

Серия
• Высшее образование •

В.В. Шоган

МЕТОДИКА

ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Новая технология

*личностно-ориентированного
исторического образования*

Рекомендовано Южным отделением
Российской академии образования
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений

Ростов-на-Дону

«Феникс»

2007

УДК 372.016:94(075.8)

ББК 74.266.3я73

КТК 432

Ш78

Шоган В.В.

Ш78 Методика преподавания истории в школе : новая технология лично-ориентированного исторического образования: учеб. пособие / В.В. Шоган. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 475 с. : ил. — (Высшее образование).

ISBN 978-5-222-11911-2

Автор книги — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ, предлагает новую, лично-ориентированную технологию построения уроков истории. Обращаясь к культурно-историческому явлению, соотношенному с предметной темой, строятся новые типы уроков: урок-образ, урок логического мышления, урок настроения, урок самостоятельного действия, урок актуализации и проповеди. Новые типы уроков, их последовательность в тематическом планировании качественно отличаются от всех существующих сегодня построений и соответствуют этапам самодвижения детского сознания. В пособии приводится система новых методов преподавания истории в школе: метод образа, метод логического центра, метод смыслового переживания, метод событийного действия.

Пособие предназначено для преподавателей, студентов и всех, кто интересуется новыми технологиями школьного обучения.

ISBN 978-5-222-11911-2

УДК 372.016:94(075.8)

ББК 74.266.3я73

© Шоган В.В., 2007

© Оформление: изд-во «Феникс», 2007

ПРЕДИСЛОВИЕ |

Дорогой учитель!

Может быть, ты один из немногих на Земле, живущий «хлебом насущным», так как твоя профессия — это одновременно и жизнь, и любовь...

Я обращаюсь к тебе на «ты», как к брату, как к коллеге, так как отдал нашему общему делу более тридцати лет, занимаясь не только практическим преподаванием в школе, но еще и научным обобщением своего опыта.

Не хотел бы называть осмысленное мной *технологией* или еще как-нибудь, но ничего не поделаешь, такова сегодня стилистика педагогических книг...

Очень хочу, чтобы ты меня услышал, понял и поддержал...

Надеюсь, что это произойдет, так как все люди мыслят приблизительно одинаково. Например, все понимают, что обычные исторические знания бесполезны, но они становятся достижением человека, если добыты в радости самостоятельного мыслительного откровения...

Все убеждены, что для современного школьника важны опыт и смысл жизни персоны «истории» и переживания на этой основе личностных смыслов жизни...

Никто не сомневается, что добытые в радости и труде мысли и чувства должны быть воплощены в нашу жизнь для ее совершенствования согласно законам гармонии.

Учитель, если ты согласен с вышесказанным, то знай: на этих трех «китах» и построена моя «технология» — *мышление, переживание, воля...*

Школьник, изучая историю, должен с искренностью сказать: *«Я мыслю, я чувствую и я умею концентрировать волю для поступков, и я уже другой, лучший, более уверенный в себе, я готов приносить пользу другим, — я счастлив!..»*

«Сгусток» этих, казалось бы, разных откровений в единстве и есть акт саморазвития маленького человека. Акт саморазвития личности есть мгновение «прикосновения» к глубинному потоку ее энергии и чувств.

Однако путь к истокам человеческого бытия труден, тернист, наполнен вереницей неразвитых тенденций души и духа и без образования, без «сталкера»-учителя неосуществим.

Я предлагаю тебе, учитель, особый механизм, некоторую систему условий для пробуждения, поддержки и актуализации актов саморазвития школьников нового поколения. Этот «механизм» функционирует в строгой последовательности «по заказу» детского сознания, и я дал ему название «лично-значимая историческая тема». Она представ-

ляет собой совокупность содержания и технологии и создает условия для пробуждения мысли, чувства и воли; она же обращает ребенка к *рефлексии*, т.е. к осознанию смысла собственной жизни и судьбы.

Я не верю, что отдельно можно учить, отдельно воспитывать и еще отдельно внедрять в жизнь опыт учебы и воспитания.

Это единое нераздельное пространство — «сгусток» условий, по которому самодвигается, обретая форму, поток человеческого сознания... И потому *лично-значимая тема* — это уроки истории, факультативные занятия, внеклассная работа как единая совокупность, как то, что незаметно, «скрытно», пафосом своей нерасторжимой целостности ведет к рождению отношения школьников к себе и к миру.

И еще что ты, учитель, должен принять на веру...

Современный ребенок требует внешних жестких условий и внутренней свободы... Все детские «свободы», не поддержанные чувством целостности жизни как перспективы счастья и самореализации, превращаются позже в настоящую неврастеническую тюрьму... Человеку не нужны мимолетные успехи, ему необходим «свет» жизненной перспективы, добытый с помощью школы из собственных глубин сознания.

Это единственное его спасение, так как в современном мире, который находится на стадии перехода, человек пребывает в полном одиночестве... Современному школьнику необходим строгий, нацеленный на подготовку к целостной будущей его жизни учитель, ответственный за эту будущую жизнь перед собой и небом...

А если ты со мной согласен, то должен понять сложность и простоту предлагаемой технологии, в которой самое главное — абсолютное пребывание в системе условий, то есть форм, методов и средств, помогающих рождению в детском сознании «чистых образных озарений», творческих актов мышления, переживания смыслов жизни и судьбы, создание для людей полезного продукта и рефлексии, убеждающей ребенка в том, что он сделал шаг к гармонии с универсумом.

И, наконец, ты не должен удивляться новым определениям типов уроков, занятий и воспитательных актов. Все эти названия лишь подчеркивают, что исторические знания — средство для саморазвития детского воображения, фантазии, мышления, чувства и воли...

И завершу я это обращение к тебе, учитель, неким логическим парадоксом...

Если технология придется тебе по душе, не вздумай применять ее, не начиная внедрять ее в целом — не получится...

Начни с малого, с одного приема, к примеру с интриги, в крайнем случае — с метода или единичного урока, который ты сам смог бы назвать уроком исторического мышления, уроком исторического смысла либо уроком настроения....

Начни, а главное — поверь...

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ, ИЛИ ТЕХНОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Два понятия — «методика преподавания» и «технология образования» — поочередно возникают в педагогических диалогах, с уверенностью определяя себе место.

Можно отчетливо рассмотреть нарастающую критику всех структурных построений, которые направлены на создание условий для развития, саморазвития детского сознания, на активную подготовку школьника средствами предмета к адаптации в социуме, на открытие истоков инструментального мышления и творчества в его «чистом» проявлении. Когда такая критическая волна доминирует, можно говорить «о победе методики преподавания истории».

Однако современный образовательный период с очень большой долей приближенности напоминает море при незначительном шторме: это когда волны небольшие, а купаться запрещено, и люди с берега с восхищением наблюдают, как одна морская волна сменяется более мощной.

Методисты с грозными окриками о необходимости «знать историю» проваливаются в «бездну морской пучины», и уже на месте, казалось бы, неистребимого «знаниевого подхода» возникает новая волна, на гребне которой начертано понятие «технология». Технологи смело отвергают доминирование знаний и превращают предмет истории и другие предметы в средства для получения реального продукта. Этот продукт — не вещь, а пробудившаяся в детском сознании активность, инструментальность мышления, опыт творческих откровений, с помощью которых ребенок способен самостоятельно адаптироваться, строить и одухотворять пространства своей будущей реальной жизни.

Между тем настало время внести в образную морскую аналогию рациональную ясность. Современная методика дает следующую формулировку своего предмета и основных факторов определения истории.

Методика в переводе с древнегреческого означает «способ познания», «путь исследования». **Метод** — это путь достижения какой-либо цели, решение конкретной задачи. **Методика преподавания истории** — это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения. Она изучает и исследует закономерности процесса обучения истории с целью повышения его эффективности и качества.

Таким образом, методика призвана совершенствовать процесс обучения и его организацию, обучение и основные факторы (*Студеникина М.Т. Методика преподавания истории в школе*).

Один из старейших российских методистов С.Г. Симгалевич 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 не знакомы с методическими основами сообщения исторического материала учащимся и вообще не вполне овладели методикой предмета»*.

Методика предмета дает ответы на вопросы: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». Основные факторы обучения истории связаны с ответами на эти вопросы.

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, обосновывать и выделять существенное, выявлять причинно-следственные связи, используя нужные знания для разрешения возникающих проблем. Качественному **обучению способствуют:**

- 1) историческое образование, полученное при изучении всех курсов истории в V–XI классах;
- 2) сформировавшееся научное мировоззрение;
- 3) воспитанность учащихся в процессе изучения истории;
- 4) развитие 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.

Перед учеными, методистами и педагогами стоят **важнейшие задачи:** разработка концепции обучения истории в школах и вузах; дальнейшее развитие научно-педагогических основ построения содержания обучения и системы взаимосвязанных курсов истории; устранение перегрузки содержания обучения и его дублирование; дальнейшее исследование научно обоснованной организации обучения (определяется оптимальной организацией познавательной деятельности учащихся); разработка критериев оценки достигаемых результатов в обучении или

эталоны проверки качества знаний; выявление объективных результатов обучения.

Таким образом, как бы ни пытались методисты прибавить к знанцевому подходу иные задачи, используя понятия: «развитие», «саморазвитие», «творчество», ясно, что главное в предмете методики — историческое знание.

Историческое знание как цель, детское сознание — как средство, которое, конечно же, совершенствуется для более эффективного усвоения исторического знания.

Хотя отдельные авторы используют понятие «знаниевая технология», но (с точки зрения автора данного пособия) *технология* — это система условий, на основе которой возможно рождение продукта. В педагогическом контексте продуктом может быть только личность с ее активным мышлением и творчеством.

Знание истории не может быть продуктом образования, никакие усложнения повышения уровня трудности, теоретизация и т.д. не способны вызвать потоков активности мышления и творчества.

Человеческое сознание имеет внутренний, имманентный потенциал. Его пробуждение, поддержка и результативность возникают из самостоятельности, независимости, внутренней саморазвивающей энергии, а для этого необходимы условия, т.е. технология.

Для определения понятия «технология личностно-ориентированного исторического образования» необходимо обратиться к категории «поколение». Имеется в виду не конкретное эмпирическое поколение «дедушек, отцов, детей», а некое объединенное одним метафизическим переживанием, например, «коллективным энтузиазмом» и сменяющим его сегодня поколением с врожденной индивидуальной направленностью. Для коллективистов главным является идеологическое знание, определяющее направленность строительства «народно-хозяйственного тела» страны, для индивидуалистов — использование знаний в качестве средства, инструмента, условия для адаптивного поведения школьника, для самостоятельного мышления, для созерцательного самовыражения, а следовательно, для саморазвития глубинных основ сознания.

Коллективное образование, в частности истории, — едино, однородно, систематично, идеологично. Индивидуально-личностное образование — разнородно, дифференцировано и представляет программу единичной, целостной жизни человека.

Следует выделить **три типа людей** нового индивидуально-личностного поколения:

- 1) человек социальной адаптации и поведения;
- 2) человек самостоятельного мышления, создания собственной среды жизни;
- 3) человек, творящий новые символы духовности.

При этом каждый тип человека имеет при себе в определенной иерархии и две остальные направленности. В противном случае ему грозило бы абсолютное одиночество в совершенной невозможности целостной реализации себя.

Но именно доминантное мироотношение определяет его жизнь. Так буквально по Спенсеру: *«От энергичного единства коллективного поколения к дифференцированному индивидуализму»*.

Сложность современной социальной ситуации определяется столкновением двух тотально-противоположных мироотношений: уходящее тотально-коллективное поколение и рожденное в его недрах новое дифференцированное, но уже с новым основополагающим мироотношением поколение индивидуалистов личностной направленности. Здесь важно указать уже не на три методики преподавания, а на три технологии лично-ориентированного образования: *технология социальной адаптации; технология самостоятельного исторического мышления; технология исторического творчества*.

Что такое технология и ее отличие от методики преподавания? Первое и самое главное положение: *технология* — это педагогический механизм условий, организующий лично-ориентированную среду для самодвижения, саморазвития, самотворения человека нового поколения. Технология может существовать лишь при рассмотрении предмета истории в контексте образования в целом, где предмет есть ретроспективное средство толкования современной жизни, являющееся не знанием, а условием становления сознания школьника и студента.

Структурная технологическая единица — это уровень, на котором реально функционирует механизм технологии; именно в этом технологическом узле в лично-значимой теме-модуле пробуждается, развивается, осуществляется восхождение школьников на новую ступень мироотношения. Технология — это механизм условий, развивающийся в пространстве лично-значимой темы. Поэтому у такого рода темы не цели, а целеполагание, так как планируются цель, организация и результат; не содержание, а содержательность, где так измененное слово имеет бытийственный подтекст, содержательность не предполагает информативность или насыщение исторического содержания всё новыми понятиями и возможно интересными фактами. Это, по мнению методистов, повышает «уровень образованности». **Содержательность технологии** — это такой отбор фактов, понятий и событий, которые имеют отношение к истокам истории, культуры и жизни, которые проникновенным светом своей глубины и обобщенности оказывают влияние на отношение человека к миру сегодня. Компоненты содержания выступают как диалог эпох и культур, именно этим отличается содержательность от содержания, методика преподавания истории — от технологии.

Три возможных системы условий, создание которых будет обусловлено философской и педагогической методологиями бихевиоризма, прагматизма и экзистенции; именно три различающихся и имеющих нечто общее системы преподавания. Однако если уходящему коллективно-тотальному поколению все понятно, то люди новой направленности осознают лишь тенденцию своего мироотношения; их не образует общими методическими рекомендациями, для каждого из рождающихся типов необходимы жесткие условия, «стройные коридоры» и «строительные леса», по которым в полном покое и удовлетворенности будут осуществляться их самодвижение (активность), их саморазвитие (поток сознания), их самотворение. Уже не методика предмета, в частности истории, а технологии как многоуровневые системные комплексы дают возможность для открытия, пробуждения, поддержки самореализации той направленности, которая отражена в рождающихся тенденциях нового индивидуально-личностного поколения.

Новые дети не принимают общего подхода «для всех». Они требуют понимания себя, их индивидуальных особенностей, а следовательно, адекватных условий, в которых возможно развитие доминирующих в их психике мироотношений. Социальная адаптация на основе потока активности, самостоятельного строительства собственной жизненной среды, возникающей как проявление потока сознания, особых условий, в которых чистые состояния сознания запечатлеваются во вдохновенных поэтических строках, живописи, музыке, в науке.

Поток активности индивидуума — это явление телесности: поток сознания имеет отношение к Душе; потребность творения новой символики имеет отношение к Духу.

Таким образом, Тело, Душа и Дух нового поколения возникают как один тотальный субъект, тотальный человек, способный адаптироваться к уже существующей среде, а внутри уходящей, а следовательно, хаотичной среды строить новые системные среды, а также творить новое культурное содержание как инобытие новой духовности.

С точки зрения средств, методы и формы понимаются в технологии как особым образом организованная среда обучения и воспитания, где все компоненты средств — наглядность, музыка и слово — сочетаются между собой на основе инвариантных структур: метода образного мышления, смыслового переживания, событийного действия, рефлексии.

Основные формы представляют целостное взаимопроникновение уроков, факультативов, внеклассной работы по истории, объединенных системным качеством личностно-значимой темы, пробуждающей, поддерживающей и возвышающей детское сознание до устойчивого мироотношения типологической направленности.

Таким образом, технология, как и методика, отвечает на три вопроса: зачем? что? как? *Зачем* — это целеполагание; *что* — это содер-

жительность; *как* — средство, методы и формы, т.е. организация технологии среды.

В существующей сегодня традиционной методике цели исторического образования определяются так: *«Овладение учащимися основ знаний об историческом пути человечества с древнейших времен до наших дней. Развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе научного знания. Формирование ценностных ориентиров и убеждений учащихся на основе идей гуманизма и патриотизма. Развитие интереса и уважения к истории и культуре народов. Воспитание человека, патриота своей страны, уважающего национальные и общечеловеческие ценности культуры. Знакомство учащихся с жизнью человечества как в прошлом, так и в настоящем. Формировать человека, интегрированного в современном обществе, нацеленного на его совершенство.*

Отстаивать право учащихся на свободный выбор мнения. Выработать умение принимать исторические знания и приемы, аналитически и критически оценивать информацию, анализировать источники общественной мысли, аргументировать свою позицию. Можно условно разделить представленные цели на образовательные, развивающие и предметно-практические и воспитательные».

Однако уже, собственно, в стилистике сформированных целей возникает ощущение безжизненности. Это объясняется, *во-первых*, отсутствием образа личности школьника, в настоящее время изучающего историю. *Во-вторых*, вся система целей сконцентрирована вокруг одной категории «знание»: историческое знание — цель. Упрощенно можно было бы это определить так: *«Будут знания — будет и мышление, будет и патриотизм и интеграция в реальный социум».* Это глубочайшее заблуждение традиционной методике. Качественно иной взгляд на целеполагание существует в технологии. Категория цели — лишь начало опережающего планирования образования. Далее — целеполагание, организация и результат.

Итак, **целеполагание** — это опережающее представление о цели, организации и результате. При этом знание — не цель, а средство пробуждения, поддержки и восхождения к устойчивому мироотношению школьника. В технологии представлены пять основных направлений целеполагания: образовательное целеполагание, развивающее, смысловое, действенно-практическое, рефлексивное. Все направления целеполагания объемлет воспитательная сверхзадача, основанная на «скрытой позиции» учителя исторического образования.

Образовательное целеполагание предполагает такое обращение детского сознания к основным компонентам исторического знания: время, пространство, события, понятия, которое является открытием истоков актуальных социальных явлений, истоков нравственных поступков и мотивов современного человека.

Развивающее целеполагание опережающе предполагает создание условий для развития актуально исторического мышления школьников посредством соотнесенности мыслительных актов, которые оставлены персонами истории в текстах, хрониках и документах, и их мыслительной интерпретации с позиции современности. Акт саморазвития мышления возможен только в условиях взаимовлияния персонального мышления в прошлом как исток актуального осмысления жизни современным школьником как результатом.

Смысловое целеполагание — опережающее предположение о создании с помощью средств, методов и форм таких условий, в которых сознание школьников открывает исторические смыслы как истоки сопереживания смыслов жизни современного человека, этноса, общества. Тотальный смысл жизни России в устремленности к соборности — это путь к духовному мироотношению, а следовательно, это смысл всех ее исторических этапов, смысл жизни отдельной исторической персоны и смысл жизни каждого русского сегодня. Русский духовный коллективизм, глубинная отраженность каждого в каждом во имя совершенствования мира и себя — это главный критерий, которым определяется смысловое целеполагание. Исторические этапы русской жизни предстают перед нами своим азиатским и европейским ракурсом, и только тогда открываются их смысловые глубины, когда они рассматриваются как вехи на пути России к соборному мироотношению. Смысл Великой Отечественной войны не только в ошибках Сталина и скорбной цифре 27 млн погибших, а в великом братском единении народов СССР. Тогда смысл колоссальной жертвенности понятен и не бесполезен. Все исторические и социальные явления, деятельность персон истории и жителей современной России исполнены смыслом служения великой ее миссии, призывом взойти к соборности, одухотворить ее светом жизни всего человечества.

Действенно-практическое целеполагание — это неумение и навыки работы с историческими источниками, это не вскрытие сущностей исторического явления, это опережающее представление об исторических ситуациях, событиях, в которых условно участвуют современные школьники. Историческое событие, внутри которого развивается конфликт между субъектами истории, вводит школьников в состояние соучастия в разрешении этого конфликта. Предполагается, что состояние соучастия дает возможность чувствовать, мыслить и действовать от имени персон истории, пребывающих в событии. **Момент соучастия** — это действенное тождество прошлого и настоящего. Выступая от имени персон, запечатленных историей, школьник притрагивается к истокам и, доведя свое решение до поступков, привлекает свой опыт в актуальную современную жизнь. Так актуальность обогащается историей, а история понимается через актуальность. Суть действенно-практического целеполагания состоит в **простраивании** системы такого рода

событий и действенных ситуаций. При таком рассмотрении действенно-практического целеполагания соучастие в событиях прошлого становится основой для социальной адаптации школьников, для практического строительства собственной микросреды жизни, для творческого создания произведений художественной прозы, живописи и музыки.

Рефлексивное целеполагание — это опережающее представление о таких условиях исторического образования, при которых возникает акт рефлексии, самоанализа на разных уровнях. В определенный момент жизни человек соотносит собственную, единичную жизнь с жизнью человечества, жизнью народа и жизнью других людей. В этой соотнесенности рождается понимание самого себя, акт признания человека человечеством, акт переживания себя как частички своего народа. Акт переживания отраженности себя в сознании другого человека — это созерцательное состояние и есть рефлексия. Рефлексивное целеполагание имеет в виду специальное планирование условий, в которых возникает состояние рефлексивности. Восхождение детского сознания к актам рефлексии — это высшая ступень, на которой мироотношение школьника обретает качественную определенность, все более соответствующую его социальному типу.

Воспитательная сверхзадача исторического образования

Почему не целеполагание, а сверхзадача? Потому что для нового поколения школьников тотальное состояние, охватывающее жизнь каждого, есть саморазвитие, самодвижение, самотворение. Понятие формирования, или прямого воспитательного воздействия, здесь неприемлемо. Новый человек имеет в себе априори ему данную общечеловеческую тенденцию, чувство любви к своему народу, любви к другому человеку. Необходимы лишь условия, для того чтобы тенденции открылись ему как идеалы и далее определились как ценности, руководящие его мироотношением.

С этих позиций **воспитательная сверхзадача** — это особый метафизический лейтмотив, витающий над всеми направлениями целеполагания. **Реализованная сверхзадача** — это высший результат исторического образования, это видение мира сквозь призму ценностно-смыслового мироотношения, это осознанная мотивация человеческого житнетворчества по законам гармонии и всеединения. Однако здесь очень важен аспект тождества учительских и ученических идеалов и ценностей жизни. По этой причине воспитательная сверхзадача (как лейтмотив всех направлений целеполагания) основана на «скрытой позиции» учителя, который посредством результативности всех направлений целеполагания создает условия для идентификации мироотношения

детей с собственным мироотношением. При этом сам учитель должен олицетворять идеалы и ценности человека. Быть выразителем идеалов и ценностей своего народа — значит являть собой человека человечества.

Содержательность в технологии лично-ориентированного исторического образования

Здесь технология отвечает на вопрос: «Что?». Посмотрим, как отвечает на этот вопрос традиционная методика преподавания истории. *«Методика помогает отобрать основные факты, важнейшие события и явления отечественной и всеобщей истории. Содержание истории, отобранное для учащихся в школе, оформляется в виде государственных стандартов, программ и учебников. Основным объектом содержания являются знания, умения и способы деятельности, знания исторических фактов, усвоение исторических понятий, концепций, представления об оценках исторических событий и навыков оценочной деятельности, умения определять и обосновывать свое отношение к историческим и современным событиям и их участникам».*

Пафос представленного явно указывает на то, что *знаниевые компоненты* — важнейшая цель методики преподавания. Однако педагогическая ситуация сегодня такова, что к истории предъявляются качественно иные требования. Она должна заново вспомнить заветы древних: *«История — учительница жизни»*. И при таком подходе система знаний рассматривается как некая совокупность компонентов разных уровней, способствующих пониманию и решению действенных инвариантных ситуаций, протекающих в современном социуме, в актах саморазвития детского мироотношения.

Содержательная наполненность исторических курсов представляет собой истоки конструкторов, моделей, проектов, функционирующих при рассмотрении актуальных проблем современной жизни человечества. Мы не изучаем, как принято ранее, даты и исторические карты, а эти актуальные сегодняшние представления о времени и пространстве наполняются историческим содержанием. Эти современные ландшафтные пространства рассматриваются посредством исторической локализации детских представлений. Только через пространства современной России, в которой живет ребенок, можно почувствовать просторы Новгородской земли, леса Владимиро-Суздальского княжества, рождающееся пространство Российской империи XVIII века.

Актуально-исторические представления о времени и пространстве требуют продвижения содержательности в область исторических

понятий. Как и раньше, понятия представлены в иерархии всеобщего, общего и частного. Частные исторические понятия имеют отношение к частным, локальным историческим явлениям, например образование Древнерусского государства: князь, полюдие и другие. Общие понятия имеют отношение к явлениям более широкого исторического статуса: промышленный переворот, феодальная раздробленность, война, революция.

Всеобщие понятия — это понятия тотального свойства, определяющие содержательную наполненность целостных исторических явлений: *эпоха, вера, цивилизация, тотальность, пассионарность, ментальность*.

Однако в технологии понятия не рассматриваются как собственно исторические, они определяются как формулы истоков для понимания человеческих действий и поступков в реальном социуме. Например, понятия «барщина», «оброк» не рассматриваются как сугубо исторические, а представляют формулы хозяйственных отношений, с позиций которых возможны решения современных экономических проблем. «Уроки Ольги» лишь средство для разрешения ситуации современной налоговой политики. Понятие «сущности средневековых этапов» есть всего лишь конструкт для понимания действенных ситуаций «нового средневековья», который Н. Бердяев отнес в XX–XXI века.

Следующий компонент содержания в технологии — **событийность**. **События** — это структурная единица исторического развития, это такое состояние определенного этапа становления цивилизации, которое представляет конфликт доминирующих исторических субъектов. Саморазвитие этого конфликта имеет сюжет, т.е. начало, развитие и завершение. В результате столкновения в определенный исторический период этносов, классов, сословий и представляющих их персон происходит такое разрешение их конфликта, которое приводит к существенному изменению в становлении цивилизации. Можно сказать, что **события** — это своеобразные энергетические взрывы в исторических пространствах. Итак, событие любого уровня имеет сюжет, его начало — это неразвитое представление о конфликте двух субъектов истории, развитие — это поочередное доминирование одного субъекта над другим, разрешение конфликта в пользу одного из субъектов. Разрешение и есть акт влияния события на историческое явление, в котором оно активно пребывает. Таким образом, **историческое явление** — это совокупность событий различного уровня влияний, посредством которого скрывается действенный смысл становления цивилизации. Так, историческое явление, определившее своими средствами содержание пути цивилизации, имеет равное ему по значению историческое событие. К примеру, Россия конца XVIII — начала XIX в. — это историческое явление имеет своеобразное по статусу событие — Отечественная война 1812 г., без всякого сомнения, суммирующая многое в русском мироотношении. Таким же событием в явлении могут быть представлены и Столетняя война, Северная война, Великая французская буржуазная революция,

Гражданская война в России, Великая Отечественная война, штурм Белого дома в 1991 году. Эти события, содержательно представляющие направленность тотального исторического явления, в технологии получили название *событий первого порядка*. Школьники их должны вообразить, осмыслить, пережить и действовать, чтобы убедиться в их тотальном влиянии на практическую современную жизнь. События в технологии имеют двунаправленность: *во-первых*, как инструмент для понимания исторических изменений, *во-вторых*, как инструмент для изменения себя. Патриотизм русских людей в 1812 году — это открытие истоков современного патриотизма, пробуждение любви современного человека к Родине. Мы вникаем в исторические смыслы только для того, чтобы открыть практический смысл современного события. А созерцание событийного диалога переживается как акт собственного саморазвития, событие как понятие уже в своем происхождении готово объяснить его роль в преподавании истории. События — это акт прикосновения человека класса, этноса к своему бытию, к своему жизненно духовному феномену. Однако события на самом высоком уровне — это абстракция, это всего лишь основание, которые интуитивно представлены. Его влияние на человеческие действия сегодня опосредовано целым рядом уровней. Чтобы события являли собой тождество актуальной современной жизни ребенка и истории, технология указывает на четыре уровня событийных порядков.

События первого порядка — события, соотнесенные с тотальным историческим явлением.

События второго порядка — составные события первого порядка, т.е. собственно начало, развитие и главное событие, которым разрешается явленческий конфликт. Начало Великой Отечественной войны, ее развитие, коренной перелом. Берлинская операция, разрешение конфликта войны между главными субъектами.

События третьего порядка — составные события второго порядка, по существу, это уже непосредственные действия, которые переживаются как соучастие. Армия Наполеона переходит границу России, Бородинское сражение, штурм Измаила, штурм рейхстага.

События четвертого порядка — событийные детали из жизни участников, персон истории, которые также сюжетны, но их влияние вызывает самопереживание, они почти лишены исторической основы. Это могут быть факты героических поступков, трусости, особой ловкости или хитрости. Наполеон идет через мост под выстрелами пушек, Каховский стреляет в Милорадовича, Дантес — в Пушкина.

С позиции технологии все четыре порядка должны быть представлены в каждом акте исторического явления и выступать с позиции иерархии. Таким образом, события технологической содержательности — это движение от тотального представления до детали. События детали, пребывающие на уровне четвертого порядка, функционируют в

прошлом и настоящем, они функционируют на стыке прошлого и настоящего, где подвиг рассматривается как человеческий поступок, лишенный времени и пространства, а следовательно, ведущий к очищению восприятия, осмысления и переживания от конкретной истории и являющийся лишь актом сознательного откровения, одухотворяющего события более высоких порядков. Итак, событийный комплекс есть такой компонент исторической содержательности, который является условием развития сознания у школьников в сторону сознательной адаптации, в сторону развития их мышления, в сторону глубинного переживания, синтетически объединяющего прошлое, настоящее и будущее.

Отвечая на вопрос: «Как?», технология представляет классификацию средств, систему методов и форм исторического образования. В технологии определена принципиально другая классификация средств образования как компонентов лично-значимой среды: уроков, факультативов, внеклассной работы по истории. *Система средств* — это создаваемая в образовании учебная среда, стимулирующая реактивность поведения школьников для социальной адаптации в будущем, речь в данном случае идет о школьниках с априори данным социально-адаптивным мироотношением. Система средств также может представлять основу для самостоятельного создания индивидуальной микросреды школьниками для последующего моделирования, конструирования, корректирования. Это для детей с ярко выраженной тенденцией к инструментальному мышлению. Система средств технологии способствует пробуждению творческого вдохновения, запечатлевающегося во вновь созданных детьми смыслах, у детей экзистенциальной направленности. Для детей с ярко выраженной тенденцией к социальной адаптации среда готовится заранее и своими компонентами стимулирует реактивность адаптивного поведения. Поведение школьника соответствует потоку его активности, который способствует самодвижению от практических реакций ко все более сложным, наполняя тем самым гештальтные емкости, определяющие направления. Для школьников с доминирующим потоком сознания среда и пространство не существуют как готовые, они не признают никаких стереотипов и заготовок. Работая со средствами, дети самостоятельно создают среду своего учения, среду своего мыслительного саморазвития, которую они конструируют и проектируют на основе имманентного, присущего им потока сознания. Для школьников с экзистенциальным мироотношением среда является системой средств, где рождается основа для духовного диалога с человеком, этносом, персоной истории и культуры. Созерцая исторические тексты и художественные репродукции, слушая сердцем музыку, они творят свою среду из новых, открытых в содержании символов духовности.

Методы технологии — это особые структуры, по которым осуществляется комплексное выстраивание средств исторического образо-

вания как условия для совершенствования социально-адаптивного поведения детей, для развития мыслительной деятельности детей, создающих новые среды, для восхождения детского сознания в инобытие духовных откровений в слове, музыке, живописи, прозе. К ним относятся: образные методы, метод мыслительного концентра, метод смыслового переживания, метод событийного действия и рефлексии.

Формы технологии — это особые педагогические пространства, среда которых представляет систему средств, функционирующих на основе системы методов, восходящих к системе условий, способствующих завершенности актов самодвижения, саморазвития, самотворчества субъектов образования. К ним относятся: урок, внеклассная работа, факультативы по истории. Они выстраиваются как укрупненная целостность, составляющая структурную единицу личностно-ориентированной технологии исторического образования, — личностно-значимая историческая тема. Представим ее в схеме. Итак, личностно-значимая тема представляет собой следующие блоки, условия становления мироотношения современного школьника.

Первый блок — актуализация, второй блок — история, третий блок — историческая персонификация, четвертый блок — историческая имитация, пятый блок — рефлексия и самоактуализация.

Как видно, личностно-значимая тема начинается с блока мотивации. Такое начало указывает на особую роль истории в интерпретации современной жизни, этноса, общества, человека и человечества, нравственных идеалов и проблем, их решений и поступков. Это необходимо сознавать как историко-метафизическую связь, где понимание возникновения современной государственности и позиций ее деятелей приводит к прошлому — к зарождению государственности в древнем Киеве, к раздробленности, собиранию, к объединению и централизации в Московском государстве. Вскрывая таким образом сущность и смысл эпохи, определяем далее сущность и смысл поступков исторических персон, пережив их судьбы через собственную судьбу; в блок персонификации.

В системе занятий факультатива мы пытаемся конструировать, моделировать, проектировать события их жизни как истоки и опыт для определения сущности и смысла настоящего. Далее личностно-значимая тема восходит заново к актуально-рефлексирующему блоку, уже на основе прошлого понимать себя и свое место в реальном социуме, укрепляя еще одну ступень своего мироотношения. Необходимо сразу оговорить гештальтный характер восприятия и осмысления мира современным поколением любой индивидуальной направленности. Несмотря на различие, общим для них является укрупненный целостный взгляд на жизнь и на историю. Новое поколение не интересуют даты как таковые, множественные исторические детали, обширная историческая терминология. Они нацелены на сущности и смыслы, на дух персон и

эпох, воспринимая исторические явления в основных структурах, обобщенно всматриваясь в ведущие исторические конфигурации и их фон. На этой основе главный способ их мышления — *мозговой штурм*. Именно в нем явление предстает как целостность, с позиции которого возможно дальнейшее его понимание.

