истории

Виды наглядности. Учебная картина на уроках	90
Применение условно-графической наглядности	96
Технические средства обучения истории	101

Картографические наглядные пособия

Общая характеристика исторических карт	103
Применение на уроках учебных карт, картосхем, контурных карт	104
Картографические игры	115

Хронология в обучении истории

Хронология, ее цель и задачи	117
Приемы изучения и запоминания	118
Задания и игры по выработке хронологических умений	127

Изучение исторических документов, источников исторических знаний

Исторические документы и их виды	131
Работа учителя и учащихся с документами	133
Тезисы и конспекты источников исторических знаний	140

Художественная литература в обучении истории

Использование художественных произведений на уроках истории	142
Эмоционально-нравственное воздействие на учащихся	147

Раздел III

Урок истории, его подготовка и проведение

Типы уроков и форм обучения в среднем звене учащихся

Типы уроков и их классификация	151
Уроки вводный и изучения нового материала	153
Звенья комбинированного урока	153
Уроки контрольный, проверки и учета знаний	161
Уроки обобщающего повторения	164
Уроки итогового повторения	166
Игра на итоговых занятиях	169
Групповая деятельность	172

Учебные занятия в старших классах

Семинарские, лабораторные занятия, школьные лекции	176
Доклады и рефераты	177
Эвристические формы занятий	178
Интегрированные уроки, конкурсы	180
Зачетная система обучения	183

Подготовка учителя к уроку истории

Как готовиться к уроку истории	184
Конспект и план урока	192

Инновации в обучении истории

Опорные конспекты	195
Разработка опорных сигналов-символов и проведение уроков по ним	206
Приложение	214
Предметный указатель	222
Литература	226

Учебное издание

Студеникин Михаил Тимофеевич

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Учебник

для студентов высших учебных заведений

Зав. редакцией *А.И. Уткин*

Редактор *Н.В. Шмитко*

Зав. художественной редакцией *А.И. Пшеничных*

Художник обложки *О.А. Яковлева*

Компьютерная верстка *В.И. Прокопенко*

Корректор *Н.А. Смирнова*

Лицензия ЛР № 064380 от 04.01.96

Гигиенический сертификат

№ 77.ЦС.01.952.П.01652.С.98 от 28.08.98

Сдано в набор 15.09.99. Подписано в печать 22.11.99

Формат 60х90/16. Печать офсетная. Усл. печ. л. 15

Тираж 10000 экз.

Зак. № 537

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

117571, Москва, просп. Вернадского, 88,

Московский педагогический государственный университет.

Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 932-56-19.

E-mail: vlados@dol.ru

<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие
Издательско-полиграфический комплекс «Ульяновский Дом печати».
432601, г. Ульяновск, ул. Гончарова, 14.

УЧЕБНИК ДЛЯ ВУЗОВ

М. Т. Студеникин

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Учебник подготовлен в соответствии
с утвержденной программой
по специальности.

Обобщен передовой опыт достижений
методистов, учителей прошлого
и современности.

Изложены основы методики
преподавания истории, показаны
особенности обучения в среднем звене
и старших классах.

Пристальное внимание уделено
приемам, позволяющим вызвать
интерес учащихся к школьному
предмету истории.

ISBN 5-691-00457-3



9 785691 004575



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