Однако сияющие тенденции нового поколения часто делают образовательную работу учителя не эффективной. Это происходит потому, что внешне новые дети мимикричны, подражательны и почти не отличаются от уходящих коллективистов. Этот поверхностный взгляд старого на новое рождает мнение о безграмотности и бездуховности нового поколения, между тем причина кроется не в детях, а в неадекватных устаревших условиях образования. Новое поколение, возникающее в лоне старого, требует новых условий для не прекращающегося постоянного пробуждения их имманентной специфической энергии, условий, открывающих каждый раз заново их мышление, переживание и волю для смелых, интеллектуальных и нравственных поступков. Их сознание виртуально, оно обращено то к старому, но уже бесполезному коллективизму, то к потокам активности сознания и чувств, открывающих путь человека к идентификации его сознания с духом этноса, с духом всего человечества. Это момент истинности индивидуально-личностного сознания, и именно этот путь, только снятый в структуре образования, является программой условий для будущей взрослой жизни маленького человека.

Личностно-значимая тема, в пространстве которой развивается многоуровневый комплекс условий, призывает к постоянному пробуждению мысли, переживанию воли и актов рефлексии современным школьником. А те дети, которые лишены в этом смысле образования нового поколения, жестких критериев технологии, внутри которых как раз и возникает абсолютная свобода, остаются в состоянии виртуальности между старым и новым, предстают как «мученики» перехода, не достигающие в перипетиях жизни понимания самих себя. Сказанное дает основание для показа укрупненных содержательно-технологических структур, определенных как личностно-значимые темы.

Модульные многоуровневые комплексы

Да простят мне историки представление укрупненных личностно-значимых исторических тем. Эта укрупненная содержательность совсем не история, а инобытие саморазвивающегося детского мироотношения, история как зеркало моего становления. Личностно-значимые темы курса «История отечества в школе»:

- ◆ Тема первая: «От Руси до России».
- ◆ Тема вторая: «Смута и раскол».

- ◆ Тема третья: «От Михаила до Петра» (строительство русской государственности).
- ◆ Тема четвертая: «Дворцовые перевороты. Эпоха Екатерины. Становление русского общества».
- ◆ Тема пятая: «XIX век — от Александра до Николая II. Синтез государственного и общественного в России».
- ◆ Тема шестая: «От русской революции до Великой Отечественной войны. Становление социалистической идеи».
- ◆ Тема седьмая: «От Хрущева до Горбачева. Реальность коммунистической мечты».
- ◆ Тема восьмая: «От Ельцина до Путина. Столкновение поколений».

Посмотрим на укрупненные содержательные структуры и соотнесем их с технологическими построениями. Здесь нужно понимать, что укрупненные дидактические построения — не прихоть, а необходимость, ретроспективный аспект сегодняшней социальной жизни. Возьмите любую из представленных тем и вы тут же увидите отражение советской государственности, социальной и личной жизни.

Формы адаптации к проблемам сегодняшнего дня или, точнее, их подсказанные истоки нужно искать в смуте XVII века, чтобы с этим заново вернуться к настоящему и интегрировать в жизнь. Личностно-значимая тема — инвариант для каждого субстратного типа нового поколения, так как создает условия для адаптации пробужденных потоков активности школьников, для исторического мышления, пробужденного потоком сознания, для пробужденного в школьниках творческого типа и адаптации их глубинных чувств бытия.

Осталось только заметить, что в каждом из блоков личностно-значимой темы как модульного комплекса функционирует пять инвариантных форм урока. Это: урок-образ, урок исторического мышления, урок настроения, урок самостоятельного действия, урок рефлексии (актуализации и проповеди).

Более глубокие характеристики этих инвариантных форм даны в главе «Формы мышления технологии личностно-ориентированного исторического образования».

Еще одно замечание: все представленные формы технологии — урок, факультативные занятия, внеклассная работа — будут условно называться *уроками*.

Таким образом, исследовав актуальную социальную проблему ретроспективно, технология возвращает детское сознание заново в пространство современной действительности, где с помощью блока рефлексии создаются условия для восхождения к более устойчивому пониманию своего мироотношения, определяя каждый раз все более рельефно и реалистично место молодого человека в социальной действительности, будущей жизни.

И еще одна важнейшая характеристика технологии. Несмотря на тринитарную типологию, новое индивидуально-личностное поколение школьников — человек социальной адаптации самостоятельного мышления и создания собственной среды жизни, самостоятельного творения новых символов духовности. Технология в своем инвариантном построении (образ, анализ, смысл действия, рефлексия) наполняется различным типологическим содержанием и является единой структурой для самореализации детей каждого поколенческого типа.

Контрольные вопросы

1. *Определите главный признак методики преподавания истории.*
2. *Определите главный признак технологии личностно-ориентированного исторического образования.*
3. *В чем главное различие методологии и технологии?*
4. *Сформулируйте цели определений методологии преподавания истории.*
5. *Определите основные направления целеполагания в технологии.*
6. *Охарактеризуйте подход к содержанию в методике и технологии.*
7. *Что общего и различного в целях целеполагания?*

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Методологические принципы построения и организации средств исторического образования

Когда говорят о средствах, то, соответственно, имеют в виду предметную учебно-воспитательную среду, в которой пребывают школьники. Без сомнения; средства исторического образования, составляющие среду, содержательно преобразуются в зависимости от задач, поставленных тем или иным поколением. Имеется в виду тотальный подход к пониманию категории «поколение». Это — субстрат людей, объединенных идеей коллективного движения к коммунистической мечте. Этот единый субъект, охваченный порывом энтузиазма, усваивал исторические знания в определенной для него среде, т.е. в системе средств как ее компонентов. Новое тотальное поколение индивидуально-личностной направленности, также как и их предшественники, заказывает свою учебно-воспитательную среду, определенную пока предметной спецификой истории, литературы, биологии, физики и т.д. Новое тотальное поколение в отличие от единой массы коллективистов отличается типологической дифференциацией и представлено: 1) группами социальной адаптации; 2) инструменталистами, склонными к полезному мышлению, а также теми, кто обращен к духовному созиданию, глубинному откровению, выражающихся в творческих актах, музыке, живописи.

Таким образом, учебно-воспитательная среда, представленная системой средств, конечно, не такая, как у предшественников, и будет строиться по особым принципам, способствуя самостановлению детской активности с позиции социальной адаптации, самостоятельности мышления с позиции строительства собственных микросред, индивидами, а также создавая условия для созерцательной работы чувственно направленного сознания школьников, где в качестве педагогического эффекта предстает инобытие детских духовных откровений. В качестве постулатов представлены пять принципов, на основе которых осуществляются построение и организация основных средств исторического образования:

1. Принцип отраженного целеполагания.
2. Принцип актуально-исторического построения и организации средств исторического образования.
3. Принцип комплексности в построении и организации средств.
4. Принцип конфликта в построении организации средств исторического образования.
5. Принцип движения к действию в построении организации средств исторического образования.

Принцип отраженного целеполагания

Система целеполагания технологии представляет пять основополагающих направлений:

- 1) образовательное целеполагание;
- 2) развивающее целеполагание;
- 3) смысловое целеполагание;
- 4) действенно-практическое целеполагание;
- 5) рефлексивное целеполагание.

Таким образом, понятие целеполагание охватывает своим опережающим влиянием все компоненты среды целостного исторического образования. Система компонентов среды и есть система средств, функционирующих в свете данных направлений. Система средств классифицируется таким образом:

- 1) *система словесных средств* (образные, аналитические, действенные);
- 2) *система наглядных средств* (образные, аналитические, действенные);
- 3) *система практических средств* (образные, аналитические, действенные);
- 4) *художественно-исторические средства*;
- 5) *художественно-наглядные средства* (образные, аналитические, действенные);
- 6) *художественно-словесные средства* (образные, аналитические, действенные);
- 7) *художественно-практические средства* (образные, аналитические, действенные).

Между тем каждое отдельное средство — карта, транспарант с датой, рассказ, отдельная художественная репродукция, игра, музыка — несет в своем построении и организации в собственной иерархии все пять направлений целеполагания.

Возьмем, к примеру, транспарант с датой 1380 г. Куликовская битва. Прикрепленный рукой ученика или учителя к доске, этот транспарант есть частичка учебно-воспитательной среды, следовательно, есть

мгновение исторического времени и пространства, а это уже отражение образовательного целеполагания. Дата, без сомнения, воспринимается детьми с позиций XXI века, а акцентируемая учителем сравнимость временных эпох способствует развитию исторического мышления, реализуя направление развивающего целеполагания. Далее учитель, обратившись к А. Блоку, скажет: «Река раскинулась, течет, грустит лениво и моет берега» и подчеркнет великий смысл этой даты, этого пространства, этого события посредством переживания пафоса Куликовской битвы, реализуя при этом смысловое целеполагание. Пригласив детей в раннее сентябрьское утро, где по тронутым утренней росой травам идут русские полки навстречу войску Мамая и мы вместе с ним приближаемся к мгновению величия или смерти, соучаствуем, сопереживаем, содействуем, а следовательно, реализуем идеи действенно-практического целеполагания. А затем в притихшем классе учитель, обратившись заново к Александру Блоку, словами поэта осмысливает себя как русского, как сына своей многострадальной и мужественной Родины:

*И вечный бой! Покой нам только снится
Сквозь кровь и пыль...
Летит, летит степная кобылица
И мнет ковыль...
И нет конца! Мелькают версты, кручи...
Останови!
Идут, идут испуганные тучи,
Закат в крови!
Из сердца кровь струится!
Плачь, сердце, плачь...
Покоя нет! Степная кобылица
Несется вскачь!*

Так, обратившись к детскому сознанию из истории, мы обращаем детей к состояниям самоанализа и, следовательно, реализуем рефлексивное целеполагание. В одной дате на транспаранте отражены все пять направлений целеполаганий технологии.

◆ Образовательное целеполагание в содержании и организации средств исторического образования

Образовательное целеполагание представляет исторические знания как средство становления образа индивида — личности школьника. Здесь история понимается как запечатленная память человечества; память этноса в определенной структуре предстает в содержании исторических тем, курсов и предметов. *Историческая память* — это отраженные в коллективном бессознательном время, пространство, экономические и политические, социальные и культурные символы

явлений, исторические события как прикосновения к линии бытия народа, государства, этноса, как воспоминание своего детства в его действительной искренности порывов; это истоки, очищающие личность от напластования сиюминутного и стереотипного.

Необходимо только правильно понять образовательное целеполагание, отраженное в средствах; в его позиции история приобретает характер пути человека к себе. Время как созерцание вечности, как созерцание бессмертия своего этноса. Историческое пространство как форма соприкосновения человека с земным ландшафтом, как момент их взаимопроникновения, где в борьбе и в гармонии с природой человек определяет свою будущую жизнь. Понятие не абстракции, а формулы жизни людей в прошлых событиях как реализация этих понятий, как средоточие человеческого духа. Жизнь исторических персон как условия для понимания себя самого. История — это проторенные человечеством тропы, по которым современный школьник поднимается к образу своей индивидуальности, к образу своей личности.

◆ Развивающееся целеполагание в содержании и организации средств исторического образования

Здесь важно понять, что представляет собой развитие исторического мышления школьников. Мышление современного человека способно совершенствоваться только в том случае, если оно соотнесено с запечатленными историей актами мышления персон прошлого. Можно сказать, что мышление развивается ретроспективным мышлением. Говорят, что если человек осмысливает прошлое только с позиции настоящего, то это одна сторона проблемы, если же это настоящие акты саморазвития мышления, то, следовательно, их необходимо соотнести с опытом мыслительной деятельности, оставленной на страницах летописи, исторических хроник и мемуаров. В реальном преподавании истории развивающееся целеполагание реализуется только тогда, когда мы вместе с Дмитрием Донским будем искать поле для сражения, займемся собиранием русских земель, открывая тайный замысел Ивана Калиты, спланируем косую атаку, находясь в палатке Наполеона, напишем закон совместно с М. Сперанским, осмыслим логический замысел времен года, всматриваясь в осень с П.И. Чайковским. Так как только в сравнительной работе мысли исторических персон и современных школьников возможен действительно развивающий эффект. Это объясняется тем, что в условиях исторической сравнительной персонификации мышление в своей операционности, в понятийной инструментальности наполняет формы сознания внутренней энергией и совершает акт продвижения, реализуя тем самым идею развивающегося целеполагания.

◆ Отраженность смыслового целеполагания в содержании и организации средств исторического образования

Смысловое целеполагание предполагает такое содержание организации исторического образования, в условиях которого возникает, развивается и восходит к переживаниям смыслов истории, культуры и жизни. Здесь важно понять, что такое смысл вообще и исторический смысл в частности.

Смысл вообще — это глубинная направленность человечества как единого субъекта к реализации себя. Человечество движется к духовной целостности, к духовной гармонии людей Земли, где под цветом разума каждый этнос и человек в нем обретают свободу жизнотворчества, где дух одного этноса и одного человека влюбляется в Великую гармонию разума людей.

Земля, со своей отраженностью, как тело и дух одного тотального субъекта вступает в действительный диалог с Космосом. На этой основе возникает понятие судьбы человека, судьбы народа, судьбы страны.

На этой основе возникает понятие судьбы. Судьба человека, судьба страны, судьба народа априори данная направленность на пути к всеединству и гармонии. В реальности судьба возникает как служение человека человечеству, человека человеку, человека этносу.

Часто это неосознаваемое служение идеалам гармонии может быть обычным желанием быть матерью или отцом, переживать уют своего дома; это может быть служение своему народу; это может быть служение высшей гармонии Духа, великому всеединству людей на всей Земле, великому их собору.

Самореализация собственной судьбы относительно судеб коллективной судьбы и есть личностный смысл жизни. Так же можно определить общую направленность жизни целостной страны, например, России. Судьба России в качестве отдельного целостного явления как направленность жизни народа, как единого субъекта. Азиатское и европейское влияние — это ступени имманентного, судьбоносного пути России, это не ошибки и просчеты отдельных исторических персон, как принято у нас трактовать тот или иной исторический переход, это вехи самостановления судьбы народа, призванного стать духовным зеркалом всех этнических откровений Земли. Серединность России, евразийство, как призыв России к мировому всеединству, и есть ее судьба и, следовательно, смысл жизни русского народа и русского человека.

Здесь становится окончательно понятным замечание В. Франкла о том, что смысл нельзя понять, можно только пережить. Смысл самодвижения человечества к всеединству не расчленишь на понятия. Это образ,

который можно только мечтательно пережить. Внутреннее единство этноса не объяснишь, так как услышишь в ответ тысячу других объяснений. А вот через песнопение, музыку, танец, поэтическое слово, символику архитектурных построек можно почувствовать жизнь народа как единого субъекта.

Никогда на словах не поймешь смысла жизни отдельной семьи, лишь по жестам, блеску живых глаз, теплоте речи, уютности дома можно почувствовать устойчивость семьи, ее будущее и приобщенность к всечеловеческому единству.

Эта характеристика смыслового целеполагания, отраженного в содержании и организации средств исторического образования, может обобщиться в первом очень важном положении: смысловое целеполагание с помощью слова, наглядности, игры предполагает создание условий для пробуждения, поддержки и актуализации переживания школьником смыслов жизни человека, этноса и человечества.

Между тем необходимо понять, что представляет собой содержательная основа условий смыслового переживания. Ведь идея судьбы прошлого, то есть исторические смыслы, являющиеся для их переживания человечеством, живущим сегодня, — это смыслы и знаки, запечатленные памятью человечества, и такие же символы и знаки возникают как творение сегодня живущих на Земле людей, символы и знаки — реальное выражение разных сторон судьбы, то есть их ценностно-смысловое содержание.

Как пережить путь человека к открытию чистых состояний духа? Как не через Голгофу и Крест. Насыщенные человеческими страданиями и светом, они возникают на уроке и тут же вступают в словесный, наглядный или игровой диалог с современной интерпретацией этих же символов.

Знак человеческого страдания, смысловая вежа судьбы России — это блокадный Ленинград. Сто пятьдесят граммов блокадного хлеба по сравнению с современной килограммовой буханкой рождает диалог знаков, их столкновение, высекают переживание смысла жизни и смерти, самопожертвования как ценности.

Символизация чувства первой любви в поэтических строках современного школьника, переживающего свое признание человечеством, если первую любовь понимать широко, открывает перед ребенком тайны откровений в плаче Ярославны, в исторических хрониках Шекспира, в темных аллеях Бунина.

Здесь возникает необходимость в определении второго положения, в свете которого может быть реализовано смысловое целеполагание, отражающееся в содержании средств исторического образования. Это положение о знаково-символическом наполнении содержанием и органи-

зацией словесных, наглядных и практических средств в историческом образовании.

И, наконец, еще одно положение отраженности средств: знаки-символы, исторические детали, предметы, гербы городов и ремесленных цехов, художественные религиозные символы должны находиться в постоянном соприкосновении, то есть в словесном, наглядном, игровом диалоге со знаками и символами, рождающимися сегодняшней актуальной жизнью. Диалог на языке символов и знаков судит и рождает переживания смыслов.

Итак, **четыре важнейших положения отраженности смыслового целеполагания в содержании и организации средств исторического образования:**

1. Смысл истории, культуры и жизни — это судьбоносная направленность персон истории, этносов и всего человечества.

2. Отраженность в содержании исторических средств — это создание условий для переживания смыслов истории культуры и жизни.

3. Язык исторического смысла — это знаки и символы прошлого.

4. Смысловое целеполагание предполагает создание диалога посредством слова, наглядности, игры между знаково-символическим выражением смыслов истории и знаково-символическим выражением смыслов современной жизни.

◆ **Отраженность действенно-практического целеполагания в содержании и организации средств исторического образования**

Окружающая человека среда, как и совокупность индивидуальных микросред в образовательном пространстве, представляет систему средств наглядных, словесных, практических. Если это кем-то организованная системная среда, то к ней необходимо адаптироваться. Если я не признаю чужих сред, то я создаю свою и в ней же адаптируюсь. Либо я, всматриваясь в изображенный исторический ландшафт, вслушиваюсь в настоящий ритм поэтического слова и музыки, нахожу в себе способность созерцать их бытийственную основу, а в результате творю собственную систему знаков и символов, абсолютно новую духовную среду, представляющую новую глубинную основу сознания.

Три типологически разных мироотношения нового поколения по-разному относятся к учебной среде своего образования. Общим же здесь являются лишь условия для действия. В одном случае это действие социальной адаптации, в другом — по самостоятельному конструированию среды, где понятие выступает как инструменты, организующие человеческое поведение. В третьем — это творение собственной духовной среды и приобретенного опыта переживания, знаков и символов прошлого как бытийственных основ собственного духа.

Однако потоки активности, сознания и чувственности требуют особой среды, которая проявляется в особенности их действий. С этой точки зрения, каждое средство (наглядное, словесное, практическое) как компонент среды есть ситуация, взывающая к действию, либо к действию по адаптации, либо олицетворяющему чувственное самовыражение.

Если это Древняя Индия, то повествование пойдет не о какой-то далекой стране, а об историческом пространстве, над которым мистически пролетаем или оглядываем с высот Эвереста. Мы заходим в дома русских крестьян и дворцы египетских фараонов, участвуем в сражениях и становимся единомышленниками реформаторов. Если перед нами пусто и мы моделируем и конструируем новый город, не Егор Францович Канкрин разрабатывает мероприятия русской экономики во времена Николая Первого. Каждый из нас представляет собственное решение, подтвержденное содержанием докладной записки. Нужно войти вместе с детьми в дом русского купца, созерцательно взглянуть на уют его быта и написать рассказ о русском торговом менталитете. Таким образом, отраженность действенно практического целеполагания в содержании организации средств исторического образования — это прежде всего проявление адаптации к уже готовой среде. Это, возможно, ее осмысленное строительство или творение символов и знаков.

◆ Отраженность рефлексивного целеполагания в содержании организации средств исторического образования

Жизнь современного человека полна прекрасных устремлений, однако его удел по сравнению с его коллективными предшественниками значительно труднее и противоречивее. Имея индивидуальный вектор собственного пути, он занят самоадаптацией, самостроительством, самотворением своей среды и себя. Это саморазвитие и самостановление адекватны самостановящемуся государству и рождающемуся гражданскому обществу, в котором он пребывает.

Он находится в непрерывной тяжбе с самим собой, он осмысливает свои достижения относительно идеалов человечества и этноса, пытаясь при этом определить свое место в становящихся колоссальных противоречиях социальных устройств. Потому содержание средств, отражающих рефлексивное целеполагание, должно представлять исторические явления, жизнь исторических персон, чтобы сознание ребенка постоянно находилось в состоянии соотнесенности зафиксированного опыта прошлого и современной социальной жизни. Исторические деяния должны вдохновлять маленького человека на решение современных социальных проблем, а примеры жизни исторических персон — на рефлекссию над собственной жизнью и судьбой.

Все исторические явления, представленные в школьных исторических курсах, переведенные в наглядные словесные практические средства, должны способствовать рефлексии ребенка на свои возможности в реальном современном обществе. Смута в начале XVII века — только предлог для актуального понимания тенденций смутного времени в современной жизни. Петр Первый отдал величие России, а мы отданы делу? Отношение Сталина к сыну Якову и мои отношения с отцом сегодня, казалось бы, — далекие вопросы, однако способствующие рефлексии над собственной жизнью. Александр Суворов принял решение, смог найти выход в тяжелейшей ситуации, а я бы вышел из аналогичной ситуации сегодня? Исаак Левитан написал «Над вечным покоем», а я вижу тайну бытия природы, чтобы выразить ее на полотне, в музыке, слове.

Рефлексивность содержания и организации исторического образования — это мосты к самосознанию школьником своего места в жизни. Это условия, в которых маленький человек постоянно соотносит идеалы собственной жизни с идеалами человечества. *«Урок завершен. Идите домой и подумайте о том, можно ли было бы избежать распада СССР. Народовольцы убили Александра Второго во имя любви к России. Домашнего задания сегодня не будет, идите домой и подумайте: можно ли ради любви убивать? Давайте еще раз прослушаем Второй концерт для фортепьяно с оркестром С. Рахманинова и попытаемся написать рассказ о его жизни».*

Итак, рефлексия внешняя или внутренняя над социальной действительностью, над собственной судьбой — это лейтмотив отраженности рефлексивного целеполагания в средствах исторического образования. Символы и знаки, понятия и события, ассоциативные схемы и исторические игры, то есть каждый компонент учебной среды должен нести в себе идеи рефлексивного обращения, способствующие будущей социальной адаптации, возможности более эффективного самостоятельного осмысления реалий современной жизни, самостоятельного творческого сознания будущими взрослыми символов и знаков, взывающих к духовной гармонии по законам истины, добра и красоты.

Принцип актуально-исторического подхода в содержании и организации средств исторического образования

Первым важнейшим правилом данного принципа является отношение к средствам исторического образования как к истокам жизни человека, этноса и человечества. Однако существующие не для исторической памяти, а для понимания современной реальной социальной жизни индивидуума, возникающих в его жизни идеалов, мотивов его

деятельности и мотиваций. Любовь современного человека (школьника) к своей Родине — это не чувственный архаизм, это актуальное состояние, которое требует постоянного каждодневного пробуждения. Среда образовательных пространств должна состоять из символов и знаков, отражающих это глубинное основополагающее состояние человеческого бытия. Потому что по существу нет ни прошлого, ни настоящего, ни будущего, а есть лишь человеческое сознание, переживающее свою судьбоносную любовь. Дон реальный, сегодняшний — это ведь вода, которую мы пьем, это плэнеры, открывающиеся для созерцания. Это тихий вечер, рождающий шум камыша, когда человек, забывая о реке, отдан волнующему чувству бессмертия.

В этой всеобщности Дон становится «тихим», а еще через мгновение — «великим». *«На другой день ранняя кровавая заря расцвет предвещает. Черные тучи с моря идут, хотят закрыть четыре солнца, а в них трепещут синие молнии. Быть грому, великому, идти дождю великому. О, русская земля, ты уже за холмом».*

Это не прошлое, давно забытое, это наши братья сражаются и умирают на земле, которую мы любим сегодня.

Второе важнейшее правило принципа актуально-исторического подхода вытекает из первого, но более процессуального характера. Не только понимание необходимости связи актуального и исторического, но и специальные методы организации этой связи, имеется в виду организация осмысления актуальных социальных явлений через обращения к аналогичным явлениям в прошлом: экономике, политике, социальному и персональному опыту.

Мотив современного игрового поступка, когда необходимо преодоление трудностей как чувственного, так и интеллектуального плана, обретается в прошлом деятельностном опыте персон истории. Понимание причин распада СССР мы исследуем на основе причин феодальной раздробленности Киевской Руси. Возникновение современной государственности ищем в истоках собирания, централизации и объединения Московского государства. Причины современных военных конфликтов могут быть поняты лишь через причины наиболее известных военных сражений прошлого. Здесь важно понять, что правило методической организации актуально-исторических связей, отраженных в средствах, это не рекомендации: можно так, а можно — иначе. Это жесткое требование сегодняшнего дня для исторического образования.

Дети как будущие взрослые требуют объяснений, для того чтобы понять, что представляет собой та социальная действительность, в которой им предстоит жить, а поэтому за каждой проблемой сегодняшнего дня должно стоять ее ретроспективное решение.

Третье важнейшее правило принципа актуально-исторического подхода к содержанию и организации исторического образова-

ния связано с явлением участия школьников в актах самостоятельно-го мышления, самостоятельного смысловыражения, самостоятельного де-лания. Это и историческое рисование, историческая лепка, создание объемных предметов, историческое художественное повествование, творческие откровения, выраженные в поэзии, музыке и живописи. Это пра-вило указывает на обязательное присутствие в историческом образова-нии этого аспекта, связывающего актуальность с историей. Изображая историческое пространство, создавая одежду, орудия труда и военное оружие прошлого, школьник пользуется материалом современности, его исторические представления, без сомнения, ассоциативны, опираются на его актуальный опыт.

Однако, постепенно воссоздавая одежду русского крестьянина XV века, он все более абстрагируется от современного дизайна, более приобщается к реальной истории, к истокам жизни своего этноса, само-стоятельно соединяя их.

Естественно, костюмы будут показаны в классе своим товарищам и гостям. Эта историческая, актуальная триада и есть такая организация средств исторического образования, которая адаптирует маленького человека к жизни и создает условия для самостоятельного строитель-ства микросреды, открывая при этом глубины эстетического вкуса.

Таким образом, историческое повествование, картины, схемы, музы-ка должны быть развернуты своим содержанием к жизненным акту-альным современным проблемам. Вот ключевая задача принципа акту-ально-исторического подхода к содержанию и организации средств исторического образования.

Принцип комплексности в содержании средств исторического образования

Типология школьников нового поколения определяется имманентны-ми потоками активности сознания и чувств. Поток как не дифференци-рованное психологическое явление ведет человека по жизни, отзываясь на созданные до него среды, осмысливая и создавая новые сре-ды, отзываясь на знаково-символическое удовлетворение.

Среда представляет средство исторического образования только тогда, когда она находится под влиянием потока и когда сам поток сознания качественно изменяется под влиянием среды.

Весь комплекс человеческих ощущений — слух, зрение, осязание, активность — не отдельно реагирует на соответствующие им компо-ненты среды: слово, наглядность, игра, музыка. Взаимопроникновение чувственной системы человека с адекватными фрагментами среды и есть ситуативная точка, на которую реагирует поток, наполняясь при этом содержанием жизни.

В этом смысле **принцип комплексности** представлен следующим правилом:

1. Средства должны выступать в комплексной связке: слово, наглядность, действие.

2. В зависимости от возрастного восприятия школьниками комплексности использование средств приобретает характер поочередного доминирования. Это могут быть доминирующее слово и сопровождающая его наглядность с ее словесной конкретизацией, усиленной мимикой и жестами, голосовыми акцентами, и, наконец, это может быть гармоничное взаимопроникновение слова, наглядности и действия.

Учитель читает исторический текст на фоне меняющихся слайдов Петербурга XIX века, соединяя чтение и наглядность с музыкой Г. Свиридова, либо предлагает детям отправиться с ним в условное путешествие на каравелле. После краткого описания будущего плавания в классе появляется объемный макет каравеллы. Дети занимают воображаемое судно и под реальный шум ветра (фонозапись) отправляются в открытое плавание.

Плакат «Родина-мать зовет» должен появиться перед взорами детей на фоне песни А. Александрова «Вставай, страна огромная» и чтения стихов Р. Рождественского:

*На земле безжалостно маленькой
Жил да был человек маленький,
Получал он зарплату маленькую
И маленький у него был портфель.
Но однажды, прекрасным утром
Постучалась к нему в окошко
Небольшая, казалось, война.
Автомат ему выдали маленький,
Каску ему выдали маленькую
И маленькую по размеру шинель.
Но когда он упал не красиво, не правильно,
В атакующем крике вывернув рот,
То на всей Земле не хватило мрамора,
Чтобы высечь парня в полный рост.*

Итак, комплекс средств рождает комплексную реакцию потока детской психики. Историческая эпоха в одно мгновение предстает во всей глубине и многогранности, открывая путь к будущему мироотношению школьников.

И еще один важный акцент понимания принципа комплексности. Дело в том, что не только показное сочетание слова, наглядности и действия создает эффект целостности исторического бытия, но каждое отдельное средство несет в себе печать этой комплексности. Необхо-

димо только интерпретировать понимание потока активности, потока сознания, потока чувственности как целостное и не разделенное явление, где восприятие, мысль и воля не могут выступать автономно. И тогда учительский или ученический словесный монолог наполнится пафосом музыкальности, акценты будут пробуждать мысль, а жесты и мимика окажут действенное влияние на слушателей.

Историческая художественная репродукция — как наглядность, где цвет и композиция говорят языком чувств художника. Музыка на уроке станет выражением страсти, символическим олицетворением духа эпохи, ее счастьем и трагедией.

Принцип конфликтности в содержании средств исторического образования

Различные виды конфликтности отражены в потоках человеческой активности, в потоках сознания и чувства, определяя направленность человеческой жизни: конфликт внешнего и внутреннего, небесного и земного, общественного и государственного, общественного и личного, внутриличностный конфликт, конфликт ценностно-смыслового мышления.

Переживания чувственного конфликта возникают еще в самом раннем детстве и не найдут своего разрешения, если не будут отражены в содержании вообще и в организации средств исторического образования в частности.

Конфликт между субъектами истории и жизни, отраженный в средствах, должен возникнуть, развиваться и разрешаться. На основе движения такого конфликта должно строиться словесно-историческое образование. Конфликт, возникая и разрешаясь, должен быть представлен в исторических картинах, в игре, музыке.

Традиционное историческое образование, существующее сегодня, игнорирует понятие «конфликт». Наверное, боится старого классового подхода. Однако именно по этой причине все более утончается нить, связывающая историю с реальной жизнью, «*у истории свои знания, у жизни — свои*». А ведь реальность — это постоянно возникающие конфликты между небом и землей, между человеком и природой, между человеком и обществом, между человеком и человеком. Маленький человек, которого готовят к жизни, должен идеально представлять, осмысливать, переживать соучастие в явлениях, в которых возникает, развивается и обязательно доходит до своего разрешения тот или иной конфликт. Такой опыт отличается устойчивыми структурами, способствующими в дальнейшем адаптации, строительству и переживанию реальной жизни. По существу **жизнь** — это движение. Отсюда возникает простой вывод: учебно-воспитательная среда как средство должна

представлять в своем содержании и организации динамику конфликтов, возникающих, развивающихся и разрешающихся.

Содержание и организация средств должны быть построены как условия, в которых школьник либо представляет, осмысливает, переживает и участвует в отношениях исторического конфликта, либо сам его создает, сам осмысливает и сам его разрешает, либо проживает его в творческих бытийственных откровениях.

Принцип конфликтности в этом смысле **определяют** следующие правила:

- 1) любое содержание средств: словесных, наглядных, действенных, художественных содержит в себе конфликт, который возникает развивается и разрешается;
- 2) содержание средств: слово, наглядности, действия, должны быть определены субъекты истории, отражающие стороны конфликта этноса государства, армии, социальных групп и олицетворяющие их персоны истории;
- 3) конфликт, который отражен в средствах исторического образования, должен быть соотнесен с актуальным конфликтом современного социума;
- 4) движение конфликта в содержании исторического образования, чтобы стать условием саморазвития детского сознания, имеет следующую структуру:
 - характеристика будущего субъекта (участников конфликта);
 - представление субъекта одной из сторон конфликта;
 - представление противоположной стороны конфликта;
 - событийное действенное разрешение конфликта между субъектами истории.

Здесь важно понять, что исторические тексты, репродукции, исторические картины, музыка, художественные и исторические монологи обязательно несут в себе конфликт, заложенный еще автором. Задача состоит лишь в том, чтобы увидеть сущность конфликта, соотнести его с аналогичным конфликтом в жизни школьника и расставить необходимые акценты, чтобы школьник сумел адаптироваться к этапам, ведущим к его разрешению на основе конфликта сегодняшнего, либо создать, поддержать или разрешить конфликт самостоятельно, либо пережить его через глубинный конфликт собственной судьбы.

Возьмем различные виды средств и покажем, как важно правильно выполнить определенные принципом конфликты.

1-й этап конфликта — характеристика будущих субъектов конфликта. Согласно «Повести временных лет» Аскольд и Дир движутся в морской поход на двухстах судах, предварительно разведав, что византийский император Михаил Третий отправился воевать с арабами. Главному человеку столицы Эпарху удалось предупредить императора о приближении руссов, и тот успел возвратиться в Константинополь.

2-й этап конфликта — представление субъекта одной из сторон конфликта. Восточные пришельцы с берегов Днепра принесли немало бед грекам. Особенно привлекали пришельцев с берегов Волхова и Днепра дорогие одежды, изделия из серебра и золота, восточные пряности.

3-й этап — представление противоположного субъекта. Однако отряды византийцев дали отпор «распоясавшимся» руссам, им пришлось быстро уходить морем, но буря разрушила утлые лодки-однодеревки, не очень хорошо приспособленные для морских путешествий. Назад вернулась лишь часть войск.

4-й этап — разрешение конфликта — главное событийное разрешение конфликта. Поход на Византию не удался. Но Византия боялась своего восточного соседа и признала Русь. В 867 году был подписан договор о мире и дружбе.

Здесь приведен обычный пересказ исторического источника. Но для нас важно, что в нем априори заложено движение конфликта к разрешению. Необходимо лишь усилить момент противоположной стороны, чтобы принять главное событие как разрешение конфликта.

Любая познавательная задача, взятая в качестве исторического средства, построена на конфликте. Здесь только акцентирование детского внимания на участниках, отражающих стороны конфликта, создают условия для осмысления школьником поставленной проблемы. Это особенно эффективно, когда акцент сделан на конфликт прошлого и настоящего:

◆ Познавательные задачи

1-й этап — общая характеристика на будущий конфликт.

Учитель предлагает детям вспомнить участников освободительного движения XIX века.

2-й этап — представление одной из сторон конфликта.

В отечественной исторической науке ленинская периодизация освободительного движения долгое время считалась единственно верной. Выделялись следующие основные ее периоды:

- дворянский (1825—1861 гг.);
- разночинский (1861—1895 гг.);
- пролетарский (1895—1917 гг.).

3-й этап — показатель противоположной стороны конфликта. Учитель предлагает выслушать точку зрения современных историков на новую периодизацию:

- крепостнический (1816—1861 гг.);
- борьба за гражданские, политические права (1861—1905 гг.);
- социальные, политические потрясения (1907—1930 гг.).

4-й этап — разрешение конфликта в главном событии. Какие принципы положены авторами прошлого и настоящего в основу периодизации? Составьте свой вариант периодизации освободительного движения.

В данном случае внешний исторический конфликт прошлого и настоящего рождает в детском сознании действенный мотив осмысления жизни.

Конфликт старого и нового в современной социальной реальности — это тотальное состояние, мотивирующее мышление детей в различных сферах.

Пушкинская «Полтава» в развитии своего сюжета имеет возникновение, развитие и разрешение конфликта между двумя субъектами: русской армией и армией Карла XII.

1-й этап — начало конфликта — характеристика субъектов:

*Горит восток зарею новой.
Уж на равнине по холмам
Грохочут пушки...*

2-й этап — представление одного из субъектов сторон конфликта:

*И се — равнину оглашая,
Далече грянуло: «Ура»:
Полки увидели Петра...»*

3-й этап — представление противоположной стороны:

*И перед синими рядами
Своих воинственных дружин,
Страдая раной, Карл явился.
Вдруг слабым манием руки
На русских двинул он ряды...*

4-й этап — разрешение конфликта, главное событие:

*И грянул бой,
Полтавский бой!*

Можно обратиться к М. Лермонтову, Ф. Тютчеву, В. Брюсову, А.А. Белому. Их историко-поэтические произведения становятся средством исторического образования, где необходимо искать главный конфликт, представлять его детям, создавать условия, в которых школьники, восходя к разрешению конфликта, вместе с автором открывают и переживают судьбоносный смысл настоящего и прошлого. Любая художественная историческая картина, проникая в учебно-воспитательную среду, должна быть представлена детям своим скрытым конфликтом.

И. Репин «Иван Грозный убивает своего сына». Кто убил, царь или отец? Кто из них страдает? И в «Боярыне Морозовой» В. Сурикова, и в «Утре стрелецкой казни», и в «Аресте пропагандиста», и в «Большевике» латентно присутствует, замер вечный конфликт, с помощью которого дети проникают в контрастность современной жизни, раскрывая смыслы человеческого существования.

Принцип движения к действию в содержании, организации средств исторического образования

Потоки детской активности и осознания сознания адаптируются к среде, способствуют строительству новой среды, открывают возможности к творчеству символов и знаков.

Однако проявление мироотношения имеет своей основой действие. Их мышление, переживание и воля рождаются в действительной ситуации жизни. Действенный поток пробуждает, поддерживает и реализует их сознание. По существу, реальный социум — это действенный практический мир людей. Здесь все происходит вокруг действия и во имя него.

С этих позиций историческое образование закладывает глубинные основы человеческих действенных решений, переживаний идеалов как формул человеческих поступков.

По этой причине содержание организации средств исторического образования как компоненты должно завершаться действием. Действие может быть различного характера. Это может быть действие вне меня, это может быть действие моего мышления, акт интеллектуального затруднения на пути решения, это может быть действие как сопереживание жизнепроявлений исторической личности, а может быть обычным рисованием, лепкой, изготовлением объемных пособий, элементов быта, оружия, архитектурных построек, локальных исторических пространств.

Современный школьник — человек нового, индивидуально-личностного поколения, не способен воспринимать знания для знаний. Это противоречит его действенной натуре, самодвижению его активности, саморазвитию его сознания и творческого потенциала. Историческое содержание, выраженное в слове, наглядности, в игре, музыке уже само по себе есть действие, так как является запечатленным результатом труда ученого, художника, музыканта, учителя. Только тогда движение средств будет соотносено с современными реалиями.

При таком соотношении действий прошлого и настоящего история приобретает статус полезного для современной жизни предмета, а жизнь получает ретроспективное основание для человечества.

Регулятивные принципы построения и организации средств исторического образования

Регулятивные принципы построения и организации средств исторического образования имеют отношение к непосредственной практике взаимодействия и отношений учителя и учащихся на уроке, факультативе, во внеклассной работе. С этих позиций построения регулятивный принцип будет кратким и постулативным, рекомендательным.

Регулятивный принцип знаково-символического содержания средств исторического образования

Его основные правила таковы: подготовить содержание средств в истории к уроку. Это значит ввести исходные обобщающие символы и знаки эпохи исторических периодов, событий.

Приступая, к примеру, к изучению средневековой Европы, учитель открывает вместе с учащимися архетипическую символику католических соборов, знаки городов и ремесленных цехов. XIX век русской истории невозможно понять без вскрытия символических истоков дворянской чести, без обращения к знаковому содержанию одежды, оружия и быта эпохи.

*Наш паровоз вперед летит,
В коммуне остановка.
Иного нет у нас пути,
В руках у нас винтовка...*

В этой песенной фразе латентно присутствуют все знаки эпохи возникающего социализма. Знаки и символы разделены историческим временем и так же лишены его конкретности. В их пафосе — связь культур и поколений. Каждый символ и каждый знак есть компонент исторического содержания, есть условие исторического мышления, через них детское сознание открывает для себя смыслы истории культур и жизни. Создавая символы и знаки как новые для себя творения, школьники действуют самостоятельно, чтобы затем с их позиций связать прошлое, настоящее и пережить полезность истории, полезность исторического знания в контексте своего саморазвития. «Золотое правило» этого регулятива таково: в любом содержании открывайте символы и знаки...

Регулятивный принцип разнообразия в содержании и организации средств исторического образования

Учитель и ученик обладают от рождения разнообразием чувственных ощущений, обращены в мир для реализации высшей потребности, наполнения ощущений содержанием. Чем целостнее и шире количество участников чувственной работы сознания, тем эффективней их действия, реакции, поступки и мышление. Именно на этих основаниях и построено правило регулятивного принципа разнообразия содержания и организации средств исторического образования. Однако разнообразие только тогда будет иметь необходимый эффект, когда внедрение в урок осуществляется на основе определенных правил. Главным правилом разнообразия является сменяющееся построение средств от слова и музыки к действенной наглядности, выражающейся далее в ситуации действенного соучастия в событиях от лица персон истории, где ученики заново создают их монологи, решают исторические задачи от их имени или рисуют, лепят, восстанавливают их быт, элементы культуры и искусства.

В такой меняющейся исторической среде активно работают все аспекты детского сознания, и по существу школьник не изучает историю, а живет в ее пространстве и времени, открывая тем самым истоки современной жизни, причем разнообразие должно проявляться и внутри словесных средств, переходя от образной характеристики события к объяснению его причин, а затем — к рассказу о его развитии. Такой же логике разнообразия должны быть представлены наглядные средства, где от символических изображений осуществляется переход к типологическим картинам, далее — к схемам, таблицам, художественным репродукциям, к событийным картинам. Правило разнообразия также действует в исторических играх, где все движение осуществляется от простых репродуктивных игр через проблемные к играм, имитирующим действующую историю. В результате можно говорить о главном правиле разнообразия, по которому движение средств осуществляется от целостного представления исторического явления через его аспекты к реальному соучастию в историческом событии.

Регулятивный принцип нарастания интереса школьников к содержанию и организации средств исторического образования

Главное правило принципа гласит: каждый последующий «момент» урока должен быть интереснее предыдущего. Механизм нарастания интереса школьников напрямую связан с методологическим принципом

конфликтности содержания и организации средств исторического образования, здесь необходимо более существенно определить истинное понимание детского интереса вообще и интереса к истории — в частности. Действительный интерес к уроку возникает лишь в том случае, если конфликты непосредственной жизни детей разрешаются с помощью содержания и организации самого урока истории и других форм образования. Здесь движение должно осуществляться от поверхностных внешних знаниевых конфликтов (конфликт между знанием и незнанием) к историческим конфликтам, в которых заложены истоки смысла современного социума. Интерес будет поддержан, если эту связь углубят конфликты, отражающие личностный смысл жизни детей и персон истории, и далее будет осуществлен переход к конфликтам, определяющим волевые акции в действенных ситуациях, основанных на нравственном выборе. Регулятивный принцип нарастания интереса школьников функционирует в каждом моменте урока, факультатива, внеклассной работы по истории, даже в самой простой форме обычной беседы на уроке принцип предполагает создание условий, в которых каждый последующий вопрос должен быть интереснее предыдущего или, иначе, каждый вопрос содержит в себе скрытый конфликт, а беседа движется от внешнего поверхностного интереса ко все более внутреннему личностно-смысловому отношению к истории и актуальной жизни.

Например урок феодальной раздробленности на Руси. Первый вопрос — каковы причины феодальной раздробленности на Руси? (конфликт знания и незнания). Второй вопрос — как вы думаете, феодальная раздробленность — это явление позитивное или негативное для жизни Руси? (конфликт социально-исторический). Третий вопрос — как вы понимаете фразу: Из «слова»... И сказал брат брату: «Это мое и то мое же» (личностный конфликт). Четвертый вопрос — как вы думаете, есть ли связь между усами в период феодальной раздробленности Руси и военными конфликтами на территории СНГ? (действенный конфликт).

Если представить, что построение беседы обязательно связано со сменой средств от вопроса к вопросу: первый — устный, второй — с использованием карты, третий — с демонстрацией текста-«слова», четвертый — с показом фотографий из газет, иллюстрирующих факты военных конфликтов современного СНГ, нарастание интереса детей будет обеспечено пафосом восхождения к глубинным конфликтам. Жизнь современного человека есть тождество с жизнью России, с историей всего человечества.

Регулятивный принцип детализации в содержании и организации средств исторического образования

Практический пафос этого регулятива имеет отношение к методологическому принципу актуально-исторического подхода. На уровне непосредственного функционирования форм технологии по средствам деталей истории и актуальной жизни в детском сознании возникает понимание единства прошлого и настоящего. Орудия труда, созданные в XXI веке, имеют в себе орудия древнего, среднего и нового времени. Детали быта деревни XVII века отражены в быте современного крестьянина. Шариковая ручка, гусиное перо, «греческий стиль» — это единое, вечное проявление человеческого самовыражения. Ваш семейный альбом и альбом «убиенного» Николая Второго и его семьи, современная пачка «Беломорканала» и весь ужас ГУЛАГА — в одной детали скрывается весь глубинный смысл прошлого и настоящего, смысл их нерасторжимости.

Итак, суть регулятивного правила принципа детализации формулируется следующем образом: «Хотите пережить вместе с детьми единство прошлого и настоящего — соотнесите в уроке исторические детали и детали актуальной жизни ребенка».

Вот как характеризует это явление известный педагог-новатор Е.Н. Ильин: *«Деталь — жемчужина текста, скупая подробность и целая поэма, узелок, вбирающий в себя все нити смысла».*

Регулятивный принцип событийности, содержания, организации средств исторического образования

События — это приобщение человека, этноса, человечества к глубинным основам для качественного преобразования мира и себя на пути к гармонии и единства. События в жизни человека — это качественное переосмысление всех ценностей, какими человек жил раньше. В событии он переживает новое рождение и обретает новую жизнь. Все события истории решают ту же задачу. Социальные группы, этносы, да и человечество в целом, сами этого не подозревая, готовят будущие события, понимая только позже свое движение к нему.

События — живая ткань истории, определяющая ее смысл; она является сущностью всех процессов. Во имя событий и ради них все осуществляется и происходит. События войны 1812 года — это квинт-эссенция освобождения России от европейского влияния, когда русские начали забывать свой язык. Вот именно поэтому, чтобы выразить себя, вырваться из рабства подражания и вступить через события на

путь самобытности, все действия русских князей в начале XIV века осуществлялись во имя Куликовской битвы. «Откуда и вышла Русь единым народом». Это повествование о событиях, об их причинах и средствах, и поэтому каждый урок истории — это событие, либо путь к нему, либо его последствие.

Здесь с определенностью можно сказать так: если в параграфе нет упоминания о событиях, то урок, построенный на его основе, не имеет отношения к истории. А с этих позиций главное правило регулятива событийности в содержании организации средств исторического образования звучит так: «Все во имя события, все для соучастия в нем».

Необходимо еще заметить, что учителю нет необходимости сразу осуществлять работу в рамках лично-значимой темы и всех ее приемов, методов и форм. Для начала возьмите лишь отдельные приемы, отдельные методы и делайте попытки удержания урока в определенном типе. Убедившись в эффективности работы, восходите к отдельным блокам не спеша. Лично-значимая тема — это очень высокая планка. Преодолев ее, учитель оторвется от земли, и обычным состоянием его жизни станет полет мастера. Это цель, во имя которой стоит работать в школе.

Счастливо, учитель! Восходи не спеша!

Следующая ступень овладения учительским мастерством — средства обучения.

Я заметил ранее: «Восходи не спеша!». Здесь и захочешь быстрее, ничего не выйдет. Ступени восхождения — не на лестничном марше, а «в горах», где каждый шаг дается с трудом, где каждую ступень необходимо рубить в скале.

Первая проблемная ступень — это наглядные средства. Это достаточно просто потому, что они есть в реальности. Кажется, их можно взять в руки, они у нее воздействуют, но это ошибочное мнение начинающего.

Сделай первый шаг, взойди на первую ступень, но, чтобы не упасть, когда взберешься выше, поработай на этой ступени основательно. Овладевая наглядностью, сопровождай ее словом, пусть пока оно будет второстепенным, но знай, что настанет его черед предстать в качестве главного.

Вступишь на ступень словесности, начинай потихоньку играть, подготавливая себя к штурму вершины. Игра — самое сложное. Овладел игрой — считай, что ты наполовину мастер.

А что дальше? А дальше — методы и формы...

Это структуры, организующие пространство урока, факультатива и внеклассных мероприятий по истории. В результате весь технологиче-

ский комплекс станет основой для твоей профессиональной жизни. Овладев им, ты имеешь возможности создать условия для высочайших откровений детского сознания, для такого устойчивого мироотношения, которое осознается маленьким человеком как судьба.

Контрольные вопросы

- 1. Определите пять основополагающих методологических принципов в содержании и организации исторического образования.*
- 2. Определите пять основополагающих регулятивных принципов содержания и организации исторического образования.*
- 3. Что общего и различного в методологических и регулятивных принципах содержания и организации средств исторического образования?*
- 4. Объясните, почему методологические принципы располагаются в следующем порядке: а) принцип отражающего целеполагания; б) принцип актуально-исторического подхода; в) принцип комплексности; г) принцип конфликта; д) принцип движения к действию.*
- 5. Соотнесите в необходимой логике представленные методологические принципы и регулятивные, представленные в нарушенной логике, и объясните смыслы своей расстановки: а) принцип символа; б) принцип событийности; в) принцип нарастания интереса; г) принцип детализации; д) принцип разнообразия.*

СЛОВЕСНЫЕ СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Человеческое сознание начинает жить по-настоящему только тогда, когда произнесено первое слово. В момент произнесения человек открывает себя и мир. Он выходит из одиночества. Слово есть весь человек, но уже отданный другому человеку. Слово телесно, душевно и духовно, слово символично и рационально, в нем смысл, чувство и действие. Слово целостно и опережающе вдохновенно. В нем образы, звуки, мелодии и страсть, в нем все то, что будет позже изображено, построено. И потому слово — основа жизни и основа образа. **Слово** — фундамент образовательного пространства, соединяющая ткань его среды, оно есть жизнь громадного многоуровневого комплекса технологии личностно-ориентированного исторического образования.

В отличие от средств наглядности слово в процессе изучения истории более актуально. Исторические картины, художественные репродукции уже изготовлены, они вводятся в процесс урока как некоторая объективная историческая реальность. Учащиеся верят в то, что изображенное на картине действительно историческая правда. Словесные описания, характеристика, рассказы рождаются в момент непосредственного восприятия. Создание исторического образа с помощью слова может быть удачным, а может и не принести желаемого эффекта. Дети могут не поверить в истинность объяснения или рассказа. В этом смысле попытка словесного изложения учебного материала об историческом явлении или событии только тогда будет эффективна, когда отзовется в мыслях и переживаниях школьников, когда само слово учителя будет связано с тем существенным конфликтом, с позиций которого современное общество обращается к истории.

Как уже отмечалось ранее, суть основного конфликта жизни современного общества — между государственным и общественным. Социальные группы современного социума заботит, главным образом, их конфликт с государством. Осмысление и переживание этого конфликта переносятся взрослыми в семьи и отражаются в неокрепшем сознании ребенка. У маленького члена семьи возникает естественное желание разобраться в мучающих вопросах окружающей социальной жизни. Ответы на них он имеет возможность получить на уроках истории.

Исторические характеристики, объяснения, беседы, рассказы должны излагаться на основе вскрытых в них конфликтов государственного и общественного. Опыт работы показывает, что, если с помощью словесных средств в исторической ретроспективе затрагивается данное основополагающее противоречие, учащиеся с большим интересом и активностью осмысливают и переживают излагаемый исторический материал. Отсюда обязательная организация словесного исторического материала вокруг данного конфликта определила функции словесных средств в обучении истории.

Функции словесных средств обучения истории состояли в следующем:

1. **Образная функция** — в поведении учащихся к образу-представлению об основополагающем историческом конфликте государственного и общественного в поведении субъектов истории, в явлениях и событиях.

2. **Аналитическая функция** — в словесном анализе противоречивых сторон конфликта и осмыслении моделей поведения через понятия, суждения, умозаключения.

3. **Ситуативно-деятельная функция** — в создании с помощью слова ситуации соучастия во взаимодействии субъектов в событии.

Согласно проверенным опытом работы функциям возник подход к классификации словесных средств обучения истории. Они подразделяются на:

- 1) *образно-исторические средства* (описания, бессюжетная характеристика, сюжетная характеристика);
- 2) *аналитические словесные средства* (объяснение, беседа, работа с учебником);
- 3) *словесно-практические средства* (событийный рассказ, познавательная задача, исторические документы).

Образно-исторические словесные средства

С помощью словесных образных средств у учащихся создается образ-представление о противоречивых сторонах конфликта действующих субъектов истории в историческом представлении. Причем содержание исторического материала еще не дает четкого понимания конфликта. В задачу образных словесных средств входит лишь подготовка мышления учащихся к дальнейшей более глубокой аналитической работе.

Историческое описание

Описанием мы называем последовательное изложение признаков или особенностей исторического явления, его существенных черт, его устройства, его состояния, наконец, его внешнего вида. В отличие от

рассказа, в описании нет сюжета, но имеется конкретный объект, признаки которого мы и сообщаем учащимся. Так, учитель дает описание географической обстановки, где происходили исторические события (долины Нила, природы Греции, Куликова поля), хозяйственных комплексов (крепостной вотчины, мануфактуры), архитектурных сооружений (Афинского Акрополя, феодального замка, Московского кремля при Иване IV), органов управления (устройства Московских приказов), орудий труда (вооружения монголов, орудий неолита), внешнего облика одежды людей изучаемой эпохи.

На уроках истории используются два вида описания. Можно дать описание внешнего облика Москвы XV в. с ее узкими улицами, деревянными теремами, усадьбами бояр, крепкими избами купцов, Красной площадью, где раскинулся Большой торг, с зубчатыми стенами Кремля с золочеными маковками церквей. Такое описание имеет задачей дать картину Москвы. Это *картинное описание*. Но, описывая Москву XV в., учитель может сосредоточить внимание учащихся на ее концентрическом расположении и характеристике ее основных частей — Кремля, Китай-города, Земляного города, ремесленных слобод, на устройстве укрепления (кремлевских стен, башен с тремя ярусами пушек — нижнего, среднего и верхнего боя), на оборонной роли кольца монастырей, ее окружавших. Такое описание идет не путем воссоздания целостной картины, а путем анализа изучаемого объекта и может быть названо *аналитическим*.

Изучение ряда объектов преимущественно картинного описания. Например: Русь после монгольского нашествия, русское и монгольское войска утром на Куликовом поле, улицы Парижа в июньские дни 1830 г. Картинное описание в сочетании с ярким художественным рассказом, как мы знаем, дает живое изображение прошлого.

С другой стороны, изучение предметов техники, вооружения (устройство таран, осадной башни) или государственного устройства, организации управления, войска требует преимущественно аналитического описания. В ряде случаев аналитическое описание внутреннего устройства изучаемого явления (общественного строя, управления, устройства технического объекта) приближается к объяснению.

Вот такую картину Руси рисовал Н.М. Карамзин. «Там, где цвели города и селения, остались единственно кучи пепла и трупов, терзаемых хищными зверями и птицами... Только изредка показывались люди, которые успели скрыться в лесах и выходили оплакивать гибель отечества.

В шестом часу дня увидели русские Мамаево полчище, сходящее с холма. Оно двигалось, как туча, стенами: задние клали копья на плечи передним. Одежды на них были темного цвета. Русские войска, напротив, шли нарядно. Множество знамен колебалось от тихого ветра,

как облака: светились доспехи ратников, словно утренняя заря в ясное время, и еловцы на их шлемах огнем пылали».

«Войско красовалось несметным множеством: крепки и скоры были у русских кони, вооружены они были шпагами и длинными саблями: солнце играло на остриях копий, в покрашенных красной краской щитах». (См. *Костомаров Н.* «Куликовская битва».)

Словесная характеристика

Характеристика исторического явления — это точно сформулированное перечисление его существенных черт и особенностей в их внутренней связи относительно государственного и общественного в явлении. Например возможны образные, существенные характеристики всеобщих исторических явлений — эпохи Ивана Грозного, Смуты, эпохи Петра I, образная существенная характеристика промышленного переворота в Англии и т.д., общих исторических явлений Гуситского движения, характеристика государственного правления в России в XX в., характеристика государственного деятеля, характеристика лидера сословия и т.д.; частных исторических явлений — характеристика жизни крестьянской общины, характеристика труда ремесленника, характеристика жизни московского дворянства и т.д.

Вот, например, характеристика всеобщего исторического явления «Образование русского централизованного государства. Эпоха Ивана», или, как называет его В.О. Ключевский, третий период нашей истории:

«Обратимся к изучению третьего периода нашей истории. Он начинается с половины XV в., точнее говоря, со вступления Ивана на великокняжеский престол в 1462 г. и продолжается до начала XVII в. (1613 г.), когда на московском престоле является новая династия. Я назвал этот период временем Московской Руси, или Великорусского государства.

Главные явления. Северная Русь, дотоле разбитая на самостоятельные местные миры, объединяется под одной государственной властью, носителем которой является московский государь, но он правит при содействии нового класса, вокруг него образовавшегося боярства. Основой народного хозяйства в этом государстве остается по-прежнему земледельческий труд вольного крестьянина, работающего на государственной или частной земле, но государственная земля все более переходит в руки нового военного класса, создаваемого государством, и вместе с тем все более стесняется свобода крестьянского труда, заменяясь хозяйственной зависимостью крестьянина от служилого землевладельца. Таковы главные явления, которые в этом периоде нам предстоит изучить.

Прежде всего, попытаемся выяснить основной, так сказать, центральный факт, от которого шли или к которому сводились все эти явле-

ния. Что дает нам право положить грань нового периода на половине XV в.? С этого времени происходят важные перемены в Русской земле, и все эти перемены идут от Московского государства и от московского государя, который правил этим государством. Вот главные действующие силы, которые в продолжение полутора лет этого периода ставят Русскую землю в новое положение. Но когда Иван наследовал на московском престоле своему отцу, в Русской земле еще не было ни московского государства в тех границах, которые оно имело в конце XV в., ни московского государя с тем политическим значением, с каким он является 100 лет спустя. Оба этих фактора еще не были готовы в 1462 г., оба являются результатами медленного и трудного процесса, совершающегося в этот период. Чтобы лучше понять появление этих факторов, надобно представить себе политическое положение Русской земли около половины XV в.»

Как видим, вокруг конфликта государственного правления Ивана I и общественной жизни русских сословий того времени строится все содержание характеристики.

Не менее эффективным, в силу вскрытого противоречия в характеристике государственного деятеля, может быть пример, взятый из «Иллюстрированной истории России», являющейся сокращенным переложением «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина.

Для большинства русского народа Борис в первые два года своего царствования оставался таким же, каким был во время правления своего при Федоре, т.е. «наружностью и умом всех людей превосходил, много устроил похвальных вещей в русском государстве; старался искоренить разбои, воровство, кормчества, но всего не мог искоренить; он был светлодушен, милостив, но в военном деле был неискусен. Цвел он добродетелями, и, если бы зависть и злоба не помрачали этих добродетелей, то мог бы древним царям уподобиться. Он принимал доносы от клеветников на невинных, отчего возбудил против себя негодование всех бояр земли русской; отсюда поднялось на него много бед, которые и привели его к гибели».

Учащиеся всегда с большим интересом воспринимают образные исторические характеристики частных исторических явлений, т.е. образов-представлений о непосредственной жизни того или иного сословия.

В уроке в VI классе по теме: «Экономическое положение России в XV в.» учитель может создать образ крестьян с показом земледельческих орудий и приемов трудовой деятельности.

«Вся жизнь людей так или иначе была связана с землей. Земля поила, кормила, одевала крестьянина. Как женщина-мать, она рожала золотую рожь, седой овес, синий лен. Рождение хлеба и рождение человека в представлении людей тесно связаны».

Труд земледельца оставался всегда тяжелым, но эти трудности были необходимы, потому и говорили: «*Без труда нет добра*». Сельский

труд требовал знаний, опыта, многолетних наблюдений за явлениями природы, бесконечной любви к земле. Этим объясняется переход к трехпольной системе земледелия (сущность которой ученики могут объяснить, опираясь на знания истории средних веков). Этим же объясняется широкое распространение народных примет: *“Когда березовый лист стал, как мелкая монета, пора пахать”*, *“Если в мае дождь, то будет рожь”*.

После завершения полевых работ производили отбор и маркировку деревьев в лесу. Зимой деревья рубили и вывозили из леса. Замерзший ствол был крепок, но достаточно сух: земля не давала ему лишней влаги. Твердая древесина плохо поддавалась удару топора, и поэтому зимой срубали только сучья. С наступлением весны древесина становилась мягкой, легкой для обработки. В это время (март—апрель) рубили избы.

Точно пригнанные бревна находились в срубе два-три месяца. Под тяжестью собственного веса они плотно прижимались друг к другу, медленно высыхая. Но достаточно было пропустить это время, и лес терял свои драгоценные качества: древесина твердела, коробилась, требовала сильной срезки, сложной становилась пригонка бревен. Связанные в венец бревна составляли основу сруба. Затем начинались отделочные работы».

Итак, очевидно, что образная характеристика исторического явления любого уровня создает в сознании учащихся образ-представление основных признаков исторического явления и действий субъектов — участников этого явления. По существу, в содержании характеристики признаки не формируются, они присутствуют здесь скрытно в форме фактов непосредственной жизни субъектов исторического явления. Говоря точнее, **историческая характеристика** — это система фактов, существенные признаки исторического явления. Теоретическое определение признаков происходит далее в процессе действия аналитических словесных средств. Осталось еще раз подчеркнуть, что система фактов образной характеристики объединяется вокруг развития конфликта государственного и общественного в поведении субъектов исторического явления и движется к его действительному разрешению.

Сюжетная характеристика

Сюжетная характеристика — это средство словесного изучения истории, с помощью которого формируется исторический образ-представление о явлении на основе сюжетного изложения фактов, выражающих основные признаки и существенные черты явления. Для сюжетной образной характеристики свойственны локализация, т.е. сжатие огромного исторического явления определенным пространством (жизнью

города, ярмарки, жизнью семьи), и показ через некоторое обобщенное, искусственно созданное сюжетное повествование всех признаков данного исторического явления. Например, для создания образа новгородской земли при изучении в VII классе темы: «Возникновение самостоятельных русских княжеств. Новгород Великий» учитель может использовать следующую сюжетную характеристику.

«Весна ширилась с каждым днем, и все спешило. Спешили мужики с возами, все в городе запасались на распуту дровами и сеном. Везли мороженую рыбу, репу, бревна, дубовую дрань для крыш... тянулись... обозы с зерном через Торжок и Руссу. Торопились... боярские дружины из Югры, Печоры, Двины; везли меха, рыбий зуб (моржовые клыки), жемчуг, ловчих соколов, соль, красную рыбу... Из ближних и дальних погостов свозили воск, мед, жито, мясо, бочки с пивом, сыр, кур, солод, сахар, хмель, коноплю, железо, масло, лен и шерсть. Спешили гости (купцы) переславские, тверские, костромские, смоленские — не опоздать бы к летнему пути! Ехали гости восточные: болгары, хазары... Ехали из Устюга, Белозера, Вологды... Со всей земли Русской собирались гости к водному пути в Новгород. Тесно становилось на подворьях. Варяги, готы, немцы на своих дворах тоже готовились: чинили бочки, чистили амбары...».

Несколько методических замечаний по поводу взаимодействия учителя и учащихся в процессе бессюжетной и сюжетной образной характеристики.

1. В процессе создания образа исторического явления с помощью характеристики необходимо обязательно вводить в урок специальные задания, создающие условия для внимательного слушания излагаемой учителем характеристики.

2. Основное правило для такого рода заданий можно сформулировать так: чем интересней исторический материал характеристики, тем проще задание.

3. Задания могут быть сформулированы примерно так:

- а) учитель: «Я буду излагать материал, а вы по ходу моего изложения записывайте основные географические названия;
- б) основные даты;
- в) основные даты, как видите, я написал на доске, перепишите их в тетрадь, а по ходу моего изложения рядом с датой напишите соответствующие события».

Существует множество и других приемов взаимодействия с учащимися. Однако задание на взаимодействие должно быть обязательным атрибутом образной исторической характеристики.

Для теоретического анализа образов-представлений учащихся существует группа аналитических словесных средств.

Аналитические словесные средства

Аналитические словесные средства существуют для анализа основополагающего исторического конфликта между государственным и общественным. С их помощью учащиеся изучают системы исторических понятий, подводятся к историческим суждениям и умозаключениям по поводу моделей поведения субъектов истории.

К аналитическим словесным средствам относятся: объяснение, беседа, работа с учебником истории.

Объяснение

Объяснение — это раскрытие внутренних связей и зависимостей, в частности, причинных связей, закономерностей, смысла, сущности и значения исторических явлений, раскрытие новых понятий, исторических терминов. Примерами объяснения могут служить объяснение причин феодальной раздробленности Киевской Руси, смысла и значения Тарутинского маневра, различия между подразверсткой и продналогом. Однако все это должно быть направлено на понимание учащимися инвариантных структур поведения участников исторических явлений и событий для аналогии с актуальной жизнью.

Начинающий учитель подчас недооценивает роли объяснения на уроках истории, ограничиваясь повествованием. Между тем с помощью объяснения исторических фактов облегчается понимание и сознательное усвоение их учащимися. Многие из того, что кажется элементарным взрослому человеку, неизвестно учащимся и требует подробного объяснения. А иные вопросы приходится объяснять неоднократно в связи с новым материалом в новом разделе курса.

Там, где стоит задача раскрыть и обосновать теоретические выводы, опираясь на рассказанный и разъясненный фактический материал, изложение учителя приобретает характер рассуждения, доказательства. Так, учитель доказывает необходимость петровских преобразований и их обусловленность предшествующим развитием России в XV в., раскрывает смысл действий народников в их оценке судеб России. Обязательно при этом проводить ориентацию на актуальные аналогии совместной жизни.

Рассуждением называют последовательное развитие положений, доказательств, подводящее учащихся к выводам и заключениям. Рассуждение на уроках истории служит для раскрытия теоретических выводов и создает условия для развития исторического мышления. Оно должно быть доступным, убедительным, четким, последовательным. В школьном курсе истории теоретическое рассуждение учитель дает не в виде абстрактных логических построений, а лишь опираясь на изложение, анализ и обобщение конкретного исторического материала.

Главным требованием к объяснению является обязательное наличие трех уровней содержания учебного материала:

- 1) *существенный* — это уровень исторических умозаключений (законы, умозаключения);
- 2) *понятийный* — четко выраженная система понятий — уровень исторического рассуждения;
- 3) *фактологический* — система исторических фактов, иллюстрирующая смысл поступков, действий участников исторических явлений и событий.

Вот два примера учебного материала в VII классе «Вопрос о сельской общине в XV—XVI вв.», взятого из лекций В.О. Ключевского:

«Вопрос о сельской общине. Слушая мои слова о сельских обществах XV—XVI вв., вы, наверное, думали, что я не все сказал, и готовы спросить меня: что такое были эти общества по характеру своего землевладения, похожи ли они на нынешние сельские общины с общим владением землей? Вопрос о происхождении русской сельской общины некогда вызвал в нашей литературе оживленный спор, и на этот предмет установились два взгляда, которые держатся доселе. Одни, вслед за Чичериным, поднявшим этот вопрос в 50-х гг. XX в., думают, что наша великорусская сельская община — учреждение довольно позднего времени и получила свое окончательное образование только в последней четверти XV в. под действием поземельного укрепления крестьян и подушной подати. Другие последуют другому профессору нашего университета Беляеву, который, возражая Чичерину, утверждал, что сельская община — исконное явление русской жизни, что начала, на которых основаны общинные учреждения нашего времени, действовали уже с самых ранних пор исторической жизни Руси, задолго до прибытия Рюрика. Чтобы найтись среди этих взглядов, надобно отдать себе отчет в спорном предмете. В Древней Руси сельское общество называли миром и не знали слова «община», как стали звать его в литературе прошлого столетия, разумея под этим словом сельское общество, как оно сложилось к эпохе крестьянской реформы со всеми особенностями поземельного строя общины. Существенными особенностями, в которых выражалось ее основное начало, общинное владение землей, можно признать:

- 1) обязательную уравнительность наделов;
- 2) строго сословное значение общины;
- 3) круговую поруку.

Земля распределялась соразмерно с рабочей и податной мочью крестьян: рядом с формальным, счетным наделом по ревизским душам существовал еще надел действительный по тяглам, т.е. земля делилась между дворами по наличным рабочим силам каждого двора, и делилась принудительно, навязывалась. Это потому, что размером надела определялась для каждого крестьянина соответственная тяжесть

сословных обязанностей, падавших на крестьянство; как скоро это соответствие ходом нарождения и вымирания нарушалось, земли передавались для восстановления равновесия. Таким образом, земля была не источником повинностей, а вспомогательным средством для их исполнения».

Посмотрим на фрагмент лекции В.О. Ключевского с позиции содержания и организации средств технологии. В данном случае объяснение автор начинает с актуальной ремарки: «Вы, наверное, думали, что я не все сказал? Готовы спросить меня, что такое общество по характеру землевладения. Похоже ли оно действительно на сельскую общину». Далее В.О. Ключевский рельефно высвечивает две темы — земля и сельские общины. Конкретно вопрос о происхождении русской сельской общины некогда вызвал в нашей литературе оживленный научный спор. На этот предмет установилось два взгляда, которые держатся доселе. По существу, конфликт двух взглядов на сельскую общину явился лейтмотивом объяснения. Причем этот конфликт возник еще в древности. Конфликт обозначен, поддерживается и доводится до разрешения.

Объяснение развития мануфактурного производства в России в теме: «Экономическое развитие России в первой четверти XV в.» В данном случае нас не интересует идеологический подтекст содержания, так как акцент здесь сделан на движение конфликта от очага до разрешения.

Развитие промышленности требовало новой рабочей силы. Кто же работал на мануфактурах? Каково было положение рабочих?

В феодальной стране вышли из затруднения по-крепостнически — использовали рабочую силу крепостных крестьян. Для обеспечения мануфактур рабочей силой владельцам предприятий было разрешено покупать целые деревни. Положение таких крестьян отличалось от помещичьих тем, что они считались собственностью заводчика и могли быть проданы только вместе с мануфактурой. Таких крестьян называли *посессионными*. На заводах работали также каторжники и беглые крестьяне.

Кроме того, приписывались к заводам и должны были в принудительном порядке работать государственные крестьяне. Их работа не оплачивалась, а засчитывалась вместо уплаты податей в казну. Этих крестьян называли *приписными*.

«Работный люд» влачил жалкое существование. Трудились от зари и до зари, непрерывно по 14–18 часов. В рудниках часто работали по пояс в воде. Машины были примитивные, люди работали вручную, надрывались. Строптивых ожидали батоги, каленое железо, рудокопов нередко приковывали в шахтах цепью к тачкам. Слабые гибли от непосильного труда и болезней. Многие спасались бегством в Сибирь, на вольный Яик или на север в тайгу. Владельцы мануфактур имели пра-

во судить и расправляться с рабочими. Тяжелые условия труда, угнетение, бесправие вызывали восстания приписных крестьян и рабочих.

Хозяйство страны требовало удобных путей сообщения, новых портов.

С завоеванием побережья Балтийского моря усилилось значение Петербурга как торгового центра. Не менее трети всех товаров шло в Петербург. В 1724 г. его посетило около 240 иностранных кораблей.

Для лучшего использования водных путей начали строить каналы. Учащимся предлагается рассмотреть карту № 13 и указать, какие новые средства сообщения возникли. Был построен Вышневолоцкий канал, соединяющий Волгу с Балтийским морем. Он соединил реку Тверцу с рекой Метой, впадающей в озеро Ильмень. Теперь суда могли идти по единому водному пути из Каспийского моря по Волге в Ладожское озеро и Финский залив. Канал вдоль южного берега Ладожского озера был «обводным». Каналы должны были способствовать расширению торговли и обеспечить приток товаров в Петербург.

Изменилась экономическая политика Петра I. Надо было добиться преимущества экспорта над импортом. Одновременно вводились высокие пошлины на те иностранные товары, которые могли конкурировать с отечественными. Эти меры содействовали подъему промышленности и торговли. Такая политика называется *меркантилизмом*.

Как видно, и в том и другом варианте в объяснении четко соотнесены суждения и умозаключения учителя с системой понятий, а также с возможным поведением людей в исторических обстоятельствах.

И еще одно требование к использованию объяснения как словесного средства. Оно связано с логикой расположения исторического материала, а именно с дедуктивным и индуктивным его построением. Объяснение может развиваться от определения закона истории через его понятийный анализ к частным фактам непосредственной жизни субъектов истории, т.е. дедуктивно, либо наоборот — от частных исторических фактов через понятийный анализ к историческому закону, т.е. индуктивно. Однако бывают ситуации сочетания двух способов построения учебного материала в объяснении. В этом случае дедуктивное построение может плавно переходить в индуктивное.

Главное здесь — обязательно следовать логике способа построения, в противном случае объяснение может не выполнить свою аналитическую задачу.

И последнее: обязательным условием объяснения, как и для характеристики, является введение в урок специальных заданий для взаимодействия с учащимися. Задания такого рода могут быть следующего характера:

1. «Я объясняю, — говорит учитель, — а вы составляете план моего объяснения» (планы позже можно проверить и оценить лучший).

2. «Я объясняю, а вы определяете новую мысль моего объяснения».
3. «Я объясняю, а вы формулируете тему моего объяснения».
4. «В моем объяснении есть ряд ошибок, и вы должны определить их».

Еще один совет: незнакомые понятия, ключевые слова (исторические термины) лучше вынести за рамки изложения, необходимо объяснить их заранее.

Беседа на уроках истории

В отличие от изложения материала самим учителем, т.е. в форме монолога, беседа является формой диалогической, т.е. диалогом между учителем и учащимися. Вот как характер бесед традиционно рассматривается в истории. Роль беседы в преподавании истории существенно отличается от ее роли в преподавании таких учебных предметов, которые характеризуются преобладанием дедуктивно-логического способа изложения учебного материала. И все же беседа в обучении истории играет большую роль, выступая в качестве метода обсуждения, мыслительной обработки с учащимися изложенного исторического материала.

Разбор и обобщение исторических фактов могут быть проведены либо целиком самим учителем, либо путем беседы. А разбор и обобщение исторического материала служат его осмыслению, дальнейшему расширению исторических знаний о действиях людей в прошлом. Но этим не исчерпывается роль беседы в обучении истории. Беседа служит методом активного извлечения знаний учащимися в ходе рассмотрения и разбора наглядного или документального материала (беседа по картине, беседа по карте, по диаграмме, беседа по музейному экспонату, беседа по содержанию исторического документа).

В беседе с учащимися по изложенному учителем или в учебнике (или заранее изученному) материалу легче выявить объем и качество знаний, правильность или ошибочность понимания ими изложенного материала, степень глубины понимания. Беседа является прекрасным методом проверки понимания и усвоения учащимися исторических знаний о моделях поведения субъектов истории. Беседа, будучи диалогической формой, дает возможность вовлечь учащихся в умственную работу.

Беседа служит одним из приемов мобилизации знаний, необходимым для более глубокого усвоения учащимися нового материала. Наконец, в ходе беседы учитель организует применение учащимися ранее полученных знаний для анализа нового материала и для выполнения различных познавательных задач.

Вводная беседа, проводимая обычно в начале урока, имеет задачу подвести учащихся к изучению нового материала путем:

- а) мобилизации знаний, полученных ими на предыдущем уроке или на ряде предшествовавших уроков;
- б) систематизации и обобщения этих знаний.

Цели контрольной беседы — проверка степени понимания излагаемого материала, проверка знаний, проверка результатов выполнения самостоятельной работы.

Контрольная беседа представляет собой один из методов проведения текущего опроса по материалу предыдущего урока в тех случаях, когда учитель ставит своей целью проверить общую подготовленность класса в целом и степень усвоения материала массой учащихся. В результате такого опроса могут быть выставлены оценки.

Путем сочетания проверочной беседы с индивидуальным вызовом учащихся могут быть проведены специальные уроки опроса.

Наконец, в качестве особого приема в ходе изложения или в заключительной части урока вводится элемент **беседы в форме постановки диагностических вопросов**, имеющих целью выяснить степень понимания учащимися излагаемого материала. Они особенно необходимы при изложении сложных вопросов курса.

Аналитическая и повторно-обобщающая беседа — это основной вид беседы на уроках истории. Ее задача — осмысливание изложенного (или изученного) исторического материала, углубление и расширение исторических знаний.

Путем беседы может быть проведено обсуждение с учащимися изложенных учителем исторических фактов, их сравнение и противопоставление, оценка их исторического значения, выявление причинно-следственных связей, этапов развития, общих закономерностей. Аналитическая и обобщающая беседа — очень гибкая форма работы. Она может выступать в качестве:

- а) **методического приема в ходе изложения нового материала**, когда учитель попутно ставит перед учащимися вопросы, требующие осмысливания разбора, оценки излагаемых фактов, т.е. включает элементы беседы в свой рассказ, в свои объяснения. Изложив суть реформ, проведенных Владимиром Мономахом, учитель ставит вопросы: «Могли ли эти уступки надолго улучшить положение закупов и задолжавшей городской бедноты? Почему не могли?». Выяснив, учитель продолжает свой рассказ;
- б) **одного из методов осмысливания материала**, изложенного на уроке. В этом случае беседу проводят обычно вслед за изложением материала на уроке или значительной части материала на уроке.

Так, рассказав о нашествии монголов на Русь, учитель проведет беседу о причинах поражения Руси в этой героической борьбе;

- в) **основного метода проведения урока**. Методом развернутой беседы нередко проводят повторительно-обобщающие уроки по теме или разделу курса, а также уроки, посвященные разбору важных исторических документов.

Заключительная беседа в конце урока или на заключительном уроке по теме имеет ряд задач: обобщение, систематизацию и подведение итогов по материалу, изученному на уроке (или ряде уроков темы), проверку степени понимания и усвоения этого материала, его закрепление. Одной из задач заключительной беседы может быть и подведение учащихся к содержанию следующего урока (или следующей темы, следующего раздела курса). Здесь найдет место и постановка вопросов на разбор, обобщение и систематизацию исторических фактов и вопросов на закрепление материала. Очевидно, беседа, имеющая целью закрепление, должна содержать лишь основные, узловые вопросы изложенного материала.

Вводная беседа в технологии — это вопросы-ответы, представляющие собой движение диалога учителя и ученика от актуальных жизненных впечатлений школьника (личностный опыт школьника) к символам и знакам истории. Покажем вводную беседу в уроке по теме: «Начало Великой Отечественной войны» (IX класс).

Актуальный этап беседы. Учитель обращается к детям с неожиданным вопросом: *«Ребята, вам страшно ночью ходить по городу?»*. Мальчики отвечают не очень искренне, но с тревогой говорят, что им ничего не страшно; девочки отвечают утвердительно, что страшно. *«Представьте, — говорит учитель, — что вы идете по ночному городу с мамой, от этого тревога нарастает или уменьшается?»*. Девятиклассники говорят о том, что страх уходит и что приходят ответственность, мужское желание защитить маму.

Рациональный этап беседы. *«А почему страх не уменьшается, когда идешь с мамой?»* Далее предлагаются варианты ответов детей, обычно достаточно точных: *«Мать — это зеркало, душа, часть ребенка, и когда она требует защиты, возникает эффект самопожертвования, желание закрыть маму собой»*.

Смысловой этап беседы. Учитель говорит: *«У каждого человека есть мама, она дала ему жизнь, связала одного маленького человека с человеческим родом. Любить маму — это значит уже любить не только ее, а весь род человеческий. Человек, взошедший к этой вселенской любви, победит»*.

Действенный этап беседы. Учитель говорит: *«А теперь посмотрите на этот плакат и прочтите слова, написанные на нем. Дети читают и произносят вслух: «Родина-мать зовет!»* Оказывается, что Родина — это тоже мать; это мать, которая в час опасности может быть выше всех матерей.

В 1941 году защищать свою Родину-мать встали миллионы юношей и девушек, сыновей и дочерей (появляется плакат и звучит песня «Священная война»).

Вводная беседа завершена, а урок истории получил вдохновляющее начало.

При аналитической беседе технологии в своей основе имеют эвристическое начало, так как действительный результат беседы — не знание, а мыслительные откровения детей. Мы приводим примеры такого рода эвристических бесед для детей, к которым интуитивно приводят многие работы учителей. Несомненно, что читатель придет к выводу о том, что все меньше беседа является целью, тем самым формируя ее усвоение.

На соответствующем уроке учитель предлагает учащимся (по группам) три варианта заданий:

- ◆ **1-й группе:** что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что Иван Грозный может быть оценен, с одной стороны, как деятель прогрессивный, с другой — как реакционный?
- ◆ **2-й группе:** что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что, несмотря на опричнину, жестокость, Иван Грозный был прогрессивным деятелем, сделавшим много полезного для государства?
- ◆ **3-й группе:** что ты ответил бы своему собеседнику, утверждающему, что Иван Грозный был настолько безнравственным, аморальным, жестоким человеком, что все полезное, что он сделал для страны, меркнет перед этими качествами и что элементарное человеческое чувство нравственности не позволяет даже говорить о прогрессивности характера его деятельности? Он может быть оценен только отрицательно.

Существует еще один методический прием, с помощью которого можно вызвать учащихся на спор о личности Ивана Грозного.

Учащимся была предложена для решения познавательная задача. По словам дьяка Ивана Тимофеева, царь Иван Грозный, «мирогубитель и рабобубитель», опричниной, как секирой, рассек пополам русскую землю, противопоставил одну часть другой и тем самым способствовал наступлению «смуты». Прав ли дьяк Иван Тимофеев? О чем свидетельствует его мнение?

Оба эти вопроса к заданию являются дискуссионными. Остановимся на втором, который содержит новый акцент в рассмотрении образа царя Ивана IV: оказывается, споры об Иване Грозном были еще при его жизни. Это позволило учителю вызвать учащихся на обсуждение проблемы: как современники оценивали Ивана Грозного?

Были высказаны следующие мнения. Простые люди неодинаково относились к нему. Известно прозвище Ивана Грозного — «царь-псарь». Значит, кто-то его ненавидел. Другие боялись его, трепетали при одном его имени. Третьи по-прежнему называли «царем-батюшкой» — они же могли не знать о чинимых им расправах и по-прежнему верили в доброго царя. Во всех бедах винули его слуг-опричников.

Таким образом, данный пример дискуссии на уроке пока дал восьмиклассникам возможность многообразия и сосуществования разных точек зрения на одну и ту же историческую личность.

Оценка Ивана Грозного не была преподнесена учащимся в готовом виде — она формировалась в ходе собственных размышлений над возможными вариантами, их сопоставления, сравнения аргументов, подбора фактов.

Учащиеся убедились, что через характеристики отдельных исторических деятелей создается представление о целой исторической эпохе, в которой протекала их деятельность, ее противоречивости, характерных чертах.

В ходе обмена мнениями, их столкновения, подбора аргументов развивались умения и навыки формулировать и защищать свою позицию, выслушивать мнение противников своей точки зрения, быть терпеливым к иной оценке. В данной дискуссии решались воспитательные задачи, поскольку встал вопрос о нестареющих критериях добра и зла, сопоставимости достигнутых преобразований (пусть даже и прогрессивного характера) с теми средствами, которые при этом использовались, нравственной ответственности исторических деятелей за выбор средств при достижении цели.

В технологии также используется *смысловая беседа*. Суть ее — в обсуждении глубинных смыслов истории и жизни. «Представьте себе, — говорит учитель, — что не декабристы, а вы находитесь на кронверте Петропавловской крепости, перед казнью. С какими бы словами вы обратились к потомкам?». Здесь с очевидностью смысловая беседа развивается в контексте пограничных ситуаций, которые обращают детей к глубинным основам жизни. Ситуация создает условия для детских смысловых откровений. Часть класса высказывает свое отношение к самопожертвованию во имя России как к подвигу и обращается к потомкам жить в мире и справедливости. Кто-то высказывает сомнения в выборе и даже указывает на бессмысленность обращения детского сознания к будущему. В сущности это не имеет значения к глубинам мотивации человеческого поступка в пограничной ситуации; когда дети высказались, учитель предлагает выслушать мысль К. Рылеева, обращенную к будущим потомкам.

Следующий тип беседы в контексте технологии связан с действием. Два девятиклассника получают бутафорские дуэльные пистолеты, учитель объясняет им правила дуэли: выстрел — вопрос, первый дуэлянт, выстрел — ответ, второй дуэлянт.

Дуэль осуществляется до первой крови, то есть до неправильного ответа. Надо сказать, что класс в этот момент негласно участвует в дуэли, становясь в воображении то по одну, то по другую сторону барьера.

И, наконец, *актуально-проповедческая беседа*. Здесь главное заключается в том, что вопросно-ответный диалог переходит от истории к актуальности, от жизни персоны истории — к рефлексии насущного жизни современных школьников. Овладение живым и гибким методом

беседы представляет ряд трудностей, особенно для начинающего учителя. Ведение развернутой беседы требует от учителя не только хорошего знания предмета, ориентировки в вопросах современности, широкой начитанности, но определенного педагогического мастерства.

Одним из важнейших условий успешного проведения беседы является продуманная формулировка вопросов, которые учитель намерен ставить в ходе беседы. Планы или контакты уроков могут быть подробными или совсем краткими — это зависит от опыта и знаний учителя. Но даже в самом кратком плане урока вопросы, намеченные для беседы, должны быть написаны заранее в полной и точной формулировке. От содержания и характера вопросов, от ясности и четкости их формулировки в значительной мере зависит успех беседы.

Каковы же требования к характеру вопроса?

1. Прежде всего, вопрос должен быть доступным. То есть такой, чтобы учащиеся смогли ответить на основании имеющихся у них знаний, а не путем случайной догадки.

Так, вопрос учащимся VI класса: «Почему до XV в. европейские мореплаватели опасались выходить в открытый океан?» можно ставить лишь после того, как они узнали (на предыдущем уроке) о применении компаса и об успехах кораблестроения.

Если же речь идет о знаниях, полученных из ранее пройденных разделов курса, необходимо предварительно задать вспомогательный вопрос, заставляющий учащихся вспомнить давно изученные факты.

2. Вопрос должен быть точным и определенным: объем и содержание его должны быть очерчены. Необходимо отказаться от постановки вопросов, объем и содержание которых неопределенны:

- ◆ Что говорится в «Русской правде» П. Пестеля?
- ◆ Что вы знаете о Крымской войне?

Ведь в «Русской правде» говорится очень многое, немало известно учащимся и о Крымской войне. Иное дело спросить:

- ◆ Как решался аграрный вопрос в «Русской правде» П. Пестеля?
- ◆ Каковы основные причины Крымской войны 1853–1856 гг.?
- ◆ Определите основные этапы крымской кампании.

3. Вопросы должны касаться существующих сторон изучаемых явлений. Нецелесообразно ставить вопросы, толкающие учащихся на формальное заучивание деталей, второстепенных дат, незначительных цифровых данных. В беседе о партизанской войне 1812 г. едва ли целесообразен вопрос: «Сколько гусар и сколько казаков было первоначально в отряде Дениса Давыдова?». А вот вопросы о роли крестьян в партизанском движении, о тактике партизанских отрядов, о значении партизанской войны в разгроме наполеоновской армии направят учащихся на анализ существенных сторон изучаемого явления и на его оценку.

4. Вопрос должен быть дидактически прост, логически однороден и одновременно ставить перед учащимися одну задачу. Лучше избегать сдвоенных и строенных вопросов, ставящих учащихся в затруднение. Допустимо объединять лишь очень простые и связанные между собой вопросы: «Когда и где началось восстание Е. Пугачева? Была ли гвардия решающей силой дворцовых переворотов в России XV в.?»

Ответ на такой вопрос неизбежно может быть либо: «Да, была», либо: «Нет, не была». В нем мало размышления и имеется широкая возможность для случайной догадки. Лучше спросить: «Почему именно гвардия была решающей силой во всех дворцовых переворотах в России в XV в.?» Это заставляет вспомнить, оценить и обобщить факты, изложенные учителем ранее.

Однако отсюда не следует, что мы должны вообще отказаться от вопросов альтернативного характера. Они часто необходимы как очередное логическое звено в цепи беседы. Но вводятся они в качестве не основных, а вспомогательных вопросов.

Так, в ходе беседы о развитии государственности в России в эпоху Петра Первого после основополагающего вопроса: «Что являлось главным в развитии государственного строительства в эпоху Петра Первого?» необходимы вопросы, затрагивающие аспекты этой проблемы:

- ◆ Какова основная цель военных реформ Петра Первого?
- ◆ Какова основная цель финансовых реформ Петра Первого?
- ◆ Докажите с помощью фактов, что финансовые и военные реформы были направлены на развитие государственности в России.

А в ряде случаев альтернативный вопрос может послужить началом оживленного обсуждения, в ходе которого под руководством учителя достигается более глубокое понимание изучаемых явлений.

Так, при изучении монгольского ига на Руси учитель, поставив вопрос: «Прогрессивно ли феодальное раздробление Руси в X–XV вв.?', вызвал острую полемику среди учащихся. Суть спора определялась тем, что учащиеся воспринимают монгольское завоевание как нечто неизбежное в истории России и в связи с этим некоторые из них оценивают феодальное раздробление как явление только отрицательное, как шаг назад. Напомнив о феодальном раздроблении в Западной Европе, учитель подвел учащихся к выводу, что завоевание страны татарами отнюдь не является обязательным результатом феодального раздробления.

5. Необходимо полностью отказаться от постановки вопросов, подсказывающих решение обсуждаемой проблемы. Такого рода вопросы, по существу, освобождают учащихся от необходимости думать и тем самым лишают беседу ее образовательного значения.

6. Вопросы не должны быть каверзными, толкать учащихся на неправильное решение. Ведь задача учителя — облегчить учащимся разбор фактов, помочь прийти к правильным выводам.

Таковы основные требования к вопросу. Их выполнение поможет учителю избежать грубых ошибок в проведении беседы. Однако удачной формулировкой отдельных вопросов не исчерпывается подготовка учителя к проведению беседы на уроке истории. Идейное содержание беседы не сводится к механической сумме вопросов, намеченных учителем. Если мы недостаточно глубоко продумали внутреннюю связь между основными вопросами предстоящей беседы, обсуждение на уроке может оказаться лишенным единства: вместо последовательного раскрытия проблемы получится ряд разрозненных высказываний учащихся по разным вопросам, и нам придется строить ход рассуждений, выводы и заключения, т.е. подменить беседу собственным изложением.

Важно поэтому при подготовке к беседе продумать связь между вопросами, придав обсуждению идейную целеустремленность, иными словами, наметить общий замысел беседы. Этот замысел получит воплощение в конспекте в виде системы вопросов, имеющих целью вести учащихся ко все более глубокому раскрытию существа изучаемых явлений так, чтобы решение одного вопроса вело к постановке следующих вопросов, открывая новые и новые стороны исторического явления.

Разумеется, в ходе живой беседы могут возникнуть вопросы, не предусмотренные планом беседы; в результате ход обсуждения может несколько отклониться от намеченного учителем. Однако план беседы, не связывая учителя, поможет ему с большей целеустремленностью руководить обсуждением, придав ему четкость и последовательность.

Вводная беседа. Пример вводной беседы приводим из урока по теме «Объединение земель в Российское централизованное государство».

В начале урока проводим беседу, задавая вопросы:

- ◆ Что было основным содержанием русской культуры XIV–XX вв.?
- ◆ Какое политическое и культурное значение имела Куликовская битва?
- ◆ Когда началось объединение земель в Российское государство?
- ◆ Покажите по карте земли, вошедшие в состав Московского княжества до 1462 г.

Аналитическая беседа. Тема: «Экономическое развитие России в XV в. Возникновение мануфактур».

Новым явлением в развитии хозяйства России стало возникновение крупных предприятий-мануфактур. Учащиеся вспоминают определение мануфактуры, ее отличия от ремесленной мастерской. Работая с текстом учебника, предлагаем ученикам ответить на вопросы:

- ◆ Какие мануфактуры возникли в России?
- ◆ В чем отличие русских мануфактур от западноевропейских?
- ◆ О каких процессах в хозяйстве свидетельствует появление мануфактур?

Отмечаем, что развитие товарного производства, рост городов и возникновение мануфактур приводят к росту торговых связей и развитию торговли в стране. В разных районах страны стали создаваться ярмарки, т.е. места ежегодной торговли, куда привозили товар из разных городов и сельской местности. Классу предлагается на карте определить: где были самые крупные ярмарки в стране? Какой вывод из этого факта можно сделать? Создание ярмарок вело к специализации отдельных районов по производству определенных видов продукции. По карте ученики определяют, какие районы и с какой специализацией выделяются. Разумеется, что специализация районов требовала установления постоянных, прочных торговых связей между ними. Эти связи увеличивались и укреплялись по всей стране. Создание торговых связей по всей России характеризует процесс складывания единого всероссийского рынка. А он, в свою очередь, способствует экономическому объединению страны.

Контрольная беседа. Пример контрольной беседы на уроке по теме «Славяне в V–X вв.» (История средних веков. VI класс).

Почему единое государство сменилось феодальной раздробленностью?

Когда произошел раздел империи Карла Великого по Верденскому договору? Сколько лет просуществовала империя? Покажите на карте образовавшиеся на ее территории королевства. Подумайте, могли ли сохраниться эти государства в таких границах? Почему вы так думаете?

Почему финская знать сначала поддерживала центральную власть, а затем перестала ее поддерживать? Почему государства, образовавшиеся после распада империи, продолжали дробиться на более мелкие независимые владения?

Докажите, что каждый крупный феодал имел в своих владениях такую же власть, как правитель государства. Докажите, что королевская власть была слабой. Почему сохранялась королевская власть? Почему постоянно велись междоусобные войны? Междоусобным войнам посвящено особое задание, которое при наличии времени можно выполнить. Зачем феодалам нужна была организация в виде феодальной лестницы? Входили ли крестьяне в эту организацию? Каковы были взаимные обязанности сеньоров и вассалов?

Как создавалось феодальное войско? Почему обязательства сеньоров и вассалов постоянно нарушались?

Заключительная беседа. Пример заключительной беседы на уроке по теме «Экономическое развитие России в XV в.».

Задания классу: найдите в атласе «Истории Отечества» центры ремесла торговли. Какие из них находились в вашем родном крае? Определите, проходили ли важнейшие торговые пути в XV в., обозначен-

ные на карте «Образование Российского централизованного государства», через ваш край?

Материалы о внешней торговле России излагаем в объеме текста параграфа учебника. Для закрепления знаний можно поставить вопрос: «Почему в XVIII в. особую значимость приобрел вопрос о выходе России к морю?».

Домашнее задание: Вспомните, в каких картинах известных вам русских художников изображены орудия труда, крестьянский труд, хозяйственные постройки, сохранившиеся в России на протяжении столетий? Докажите, что труд крестьянина требовал больших знаний, опыта и силы, сноровки. Подводя итоги, необходимо заметить, что главное требование к проведению беседы на уроках истории — это обязательное соблюдение известных формул, высказанных еще Я.А. Коменским: движение вопросно-ответного диалога осуществляется «от простого к сложному», «от близкого к далекому», от образа — через анализ — к действию.

Работа с учебником

Важнейшим источником исторических знаний для учащихся являются школьные учебники по истории.

В процессе обучения истории преподавателю необходимо учить своих учащихся читать и понимать текст учебника, проводить анализ прочитанного, воспроизводить прочитанное на память, делать выписки, составлять простой и развернутый план, тезисы, конспект, добиваясь сознательного и прочного усвоения изучаемого.

Изучение нового учебника на уроке должно, как правило, соответствовать плану (последовательности) учебника, что облегчает самостоятельную работу учащихся с ним (особенно в V—X классах), подготавливает их к выполнению домашнего задания.

Важным источником знаний для учащихся является не только текст учебника, но и его иллюстрации, приложенные к учебнику исторические карты. Это свидетельствует о тесной взаимосвязи между методом усвоения учащимися знаний по учебнику и методом наглядности.

Учащимся можно поручить на уроке подготовить по учебнику ответы на поставленные учителем после изложения нового материала вопросы, самостоятельно подобрать доказательства к сформулированному учителем после разбора конкретного материала выводу, сравнить по иллюстрациям и описаниям учебника орудия труда, вооружение или памятники культуры у различных народов и в разные эпохи, составить простой, а затем развернутый, план темы урока. В ряде случаев уже в основной школе учащиеся должны изучать небольшие разделы параграфа учебника без предварительного рассказа учителя.

При этом у учащихся должны развиваться навыки отыскания внутренних связей и взаимоотношений между различными частями текста

учебника (последовательность в изложении фактов, сходство и различия между однородными историческими фактами и явлениями, причинно-следственные связи, выводы). Учащиеся постепенно должны овладеть навыком использования уже имеющихся знаний для более глубокого понимания вновь изучаемых фактов и явлений.

В старших классах учащиеся получают уже более сложные задания по работе с учебником в классе: самостоятельно прочитать более сложный и значительный по объему текст учебника (без предварительного объяснения учителя) и составить развернутый план по данному учителем краткому плану или без него, заполнить таблицу по данной учителем схеме.

Основные задачи работы с учебником на уроке заключаются в том, чтобы развить у школьников необходимые им умения и навыки самостоятельной работы с книгой, тетрадью, активизировать познавательную деятельность школьников на уроке, вовлечь их в самостоятельное приобретение новых знаний.

К примеру, после чтения и пересказа текста об орудиях труда древнейших людей (учебник по истории древнего мира) школьники с помощью вопросов учителя выделяют существенные мысли в содержании текста. Учитель указывает, что главная мысль отрывка заключается в объяснении того, чем древнейшие люди отличались от животных. Школьники, формулируя эту главную мысль, говорят, что животные не могут делать орудий труда, а человек изготавливал рубила, дубины и палки-копалки. Отвечая на вопрос учителя, почему среди нескольких существенных мыслей отрывка текста они выделили именно эту мысль в качестве главной, наиболее сообразительные школьники мотивировали свой выбор следующим образом: «Начав трудиться, человек сделал себе каменное рубило, с помощью рубила он вырубил дубину. А это отличало человека от животных и делало человека сильнее многих зверей».

В качестве приема выделения существенных мыслей небольшого отрывка текста можно рекомендовать составление простого плана-пункта «Овладение огнем». Выполняя это задание, пятиклассники еще не видят различия между мыслью, выражающей сущность факта, и несущественными, уточняющими деталями. И то, и другое дети выделяют как равнозначные пункты плана. В приводимом далее типичном примере плана эта ошибка выражена в отделении детализации явления (пункт 5) от его сущности (пункт 4): 1) страх людей перед огнем; 2) огонь дает тепло и отгоняет диких зверей; 3) люди разводят костры; 4) люди поддерживают огонь в кострах; 5) люди подкладывают хворост в огонь.

Разбор подобных ошибок — необходимый элемент формирования умения. Учитель предлагает школьникам определить, какой пункт плана уточняет, детализирует сказанное.

Особенно эффективны, с точки зрения технологии, следующие комплексные задания по работе с учебником. Ниже приведены задания, разработанные Т.А. Белюшиной по теме: «Участие СССР во Второй мировой войне».

Комплексные задания по теме «Участие СССР во Второй мировой войне»

1. Внешняя политика СССР.

_____ режимы к 1939 г. установились в Италии, Германии, Испании и других государствах Европы. В 1935 г. СССР подписывает _____ с Францией о помощи в случае нападения _____. Но система коллективной безопасности тогда не была создана. В это же время СССР проводит политику _____ сближения с Германией. 23 августа 1939 г. между _____ и СССР был подписан _____ о ненападении сроком на _____ лет и секретные дополнительные протоколы к нему о _____ сфер влияния в Восточной Европе.

Вариант с ответами. Фашистские режимы к 1939 г. установились в Италии, Германии, Испании и других государствах Европы. В 1935 г. СССР подписывает договор с Францией о помощи в случае нападения агрессора. Но система коллективной безопасности тогда не была создана. В это же время СССР проводит политику тайного сближения с Германией. 23 августа 1939 г. между Германией и СССР был подписан пакт о ненападении сроком на 10 лет и секретные дополнительные протоколы к нему о разделе сфер влияния в Восточной Европе.

2. Расширение состава СССР.

В 1939 г. после захвата Германией Польши СССР присоединил _____ и _____. Прибалтийские государства: _____, _____, _____ включаются в состав СССР. Румыния передает Бессарабию и _____ Советскому Союзу. После Советско-финской войны в 1939–1940 гг. Финляндия отдала часть _____ СССР.

Вариант с ответами. В 1939 г. после захвата Германией Польши СССР присоединил Западную Белоруссию и Западную Украину. Прибалтийские государства: Эстония, Латвия, Литва включаются в состав СССР. Румыния передает Бессарабию и Северную Буковину Советскому Союзу. После Советско-финской войны в 1939–1940 гг. Финляндия отдала часть Карелии СССР.

3. Подготовка СССР к войне.

К 1940 г. государство значительно увеличивает _____ на военные нужды. Продолжается строительство военных заводов-дублеров в _____ районах страны. СССР начал массовый выпуск _____ военной техники. _____ численность Красной Армии.

Но большинство опытных командиров армии и флота были _____. Красная Армия в нужный момент оказалась не подготовленной к отражению _____.

Вариант с ответами. К 1940 г. государство значительно увеличивает ассигнования на военные нужды. Продолжается строительство военных заводов-дублеров в восточных районах страны. СССР начал массовый выпуск новых образцов военной техники. Увеличилась численность Красной Армии. Но большинство опытных командиров армии и флота были репрессированы. Красная Армия в нужный момент оказалась не подготовленной к отражению агрессии.

4. Начало Великой Отечественной войны.

22 июня _____ г. в 4 часа утра Германия _____ войны напала на СССР. По плану _____ Германия предполагала молниеносную войну. Вся власть в стране сосредоточилась сначала в руках _____ Верховного главнокомандования, а позже _____. Красная Армия ожесточенно сопротивлялась врагу: больше _____ продолжалась оборона Брестской крепости. На центральном направлении _____ месяца продолжалось сражение под Смоленском. На южном направлении героически оборонялись Киев, Одесса, Севастополь. На северном направлении началась длительная битва под Москвой.

Вариант с ответами. 22 июня 1941 г. в 4 часа утра Германия без объявления войны напала на СССР. По плану «Барбаросса» Германия предполагала молниеносную войну. Вся власть в стране сосредоточилась сначала в руках Ставки Верховного главнокомандования, а позже Государственного Комитета Обороны. Красная Армия ожесточенно сопротивлялась врагу: больше месяца продолжалась оборона Брестской крепости. На центральном направлении три месяца продолжалось сражение под Смоленском. На южном направлении героически оборонялись Киев, Одесса, Севастополь. На северном направлении началась длительная битва под Москвой.

5. Битва за Москву.

По плану _____ Германия значительно превосходящими силами попыталась захватить Москву. В октябре 1941 г. началось _____ наступление немцев на Москву. Во время _____ наступления немцев враг был остановлен в 25–30 км от Москвы. 5–6 декабря 1941 г. советские войска начали _____ по всему фронту, которое закончилось отбросом германских войск на _____ км от Москвы. Западным фронтом командовал генерал _____.

Вариант с ответами. По плану «Тайфун» Германия значительно превосходящими силами пыталась захватить Москву. В октябре 1941 г. началось первое наступление немцев на Москву. Во время второго наступления немцев враг был остановлен в 25–30 км от Москвы.

5–6 декабря 1941 г. советские войска начали контрнаступление по всему фронту, которое закончилось отбросом германских войск на 100–250 км от Москвы. Западным фронтом командовал генерал Г.К. Жуков.

В ходе работы учитель показывает школьникам, как укрупнять пункты плана: содержание 3-го и 4-го пунктов плана можно объединить, 5-й же включается в 4-й пункт. Пункт может быть сформулирован так: «Люди разводят и поддерживают огонь» или «Разведение и сохранение огня».

Учитывая большую ценность и необходимость самостоятельной работы учащихся с текстом учебника на уроке, вместе с тем было бы неправильно требовать, чтобы эта работа проводилась на каждом занятии. Изучение нового материала по учебнику, как правило, должно сочетаться с изложением учителя и другими методами обучения. При этом необходимо тщательно отбирать текст, доступный для самостоятельного изучения школьников, не требующий специальной конкретизации и разъяснения учителя, четко формировать цель каждого задания по учебнику и приемы выполнения данного задания, а также сочетать индивидуальную работу каждого учащегося с последующей коллективной работой класса (беседа по изученным по учебнику вопросам, чтение и разбор плана, таблицы).

Наиболее эффективным является создание своего собственного учебника детьми самостоятельно. Так, в нашем опыте есть пример создания детьми учебника истории Отечества в XI классе в течение всего года. Ребята сами создали обложку учебника, придумали оригинальные иллюстрации, большую часть схем придумали самостоятельно. А каждая глава учебника завершалась познавательными задачами, шарадами и кроссвордами.

Работа над главой начиналась в начале каждой укрупненной темы, например «Великая Отечественная война», и завершалась уже готовыми текстами и иллюстрациями, которые явились отчетом микрогрупп класса на семинаре, завершающем изучение темы. Готовая глава отдавалась в школьную библиотеку, и ею могли пользоваться все, кому необходимо. И к концу года на полке школьной библиотеки появился объемный труд, написанный детьми, — «История Отечества. XX–XXI вв.».

Словесно-практические средства обучения истории в школе

Словесно-практические средства изучения истории — это такая организация словесного выражения, которая способствует созданию представления учащихся о взаимодействии субъектов истории в акте разрешения конфликта в историческом событии. Словесно-практические средства выступают в процессе изучения истории в форме рассказа, познавательной задачи, исторического документа.

Рассказ на уроке истории

Рассказ — это сюжетное повествование об исторических событиях или процессах, о конкретных действиях коллективных субъектов и исторических деятелей. Например, рассказ о штурме Иерусалима крестоносцами, рассказ о ходе июньского восстания 1848 г. в Париже, рассказ о казне народовольцев Александром II.

Рассказ всегда имеет определенный сюжет, фабулу, нередко отличающуюся драматизмом. Красочность и увлекательность, живость и конкретность делают его наиболее доходчивым методом изложения. Рассказ возможен только об историческом событии.

Всякое ли повествование является рассказом? Нет. Текст учебника и изложение материала учителем на уроке истории нередко приобретают характер сжатого сообщения. В методической литературе поэтому различают два вида повествования: так называемый «художественный рассказ» и «деловое изложение». Лучше отказаться от последнего термина, так как всякое учебное изложение служит делу, а не забаве. Различие между этими видами повествования нередко пытаются обосновать на противопоставлении конкретизирующей стороны повествования его логической стороне.

Между тем в хорошем рассказе об исторических событиях яркость и красочность находятся в единстве с логичностью, страстность сочетается с богатством и глубиной мысли. Образцом такого единства служит для нас изложение исторических событий в трудах русских историков.

В чем же заключается различие между сжатым повествованием и рассказом?

Рассказ имеет начало, в котором характеризуются или только обозначаются субъекты, участники будущих событий, представленные в рассказе. Сущностью развития в рассказе является конфликт его субъектов, которые поочередно доминируют, олицетворяя одну сторону конфликта. Рассказ в целом завершается главным событием, в котором разрешается действенный конфликт. Попробуем установить это различие на примере повествования следующего события.

Сжатое сообщение:

«Летом 1770 г. у Чесменской бухты (на малоазиатском берегу, против о. Хиос) русская эскадра адмирала Свиридова атаковала турецкий флот, превосходивший ее по числу кораблей и по количеству пушек более чем в 2 раза. После нескольких часов морского сражения турецкий флот не выдержал и поспешил укрыться в Чесменской бухте. На следующий день турецкий флот был уничтожен».

Рассказ:

«24 июня 1770 г. на рассвете русская эскадра вошла в пролив у о. Хиос, и перед ней оказался соединенный турецкий флот. Он стоял полумесяцем в две линии вдоль берега у небольшой турецкой крепости Чесма.

У русских было всего 13 кораблей и 17 мелких судов, а у турок вдвое больше: 22 корабля и 50 мелких судов. Турки были сильнее и мощью своей артиллерии. В первый момент командующий русской эскадрой ужаснулся. Но своим боевым духом и воинским умением моряки превосходили турок. Они отважилась атаковать, казалось бы, сильнейшего противника. Пользуясь попутным ветром, русские подошли к турецкой эскадре. Загрохотали пушки. Русский корабль «Евстафий» сцепился с турецким адмиральским кораблем. Русские бросились на abordаж, и закипел отчаянный рукопашный бой. Вдруг загорается турецкий корабль. Его горящая мачта рушится на палубу «Евстафия». Крюйт-камера, где хранились снаряды и порох, была открыта. Туда летят горящие головни. Раздается оглушительный взрыв, и оба корабля — русский и турецкий — взлетают на воздух. Устрашенные турки в панике рубят якорные канаты и уходят в Чесменскую бухту.

На совете русских адмиралов решено ворваться в бухту и уничтожить турецкий флот, использовав брандеры. Так назывались небольшие корабли, нагруженные горячими и взрывчатыми веществами и предназначенные для поджога неприятельских кораблей. Этот прием считался ненадежным: ветер легко мог унести эти брандеры в сторону. Но в Чесменской гавани это средство обещало полный успех: турецкий флот стоял в превеликой тесноте. Наступила тихая южная ночь. В полночь у входа в бухту показались силуэты русских кораблей. Внезапно они открывают огонь зажигательными бомбами. Гремят пушки всей русской эскадры. В разгар сражения взвиваются в небо три ракеты. Это сигнал брандерам. Но два из них течение уносит в сторону, третий сцепился уже с горевшим неприятельским кораблем...

Только командир четвертого брандера лейтенант Ильин подошел к турецкому кораблю, приткнулся к нему бортом, на глазах у турок поджег свой брандер. Лишь тогда с опасностью для жизни командир брандера, без всякой торопливости, покинул на шлюпке свой уже охваченный огнем корабль.

Горящий турецкий корабль взлетает на воздух. Огонь перекидывается на другие корабли. Взрывы следуют один за другим. Вскоре весь турецкий флот пылает, как огромный костер. Яркое зарево освещает страшную картину: вода в бухте покрыта золой, обломками кораблей. К утру весь турецкий флот уничтожен. Русский адмирал сообщал: «Турецкий флот атаковали, разбили, разломали, сожгли, на небо пустили, потопили и в пепел обратили и оставили на том месте пре-страшное позорище, а сами стали быть во всем Архипелаге господствующими».

Итак, перед нами в первом случае сжатое сообщение, во втором, если исключить элементы объяснения по поводу брандеров, — рассказ. На первый взгляд, различие между ними состоит в степени подробности. Однако обилие подробностей, например включение названий

всех кораблей, принимавших участие в бою, с указанием числа пушек, численности команд, фамилий командиров, подробностей отдельных маневров, не превратит сжатое сообщение в рассказ. Оно останется скупым перечнем фактов. Не является определяющим и различие в степени эмоциональности. Сухое сообщение факта может сильнее потрясти слушателей, чем «художественный» рассказ, рассчитанный на их чувства.

Различие между сжатым сообщением и рассказом не количественное, не в обилии деталей или эмоциональных моментов, а качественное. В форме сжатого повествования — и в этом заключается его учебная задача — мы только сообщаем учащимся об историческом событии: «6 июля 1415 г. Ян Гус был сожжен на костре». Вот почему для обозначения этой формы повествования мы предложили вместо терминов «деловое изложение», «конспективное изложение» термин «сжатое сообщение». Он более точно отражает особенности и дидактическую природу этого метода устного изложения. В рассказе же мы даем картину события. Рассказ, в отличие от сжатого сообщения, в качестве основной дидактической задачи имеет целью создание у учащихся конкретного представления о событии.

Рассказ не обязательно должен быть пространным. Он может быть предельно кратким. Его живость и наглядность достигаются не обилием деталей, а их яркостью, не расширением фактического материала, а особыми приемами его конкретизации. Конкретизирующих деталей в рассказе учителя немного. Но они должны раскрывать своеобразие исторического явления, его сущность, содержать все необходимое для его понимания. Рассказ на уроке истории нет надобности насыщать гиперболами, «поэтическими» оборотами речи, вроде: «кровь лилась рекою», «звенели мечи булатные», «ломались копыя острые», «падали головы молодецкие». Такого рода «красноречивые места», делая изложение вычурным и слащавым, ничуть не конкретизируют изложение и ничего не дают для понимания специфики излагаемых событий.

Лучше если мозаика учебного рассказа крупна: немного фактов, но самых ярких, типичных, существенных. В приведенном рассказе о Чесменском бое фактов очень немного. Сжато дана обстановка: неожиданность встречи эскадр, соотношение сил, боевой порядок турецкой флотилии. В сражении 24 июня отмечен один эпизод: схватка и гибель двух кораблей. Из событий ночного боя даны эпизод с брандером Ильина и картина гибели турецкого флота. Однако из этого краткого рассказа учащиеся получают представление об особенностях морских сражений в XVIII в., о своеобразии данного сражения и конкретный материал для выводов. Учащиеся без труда укажут причины победы при Чесме: бесстрашие русских матросов и офицеров (пример подвига отряда лейтенанта Ильина), умелое командование (смелость замысла с учетом обстановки, использование технических средств).

Таким образом, в учебном рассказе подготовлены опорные моменты для последующего разбора и обобщения.

В приведенном примере выступает еще одна отличительная особенность рассказа: исторические события раскрыты в нем путем показа конкретных действий его участников. Эти люди охвачены определенными чувствами, стремятся к определенным целям, преодолевают трудности и опасности, гибнут или побеждают. Школьники с интересом следят за разворачиванием событий, радуются победам и огорчаются неудачам героев. На этом основано эмоциональное воздействие рассказа.

Рассказ о Чесменском бое содержит эмоциональные моменты: и обстановка, и быстрое разворачивание событий, и их развязка имеют драматический характер. Русские ужаснулись, увидев могущественный турецкий флот, но решились атаковать его; отчаянный абордажный бой; турки в панике отступают; бесстрашный подвиг лейтенанта Ильина и его команды; гибель всего флота турок. Эмоциональна и концовка рассказа — энергичные строки из письма адмирала Свиридова.

Решающим в построении живого наглядного повествования является отбор яркого фактического материала. Где найти такой материал? Для этого учитель должен обратиться к книгам для чтения по истории Древнего Востока, Греции, Рима, средних веков, нового времени, к мемуарной литературе, научной монографии, научно-популярной книге, журнальной статье. Так, конкретный материал для рассказа об освободительной борьбе украинского народа в 1648–1654 гг., в частности, о победах при Желтых Водах, под Корсунью, на Пилявке, учитель найдет в монографии Н.И. Костомарова «Богдан Хмельницкий» (гл. 1, 3, 4). Костомаров — прекрасный рассказчик. Богатством яркого эпизодического материала для использования в рассказе учителя отличаются монографии историков Е.В. Тарле, В. Пикуля и др.

В живом изображении художественный рассказ сочетается с картинным описанием исторической обстановки, в которой происходило событие, внешнего облика, одежды, вооружения, быта людей того времени. Живое изображение как бы воссоздает картину прошлого, являясь, по выражению В.Г. Карцова, образной реконструкцией прошлого.

Познавательная задача

Познавательная задача имеет отношение к словесно-практическим средствам по той причине, что она вводит школьника в ситуацию практического использования накопленной системы исторических знаний и выражена в печатном слове. В последнее время вышли в свет сборники познавательных задач по истории Древнего мира, средних веков, истории Отечества, по Новой и новейшей истории. Это явление подтверждает мысль И.Я. Лернера о том, что «познавательные задачи в курсах истории должны составлять не случайную совокупность,

а систему». Собственно, структура познавательной задачи представлена двумя компонентами:

- а) содержанием задачи с заложенным в ней историческим противоречием;
- б) логическим заданием конкретизирующих различных аспектов противоречия школьниками.

Между тем исторических проблем, особенно в настоящее время, накоплено множество, и они могут касаться абсолютно всех изучаемых исторических явлений и событий. В этом смысле учителю истории необходимо иметь четкий исторический ракурс, который бы определил содержание и направленность вводимых в процесс уроков истории познавательных задач.

Содержание современных познавательных задач должно быть основано на противоречиях, имеющих отношение к всеобщему, общему и частному уровню исторических явлений. Отсюда тексты познавательных задач выражаются в конфликтах между государственным и общественным (всеобщее явление), внутригосударственным и внутриклассово-сословным (общее явление), а также конфликты непосредственной жизнедеятельности людей в прошлом различной общественной принадлежности.

Покажем, к примеру, ряд такого рода задач с отраженными в их содержании историческими конфликтами различных уровней:

- ◆ задачи, в основу содержания которых положен конфликт государственного и общественного;
- ◆ познавательная задача, отражающая содержание жизнедеятельности купеческого класса-сословия;
- ◆ познавательная задача на вскрытие конфликта непосредственной жизни крестьянской общины.

Письмо крестьян землевладельцу (XV в.): «Поклон тебе от всех крестьян. Что ты дал нам за управителя? Он за нас не стоит, обременяет нас поборами, и мы им ограблены и многое другое творит. Если он от нас не уедет, нам останется погибнуть. Если он дальше останется, нам оставаться нет сил. Дай нам смиренного человека. А вот мы тебе челом бьем».

Логическое задание: Опишите на основе этой берестяной грамоты картину общественных отношений в XV в. Как вы думаете, можно ли считать нарисованную в источнике картину типичной для того времени?

Конечно, нет возможности в условиях, ограниченных учебным пособием, показать примеры познавательных задач, действующих на всех уровнях исторических явлений. Однако в идеале познавательные задачи как средство должны представлять многоуровневый комплекс и функционировать как практическая словесная система.

Исторические документы (источники)

Письменные исторические документы относят к словесно практическим средствам изучения истории в связи с тем, что в них словесно запечатлена реальная историческая действительность, практика жизнедеятельности субъектов истории.

Первую группу составляют документы, имевшие в свое время практическое значение: законы, приказы, хозяйственные записи, договоры, деловая переписка, политические речи, судебные приговоры. Сюда же могут быть отнесены молитвы, поучения. Хотя в этих документах, за небольшим исключением, нет прямого описания исторических явлений, они свидетельствуют о хозяйстве, общественных отношениях, политическом строе, морали и религиозных верованиях людей той эпохи, к которой относятся. Об общественном строе мы можем судить по тому, как он проявился в законодательстве, в актах покупки и продажи, распределении людей на работы, советах по управлению имуществом и в других хозяйственных документах. Показателями политического устройства являются исходящие от государственной власти постановления, приказы и законы, донесения государственных чиновников, политические требования борющихся социальных групп.

Для суждения о целом по его частным проявлениям необходима серьезная мыслительная работа. Поэтому использование документов первой группы, как правило, возможно лишь при их углубленном разборе под руководством учителя. Предлагаемые детям документы первой группы должны быть короткими. Из больших по объему документов отбираются лишь наиболее выразительные и существенные фрагменты. Привлечение 8—9 тщательно отобранных статей кодекса Хаммурапи или такого же примерно числа статей из законодательства Карла Великого дает положительные результаты при малой затрате времени. Увеличение числа статей приводит к тому, что учащиеся, затрачивая много времени на работу с документом, но не умея выделить в нем главное, запутываются в его содержании. В некоторых случаях необходима адаптация документа: устранение лишних трудных имен и непонятных терминов, изменение последовательности статей, облегчающая усвоение логика документа.

Вторую группу составляют документы повествовательно-исторические и историко-географические. К ним относятся исторические сочинения, написанные очевидцами или современниками событий или людьми, которые жили в близкое от событий время и располагали источниками, не сохранившимися до нашего времени: летописи, хроники, мемуары, описания стран и городов в древности и средневековье. К этой же группе документов могут быть отнесены письма, в которых рассказывается о жизни современного им общества, надписи, составленные в честь отдельных лиц и повествующие об их деятельности.

В документах второй группы исторические явления всегда освещаются с позиций их авторов. Поэтому документы второй группы требуют прежде всего выявления того, с каких позиций они написаны. Нередко основной интерес в документе представляет не сам описываемый в нем факт, а отношение к нему автора и других современников. Многие памятники второй группы должны адаптироваться, но могут содержать относительно целостное повествование о событиях и быть больше по объему, чем актовые документы.

Наконец, к **третьей группе** исторических документов могут быть отнесены крылатые слова, поговорки, образные выражения. Сам термин «крылатое слово» восходит к поэмам Гомера, хотя там он и имел несколько иное значение, например: «бросил крылатое слово, свою извывая им волю».

Многие крылатые слова заимствованы из документов первой группы. Своеобразие использования крылатых слов в учебной работе позволяет выделить их в самостоятельную группу. Крылатые слова не имеют большого значения для исторической науки как документальные источники. Однако в обучении истории они очень полезны. Благодаря своей образности и краткости крылатые слова не только сами усваиваются легко и прочно, но и помогают лучше понять и усвоить характеристики тех людей, которым они принадлежат, и сущность тех явлений, которые в них отражены. Не случайно Мопассан шутя писал, что в истории Франции запомнились только те короли, которые сумели сказать крылатые слова: «*Все потеряно, кроме чести*», «*Париж стоит мессы*», «*Государство — это я*». Приводим наиболее распространенный вариант работы с документом на уроке по теме «Освободительная борьба украинского и белорусского народов. Воссоединение Украины».

Организуем работу школьников с документами. Первый фрагмент из «Грамоты царя Алексея Михайловича Богдану Хмельницкому в 1653 г. 22 июня»: «Божьей милостью от великого государя и великого князя Алексея Михайловича всея Руси самодержца... Богдану Хмельницкому, гетману Войска Запорожского и всему Войску Запорожскому нашего царского величества милостивое слово... июня в 20 день писал к нашему царскому величеству из Пугавля окольнічий наш и воевода князь Федор Андреевич Хилков: посылал он к тебе, гетману, путивльцев Сергея Яцына со товарищи и листы к тебе писал... в расспросе они сказали, что от турецкого салтана послы у вас были и еще полномочный посол идет, только де присяги ждет.

А ты де, гетман, говорил им, Сергею со товарищи, что ты наши государские милости к себе и ко всему Запорожскому Войску ожидаешь и посланцев своих дожидаяешься... И мы великий государь... чтоб христианская вера в вас не пересеклась... — изволили вас принять под нашу царского величества высокую руку... А ратные наши люди по нашему царского величества указу збирают и ко ополчению строятца».

Второй фрагмент — из решения Земского собора в Москве в октябре 1653 г.: «А о гетмане Богдане Хмельницком и во всем Войске Запорожском бояре и думные люди приговорили, чтоб великий государь царь, и великий князь Алексей Михайлович всея Руси изволили того гетмана Богдана Хмельницкого и все Войско Запорожское с городами их и с землями принять под свою государственную высокую руку».

Вопросы к документам:

- ◆ Почему летом 1653 г. была послана грамота Алексея Михайловича Хмельницкому?
- ◆ Какого решения Хмельницкого царь опасался?
- ◆ Что пообещал украинцам русский царь?
- ◆ Почему необходимо было созвать Земский собор для решения о принятии Украины в состав Российского государства?
- ◆ Почему воссоединение было взаимовыгодно?

С 1860 г. Победоносцев был одним из воспитателей и учителей цесаревичей. В 1880 г. он стал обер-прокурором Святейшего синода и сохранял этот пост до 1905 г. Лишь в годы революции Победоносцев был автором многочисленных публицистических произведений и исторических исследований. Везде: на заседаниях Государственного совета, в личных беседах с императорами, в письмах — он оставался убежденным сторонником самодержавия. Усилия Победоносцева неизменно были направлены на борьбу с революционными и демократическими идеями, проникавшими в Россию.

В начале 1895 г. он составил записку на имя императора, изложив свое понимание задач царствования Николая II. В этом документе Победоносцев призывает монарха во что бы то ни стало сохранить основы монархии в России. Николай II, прочитав поданный ему текст, в верхнем углу начертил: «Отлично».

Документ

Из записки К.П. Победоносцева (1895)

Любуешься тем восторгом, с которым русский народ встречает и которым окружает своих государей. В этом обнаруживается присущая русской душе нежность, но в глубине этого чувства узнается врожденный инстинкт всего народа. Народ русский живет в своем государе, сознает в нем себя, видит в нем живое воплощение своего национального единства, своего прошлого, своего исторического назначения, признает в нем источник своего могущества и орудие своей независимости и своего блага. Это чувство содержит в себе что-то религиозное: соединенное в народной душе с ее приверженностью к Церкви, с общей верой, которая связывает ее с государем, это чувство становится движущей силой самого государя точно так же, как и его народа.

Согласно пониманию народа, эта связь, которая соединяет его с его государем, должна быть единой и неделимой, и власть государя должна быть неограниченной. Вся наша история провозглашает этот принцип и подтверждает его. <...>

Одна наша Церковь осталась непоколебимой, после кровавых испытаний на протяжении двух веков под владычеством татар Россия вновь завоевала свое единство и свою независимость, когда она почувствовала себя объединившейся и собрала свои силы в лице царя <...>

Несмотря на все злоупотребления власти и даже по причине этих злоупотреблений, эта вера народа в своих государей не потерпела никакого ущерба. Она-то и позволила Петру Великому и его преемникам укрепить Русское государство победами и реформами, это она в наше время позволила императору Александру II совершить мирно великое преобразование — отмену крепостного права.

Самодержавная власть государя не только необходима России, она не только есть залог внутреннего спокойствия, но она есть существенное условие национального единства и политического могущества нашего государства. Как только наше правительство сделалось бы правительством партий, каким оно является во всей Западной Европе (даже в славянских государствах, к их несчастью), оно стало бы основой и началом угнетения, раздора и гибели, элементом, разлагающим все принципы, на которых держатся нравственные убеждения нашего народа. <...>

Вспыхнула бы междоусобица и привела бы мало-помалу ко всеобщему разложению и распаду государства на его составные части. Иностранная печать, вдохновляемая врагами России, не перестает называть нас варварами и предлагать нам усвоить парламентские формы, чтобы тем доказать нашу причастность к западной цивилизации. Да сохранит нас Господь от губительного дара, который нам предлагается как дар дружбы, дара, подобного знаменитому коню греков, введенному в Трою и ставшему причиной ее гибели. Представительное правительство на партийной основе в своих нынешних формах, каким оно образовалось на Западе, уже потеряло свою притягательную силу. Оно держится силой партий, которые завладели правительственным механизмом, оглушительным шумом, поднимаемым печатью, и фанатизмом доктринеров. Знаменитые принципы свободы, равенства и братства, провозглашенные революцией, сами себя опровергли на практике и служат только предлогом для упражнения в лицемерии фальшивому либерализму, для расхищения общественных средств и для нарушения самых дорогих народных верований. <...>

Да избавит Господь Россию от подобной участи. <...>

Наше правительство в том виде, в каком оно находится... на основе преобразований XIX в., представляет все желательные гарантии общественного порядка и свободы личности в рамках закона. Внутреннее

управление сосредоточено в министерствах, ответственных перед государем. Губернии, города и сельские общины свободны в своем хозяйствовании под руководством выборных органов, не вмешиваясь в законодательство и дела политического свойства. Суды независимы в претворении правосудия. Новые законы получают утверждение императора после их обсуждения в Государственном совете, члены которого назначаются императором. Правительствующий сенат имеет право решающего голоса во всех спорах между ведомствами. Но во всех делах страны последнее решающее слово принадлежит государю, и его изволение превыше всего. Это дает ему власть, драгоценную для нашего народа, власть действовать, не встречая сопротивления и не считаясь с эгоистическими или узкими интересами частных лиц, сословий и классов, против злоупотреблений всякого рода, власть руководить управлением и смягчать тяготы общественной и частной жизни предусмотрительностью, великодушием и милосердием.

(Археографический ежегодник за 1972 г. М., 1974)

Вопросы и задания к тексту:

- ◆ Какую цель преследовал К.П. Победоносцев, составляя свою Записку?
- ◆ В чем значение этого документа для истории России рубежа XIX–XX вв.?
- ◆ На чем, по мнению К.П. Победоносцева, держится самодержавная власть? В чем значение этой власти для России?
- ◆ Найдите примеры из истории России, подтверждающие мысль К.П. Победоносцева о благотворности неограниченной монархии.
- ◆ Почему, с точки зрения К.П. Победоносцева, парламентаризм должен привести к гибели России?
- ◆ К.П. Победоносцев критикует западную демократию и принципы свободы, равенства и братства, считая, что они изжили себя. Прав ли он?
- ◆ Какой совет дает К.П. Победоносцев Николаю II?
- ◆ Попробуйте тезисно сформулировать политическое кредо К.П. Победоносцева.

IX класс

Расставьте отрывки из документов в хронологической последовательности, определите происхождение этих документов.

1. «В тяжкий, критический для судеб Отечества и наших народов час обращаемся мы к вам! Над нашей великой Родиной нависла смертельная опасность! Начатая по инициативе М.С. Горбачева политика реформ, задуманная как средство обеспечения динамичного развития страны и демократизации общественной жизни, в силу ряда причин зашла в тупик... Страна, по существу, стала неуправляемой...»

2. «В связи с грубейшим нарушением Президентом Российской Федерации... Конституции Российской Федерации — России... Верховный Совет Российской Федерации постановляет: ...полномочия Президента Российской Федерации ... прекращаются».

3. «Суверенитет РСФСР — единственное и необходимое условие существования государственности России, имеющей многовековую историю, культуру и сложившиеся традиции».

4. «Я понимал, что начинать реформы такого масштаба и в таком обществе, как наше, — труднейшее и даже рискованное дело. Но и сегодня я убежден в исторической правоте демократических реформ... Я твердо выступал за самостоятельность, независимость народов, за суверенитет республик.

Но одновременно и за сохранение союзного государства, целостности страны. События пошли по другому пути».

5. «Выражаю надежду, что все, кому дороги судьба России, интересы процветания и благополучия ее граждан, поймут необходимость проведения выборов в Государственную Думу Федерального Собрания для мирного и легитимного выхода из затянувшегося политического кризиса. Прошу граждан России поддержать своего Президента в это переломное для судьбы страны время».

6. «Не считаю для себя возможным дальнейшее выполнение функций Генерального секретаря ЦК КПСС и слагаю соответствующие полномочия. Верю, что демократически настроенные коммунисты, сохранившие верность конституционной законности, курсу на обновление общества, выступят за создание на новой основе партии, способной вместе со всеми прогрессивными силами активно включиться в продолжение коренных демократических преобразований в интересах людей труда».

7. «Осуществить... переход в основном на применение свободных (рыночных) цен и тарифов, складывающихся под влиянием спроса и предложения, на продукцию производственно-технического назначения, товары народного потребления, работы и услуги. Государственные закупки сельскохозяйственной продукции также производить по свободным (рыночным) ценам».

8. «В связи с продолжением вооруженного конфликта в Чеченской республике, неподчинением требованиям о прекращении огня, сдаче оружия, роспуске вооруженных формирований, освобождении всех захваченных и насильственно удерживаемых граждан, гибелью гражданского населения... постановляю: 1. Осуществить... мероприятия по восстановлению конституционной законности и правопорядка в Чеченской республике согласно прилагаемому плану. 2. Создать Группу руководства действиями по разоружению и ликвидации вооруженных формирований...»

Таким образом, перед нами целая система средств изучения истории построения в трех основополагающих типах — образные словес-

ные средства, аналитические словесные средства, практические словесные средства. Для целостного представления о системе словесных средств изучения истории можно представить следующую таблицу:

Словесные средства изучения истории в школе

Образные средства	Аналитические средства	Практические средства
Образно-символические описания	Объяснения	Рассказ о событии
Бессюжетная характеристика	Беседа	Познавательные задачи
Сюжетная характеристика	Работа с учебником	Исторический документ

Контрольные вопросы

1. Дайте определение словесных средств образования.
2. Основная формула технологии образования.
3. Как отражена система целеполагания в системе словесных средств исторического образования? Приведите пример.
4. Приведите примеры реализации системы регулятивных принципов в различных комплексных лично-значимых темах технологии. Докажите правильность расположения словесных средств в классификации согласно новой формуле технологии образования.

ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ СЛОВЕСНЫЕ СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Понятие художественно-исторических словесных средств изучения истории в школе

Художественное слово выражается в процессе изучения истории в школе в специально выделенной системе средств. Это объясняется тем, что помимо рационального осмысления моделей жизнедеятельности субъектов истории как инвариантов для адаптации школьников в современной общественной жизни необходимо еще сформировать эмоциональное отношение или, точнее, привести школьников к «очувствованию моделей поведения». Овладение нравственным и эстетическим мировоззрением как главным мотивом поведения в обществе — эта задача, в качестве основной, ставится при обучении и воспитании направленности школьников. В отличие от словесных исторических средств, в содержание которых вводится конфликт между государственным и общественным, художественно-исторические средства в своем содержании опираются на конфликт нравственный, суть которого заключена в борьбе участника исторического явления с самим собой. По существу, гуманитария всегда интересуется мотив поступка исторического деятеля, основанного на нравственном выборе. Смысл выбора постоянно заключен между государственными идеалами, либо общественными идеалами и личным самосохранением. Единичная жизнь человека и всеобщий характер поступков во имя идеалов человека, народа, нации, государства — вот конфликт, который постоянно осмысливает и переживает новый человек.

К примеру, конфликт государственного и общественного в России в начале XX в. выразился в движении дворян-революционеров. Для рационального понимания модели поведения декабристов достаточно вскрыть сущность того, что между государственной властью в лице царя и рождающейся независимостью дворянского сословия возник конфликт.

Борьба за независимость дворянского сословия как символ свободы всех сословий России — вот суть конфликта данного исторического явления. С помощью исторических словесных средств можно пока-

зять движение данного конфликта в явлении вплоть до его разрешения в восстании 14 декабря 1825 г.

Художественно-исторические словесные средства имеют отношение к другой стороне деятельности исторических субъектов данного явления. Их содержание построено на персонифицированном нравственном выборе. Конфликт государственного и общественного выступает здесь в ином содержании, как конфликт преданности идеалам свободы и революционного самопожертвования и предательства этих идеалов ради личного обыденного.

Таким образом, содержание художественно-исторических словесных средств основано:

- 1) на персонифицированном (т.е. поданном через судьбу исторической личности) конфликте между служением государству, обществу и личным самосохранением;
- 2) в содержании художественно-исторических словесных средств представлены не реальные участники событий, а художественно-обобщенные персонажи;
- 3) художественно-исторические словесные средства представляются исторической поэзией, художественной исторической прозой, системой нравственно-исторических эстетических понятий.

Художественно-исторические словесные средства выполняют в процессе изучения истории три вспомогательные функции:

- 1) функция создания художественно-исторического образа нравственного конфликта, явления;
- 2) функция анализа созданного художественно-исторического образа;
- 3) функция деятельного введения учащихся в ситуацию взаимодействия и сопереживания историческим персонажам в событии.

Выполняемые в процессе изучения истории функции стали основой разделения художественно-исторических словесных средств по типам на образные художественно-исторические словесные средства, аналитические и практические художественно-исторические словесные средства.

Образные художественно-исторические словесные средства

К образным художественно-историческим словесным средствам относят поэзию и художественно-историческую прозу. В основе их содержания — образы нравственных конфликтов, передаваемые историческими персоналиями на уровне «Я» и народ моей страны, «Я» и государство, «Я» и сословие, «Я» и окружающие меня в непосредственной жизни люди (микроколлектив).

Образные художественно-исторические словесные средства, в свою очередь, подразделяются на:

- а) художественно-историческое символическое описание;
- б) художественно-историческую бессюжетную характеристику;
- в) художественно-историческую сюжетную характеристику.

Художественно-историческое символическое описание

Это поэтические и прозаические фрагменты, либо целостное произведение, в котором символически выражена главная идея нравственно-исторического конфликта. Обычно символ не вскрывает и не объясняет его содержания, а лишь обозначает ведущие идеи нравственно-исторического конфликта, активизирующие предчувствие его развития и разрешение. Это предчувствие или опережающее настроение будущей нравственной драмы человека в истории. Обычно символические художественно-исторические описания используются в начале изучения того или иного сюжетного исторического явления.

К примеру, «Россия в начале XX в.» (IX класс):

*Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить.
У ней особенная стать.
В Россию можно только верить...*

Ф. Тютчев

Здесь персонифицированным явлением предстала вся Россия; уже в начале посредством символического описания у учащихся начинается формирование ее образа как образа человека, которому в одно мгновение дали нравственную характеристику. Поэтический символ несет в себе предчувствие драмы русского человека, которого в будущем разорвет конфликт западного ума и русской веры. Главное, чтобы символическое начало не осталось без продолжения, символ конфликта должен быть в дальнейшем проанализирован и введен в ситуацию действия.

Символическое художественно-историческое описание может выступать в процессе изучения истории и в форме исторической прозы.

К примеру, тему феодальной раздробленности на Руси можно было бы начать отрывком из «Слова о погибели земли русской» (написано «Слово» не позже 1246 г.):

«О, светло, светлая и прекрасно украшенная земля Русская. Многими красотами прославлена ты: озерами многими славишься, реками и источниками несочтеными, чистыми полями, дивными зверями, разнообразными птицами, бесчисленными городами великими, селениями славными, садами монастырскими, храмами божьими и князьями грозными, боярами честными, вельможами многими.

Всем ты приспела, земля Русская, о православная вера христианская! И в этом случае образ Руси персонифицирован, в момент восприятия текста с очевидностью ощущается взгляд человека, охватывающего им все пространство Родины. Однако конфликт в начале изучения темы уже намечен; он между телом и душой России, он в проникающем в словесное восхваление страдания метущейся русской души, предчувствующей грядущие несчастья...»

С символического описания может начаться и изучение жизнедеятельности исторической личности, к примеру, Бориса Годунова. Здесь конфликт между властолюбием и совестью человека можно выразить, предав строкам А.С. Пушкина символический характер. В уроке, посвященном образу Бориса Годунова, с помощью монолога, читаемого вне контекста произведения в целом, у учащихся создается предчувствие будущей трагедии этого человека. Состояние, возникающее при этом, характеризуется конфликтом его государственной деятельности и личной жизни.

«Ребята, — говорит учитель, — я прочту вам сейчас поэтические строки, которые вложил А.С. Пушкин в уста исторической личности, о которой пойдет речь на сегодняшнем уроке.

*Ах! Чувствую: ничто не может нас
Среди мирских печалей успокоить;
Ничто, ничто... едина разве совесть.
Так, здравая, она восторжествует
Над злобою, над темной клеветою.
Но, если в ней единое пятно,
Единое, случайно завелось,
Тогда — беда! Как язвой моровой
Душа сгорит, нальется сердце ядом.
Как молотком стучит в ушах упрек,
И все тошнит, и голова кружится,
И мальчишки кровавые в глаза...
И рад бежать, да некуда... ужасно!
Да жалок тот, в ком совесть нечиста.*

Как видим, для этого человека символ его жизни — постоянно мучающая совесть. А ведь он — один из русских царей. Царь, которого мучает совесть, — тема нашего урока «Борис Годунов».

Бессюжетная художественно-историческая характеристика

Это характеристика исторического явления, даваемая художественно-историческим персонажем (исторической личностью) в ракурсе вскрываемого нравственного конфликта.

Человек, наделенный способностью, видит явление в целом, через один из его моментов, интерпретирует происходящее через нравственный конфликт в себе.

Например, при изучении темы «Начало Отечественной войны 1812 г.» учитель использовал прекрасный фрагмент бессюжетной художественно-исторической характеристики, данной Д.С. Мережковским в романе «Наполеон». Здесь глазами императора, в момент перехода его армии через Неман, создается образ всей будущей военной кампании в России, конфликт отлаженной военно-государственной машины и русского человека — с его непобедимым духом, с его малопонятной на Западе всепобеждающей любовью к своей Родине.

«Армия переходила через Неман по трем понтонным мостам, тремя колоннами. Русские переходу не мешали, этому радовались все, кроме императора. Стоя на том берегу и следя за движением войск, он часто поглядывал вдаль, как будто ожидал кого-то. Вдруг вскочил на коня и один, без конвоя, помчался в лес. Скакал версту, две, три — ни души. Остановился, оглянулся, прислушался: тишина, пустота, бесконечная, бесконечная тайга — Россия. «Кто меня зовет?» — воскликнул и поскакал к Неману. Он видел, как армия шла на Россию через Литву, Ковно, Вильно, Витебск — нигде не встречая врага и углубляясь все дальше и дальше: в тишину, пустоту, бесконечность. Точно падала в пропасть, тонула в воде. Ужас овладел людьми. Это была уже не война, а что-то неизвестное: люди воюют с людьми, но как воевать с неизвестным, неосязаемым — с Пространством?..»

Глазами молодого Пушкина посмотрим на историческую личность начиная урок, посвященный Александру:

*Ура! Наш царь! так выпьем за царя.
Он — человек, им властвует мгновенье.
Он — раб толпы, сомнений и страстей,
Простим ему неправое гоненье.
Он взял Париж, он основал Лицей...*

По существу, в поэтическом отрывке дана достаточно подробная художественно-историческая характеристика Александра I, более того, намечен основной нравственный конфликт его жизни и, как следствие, создан опережающий образ исторической личности, жизнедеятельность которой будет уже изучаться в ракурсе намеченного конфликта.

Либо пример бессюжетной художественно-исторической характеристики, взятой из романа Д. Мережковского «Александр».

Его использование эффективно при изучении курса отечественной истории в уроке, где создается образ Аракчеева:

«Голицыну случалось видеть Аракчеева, но теперь вглядывался он с особым любопытством, как будто видел его в первый раз.

Лет за пятьдесят. Высок ростом, сутул, костляв, жилист. Поношенный артиллерийский темно-зеленый мундир, между двух верхних пуговиц — маленький, как образок, портрет покойного императора Павла. Лицо — не военное, а чиновничье. Впалые, бритые щеки, тонкие губы, толстый нос, слегка вздернутый и красноватый, как будто в вечном насморке. Ни ума, ни глупости, ни доброты, ни злобы — ничего в этом лице, кроме скуки. Полуоткрытые над мутными глазами веки делали его похожим на человека, который только что проснулся и сейчас заснет...

За окном шел мокрый снег. В комнату вползали серые, как паутина, сумерки. И в серой паутине сумерек — скука нездешняя, должно быть, в фобах скучают мертвые: страшно было от скуки».

И здесь, как видим, Аракчеев охарактеризован другим историческим персонажем, что усиливает правдоподобность и, тем самым, рождает более определенное отношение к герою характеристики.

Сюжетная художественно-историческая словесная характеристика

В отличие от бессюжетной характеристики, с помощью которой развитие исторического явления мы смотрим глазами исторического персонажа (иногда действительной исторической личности), в сюжетной художественно-исторической характеристике создается условие, вбирающее в себя все признаки явления, события, при этом исторический персонаж принимает в его развитии непосредственное участие.

Более того, событие в целом подразделяется на микрособытия, представляющие также художественный замысел, но именно в них развивается нравственно-исторический конфликт, способствующий формированию художественно-исторического образа, активизирующего нравственные переживания учащихся.

При правильной расстановке акцентов имеется возможность определить событие возникновения конфликта, развития конфликта и его разрешение в главном событии сюжета. К примеру, при изучении истории древнего мира в V классе для создания образа рождения религиозности человека того времени учитель может использовать отрывок из романа Б. Пруса «Фараон».

Перед началом сюжетной характеристики учитель дает краткое введение: *«Человек не рождается с верой в бога, с состоянием божественного, он приобретает их в течение жизни. Может быть, однажды, соотнеся свою единичную жизнь, свое одиночество с громадой мироздания, он понимает, что бог дал ему жизнь, но не обратил к смыслу жизни, что проникновение в смысл человеческого бытия нужно еще заслужить перед творцом».*

Наследник фараона Рамзес находится в храме богини Хатор. «Рамзес очутился на большом дворе, окруженном колоннами. Ярко светили

звезды: в одном конце двора видны были огромные пилоны, в другом — открытые ворота храма.

Он направился туда. Здесь царил мрак, и лишь где-то вдали горело несколько светильников, как бы паривших в воздухе. Между входом огнями поднимался целый лес толстых колонн, капители которых расплылись во тьме.

Огромные размеры храма, его бесчисленные колонны, светильники, горящие перед статуей, — все это привлекало Рамзеса, и он пошел вперед.

Вдруг ему почудилось, будто к его затылку мягко прикоснулась чья-то рука... Он оглянулся... Никого не было... Он пошел дальше...

На этот раз руки обхватили его голову, чья-то большая ладонь легла на плечи...

— Кто здесь?.. — вскрикнул царевич и бросился к колоннам, но споткнулся и чуть не упал — кто-то схватил его за ноги. Ему снова стало страшно, и он, как безумный, побежал, натываясь на колонны, которые, казалось, нарочно преграждали ему дорогу. Темнота охватывала его со всех сторон.

— О, святая богиня, спаси! — прошептал он.

И тут же остановился: в нескольких шагах от него были открытые ворота храма, в которые глядело звездное небо. Царевич вернулся в свою келью, взволнованный и потрясенный. Сердце металось в груди, как птица, пойманная в силоч. Впервые за много лет он пал ниц и стал горячо молиться».

При рассмотрении бессюжетной характеристики как словесного средства был приведен ряд примеров, в том числе и бессюжетная характеристика, призванная создать образ Аракчеева. Однако хотелось бы еще раз обратиться к образу этого человека и показать для сравнения сюжетную художественно-историческую характеристику его личности.

Д. Мережковский мастерски, через воспоминания другого персонажа, характеризует страшную фигуру Аракчеева через серию разных событий, объединенных воспоминанием в один сюжет.

«Свидание с Аракчевым было необходимо князю Валерьяну Голицыну, хотя он и смеялся над этим свиданием. Знал, что у государева любимца белые листы бумаги, бланки за царской подписью: он мог вписать в них все, что угодно, — чины, ордена или заточение в крепость, ссылку, каторгу. Мог также оскорбить, ударить и чем ему ответить?

— Я друг царя, — говаривал, — и на меня жаловаться можно только Богу.

Несколько лет назад прошел слух, будто сочинителя Пушкина высекли розгами в тайной полиции: лучшие друзья поэта передавали об этом с добродушной веселостью. «Может ли быть?» — сомневались

одни. «Очень просто, объясняли другие, — половица опускающаяся, как на сцене люк, куда черти проваливаются: станешь на нее и до половины тела опустишься, а внизу, в подонье с обеих сторон по телу розгами — чик, чик, чик. Поди-ка, пожалуйся! Да что поэт или камер-юнкер, когда великие князья трепетали перед змием. Преображенским офицером, стоя на карауле в Зимнем дворце, князь Валериан увидел однажды, как Николай Павлович и Михаил Павлович, тогда еще совсем юные, сидя на подоконнике, ребячились, шалили с молодыми адъютантами: вдруг кто-то принес шепотом «Аракчеев!» — и великие князья, соскочив с подоконника, вытянулись, как солдаты, руки по швам...»

Классичность примера данной сюжетной художественно-исторической характеристики состоит в том, что, во-первых, в ней выдержаны все технологические критерии использования данного словесного средства в уроке истории и, во-вторых, что особенно важно, выдержан критерий построения художественно-вымышленных микрособытий, в которых движется и рождается образ государственного деятеля и человека в движении к действию.

Аналитические художественно-исторические словесные средства

Аналитические художественно-исторические словесные средства — это такая организация словесного художественного материала, которая дает возможность анализировать образы нравственно-исторических конфликтов, возникающих в сознании школьников.

К ним относят художественно-исторические объяснения, художественно-историческую беседу, художественно-исторические познавательные задачи.

Художественно-историческое объяснение

Это монологическое изложение учителем, содержанием которого являются нравственно-исторические умозаключения, суждения нравственных понятий и связанных с ними исторических фактов и художественно-исторических образов, готовящих будущее действие.

Главная задача объяснения состоит в подведении учащихся к пониманию сущности нравственного конфликта в действиях исторических персонажей, участников явлений и событий.

Так, на уроке «Возникновение государства у франков» необходимо четко сформулировать определение понятий: «коварство», «алчность», «хитрость, прикрытая наружной доброжелательностью», «вероломство» — нарушение данного слова или обещания, лицемерия, двуличия, прикрытие злых намерений разговорами о честности и т.д. Затем продумать

и подобрать соответствующие понятийные факты. К примеру: «Уничтожая своих соперников, Хлодвиг собрал своих приближенных, стал жаловаться: «Горе мне, я остался как странник среди глуши и не имею родственников, которые могли подать руку помощи, если бы случилось несчастье». Но он это говорил, — пишет французский писатель, — не потому, что горевал об их смерти, но по хитрости, не сможет ли он случайно найти еще кого-нибудь из родственников, чтобы и его лишить жизни...»

Далее учитель должен продумать образный ряд объяснения.

К примеру, в другом уроке к пониманию жестокости Карла Великого образный отрывок из «Песни о Роланде»:

*Ревнует Карл о вере христианской,
Велит он воду освятить прелатам,
И мавров окрестить в купелях наспех.
А если кто-то не согласен,
Тех вешать, их и убивать нещадно.
Насильно крещены сто тысяч мавров.*

В целом художественно-историческое объяснение должно представлять всю совокупность наших компонентов. Художественно-историческое объяснение «Кодекс чести рыцаря».

«Расчетливость и бережливость — качества, осуждаемые рыцарской моралью. Феодалы использовали доходы, получаемые от крестьян, а также от войн и грабежей, в основном на подарки, пиры, пышные охоты и празднества, на содержание большой свиты слуг и воинов. Рост доходов позволяет феодалу расширить круг друзей, приближенных и союзников. Согласно нормам морали феодального класса знатный феодал должен быть щедрым. Он должен, не считая, тратить и раздавать богатства, делая это в присутствии возможно большего числа людей. Двор крупного феодала — это прежде всего место, где «дают и получают». Так, высказывая щедрость и широту натуры, феодал поддерживал свое влияние и утверждал свой авторитет среди других феодалов. «Благодаря подаркам и тратам становится человек благородным, приобретая честь и славу», — писал средневековой поэт.

Немецкий поэт-рыцарь Бертран де Борн восхвалял щедрость как важнейшую черту феодала:

*А рыцарю стареть не давали
Отважный риск и вкус к делам большим.
Пир в его гостеприимном зале
И щедрость, чей порыв неудержим:
Пусть на турнир иль боевой отряд
Свое добро он тратит все подряд...*

Феодалы считали достойными для себя занятиями войну, охоту, рыцарскую службу, а тяжелые заботы о хлебе насущном предоставляли «грубой черни» (так они презрительно называли трудовой народ). В сказаниях о рыцарях X–XI вв. воспевались смелость, воинская удаля, презрение к смерти. Все герои «Песни о Роланде» считают высшей доблестью рыцаря — храбрость, отвагу, бесстрашие. Друг Роланда Оливье говорит:

*Позор и срам мне не страшны — не кончина.
Отвагою — вот чем мы Карлу милы.*

Позднее, в X–XV вв., в период расцвета рыцарской литературы, главным мерилom оценки поведения рыцаря стала честь. Бертран де Борн провозглашал: «Не наносить своей же чести вред». Правила рыцарской чести предписывали совершать подвиги на службе, сражаться с врагами христианской веры, защищать слабых и обиженных (при этом обычно имелись в виду люди своего феодального класса).

Феодалы приписывали высокие моральные качества только своему классу, связывали их с «благородным происхождением» и отвергали наличие чести у «подлого простонародья». «Благородными», т.е. из «благого», хорошего рода, считались семьи феодалов, знавшие многие поколения своих предков. Рыцарская мораль исходила из убеждения, что «благородные» наделены от рождения лучшими моральными качествами: они добры, щедры и великодушны. Это была очень удобная мораль для господствующего класса феодалов.

К «неблагородным» правила рыцарской чести не применялись. В повседневной жизни, в своей семье феодалы были грубы, жестоки, свое нравны. К людям, которых считали низшими по происхождению, они относились презрительно, высокомерно, надменно — все это значит «свысока, как к недостойным уважения». Естественно, что рыцарская мораль, несмотря на отдельные содержащиеся в ней положительные нормы и требования, была эгоистической моралью феодала (она возвышала их над другими классами и слоями общества).

Рыцарская мораль оставила определенный след в общечеловеческой морали. Чтобы установить современное значение нравственных понятий, о которых шла речь на уроке, проводим беседу по вопросам:

- ◆ Какого человека мы сейчас называем благородным?
- ◆ Какое поведение называется рыцарским?
- ◆ Какой смысл вкладываем в слова «честь» и «слава»?

Беседа подводит школьников к пониманию того, что для обозначения некоторых черт личности мы пользуемся давно возникшими терминами: благородным называем человека, готового жертвовать своими интересами ради других людей, безукоризненно честного и справедливого; рыцарским зовем смелое и великодушное поведение, готовность прийти на

помощь слабым и обиженным; понятия «честь» и «слава» у нас прочно связаны с самоотверженным трудом и воинскими подвигами во имя Родины. Когда в наши дни человек хочет убедительно подтвердить правдивость сказанного, он дает «слово чести» — честное слово.

В связи с описанием феодальной лестницы раскрывается смысл такого правила рыцарской морали, как верность, которая была тесно связана с честью. Верность сеньору, королю, покровителю считалась долгом, важнейшей обязанностью. Она воспевалась в рыцарских сказаниях, а измена считалась отвратительной низостью, нарушением долга в отношении своего класса.

В «Песне о Роланде» верность вассала сеньору воспевалась как долг, нарушение которого считается величайшим позором для всего феодального рода:

*Вассал сеньору служит своему,
Он терпит зимний холод и жару,
Кровь за него не жаль пролить ему...
Пуускай не скажет обо мне никто,
Что от испуга позабыл я долг.
Не посрамлю я никогда свой народ...*

Средневековый поэт Пейре Видаль связывает верность с рыцарской честью:

*Для каждого, кто льстит в душе кляня,
Кому и долг и верность — болтовня,
Кто честь не ставит выше предрассудка,
Меча не пожалею и огня...*

Приведенный в учебнике отрывок из «Хроника о восстании крестьян около 1000 года в Нормандии» показывает, как сплоченные феодалы подавили крестьянское восстание.

В жизни обязательства сеньоров и вассалов нередко нарушались. Об этом убедительно свидетельствует письмо Одона, графа Блуаского, своему сеньору — королю Франции: в ответ на лишение феода граф поднял оружие на короля. В этом факте, как и во многих других, появилось несоответствие норм морали и поведения: феодалы часто поступали вопреки правилам рыцарской морали, нарушали их.

Художественно-историческая беседа

Это диалогическая (вопросно-ответная) форма художественно-исторического анализа образа нравственного конфликта.

Беседа как средство обращена всегда к вскрытию историко-этического смысла художественных произведений (отрывков) исторического жанра (поэзия, проза, былины, мифы).

Существует три типа художественно-исторической беседы:

- 1) вводная художественно-историческая беседа;
- 2) аналитическая художественно-историческая беседа;
- 3) заключительная, обобщающая художественно-историческая беседа, сочетающаяся с нравственной проповедью.

◆ Вводная художественно-историческая беседа

Это беседа, в которой учитель с помощью вопросно-ответного диалога с учащимися подведет их к нравственно-исторической тематике урока. Основой вводной беседы является уже известное детям литературное произведение исторического жанра (возможно, отрывок).

К примеру, урок, посвященный историко-этическому анализу образа К.Ф. Рылеева, учитель начал с отрывка из его поэмы «Наливайко»:

*Скажи, того погибель ждет,
Того, кто первым восстает
На утеснителей народа.
Судьба меня уж обрекла,
Когда, скажи, когда была
Без жертв искуплена свобода.*

Учитель: «Ребята, попытаемся вдуматься в суть данного поэтического фрагмента. Так ли обязательно жертвовать жизнью во имя свободы? Автор пишет: «Судьба меня уж обрекла». А что, разве нельзя уйти от судьбы? Ведь человек волен сам изменять развитие своей жизни».

Вопросы такого рода обычно вызывают неоднозначную реакцию школьников. Они высказывают различные предположения, иногда в разной максимальной форме. Учитель предлагает учащимся разобраться с решением столь сложной проблемы и объявляет тему урока «Кондратий Федорович Рылеев — революционер и человек».

◆ Аналитическая художественно-историческая беседа

Данное художественно-историческое аналитическое средство действует на протяжении всего урока либо в его большей части. В результате вопросно-ответного диалога учащиеся по тексту произведения приводятся к обобщенному историко-этическому суждению. Обычно в основе аналитической беседы — поэтический или прозаический фрагмент исторического жанра. К примеру, для анализа этических идеалов человека Екатерининской эпохи учитель использовал отрывок известного исторического романа Г. Данилевского «Княжна Тараканова». Покажем фрагмент этого романа с вопросами состоявшейся аналитической беседы.

«Слова рвались с языка пленницы и бессильно замирали. Отшатнувшись на кровати к стене, она сверкающими глазами пожирала Орлова, с испугом глядевшего на нее.

— Мы обвенчаны, не правда ли? Ха-ха! Ведь мы жена и муж? — заговорила она, страшным кашлем поборя презрительное негодование. — Где же вы были столько времени? Вы клялись, я Вас ждала.

— Послушайте, — тихо сказал Орлов, — не будем вспоминать прошлого, продолжать комедию. Вы давно, без сомнения, поняли, что я верный раб моей государыни и что я только исполнял ее повеления.

— Злодейство, обман! — воскликнула арестантка. — Никогда не поверю... Слышите ли, никогда могучая русская императрица не прибегнет к такому вероломству.

— Клянусь, это был ее приказ...

— Не верю, предатель! — бешено кричала пленница, потрясая кулаками. — Екатерина могла предписать все, требовать выдачи, сжечь город, где меня укрывали, арестовать силой... но не это... ты, наконец, мог меня поразить кинжалом, отравить... яды тебе известны, но что сделал ты? Что?

— Минуту терпения, умоляю, — произнес, оглядываясь Орлов, — ответьте мне одно слово, только одно... и Вы будете... клянусь, не медленно освобождены.

— Что еще придумал, изверг, говори? — произнесла княжна, одолевая себя и с дрожью кутаясь в голубую, знакомую графу, бархатную мантилью.

— Вас спрашивали столько времени и с таким настоянием, — начал Орлов, подыскивая в своем голосе нежные, убедительные звуки, — скажите, мы теперь наедине... нас видит и слышит Бог.

— Боже мой! — рванулась и опять села на кровати арестантка. — Он призывает имя Божье! — прибавила она, подняв взгляд на образ Спаса, висевший на стене у ее изголовья. — Он! Да ты, наверное, утроил и все эти мучения, всю медленную казнь! А у Вас еще хвалились, что отменена пытка. Царица этого, наверное не знает, и тут ты ее провел.

— Успокойтесь... скажите, кто Вы? — продолжал Орлов. — Откройтесь мне. Я умолю государыню; она окажет мне и Вам милость, Вас освободит...

— Дьявол! Он спрашивает, кто я? — проговорила, задыхаясь от прилива нового бешенства, княжна. — Да разве ты не видишь, что я кончила со светом, умираю? Зачем это тебе?

Она неистово закашлялась, упала головой к стене и смолкла. «Вот умрет, не выговорит», — думал, стоя близ нее, Орлов.

— В богатстве и счастье, — произнесла, придя в себя, пленница, — и в унижении и в тюрьме, я твержу одно... ты это знаешь... Я дочь твоей бывлой царицы! — гордо сказала она, поднимаясь. — Слышишь ли, ничтожный раб, я прирожденная ваша великая княжна...

Смелая мысль вдруг осенила Орлова. «Эх, беда ли? — подумал он. — Проживет недолго, разом угожу обеим».

— Ваше высочество! — проговорил он. — Элиз! Простите, клянусь, я глубоко виноват... так было велено... я сам находился под арестом, теперь только освобожден...

Пленница молча глядела на него большими, удивленными глазами, прижимая ко рту окровавленный кашлем платок.

— Умоляю, нас, поистине, торжественно обвенчают, — продолжал Орлов. — Станьте моей женой... Все тогда, Ваше высочество, дорогая моя... Элиз!... знатность, мое богатство, преданность и вечные услуги.

— Вон, изверг, вон! — крикнула, выскакивая, арестантка. — Этой руки искали принцы, короли... не тебе ее касаться, заклеянный предатель, палач!

«Не стесняется, однако! — подумал обер-комендант Чернышев, слышавший из-за двери крупную французскую брань и проклятия арестантки. Уйти поздорову, граф еще сообразит, что были свидетели, вломится в амбицию, отомстит!» Комендант ушел.

Тюремщик, стоявший с ключами в коридоре и также слышавший непонятные ему гневные крики, топанье ногами и даже, как ему показалось, швырянье в гостя какими-то вещами, тоже отошел и прижался в угол, рассуждая: «Мамзюлька, видно, просит лучших харчей, да, должно, не по артикулу, сердчает на генерала... ох-хо! Куда ей сухопарой... все щи, да щи, вчера только дали молоко...»

Бешеные крики не прерывались. Зазвенело брошенное об пол что-то стеклянное.

Дверь каземата быстро распахнулась. Из нее вышел Орлов, робко пригибаясь под несоразмерной с его ростом перекладиной. Лицо его было красно-багровое. Он на минуту замедлился в коридоре, оглядываясь и как бы собираясь с мыслями.

Нащупав под мышкой треугол, граф дрожащей рукой оправил прическу и фалды кафтана, бодро и лихо выпрямился, молча вышел, сел под проливным дождем в карету и крикнул кучеру:

— К генерал-прокурору!»

Вопросы:

- ◆ Почему Орлов с гордостью произносит слова «Я верный раб своей государыни»?
- ◆ Княгиня называет Орлова предателем, права ли она?
- ◆ Орлов обращается к Богу, для высоконравственного человека это большая ответственность.
- ◆ Оцените его поведение. В завершение разговора Орлов предлагает княгине стать его женой. Находящаяся в застенке больная и измученная Тараканова выгоняет Орлова. Как бы вы оценили этот момент их диалога?

Таким образом, аналитическая художественно-историческая беседа призвана в течение урока вскрыть фрагмент и с помощью вопросов подвести учащихся к суждению по каждой стороне вскрытого конфликта и в завершение вопросно-ответного диалога сформулировать вместе с учащимися обобщающее суждение относительно нравственно-исторического конфликта художественного фрагмента в целом.

◆ **Заключительная художественно-историческая беседа и нравственная проповедь**

Заключительная художественно-историческая беседа — это средство, выраженное в вопросно-ответном диалоге (учитель — учащиеся), завершающее и обобщающее художественно-исторический материал урока либо тематического блока уроков.

Заключительная беседа завершает урок, переходя часто в нравственную проповедь. В результате такого завершающего комплекса приемов художественно-исторический материал преобразуется в средство рефлексии (самоанализа), обращающее их к нравственным ценностям реальной жизни.

К примеру, учитель в конце урока, посвященного личности Петра, предлагает школьникам ответить на вопрос: «Почему, на ваш взгляд, имя Петра вошло в историю?»

Ученики отвечают, что Петр много сделал для России: оставил после себя город, победил шведов, трудился не покладая рук...

Учитель: «Почему Петр вошел в историю как Петр Великий, в то время как многие государственные деятели осуществляли то же самое?»

Ученики подчеркивают, что Петр совершил поступки, возвысившие его над жизнью обычного человека, его жизнь была отдана России, идее ее процветания...

Учитель подтверждает правильность ответов школьников и, обобщая сказанное детьми, подтверждает, что жизнь России стала жизнью Петра, имя его стало символом новой России. Умер Петр, и люди воспели его в слове и камне. Каждому человеку дана жизнь и для каждого когда-нибудь она закончится. Все мы смертны... Но смысл человеческого существования на Земле заключен в том, чтобы оставить о себе добрую память в детях своих, в делах своих, в запечатленных думах... Что же каждый из вас оставит после себя?

Когда умрешь, что станется с тобою?

Уйдешь ли дымом в небо голубое,

Золой ли станешь теплой на ветру,

Что своего оставишь ты в миру,

А вдруг из пепла нам блеснет алмаз...

Художественно-исторические познавательные задачи

Решение специально сконструированных проблемных (познавательных) художественно-исторических задач, включающих условие в виде факта или группы фактов и вопросов к ним, содержит нравственную проблему. Такие задачи могут быть основаны на выполнении перечисленных выше логических действий (анализ, обобщение, сравнение).

Активная оценочная деятельность учащихся возможна лишь при условии, если они предварительно усвоили ряд нравственных понятий, оценивая события, действия и поступки классов, общественных слоев, организаций и личностей, учащиеся применяют усвоенные нормы и принципы, а это способствует более глубокому и точному пониманию. Оценка вырабатывается обычно коллективно, когда учащиеся под руководством учителя обмениваются мнениями, ставят проблемы и решают проблемные задачи. В ходе обсуждения различных ситуаций у школьников вырабатывается личностное отношение к событиям и деятелям, их идеалам и поступкам. Содержание задач основано на прозаических, поэтических фрагментах художественно-исторических произведений.

К примеру, художественно-историческая познавательная задача, построенная на мемуарах Дж. Гарибальди:

«В 1866 г. Италия в союзе с Пруссией начала войну против Австрии.

Гарибальди по предложению правительства создал корпус добровольцев, о которых и рассказал в «Мемуарах». Это было прекрасное молодое войско, полное энтузиазма, всегда готовое сражаться за Италию, не требующее наград. Зато пушек не было и в помине. Добровольцы должны были добывать их сами, им дали ружья старой системы. Правительство, враждебное добровольцам, защитникам прав и свободы Италии, относилось к ним с доверием и страхом».

В начавшейся войне регулярная армия Италии терпела поражение, тогда как добровольцы во главе с Гарибальди одерживали одну победу за другой. Определите причины успехов армии Джузеппе Гарибальди. Либо, изучая историю средних веков в VII классе, учитель может предложить учащимся текст из исторического романа А. Дюма «Три мушкетера», характеризующий облик исторического деятеля. Учащимся необходимо определить имя этого человека.

«У камина стоял человек, среднего роста, гордый, надменный, с пронзительным взглядом и широким лбом. Хотя при нем не было шпаги, все же он походил на военного, а легкая пыль на его сапогах указывала, что он в этот день ездил верхом...

Человек этот жил силой своего ума и поддерживал борьбу с Европой одним напряжением мысли. Ловкий и любезный кавалер, слабый

телом, но поддерживаемый неукротимой силой духа, сделавшего из него одного из самых замечательных людей своего времени...»

Определите, что это за известный художественно-исторический персонаж, существовал ли этот человек в исторической реальности?

Либо художественно-историческая познавательная задача, в основе которой стихи А.Н. Радищева о будущем России:

*О, народ, народ православный,
Твои поздние потомки
Превзойдут тебя во славе
Своим мужеством изящным,
Мужеством богоподобным,
Удивленье всей вселенной —
Все преграды, все оплоты,
Сокрушай рукою сильной,
Победят природу далее —
И пред их могущим взором,
Пред лицом их озаренным,
Ниц падут цари и царства.*

Можно ли назвать эти строки пророческими?

Таким образом, очевидно, что художественно-исторические познавательные задачи способствуют эффективному анализу образов-представлений учащихся о нравственно-историческом конфликте между государственным и личным в действиях персонифицированных субъектов истории. В поэтическом и прозаическом содержании познавательных задач заложен данный конфликт. Однако он существует как объективный лишь до столкновения с логическим заданием. Противоречие логического задания и художественно-исторического текста рождает интеллектуальные затруднения, именно с этого момента начинается процесс анализа.

О каком событии XIII в. сказано:

*А наезжая сила незримая
Бьет и рубит и колет без устали —
Слышно только, что русские витязи,
А нельзя полонить ни единого...
Воят батыры в страхе и ужасе:
«Мертвецы, мертвецы встали русские,
Встали с поля рязанцы убитые!»*

В. Максимов

*Пленных князей повалили,
Доски на них положили,
Охнуло русское тело —
Чудище сверху насело!*

*Хрустнули русские кости...
Долго, от кровушки пьяный,
На том смертельном помосте
Змей пировал окаянный...*

В. Максимов

*... Победители долго искали
Трех князей своих среди убитыми.
Не нашли и отправились дальше,
В половецкие знойные степи.
Вспоминали (его) и, не смея
Говорить это страшное имя,
Нарекли ему имя: «Злой город».*

В. Максимов

*А князь-то... О господи боже!
Как наехал на Бюргера, их воеводу, любимым конем,
Размахнулся сплеча и печать кровавую булатным капьем
Положил меж бровей хвастуну окаянному — шведу!*

Л. Мей

*По льду летели с лязгом, с громом,
К мохнатым гривам наклоняясь;
И первым на коне огромном
В немецкий строй врубился князь.*

Поэтическая викторина к разделу 3 «Русь Московская»

О каких событиях периода образования единого государства говорится в отрывках:

- 1. Чем угодно тебе, господин, поклянусь,
Что отныне платить сам заставлю я Русь.
Пев песни, не на ветер бросаю слова,
Дай указ, чтобы дань собирала Москва!
А уж если начнут города бунтовать,
Ты пришьлешь мне на помощь татарскую рать!*

Н. Кончаловская

- 2. И вот по русским городам и весям
Прошла молва: Великий князь московский
Теперь повсюду собирает войско —
Он хочет с басурманами сразиться
И Русь от ига тяжкого избавить!*

Д. Кедрин

3. *Как Орда Мамаю качнется,
Как мы ляжем костями на поле,
Тут Россия с нас и начнется
И вовек не кончится боле!*

С. Орлов

Практические художественно-исторические словесные средства

Практические художественно-исторические словесные средства — это учебные пособия, в которых построения материала отражает взаимодействие персонажей в исторических событиях. Основной содержания данных средств является не собственно историческое взаимодействие и разрешение исторического конфликта, а столкновение нравственных идеалов персонифицированных субъектов истории. Среди этих средств выделяют художественные произведения исторического жанра, сюжетной основой которых являются исторические события, рассказ, фрагменты произведений с художественно-историческими оценками событий, художественно-исторические фонопособия (записи спектаклей на историческую тему, в основе которых — событие).

Художественно-историческое описание событий

◆ Рассказ

В практике преподавания истории в школе достаточно часто используют поэтические и прозаические фрагменты, а также целостные произведения для иллюстрации исторических событий. Среди них: «Илиада» и «Одиссея» Гомера, «Песнь о Роланде», «Слово о полку Игореве», «Полтава», «Медный всадник» А.С. Пушкина, поэма К. Рыльева «Иван Сусанин», отрывки из романа «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Бородино» М.Ю. Лермонтова, исторические поэмы А. Майкова, стихи М. Волошина, А. Блока, Д. Байрона, В. Гюго и В. Брюлова, К. Бальмонта и др.

Здесь очень важно понять, что в описываемых с помощью художественно-исторических средств событиях-рассказах отражаются не государственные и общественные отношения, а происходит столкновение нравственных идеалов представителей государства, классов, сословий, партий.

К примеру, сюжет битвы шведов и русских под Нарвой из романа А. Толстого «Петр»: «Кирасиры, прикрывавшие пехоту, некоторое время отступали, не теряя строя, огрызались короткими наездами. Но, когда на них, с тылу, из березовой рощи помчался с драгунским эскадром полковник Рен, сидевший там в засаде, началась свалка. Стрельба прекратилась. Только слышались яростные визги русских, рубящих сплеча,

хриплые вскрики гибнущих шведов, лязг шпал о кирасы и шлемы. Взивались грызущиеся кони. Упало королевское знамя. Выскочившие из свалки отдельные всадники скакали, как отчаянные, на лугу сгибались, размахнув руки, валились...»

Как видим, в отрывке историческое вскрыто нравственным накалом битвы, столкновения ярости и ужаса смерти.

В другом художественно-историческом отрывке Ю. Лошица «Дмитрий Донской» начало Куликовской битвы показано через исторические персонажи русского Пересвета и монгола Чулубея. Однако не воинский поединок здесь главное, а конфликт чести русского воина и возможного бесчестия. Конфликт, как известно, разрешается поступком самопожертвования Пересвета во имя чести и славы Руси.

Начало события — характеристика субъектов-участников

«Александр Пересвет и его брат Андрей Осляба навидались на своем веку всякого. Но зрелище, которое довелось им увидеть сегодня, своей чрезмерностью поневоле смутило их. Самое поразительное для бывалых бойцов заключалось, пожалуй, в следующем: темная, медленно вползающая ордынская лава буквально втискивалась в поле, хотя оно имело в ширину несколько верст. Ощущение необыкновенной стесненности, зажатости войск противника возникало от того, что почти не было видно обычных промежутков между людьми и отдельными полками. Это ощущение еще усилилось, когда сблизились настолько, что стали заметны особенности построения пехоты противника. Ордынские пешцы шли сплошной стеной, плечо в плечо, ряд в ряд, затылок в затылок, они шли так, как ордынцы обычно никогда не ходили. Если первый ряд придерживал шаг и останавливался, оцетиниваясь копьями, пехотинцы второго ряда налагали свои копья на плечи передних. Этот прием у них, видимо, был хорошо отработан и получался быстро, без запинки, к тому же копья у задних выглядели явно длиннее, чем у передних.

Не зря русская поговорка гласит, что у страха глаза велики. Ворог почему-то всегда кажется выше, дородней, свирелей, ловчей, чем ты сам. Опытный воин старается не поддаться такому ощущению, догадываясь, что и враг в это время переживает примерно такое же самое чувство. Как ордынская рать ужасала русскую сторону своей несметностью, диким видом своей пехоты (а из-за холма, обтекая его макушку, все переваливались и переваливались новые ряды, и не было этому конца края, как будто земля извергала их из себя, забыв о мере), так и русское воинство, светящееся доспехами и оружием, овеваемое узорочьем стягов и хоругвей, подпираемое с одного и с другого плеча бронзовой крепью дубрав, смело и повсеместно выступающее вперед, бесчисленное, торжественно-праздничное (и это нищая Русь, захудалый лесной улус Великой Орды?), ошеломляло и приводило в ужас своих противников.

Наступил полдень, когда выдвинутые вперед сторожевые полки двух ратей окоротили шаг и застыли друг против друга на расстоянии полупоприща».

Доминирование действий одного из субъектов события

«Грудью коня, как тяжелая лодка воду, раздвигая пехоту, из гущи ордынцев выезжал наперед всадник, и по мере его продвижения в обеих ратях становилось все тише. Когда он выехал, увидели, что это не знатный мурза, жаждущий покрасоваться перед началом боя, и не посол, которому поручено передать русской стороне какое-нибудь условие. Тучный, дебелый, способный, видать, целого барана проглотить за один присест, он что-то яростно выкрикивал и гарцевал на своем коне-великане, у которого только что пламя не пыхало из ноздрей. Он был, похоже, пьян — то ли от гнева, то ли от мяса и кумыса. Он рычал, как лев, выпущенный из клетки, и насмешливо выкликал жертву, обещая разодрать ее в клочья и разметать по полю».

Доминирование противоположного субъекта события

«И русская сторона оскорбленно молчала. К появлению этого страшного лица не были готовы. Русского единоборца — великана, ругателя и насмешника — в запасе не имели. Наступило замешательство, тягостное, стыдное, какое бывает всегда, когда среди своих не находится того, кто бы посмел принять вызов, ответить по достоинству за всех. Каждый думал про себя: «Да уж мне-то куда? Осрамлю себя, и все воинство...» Озирались пристыженно: но кто же, кто? Или не найдется ни единого? И знали заранее, что подобного этому точно не найти, не уродились такие, среди многих десятков тысяч нет ни одного.

А единоборец все разъезжал перед своими и пуще багровел, и рычал, отрывая обрывки то ли молитв, то ли ругательств, и за его спиной уже похохатывали».

Разрешение конфликта между субъектами события

«Но вот облегчающий выдох прошелестел по русским рядам. Качнулись ряды, и вперед медленно, как бы в раздумье, выехал всадник в черной одежде схимника.

— Пересвет... свет... — прошелестело дальше, к тем, кто не мог видеть и еще не знал, почему остановились.

Пересвет оглянулся, как бы разыскивая глазами и не находя, и поклонился. И все напоследок рассмотрели его бледное взволнованное лицо в тени схимнического куколя. Он был велик ростом, плечист, красив и статен, но все равно ордынец выглядел крупней его, куда крупней. Затем Пересвет оглянулся, выровнял на весу копье, прижал его локтем к боку и пустил коня вскачь. Ордынец сорвался ему навстречу. Они сшиблись глухо, кони под ними сразу стали заваливаться, рухнули замертво вместе со всадниками. Единоборцы лежали недвиж-

но, окованные дремучим сном. Это случилось в один миг, и все, кто видел, опешили от неожиданности происшедшего.

...Позднее художники на миниатюрах в летописных сводах изображали Пересвета, лежащим поверх поверженного им врага, с рукой, застывшей в благословляющем движении. Он будто показывал рукой то направление, в котором, минуя его тело, русские пойдут вперед дальше.

...Это случилось в один миг, но в следующий миг неведомая птица высоко над застывшими толпами подхватила душу Пересвета, еще рыдающую от боли, и в святящихся струях ветра бережно понесла ее все далее и далее от пределов порученного ей средоцарствования, понесла к тем ослепительным чертогам, где не знают ни плача, ни страдания, ни печали, но вечно любят бессмертным источником жизни.

Показанные художественно-исторические фрагменты отражают уровень всеобщих событий, касающихся Руси и России в целом.

В то же время на общем уровне существуют события, имеющие отношение к деятельности государств и государственных лидеров. Среди них, к примеру, казнь «Верховников», описанная В. Пикулем, казнь сына Петра, царевича Алексея, в романе Д.С. Мережковского «Антихрист».

События общего уровня отражены также в романе Ю. Тынянова «Кюхля». К ним можно отнести собрание декабристов на квартире К. Рылеева на Мойке. Сюжет этого собрания явно событийен, в нем существует начало, зарождение конфликта между собравшимися, его развитие и его разрешение. Суть конфликта заключена, с одной стороны, в нравственной готовности выступить против тирана во имя идеалов свободы, дворянства, а с другой — традиционное дворянское раболепие перед царем. Конфликт между общественным и личным находит свое разрешение в словах К. Рылеева: *«Мы умрем, а пример останется»*. *«В 12 часов ночи в доме Американской компании на Мойке тоже не спят»*.

«Густой дым стоит в комнате. Лица в свете ламп неверны, голоса охрипли, мундиры и сюртуки расстегнуты. Все говорят сразу, одни приходят, другие уходят.

Рылеев страшен, взгляда его черных глаз не выносит даже Якубович. И он сдвигает брови, когда Рылеев к нему обращается. От одной кучки к другой переходит быстро легкой, чужой походкой — Рылеев. Он дает поручения, спрашивает или просто жмет руку, говорит несколько слов. Лицо его мелькает, как луна среди черных волн, то тут, то там. С только что вошедшими Вильгельмом и Сашей никто не здоровается. Здесь приходят и уходят, не замечая друг друга, не обращая друг на друга внимания.

Вильгельм слышит, как Евгений Оболенский говорит, глядя на Александра Бестужева откровенными голубыми глазами:

— В случае неудачи не все потеряно, мы отведем войска на поселения. Все военные поселенцы к нам примкнут. А потом опять на Петербург.

Рылеев проходит мимо Вильгельма, который, ничего не видя вокруг себя, держит за руку Сашу Оболенского, и, мимоходом, тихо касается его руки, Вильгельм мгновенно содрогается от этой ласки. Рылеев жмет руку Мише Бестужеву, который молча стоит с молоденьким гвардейским поручиком Сутгофом:

— Мир вам, люди дела, а не слова.

Миша Бестужев, штабс-капитан, серьезный и хмурый, говорит Рылееву:

— Мне Якубович не нравится. Он должен прийти с артиллерией и измайловцами ко мне, а потом уже вместе пойдем на площадь. Приведет ли?

Рылеев отвечает вопросом:

— На сколько рот ты считаешь?

Миша важно пожимает плечами, он чувствует себя перед первым делом:

— Солдаты рвутся в бой, а ротные командиры дали мне честное слово солдат не останавливать.

— А что у вас? — спрашивает Рылеев у Сутгофа, быстро наклоняясь корпусом вперед.

— За свою роту ручаюсь, — отвечает почтительно поручик. — Возможно, что и другие пойдут.

Трубецкой чрезмерно возбужден, потирает руки, хрустит пальцами, слушает, что говорит ему Якубович, смотрящий куда-то вверх всех, и говорит, собирая свои мысли:

— Значит, вы беретесь с Арбузовым занять дворец?

Якубович прерывает его жестом. Он кричит хрипло Трубецкому:

— Жребий, мечте жребий, кому убивать тирана.

— На плаху их! — кричит, багровея, Щепин.

Тогда Рылеев бросается к Каховскому и порывисто обнимает его.

— Любезный друг, — говорит он и смотрит с непонятной тоской в спокойное желтое лицо Каховского. — Ты, сир, на земле, ты должен пожертвовать собою для общества.

Все понимают, что это значит, и бросаются к Каховскому. Вильгельм пожимает руку, которая должна завтра убить Николая. Он окидывает взглядом всех. Сквозь табачный дым, при мерцающем свете, на него смотрят глаза, только глаза. Лиц он не видит. И он поднимает руку:

— Я! Я тоже. Вот моя рука!

Кто-то кладет ему руку на плечо. Он оборачивается: Пуцин, раскрасневшийся, смотрит на него строгими глазами.

Он только 8-го числа приехал из Москвы. Рылеев принял Вильгельма без него.

— Да, Жанно, — говорит Вильгельм тихо, — я тихо.

Саша смотрит на них обоих. В его глазах слезы. Он улыбается, и ямки обозначаются на его щеках.

Пушин сердито пожал плечами. Он прислушивается к разговору за столом.

— На кого же мы можем рассчитывать? — спрашивает второй раз с усилием Трубецкой, неизвестно от кого добываясь ответа.

Конилович, который только что приехал с юга, машет на него руками:

— В первой армии готово сто тысяч человек.

Пушин оборачивается к Трубецкому:

— Москва тотчас же присоединится.

Александр Бестужев громко хохочет в другом углу. В дверь входят Арбузов и еще три незнакомых Вильгельму офицера.

— План Зимнего дворца? — смеется Бестужев. — Царская фамилия не иголка, не спрячется, когда дело дойдет до ареста.

Рылеев ищет глазами Штейнгеля и видит, что Штейнгель сидит, обняв голову руками, и молчит.

Рылеев притягивается рукой к его плечу, Штейнгель поднимает немолодое, измученное лицо и говорит глухо Рылееву:

— Боже, у нас совсем нет сил. Неужели вы думаете действовать? Все слушают и затихают.

— Действовать, непременно действовать, — отвечает Рылеев, и ноздри его раздуваются.

— Может быть, подождать? Ведь у них артиллерия, ведь палить будут.

Рылеев становится белым и говорит медленно, смотря в упор в бегающие глаза:

— Мы на смерть обречены. Непременно действовать. — Он берет со стола бумагу — это копия с доноса Ростовцева — и говорит Трубецкому, раздув ноздри:

— Вы забыли, что нам изменили? Двор уже многое знает, но не все, а мы еще довольно сильны.

Он останавливается взглядом на спокойном Мише Бестужеве и говорит с внезапным спокойствием, твердо, почти тихо:

— Ножны изломаны. Сабли спрятать нельзя, умирать все равно. Завтра к Сенату: он в 7 часов для присяги собирается. Мы заставим его подчиниться. Все сказано».

Особенно эффективны художественно-исторические описания событий индивидуального свойства. В этом смысле глубокие переживания вызывает использование при изучении курса «Новая история» стихотворения В. Гюго «За баррикадами».

◆ Художественный фрагмент:

За баррикадами на улице пустой,

Омытой кровью жертв и грешной и святой,

Был схвачен мальчуган одиннадцатилетний.

— Ты тоже коммунар? — Да, сударь, не последний.

*Что ж, становись к стене,
Конец для всех один — расстрел.
Жди, очередь дойдет.
И мальчуган смотрел на вспышки выстрелов,
На смерть бойцов и братьев.
Внезапно он сказал, отваги не утратив,
— Позвольте матери ключи мне отнести.
Что, трусил, оголец? Ага, как ни верти.
Ну, живо, черт с тобой, уловка не тонка.
Расхохотался взвод над бегством паренька.
С шипеньем гибнущих смешался смех победный.
Но смех умолк, когда внезапно мальчик бледный
Предстал им, гордости суровой не тая.
Он подошел к стене и крикнул: «Вот и я!»*

Нравственное заключение:

Учитель: «Ребята, я думаю, что, послушав это стихотворение, каждый из вас задаст себе вопрос: «А я смог бы совершить подвиг, отнестись с презрением к смерти ради великого дела народа?»»

В художественно-историческом фрагменте отчетливо просматриваются этапы движения нравственного противоречия. В исходной форме противоречия дуализм гражданского и личностного принимает у Гюго форму взаимоотношений. Казалось бы, какое отношение имеет ребенок к гражданским мотивам революционной трагедии. Однако автор находит художественную форму адекватного синтеза гражданского и личностного, совмещает, казалось бы, несовместимое, создавая тем самым контрастный, зримый художественный образ, причем сначала при доминировании гражданского мотива «Ты тоже коммунар? Да, сударь, не последний». Затем при доминировании личностного момента, когда учащиеся, переживая его уход к матери, испытывают облегчение благодаря создавшейся возможности спасения невинной жизни и в то же время надеются на единственно возможный выбор маленького гражданина и видят — выбор сделан. «Он подошел к стене и крикнул: «Вот и я!». Таким образом, между гражданским и личным осуществлен синтез, конфликт разрешен.

В показанном художественном фрагменте героическая личность мальчика-коммунара, совершившего подвиг, очень близка школьникам. Они соотносят свое внутреннее переживание подвига с подвигом героя художественного фрагмента. Противоречия между физической смертью и духовной победой разрешаются победой революционного духа маленького коммунара. Конфликт, выраженный поэтическими средствами, создавая в сознании учащихся образ героя, вызывает глубокое нравственное переживание учащихся. Надо сказать, что переживание подвига коммунара имеет индивидуальный характер, однако в процессе

индивидуальных бесед с учащимися мы выявили общую причину рождения нравственного переживания.

Суть ее состоит в том, что, переживая подвиг маленького коммунара, ученик без сомнения восхищается им. Но именно это восхищение отделяет его лично-гражданское «Я», вызывая в нем сомнения типа «...А мог бы я совершить героический поступок?».

Редким пока в опыте учителя истории является использование художественно-исторических средств для изображения событий непосредственной жизни людей в городе, в деревне, в дворянской усадьбе. Среди такого рода обыденной жизни учитель истории может показать праздник, свадьбу и др.

К примеру, художественно-исторический показ праздника масленицы как события можно осуществить с помощью отрывка из исторического романа Станислава Десяткова «Верховники».

«Цветистый карнавал масленицы под высоким, по-весеннему голубым небом... Впереди масленицы выступали рослые мужики-сковородчики, молодцы с ухватами, старухи с пометами, поднятыми на длинные шесты.

Шли полки оладейные, яичные, шел пряничный корпус, шел полк хворостовский, полк блиновский и твороговский, горчичный, соляночный; пьяный трехбатальный полк. Холмогорские безрогие коровы влекли за собой широкие бедра, на пивной бочке сидел толстый мужик, смешно надувался, представляя бога Бахуса.

Глиняные свистульки мальчишек сливались в пронзительный по-весеннему нестройный хор.

Сама масленица была дородной бабицей на белом коне, в дорогом кафтане, в камзоле рыжего батиста с подмалеванными пробкой усами...».

Несмотря на кажущуюся простоту изложения, в рассказе есть своя структура, которая развивается вокруг конфликта между радостью хлебосолия и ожидания весны, все это восходит к образу масленицы как главному действенному персонажу праздника. Учителю очень важно хорошо изучить специфику такого рода событий, знать и понимать их символику и происхождение.

Художественно-исторические словесные оценки исторических явлений и событий

Поэты и писатели, в той или иной мере прикасавшиеся в своем творчестве к проблеме истории, обязательно высказывали отношение к нравственной сущности различных эпох. Свои высказывания они формулировали в форме поэтических или художественно-прозаических оценок.

В процессе изучения художественно-исторические оценки писателей и поэтов — эффективное средство для подведения итогов изучения

исторических событий и явлений всех уровней. Художественно-исторические оценки подразделяются на символические, характерологические, сюжетные.

◆ Художественно-символические оценки исторических явлений

Это крайне абстрактная словесно-образная формула, вскрывающая сущность исторического события или явления. К примеру, З. Гиппиус оценивает эпоху Николая:

*И как звенящий зверь железный
Всех истребил, не истребив.
Исчезло все, но зверь из бездны
Грозит нам снова смрадом крыл...*

Либо А. Блок с помощью поэтического символа так оценивает Россию первой половины XIX в.:

*В те годы дальние
В сердцах царили сон и мгла,
Победоносцев над Россией
Простер совиные крыла...*

Символические оценки исторических событий или явлений наиболее уместны в момент завершения урока или целостной личностно-значимой темы. Часто достаточно всего лишь несколько строк, чтобы ученические переживания, накопившиеся в течение урока или темы, обобщались и обрели определенность.

◆ Характерологические художественно-исторические оценки

Это художественно-историческая оценка явления или события посредством характеристики исторического персонажа. Обычно такого рода характеристики, выполненные с помощью поэзии или прозы, не создают образа, а, наоборот, очень рациональны и скорее работают не на человека, а на явление в целом.

Вот характеристика, данная А.С. Пушкиным Александру. Однако именно она может выступить на уроке в качестве обобщения всей эпохи его царствования:

*Владыка слабый и лукавый,
Плешивый щеголь, враг труда,
Нечаянно пригретый славой
Над нами управлял тогда.
Вскочив на трон отца капрала,
Он долго корчил генерала,*

*И будто выполнить решил
 Все, что Легарп ему внушил.
 Явил он действия отвагу
 В кругу интимнейших друзей,
 Свободомыслящих князей,
 Чертил прожектами бумагу.
 Но почему из царя
 Не получилось бунтаря?..*

Очень хорошо воспринимают учащиеся оценку А.С. Пушкина революционера-поэта К.Ф. Рылеева:

*Пылал Рылеев ярче славы,
 Мой брат по песням и борьбе,
 А может быть, и по судьбе
 (Кто мне простит такие главы).
 Рылеев — века славный сын,
 Борец, поэт и гражданин.*

Характеризуя июльскую монархию во Франции, можно использовать фрагмент романа О. Бальзака «Кузина Бетта». Словами одного из персонажей своего романа, дельца Кревеля, автор дает художественно-историческую оценку правления Луи Филиппа Орлеанского: «Все извлекают пользу из своих денег и спекулируют, кто во что горазд. Вы думаете, ангел мой, что у нас царствует Луи Филипп? Ошибаетесь, но он-то сам не заблуждается на этот счет. Он знает не хуже нас, грешных, что выше хартии стоит святая, благородная, вечно юная всемогущая монета в пять франков. Ну а ведь капитал, ангел мой прекрасный, требует процентов и вечно занят их выколачиванием!».

В силу достаточной рациональности художественно-исторических характеристик очень важно, чтобы они были четко соотнесены с предшествующим содержанием урока. Необходимо, чтобы до их введения, учитель упомянул о том, что при завершении темы мы обратимся к словам писателя, которые окончательно пояснят нам многое. Характеристику необходимо снабдить поясняющим введением для более тесной связи с уроком, а также заключением, дающим возможность плавного перехода к домашнему заданию.

◆ Художественно-историческая сюжетная оценка явлений и событий

Это оценка исторических явлений и событий художественно-историческим персонажем, являющимся их непосредственным участником. При этом очень важно именно то, что оценка рождается из непосредственного участия героя в развивающемся конфликте и обязательно

переживающем тот или иной этап события, объединенного сюжетно-исторической линией.

В качестве сюжетной художественно-исторической оценки в классе при изучении темы «Отечественная война 1812 г.» возможно использование фрагмента романа Д.С. Мережковского «Наполеон». В сюжете — пребывание Наполеона со своей армией в Москве, император дает ряд оценок России и русскому народу: «Только к ночи вглядываюсь в Москву и опять засыпаю тяжелым сном: пустота многолюдного и вдруг опустевшего города, вымерших улиц, безмолвных домов страшнее самой страшной пустыни. Вдруг в сознании: Россия — бесконечная тайга. Россия — рок...».

В ту же ночь он узнает, что Москва горит. Пять дней будет гореть. Тушат французы, но не потушат: сразу со всех концов загорается: поджигают русские воры и разбойники, выпущенные для этого нарочно из тюрем.

Люди с дьявольскими лицами в бушующем пламени — настоящий образ ада.

«Какие люди, какие люди! Это скифы, — шепчет Наполеон в ужасе, — это самое величественное и ужасное зрелище, какое я когда-либо видел».

Таким образом, художественно-исторические оценки событий и явлений — это особые средства, без которых невозможно подведение учащихся к пониманию сущности развивающихся нравственно-исторических конфликтов. Возникающий в сознании учащихся первоначальный образ конфликта переходит затем в аналитическую стадию и, наконец, завершает свое становление в окончательной формуле художественно-исторической оценки.

Художественно-исторические фонопособия

К художественно-историческим фонопособиям относят записанные на магнитофонные ленты исторические спектакли и инсценировки. Введение в урок фонопособий — дело достаточно трудоемкое, требующее от учителя истории специальной подготовки, а также специально оборудованного для фонопроизведения кабинета истории. Задача усложняется еще и тем, что фоноспектакли лучше воспринимаются учащимися при наличии зрительного ряда в виде слайдов. В этом сочетании важна четкая соотнесенность звука и кадра, а также в целом продуманность урока, превращающая фоноспектакль и систему слайдов в единое художественно-историческое произведение. Между тем фонд фоноспектаклей, выпущенных для средней школы, очень мал. Дидактически оснащение фонопособиями вообще представляет редкость. Большая их часть подготовлена по истории древнего мира: «Восстание Спар-

така», «Путешествие по Риму» и др. По отечественной истории художественно-исторических фоноспектаклей почти не существует.

Встречаются, правда, записи с выступлением мастеров художественного слова, однако они так устарели и по качеству, и по историческим акцентам, что применять их вряд ли имеет смысл в современной школе.

В старших классах применяются фоноспектали, созданные не для школы, а для массового слушателя: «Синие кони на Красной траве», «Диктатура совести» Шатрова и др. Однако, в силу их объемности во времени, от учителя требуется очень серьезная работа над материалом спектакля для определения тех фрагментов, которые адекватны содержанию изучаемой темы. Сказанное ни в коем случае не умаляет достоинств художественно-исторических фонопособий, речь лишь идет о необходимости создания их в качестве системы средств по каждому школьному курсу и для предмета в целом.

Несколько методических советов по использованию фонопособий на уроках истории:

1. При подготовке учителя к введению фрагмента в урок истории необходимо обязательно его прослушать и определить главных участников фоноспектакля или его части. Это дает возможность объяснить то, что, возможно, будет понятно в процессе прослушивания фонофрагмента учащимися.

2. Отобранный фрагмент фоноспектакля должен обязательно представить возникновение, развитие и разрешение нравственного конфликта исторического явления или события.

3. При необходимости учитель должен выстроить зрительный ряд фоноспектакля — подобрать слайды, продумать эффекты.

4. Когда фрагмент таким образом осмыслен, учитель формулирует историческое введение, связывающее фонофрагмент с предыдущим содержанием урока, и историческое заключение — для связи с его последующим содержанием.

5. В содержательной структуре урока фонофрагмент может выступать в качестве:

- а) эмоционального введения в урок истории;
- б) стать предметом художественно-исторического анализа (аналитическим лейтмотивом урока);
- в) являться основой изучаемого исторического события;
- г) представлять художественно-историческое общение, в котором есть ответ на поставленные в уроке проблемные вопросы;
- д) художественно-исторический фонофрагмент может выступать в уроке в качестве нравственной проповеди, связывающей исторический материал с актуальными проблемами сегодняшнего дня.

6. Подготовка к введению фонопособия в урок связана с обязательным его прослушиванием в условиях кабинета истории до начала урока с включением всех компонентов фрагмента (слайды, свет и т.д.).

Отработав до автоматизма момент введения фоносредства в урок, представив его таким образом во времени и пространстве, учитель имеет право на использование его в процессе обучения истории.

Таким образом, перед нами классификация целой системы художественно-исторических средств изучения истории.

Для удобства использования художественно-исторических словесных средств в процессе обучения истории представим их в виде таблицы.

Словесные художественно-исторические средства

Образные	Аналитические	Практические
Символическая поэзия и художественная проза-описание	Художественно-историческое объяснение	Художественно-исторический рассказ
Бессюжетная художественно-историческая характеристика	Художественно-историческая этическая беседа	Художественно-исторические оценки
Сюжетная художественно-историческая характеристика	Художественно-исторические познавательные задачи	Художественно-исторические фонопособия (фоноспектакли)

Контрольные вопросы

1. Дайте определение слов художественно-исторических средств исторического образования.
2. Перечислите основные компоненты классификации в словесных художественно-исторических средствах технологии.
3. Определите главное отличие художественно-исторических и обычных словесных средств технологии.
4. Как отражен методологический принцип актуально-исторического подхода в художественно-исторических средствах? Приведите пример.
5. Какой конфликт отражен в словесно-историческом рассказе, а какой — в художественно-историческом рассказе? Найдите общее и различное.

НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я.А. Коменский в свое время определил наглядность как важнейший компонент процесса обучения: «Начало познания необходимо выходит из ощущений (ведь ничего не бывает в уме, чего раньше не было в ощущениях). А потому, следовательно, начинать обучение не со словесного толкования в вещах, но реального наблюдения за ними. И только после ознакомления с самой вещью, пусть идет о ней речь, выясняющее дело более всесторонне...» Это его высказывание подтверждает правильность введения средств наглядности на первое место классификации. Отражаясь обобщенно в наглядных пособиях, история открывает целостность непосредственного восприятия.

Слово уже далее конкретизирует, уточняет, анализирует, обобщает, усиливает эмоциональное отношение для внедрения в ту или иную форму взаимодействия. Надо сказать, что в процессе обучения истории наглядность всегда описывается словами, выступая в этой связке то главным доминирующим средством при вспомогательности слова, то иллюстрирует словесные построения, то в равной степени гармонично участвует в формировании образа, в анализе, в акте исторического действия в событии. Так, вся система средств способствует, с одной стороны, функциональному освоению моделей жизнедеятельности и поведения субъектов истории, а с другой — участвует в «становлении отношения к современной действительности».

Наглядные средства подразделяются на *рационально-исторические* и *художественно-исторические*.

Рационально-исторические наглядные средства обучения

Рационально-исторические наглядные средства обучения подразделяются на *образные*, *аналитические* и *деятельно-практические*.

Образные наглядные средства обучения

С помощью данной группы средств у учащихся возникают наглядные образы-представления исторических явлений и событий. Причем образные наглядные средства отражают исторический конфликт в

поведении субъектов истории и в то же время открывают в сознании учащихся образ-представление этого конфликта относительно исторических явлений разного уровня.

Образные наглядные средства подразделяются на *символические*, *бессюжетные* и *сюжетные*.

◆ **Символическая наглядность**

К символической наглядности относят изображение символов и исторических явлений. *Символ* — это запечатленная в изображении крайне абстрактно-обобщенная форма конфликта в поведении субъектов истории. Среди символических изображений: *религиозные символы* — христианский крест, исламский полумесяц, изображение православного и католического соборов, вид мечетей; *символы власти* — шапка Момоха, скипетр, флаги и гербы государств, знамена армии и полков, феодальные гербы и флаги, гербы средневековых цехов, семейные реликвии, символы целостных исторических явлений, силуэты декабристов, факелы, свечи и т.д.

◆ **Типовые бессюжетные картины**

Типовые бессюжетные картины обычно призваны создавать образ всеобщего, общего и частного исторических явлений. На картине такого типа нет развития сюжета (в сюжетной картине все подчинено движению к действию). Это может быть вид промышленного города со всеми атрибутами индустриальных проявлений, отражающих смысл прогресса и его негативных сторон [черный дым, голубое небо, мощь города и безработица (картина «Промышленный Рур»)]. Здесь необходимо заметить, что чем выше уровень исторического обобщения в бессюжетной картине, тем более мощными, укрупненными должны быть мазки словесного описания. Без сомнения, общий вид промышленного города требует достаточно абстрактных словесных образов, выявляющих стороны скрытого конфликта, обязательно приводящего в завершение к специально введенным символическим событиям из жизни города, разрешающим конфликт. Для показа расцвета торговли в Англии в XV в. можно использовать картину «Лондонская гавань». Следует обратить внимание учащихся на огромное количество кораблей, остановившихся в Лондонской гавани, на большое скопление народа на набережной. Одновременно можно указать на применение примитивных механизмов: блоков для погрузки и разгрузки судов. И, наконец, символический момент характеристики по картине: крепость в глубине — знаменитый Тауэр — символ разрешения многочисленных конфликтов Англии XV в.

Стремление учителя в словесном изложении к главному символическому выражению идеи в событиях типовой бессюжет-

ной картины — одно из основополагающих правил технологии работы с данным типом наглядности. Либо учебная картина «В средневековом городе» — она имеет отношение к частному историческому явлению, в основе которого лежит непосредственная жизнь горожан. Картина не имеет сюжетного действия, в ней частично отражено историческое явление. Если учитель не продумает логику своего словесного изложения по картине, то цель создания целостного образа средневекового города в сознании ученика не будет реализована. Здесь возникает второе правило словесной характеристики картины, которое гласит: *помимо движения к главному событию, необходимо охарактеризовать конфликт между участниками изображаемого на картине исторического явления.*

В замысле учебной картины «В средневековом городе» лежит скрытый конфликт между жителями города — купцами, ремесленниками и феодальными сеньорами, облагающими город поборами, а также другими сословиями (крестьянскими ремесленниками), которые покушаются на независимость городских сословий. Городское население, организованное в ремесленные цехи и купеческие гильдии, в результате упорной борьбы против феодалов — владельцев земли — добивалось самоуправления, дорожило своей свободой и принимало меры для сохранения свободы и независимости. «Городской воздух делает свободным» — гласила народная поговорка.

Начнем описание картины с главной площади города. Она обычно была мощена камнем или деревом. Однако если присмотреться повнимательнее, то можно заметить арку, через которую видны дорога и отпечаток колеса только что проехавшей телеги. При всем этом городская площадь начинается фонтаном и заканчивается статуей св. Георгия. С центральной площади во все стороны расходятся узкие улочки; некоторые из них ведут к городским воротам. Город окружен каменными стенами для защиты от армий феодальных сеньоров. Закрытые стены мешают росту города вширь и направляют его ввысь. Большинство домов средневекового города многоэтажные. Верхние этажи нередко выступали над нижними, чтобы увеличить главную площадь и не загромоздить улицу, без того чрезмерно узкую. Фасад домов часто был резным, особенно в домах богатых бюргеров (справа). В верхних этажах купеческих домов устраивались склады, куда товары поднимались при помощи блоков (на картине — слева). Городская башня, собор, ратуша являлись знаками вольности городского населения. Ратуша — здание городского самоуправления, городской коммуны. Вход в ратушу делали довольно узким в интересах обороны. По углам видны статуи святых патронов (покровителей) города и крытый балкон — для оглашения решений ратуши. Обращает на себя внимание высокая крыша, крытая черепицей. В средних этажах ратуши нередко хранились

особо ценные товары, деньги и городское делопроизводство. Торцы двухпокатной крыши ратуши заканчивались ступенчатым фронтоном. В стену ратуши (слева от входа) вделана эмблема города — человека-быка. При массовой неграмотности населения подобные элементы — голуби, кошки, растения — служили обозначением адреса склада, магазина, цеха и т.д., заменяя вывеску.

Итак, уже в начале образного описания картины возникает образ главного конфликта городской жизни в эпоху Средневековья.

Далее учитель сюжетно связывает стороны конфликта между сеньором и городом, а также между городскими ремесленниками и крестьянами — пришлыми ремесленниками. «Поводом для разговоров, — говорит учитель далее, — служит ссора, переходящая в драку на противоположной стороне рыночной площади. Там, среди крестьян, которые привезли из деревни свои товары для продажи городскому населению, затесался сельский ремесленник с грубыми башмаками, которые он тоже выставил на продажу. Несколько человек стали избивать ремесленника. Однако их действия робкие, они боятся людей, сеньора, который строго запретил драки и дуэли на улицах города. И хотя жители города давали друг другу клятву стойко бороться и не подчиняться сеньору, традиционный страх перед сеньором, владельцем земли, еще оставался. И все-таки город был феодальным защитником горожан от многих напастей того времени. Символом независимости городских сословий является изображаемый на картине праздник цеха (главное событие изложения). Под барабанный бой, веселую музыку трубачей с цеховым знаменем по городу, мимо ратуши, шествует цех башмачников.

В результате изложения учитель приходит к главному событию городской жизни, отраженному на картине, которое является символом разрешения конфликта в жизни средневекового города, между властью сеньоров и общественной жизнью горожан. К бессюжетным типологическим картинам относят: «Кремль при Иване Калите», «Вид Москвы в XV веке», «Птенцы гнезда Петрова», «Крестьянская изба в XV веке», «Дворец феодала» и др.

◆ Сюжетные типологические картины

Сюжетные типологические картины — это учебные пособия, в которых создается образ исторического явления через сюжетное движение субъектов к действию.

К примеру, историческая картина «Сбор дани». Все участники, изображенные на картине, живут, действуют относительно лишь главного события — сбора дани. К такого рода картинам можно отнести: «Штурм города XV в.», «Право охоты феодала» и др.

Вот, к примеру, как с помощью сюжетной типологической картины «Гончарная мастерская» из серии картин по истории древнего мира формируется образ ремесленного производства.

«На окраине Афин был расположен квартал, где теснились гончарные мастерские, принадлежащие афинским гражданам. От греческого слова, означавшего *гончарные изделия*, весь квартал назывался *Керамик*. Мы видим вдаль на фоне гор белеют храмы афинского Акрополя; войдем в квартал Керамик. За каменными оградами выделяются дымящиеся гончарные печи мастерских. На картине изображена одна из таких мастерских. На переднем плане — дворик мастерской. Рабы целыми днями готовят глину для изготовления сосудов. В сооруженной посередине двора яме раб сначала разминает ногами большие комки, а затем, полив воду, месит глину, пока она не становится плотной и вязкой. После этого другой раб продолжает мять глину руками... На гончарном круге, который раб вращает руками, работает другой гончар. Из бесформенного комка глины под умелыми движениями его рук получается сосуд. Изготовленные сосуды до обжига в печи сушатся на солнце. Затем они поступают в мастерскую рисовальщика. Два таких мастера сидят под навесом. Тонкими, острыми палочками и кисточкой они наносят рисунки, изображающие сцены из «Илиады» и «Одиссеи», подвиги Геракла, бытовые и другие сцены. Расписанные изделия помещают в хорошо вытопленную дровами гончарную печь, которая видна на картине в глубине, около каменной ограды. На картине изображен момент выгрузки обожженных изделий из печи.

Под навесом стоят хозяин мастерской и покупатель в темно-красном плаще. Происходит продажа товаров. Сделка уже состоялась, покупатель расплачивается, а рабы уносят из мастерской купленные сосуды».

Как видно из описания картины, явление гончарного ремесла в Древней Греции представлено целым рядом действий субъектов данной картины, микрособытия ее сюжета ведут нас к разрешению конфликта картины через преодоление трудностей и нарастания напряженности в работе, к главному действию-событию — сделке-продаже. Сделка произведена, сюжет исчерпан. В сознании школьника остается образ развивавшегося конфликта, в процессе которого создавались изделия для продажи как основы гончарного ремесла в Древней Греции.

Аналитические средства наглядности

К аналитическим средствам наглядности относятся те из них, которые способствуют созданию образа-представления между субъектами истории в историческом явлении. Аналитические средства наглядности представлены историческими картами, схемами, историческими рисунками, аппликациями.

◆ Историческая карта

Историческая карта — это условно-графическое пособие, которое позволяет изучать исторические события и явления общественной жизни в условиях географически определенного места, устанавливать влияние географической среды на общественную жизнь, осмысливать локальные исторические связи и закономерности общественного развития.

Так, с помощью карты ученики класса усваивают, почему пашенное земледелие раньше возникло в странах Древнего Востока, почему в Афинском государстве очень рано получили развитие ремесла и мореплавание. В VII классе карта помогает ученикам понять, почему Москва стала экономическим, политическим и культурным центром Русского государства.

По содержанию исторические карты принято делить на *основные*, или обзорные, *дополнительные*, или тематические. Основные карты, например «Русское государство в XV в.», отражают все важнейшие исторические события и явления данного времени в определенных природных условиях. Тематические карты охватывают более узкий круг событий. Например карта «Русско-японская война 1904–1905 гг.» показывает на определенной местности только те события, которые раскрывают причины, ход и результаты войны. На практике обзорные и тематические карты используются в тесной связи, так как взаимно дополняют друг друга.

В преподавании истории используются различные виды карт.

Настенная историческая карта. Это школьная карта в самом прямом смысле термина, так как используется только в школах или других учебных заведениях. Из-за своего размера она применяется в первую очередь в демонстрационных целях. Настенные карты обычно изображают относительно большое пространство, содержат сведения о довольно длительных исторических периодах и о различных аспектах исторического процесса. С дидактической точки зрения основное назначение настенной карты — способствовать проведению обзорных занятий (или обзорных элементов урока). Настенные карты могут содержать и дополнительные карты (карты-врезки), посвященные отдельным темам или каким-либо подробностям.

Карта в историческом атласе. Исторический атлас — это собрание расположенных по хронологическому принципу карт и карт-врезок, как обзорных, так и детализированных. В отличие от настенных карт атласы используются не только в школе. Школьные атласы, как и любые другие, играют роль справочных изданий. В некоторых исторических атласах наряду с картами содержатся картинки, таблицы, диаграммы, текстовая и хронологическая информация. Наряду с историческими атласами, карты которых посвящены основным событиям, начиная с древности и до наших дней существуют и иные, предназначенные для школы и связанные с какой-то определенной темой.

Карта в учебнике. Она, в отличие от карты в атласе, является дополнением к тексту и другим элементам учебника. Поэтому карта содержит обычно не слишком обильную информацию и призвана иллюстрировать текст. Использование таких карт представляется целесообразным не только по причинам экономии, школьникам легче читать именно карты в учебнике.

Карта-диапозитив. Такие карты существуют и в составе серий диапозитивов (диафильмов), и отдельно. Проекция диапозитива на экране может заменить настенную карту. Если учитель демонстрирует карты в определенной последовательности, причем относительно быстро (но не чересчур быстро!), возникает своеобразный динамичный «картофильм». Такой («мультимедийный») способ демонстрации часто используется в музеях и на выставках.

Самодельная карта, или карта-схема. Учителя занимаются изготовлением самодельных пособий не только от плохой жизни. Хорошо исполненные карты и схемы, будь то рисунок на доске или прозрачной пленке, ксерокопия или изображение на картоне, на плотной бумаге, восполняют упомянутые пробелы в существенном наборе картографических пособий лучше, чем любые карты массового изготовления, соответствуют способностям и знаниям отдельных учеников. Возможно, учителям стоит хотя бы время от времени заниматься самодельными картами, ведь школьники должны научиться читать печатные карты; кроме того, результаты использования «кустарных» карт зависят от того, как умеет рисовать учитель и как умеют рисовать дети.

◆ Схема

Схема — это чертеж, отражающий существенные признаки исторических явлений, их связи и отношения, устройство различных материальных объектов, взаимодействие их деталей, размещение предметов и людей на местности.

Технические схемы знакомят учащихся с устройством и принципами действия материальных объектов. Например, с разрезом пирамиды Хуфу изучается ее устройство укрепления на Бородинском поле, паровой машины И.И. Ползунова и Дж. Уатта.

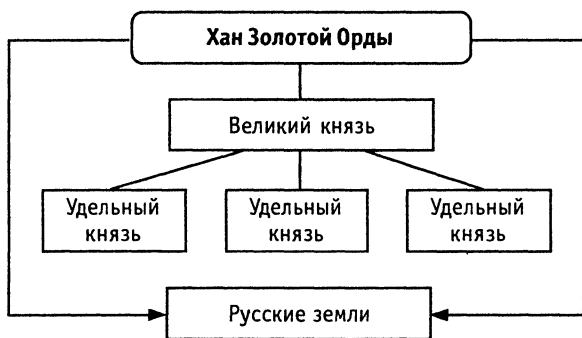
Локальные схемы показывают посредством условных обозначений расположение и передвижение войск на полях сражений, например, в Марафонской битве, или взаимодействие восставших, например, декабристов на Сенатской площади.

К локальным схемам по своему характеру близки так называемые *локальные схематические планы* (или планы-схемы), которые показывают (нередко с помощью силуэтных фигур) статичное (относительно постоянное) расположение материальных объектов на местности. Этот вид условно-графических пособий нередко используется в учебниках истории.

Логические схемы помогают анализировать и обобщать исторические явления, усваивать их существенные признаки во взаимосвязи в виде соответствующих исторических понятий. Кроме того, логические схемы используются при изучении причинно-следственных и закономерностей исторических связей.

В продолжении к логическим схемам в аналитической наглядности необходимо указать на обязательное наличие схем, исполненных в форме транспарантов-понятий. Транспарант-понятие выделяется как особое средство в силу своей методической эффективности в отличие от статистических схем на целом ватмане или меловой схемы.

К примеру, схема «Система властвования Золотой Орды над русскими землями»:



Главное отличие статичных логических схем от динамических с использованием отдельных транспарантов связано с отрицанием знаниевого подхода технологией. Сущность прошлого должна возникать как открытие, как продолжение мысли исторических персон в развитии мысли ученика. Более того, с помощью исторических понятийных транспарантов возможно создание условий, в которых дети самостоятельно представляют на доске свое видение сущности прошлого. Транспаранты в то же время могут быть разных цветов и выражать духовные оттенки исторических явлений и событий, возникать в детском творении на доске, отражая глубинные отношения детей к существенному прошлому.

Данная схема, без сомнения, создает у учащихся представление о явлении властвования Золотой Орды над русскими землями. Однако схематическая статичность обозначенных на ватмане компонентов власти создает отдельные неудобства для восприятия и усвоения материала школьниками. Транспарант-понятие дает возможность написать каждый компонент схемы на отдельном отрезке бумаги. В процессе изло-

жения учитель последовательно вывешивает транспаранты, соединяя их затем с помощью стрелок в зависимости от логики схемы в целом. Кроме того, на этапе анализа схемы транспаранты-понятия могут убираться, переставляться местами, создавая интеллектуальные затруднения, способствующие более эффективным действиям.



◆ Историко-педагогический рисунок

Характерная особенность педагогического рисунка состоит в том, что он выполняется бегло (одновременно с устным изложением) и служит зрительной опорой словесного изложения. Не случайно его называют «меловой речью».

Эту характерную особенность педагогического рисунка метко выразил В.С. Мурзаев — зачинатель рисования на уроках истории: «У рисунка на доске есть стороны абсолютно незаменимые, необычайной педагогической ценности. Рисунок на доске — живой, стремительный, мгновенный. Он — простой, скелетированный, конструктивно обнаженный. Он ясен, четок и понятен. Рисунок расчленяет и вновь соединяет изображаемые объекты и явления. Учитель может показать явление в его последовательских фазах и по желанию прервать показ в любом месте, чтобы продолжить его, когда следует».

Вот как выглядят кадры педагогического рисунка, последовательно выполняемого учителем в ходе рассказа об охоте первобытных людей на пещерного медведя.

Мы могли бы видеть три самостоятельных рисунка, а на доске — этот динамичный рисунок. Он имеет постоянные (один раз нарисованные) контуры природы. На фоне контуров, пользуясь мелом и тряпкой, учитель трижды изображает охотников и медведя, в результате чего наглядно передает динамику типичного исторического действия.

Исполнение подобных рисунков не требует специальных художественно-графических умений. Если учитель умеет рисовать, то он делает такие художественные рисунки, которые создают у школьников наглядные представления о внешнем облике людей, о памятниках материальной культуры и объектах. Диалог учителя и ученика посредством рисунка рождает совместное их содержание и обоюдную коррекцию.

◆ **Аппликация**

Аппликация — заранее вырезанные из бумаги и прикрепляемые на доске силуэтные фигурки людей, животных, зданий, орудий труда, оружия и других материальных объектов и предметов.

Появляясь на доске, сменяя друг друга в процессе изложения, аппликации подобно педагогическому рисунку наглядно показывают динамику исторического действия, раскрывают сущностные стороны исторических фактов, их причинно-следственные связи и отношения, последовательность и фазы развития.

◆ **Ассоциативные схемы**

Ассоциативные схемы являются наглядным средством исторического образования, которое представляет схематическое тождество настоящего и прошлого. В основном ассоциативные схемы *представлены актуальным знаком*, обобщенно отражающим явление, близкое и понятное детям. Знак актуальный наполняется ретроспективностью. Паруса каравеллы превращаются в схему каравеллы без парусов. По этой причине каравелла не может отправиться в плавание. Паруса должны быть наполнены ветром и появляться на мачтах как ключевые причины географических открытий. И после этого каравелла готова отправиться в плавание. К примеру, от причин и повода войны стрелки ведут к аппликации «мешок с порохом», когда на уроке вспыхивает условный «взрыв» в виде аппликации. Либо, изучая причины падения Рима, учитель строит урок вокруг аппликации здания в римском стиле. Каждая колонна олицетворяет собой причину падения. Изучая их последовательно, учитель убирает колонны. Урок завершается падением здания.

Аппликации и меловой рисунок используются в средних и старших классах. Опыт показывает, что они дают весьма положительные образовательные результаты. С помощью мела и аппликаций учитель быстро и доходчиво объясняет то, над чем при словесном объяснении подчас безуспешно бьется целый урок.

◆ **Некоторые методические правила и приемы использования исторической наглядности**

Труд учителя невозможно вместить в устойчивые статичные педагогические и методические рамки. Каждодневная работа в школе требует постоянного перевоплощения учителя из обычного способа существования в особое педагогическое бытие, в основе которого лежит созерцание детской души школьника.

Здесь, главным образом, необходимы талант, импровизация, творчество. Однако существуют некоторые общие правила и приемы, разрабо-

танные многолетним опытом преподавания истории. Многие из них не поддаются старению и превращаются в устойчивые, знание которых способствует эффективному взаимодействию с учащимися. Такого рода правила и приемы, взятые из опыта автора, а также из опыта других учителей и методистов; будут показаны далее.

◆ Историческая символика

Изображение исторических символов как абстрактных ощущений интеллектуальной и чувственной жизни того или иного поколения людей — средство достаточно эффективное. Дело в том, что символ в одно и то же время существует в двух измерениях: он актуален и он же олицетворяет прошлое, существуя как бы над непосредственными движениями.

Примеров с использованием символов можно представить множество. Учитель предлагает рассмотреть герб феодального сеньора, снабжая его подтверждающими фактами жизни, а затем обращается к учащимся с просьбой придумать символический девиз, определяющий герб и показанные факты. Такого рода прием вызывает у детей огромный интерес. При этом, как показал опыт, они испытывают особое удовольствие, если сформулированный кем-то из них девиз близок по смыслу к действительному девизу феодального сеньора.

На уроке по теме: «Ремесло в средневековом городе» учитель предложил учащимся самостоятельно нарисовать герб ремесленного цеха. Разделив класс на группы, он дал возможность каждой группе работать сообща и представлять цех ткачей, сапожников, каменщиков (здесь очень важно, чтобы у ребят к этому уроку были в наличии краски, кисточки, карандаши). Получившиеся гербы обсуждались в классе. Далее учитель изложил суть жизни ремесленников в средневековом городе и в конце урока вывесил красочно оформленные настоящие гербы ремесленных цехов, которые находились на доске рядом с гербами, изготовленными школьниками.

Либо в уроке «Крестовые походы» новые понятия вписывались по мере изучения в схему в виде креста на плаще крестоносца.

Система понятий, имен, выводов была четко сформулирована и написана на красных листках бумаги, которые по мере развития урока прикреплялись к доске, образуя в результате изображение факела как символа революционного самопожертвования.

Символ на уроке истории — нечасто встречающееся средство. Однако те учителя, которые все-таки используют его в своей работе, добиваются большого эффекта как с точки зрения взаимодействия с учащимися, так и в реализации их творческого потенциала.

◆ Прием работы с историческими картинами

Среди методистов, наиболее эффективно работавших по совершенствованию приемов изучения истории средствами наглядности, можно выделить А.А. Вагина. Ряд рекомендаций по работе с исторической картиной можно использовать современному учителю.

Остановимся на общих вопросах методики работы с картиной. Несколько слов о дозировке этого наглядного материала. На уроках в V–X классах мы привлекаем, как правило, одну, в редких случаях — две картины. Привлечение большого количества картин помешало бы глубокому и прочному усвоению их содержания учащимися. Исключения составляют повторительно-обобщающие уроки, на которых может быть использовано несколько картин, уже знакомых учащимся. Но даже и в старших классах уроки, построенные в основном на использовании наглядного материала, не следует перегружать. Несколько репродукций лучших картин оставят в сознании учащихся глубокий след и дадут более отчетливое представление об основных чертах живописи 60–70-х гг. XX века, чем два десятка изображений, показанных торопливо, без должного анализа и подготовки к их осмысленному восприятию. Картину не рекомендуется вывешивать в классе до урока или в самом начале урока. В этом случае она будет отвлекать внимание учащихся от текущей работы, а главное, при восприятии картины без предварительного объяснения учителя у учащихся V–X классов могут сложиться неправильные представления о ее содержании, которые иногда бывают весьма прочными и требуют больших от учителя затрат для их преодоления и исправления. **Картина должна быть показана учащимся лишь в нужный момент работы на уроке после предварительной подготовки.**

Подготовка учащихся к восприятию картины осуществляется в ходе беседы или изложения, предшествующих показу. Прежде чем показать картину «Падение Бастилии», необходимо рассказать об обстоятельствах, которыми непосредственно вызвано это событие, о тревожной ночи, когда в предместьях Парижа ковали оружие и народ готовился к восстанию. Показу событийной картины обычно предшествует рассказ, в ходе которого учитель подводит учащихся к моменту, изображенному на картине.

Показ и объяснения по картине должны быть последовательны и логичны. Всякая непоследовательность, произвольный переход от одной композиционной группы к другой вместо упорядочения вносят сумятицу в восприятие и имеют результатом сбивчивые, неясные представления учащихся о предмете изучения.

Работая с историческим пейзажем, с изображением архитектурных памятников, **необходимо пользоваться указкой.** Показ в этом случае

должен быть столь же точен, как и по картине. Разбирая событийную или типологическую картину, лучше пользоваться словесными указаниями: «прямо перед нами», «на ступенях» и т.д. При показе портрета указкой не пользуются.

Показ и разбор картины подчинены определенным правилам, в основе которых лежат установленные психологией и педагогикой закономерности учебного восприятия. **Восприятие любого предмета или изображения начинается с выделения воспринимаемого из окружающей обстановки, из фона, на котором они даны.** Для того чтобы ускорить или облегчить это выделение, учитель фиксирует внимание учащихся на данном пособии, помещая его там, где оно видно всем учащимся.

В классе всегда есть учащиеся, у которых начальный момент восприятия характеризуется восприятием целого без различия его деталей, но есть и такие, которые прежде всего обращают внимание на детали. И в этом случае речь идет о начальном моменте восприятия и осмысления: целое восприятие, еще не расчлененное, не ясное, детали — как случайные элементы еще не осознанного целого.

Отсюда весь ход восприятия представляется как аналитико-синтетический процесс, как переход от нерасчлененного целого к анализу его частей и к восприятию целого, обогащенного пониманием содержания и связи его деталей.

Таким образом, процесс учебного восприятия является процессом активной умственной работы учащихся над объектом восприятия. Он неразрывно связан с овладением, усвоением его содержания, то есть с пониманием, осмыслением. **Задача учителя заключается в том, чтобы организовать эту активную деятельность восприятия, придав ей планомерный и целенаправленный характер.** Учащихся надо **приучать прежде всего сосредоточивать внимание на главном, основном, на предмете в целом, затем переходить к анализу его деталей, устанавливая связь и соотношение его частей и, таким образом, подходить к обогащенному пониманию целого.** Это путь учебного восприятия по формуле Яна Амоса Коменского: *«От целого — к частям и снова к целому».*

Примерно в той же последовательности — от главного к деталям, от частных к общему выводу — идет работа по историческому пейзажу. Так, рассмотрение картины «Московский Кремль при Иване Калите» (рис. 1) мы начинаем не с построек на переднем плане, не с черных бань с журавницами и даже не с Боровицких ворот, а с самого целого и главного — с Кремля. Широким взмахом указки учитель выделит эту группу построек: «На высоком крутом холме высится Кремль. Он окружен деревянной стеной из толстых дубовых бревен с высокими бревенчатыми башнями. Под защитой стен теснятся дере-

вянные постройки — боярские и княжеские терема, среди них несколько каменных соборов. С двух сторон омывают Кремлевский холм Москва-река и впадающая в нее Неглинка. За Неглинкой виднеются княжеские слободы, боярские села. На берегах Москвы-реки и Неглинки — хозяйственные постройки, кирпичи и бревна.

Так намечены три комплекса: главный — Кремль и два второстепенных — слободы вдали, постройки и строительные материалы на переднем плане.

Учитель приступает к рассмотрению Кремлевской стены, башен, Боровицких ворот, главных зданий в Кремле, затем расскажет о том, что находилось за пределами Кремля. Многочисленные баржи и лодки, лесная пристань, обозы, идущие к Боровицким воротам, обширное строительство в Кремле и за его стенами позволяют сделать вывод об усилении и укреплении Москвы и Московского княжества.

Иногда картина (чаще всего типологическая) не имеет композиционного центра, а состоит из ряда сюжетных центров. В этом случае, исходя из содержания картины, учитель продумает, выявит внутреннюю связь между сюжетными центрами и проведет последовательный разбор, следуя внутренней логике содержания картины. Так, рассмотрение картины «Гончарная мастерская» учитель ведет, придерживаясь последовательности операций, из которых состоит производство гончарных изделий. Вначале он привлекает внимание учащихся к двум мужчинам, которые месят и промывают глину, затем — к группе, работающей на гончарном круге, к мастерам, расписывающим изделия, к гончарной печи и к сцене продажи готовой продукции. Теперь можно задать вопросы: в каком городе находится эта мастерская? В центре или на окраине Афин? Чем это можно подтвердить? Одна ли такая мастерская находилась на окраине Афин?

Таким образом, общие правила методики работы с картиной, основанные на закономерностях восприятия и осмысления наглядного материала, отнюдь не означают шаблонного, раз навсегда определенного порядка и последовательности разбора картины. Общая формула — «от главного — к деталям, от целого — к частям и снова к целому» чрезвычайно гибкая; следуя ей, учитель каждый раз прилагает ее к конкретному идейно-воспитательному и познавательному содержанию картины.

С чего, например, начать рассмотрение картины «Казнь Дж. Бруно»? Разумеется, с главной фигуры самого Джордано в одежде «грешника», с центрального сюжетного комплекса: приготовления к казни, бревна для костра, палач, монах с крестом, священник, читающий отходную. Затем справа налево «обойти» всю площадь с ее зданиями, собором св. Петра вдалеке (дело происходит в Риме), толпами народа, зловещи-

ми группами католического духовенства и фигурой кардинала. А чем закончить рассказ по картине? Ярким образом Джордано Бруно! Вернуться к этой фигуре не для того, чтобы повторить уже сказанное об одежде, связанных руках, о костре. Теперь необходимо сосредоточить внимание на выражении лица героя и мученика науки, отметить негодующий его взор, устремленный на кардинала, привести предсмертные слова его, подчеркнуть мужество его, которое он сохранил до последнего вздоха, умирая мучительной смертью в дыму и пламени костра инквизиции. Так с высоким эмоциональным подъемом следует закончить работу по этой картине.

Здесь с очевидностью просматривается реализация признаков, отвечающих за конструирование и содержание средств исторического образования. Огонь будущего костра, на котором сожгут человека, без сомнения, актуален. В картине явно просматривается движение конфликта на пути к его разрешению.

Персона Джордано Бруно — это действие, к которому стремится все содержание картины. Монолог персон разрешает конфликт и вызывает детское сознание к рефлексии. Причем в одном случае учащиеся вместе с учителем открывают для себя это воплощение судьбы и мира, в другом — самостоятельно озвучивают речи участников картины, а в третьем — картина дает возможность вскрыть глубинный характер конфликта, значимости и веры и привести его к разрешению уже в собственном сознании школьника.

Опытный учитель стремится к тому, чтобы учебная картина воспринималась детьми не как учебное пособие на куске картона, а как живая сцена прошлого, как окно, открытое в прошлое.

Рассказ по картине требует творческого воображения и умения комбинировать наглядный материал, усвоенный при разборе картины в классе, придумать рассказ по заданному сюжетному варианту: «Рассказать, что увидел купец, когда его король вошел в гавань Пирея», «Рассказать, что увидел раб, когда его, закованного в цепи, вели по набережной Пирея». Такое задание является подготовкой к более сложному варианту: «Составить (устно, затем письменно) рассказ от лица одного из участников события или эпизода, изображенного на картине». Выполняя его, школьник учится применять ранее изученный материал, излагая его в новой системе применительно к сюжету и деталям своего рассказа. Этому тоже необходимо учить.

Вот как проводилось такое обучение рассказу в младших классах. В конце урока после разбора картины «Возвращение ассирийского войска из похода» учитель предложил желающим попробовать рассказать по картине от лица одного из участников изображенной сцены — от лица раба, воина, рабовладельца. Желающие нашлись, но их первые попытки потребовали руководства со стороны учителя: «Зачем ты го-

воришь: воины гнали рабов по улицам Ниневии? Ведь ты рассказываешь от лица одного из рабов! Значит, как надо сказать? Теперь правильно. Подожди, ты сказал: нас захватили в плен ассирийские воины. А в какой стране это произошло? Из какой страны этот пленник, от лица которого ты рассказываешь? Вспомни, какие государства завоевали ассирийцы? Хорошо, значит, от имени египетского крестьянина, ставшего теперь рабом. Тогда хоть немного скажи, как жилось этому крестьянину в Египте. Как напали ассирийцы? Как они переправились через Нил? Вспомни, как они были вооружены».

После такого обучения, продолжавшегося около десяти минут, учащимся было предложено (только желающим!) написать дома подобный рассказ.

◆ Методические приемы и правила работы с историческими картами на уроках

Формирование представлений учащихся об историческом пространстве осуществляется в основном с помощью исторических карт. Парадоксально, но столь понятное методическое явление все больше игнорируется учителями. Многие из них уповают на то, что в школах нет достаточного количества карт, либо они есть, но в плохом состоянии. Хотя на самом деле, как показывает анализ, причина заключена в методической псевдосвободе и технологической неразберихе, царящей сегодня в историческом образовании. В результате — массовая картографическая безграмотность учителей и учащихся. Для того чтобы хоть как-то восполнить образовавшийся «вакуум», напомним наиболее известные основные содержательные характеристики исторических карт, а также взгляд на работу с картами с позиции технологии.

С картами иметь дело труднее, чем со многими другими учебными пособиями. Они (карты), в отличие от картины или рассказа на историческую тему, не дают конкретизированного представления о событиях, а лишь воспроизводят пространственно-временные структуры, используя абстрактный язык символов. Расшифровка этого языка невозможна без умения мыслить инструментально; работа с картами требует сосредоточенности, настойчивости, напряжения сил. С картами работать сложно, как с диаграммами и схемами.

1. Содержание карты должно соответствовать системе знаний, получаемых в данном классе, а также ранее сложившимся знаниям и умениям школьников.

2. Графическая и цветовая информация должна сообщаться в наглядной форме, не допускающей различных толкований и облегчающей усвоение основного содержания картины.

3. Школьная историческая карта должна соотноситься с другими школьными картами, историческими и географическими.

4. Необходимо согласовать тематические акценты, размеры, масштаб, условные обозначения, а также рассматривать работу с картами как реальное пространство, на котором школьнику предстоит встречи с персонами в событиях истории.

Как изучать искусство чтения карт на уроках истории?

Начало работы с исторической картой. Когда в классе начинается систематическое преподавание истории, учитель должен определить уровень знаний и умений, необходимых для работы с картой. При этом, разумеется, нужно ориентироваться на необходимые знания и умения конкретных школьников, а не на предполагаемые учебной программой. Если такие знания и умения отсутствуют вовсе или присутствуют лишь фрагментарно, нужно их формировать заново. Иначе к выпускному классу карты вообще и исторические карты в частности будут восприниматься как малозначащая декорация, а то и как источник негативных эмоций.

Очевидно, что на вводных уроках нового для учащихся предмета историческая карта не должна быть объектом первоочередного внимания, ведь это довольно непростое средство обучения. Однако приходит время и для работы с картой, и тут необходимо действовать взвешенно и основательно. Восстановления ранее накопленных знаний и умений нельзя добиться в процессе устной работы. Ученикам придется чертить карты и наносить значки на контурные карты. В итоге учитель оценит достигнутый детьми уровень представлений о карте. Даже вычерчивание фантастических, придуманных карт (на уроках изобразительного искусства) покажет учителю истории, в какой степени ученики овладели картографическим языком.

Решению этой задачи могут способствовать уроки не только истории. Если учитель русского языка предложит ребятам рассказать какую-нибудь историю, пользуясь самодельной картой, это тоже неплохо.

При серьезном отношении к карте ясно, что подобные задания — не пустая трата времени. Как раз игра, требующая работы воображения и развивающая его, поможет избежать тех негативных эмоций (страха, разочарования в своих силах), которые у многих школьников вызывает необходимость работать со столь отвлеченным средством обучения, как карта.

Вводить в процесс обучения собственно историческую карту можно двумя способами. Назовем их — по аналогии с альтернативными методиками обучения чтению в начальной школе — *аналитическим* и *синтетическим* путями (и аналогия, и сами термины весьма условны).

Если избрать *аналитический* (дедуктивный, отталкивающийся от «целостности») путь, то школьникам показывают сначала простую по структуре карту, одновременно раздав такие же карты ученикам. Учителю следует по возможности ограничиться разъяснением приемов работы с картой и предоставить самим школьникам обнаружить информацию,

заключенную в этой карте. Важно, чтобы с самого начала дети использовали во время беседы правильную терминологию, чтобы они говорили «восточнее» и «западнее», а не «левее» и «правее». Неумение школьников истолковать изображенное на карте может свидетельствовать не только о пробелах в знаниях учеников, но и вероятных недостатках самой карты. Если же карта интерпретируется правильно, уместно попросить школьников рассказать о событиях, которые могли произойти в местности, изображенной на карте. Соответствие рассказа карте хорошо бы проверить при участии каждого ученика (например, если упоминаются какие-либо расстояния, их «правдоподобность» проверяет, ориентируясь по масштабу, весь класс).

Когда и как работать с картой на уроках истории?

Локализация события и ее место в преподавании истории.

Локализация в узком смысле слова означает определение местонахождения. Если понимать локализацию именно так, то от изучающего историю школьника следует требовать лишь точно показать и назвать какое-либо место или территорию («Покажи, пожалуйста, Тильзит!»). Когда в выполнении задания не содержится ничего, кроме утверждения «то-то было там-то», лучше вообще обходиться без столь формальной работы. Если же ученик показывает Тильзит (в связи с победой Наполеона над Пруссией), то он должен также объяснить, почему прусский король Фридрих-Вильгельм оказался в этом месте, на восточной окраине своих владений. Для понимания исторической ситуации желательно, если бы локализация события сопровождалась демонстрацией картины или словесным описанием ландшафта в районе Тильзита и обстановки, сложившейся в этом районе. Таким образом, нельзя ограничиться только лишь определением места. Необходимо дополнить его описанием «географической среды» и ответить на вопрос: «Что дает локализация для понимания того исторического контекста, в котором произошло интересное нас событие?».

Карта на каждом уроке. Когда учитель истории может и когда должен работать с картой? В первом приближении ответ звучит так: в принципе — всегда, ведь исторический материал постоянно нуждается в локализации. Тем не менее требование «ни урока без карты» следует все же признать чрезмерным — если речь идет о работе с картой, а не о том, чтобы школьники могли в любой момент обратиться к карте. Во всяком случае нет оснований возражать против того, чтобы карта была выставлена в учебном классе (кабинете) для обозрения на протяжении длительного времени, чтобы она всегда была под рукой в нужный момент и школьники ощущали ее «молчаливое присутствие». Автор помнит свое школьное детство, когда урок казался скучным, взгляд ученика падал на настенную карту и, помимо воли, в сознание проникала какая-то учебная информация. Призыв вывешивать карту на каждом уроке может быть воспринят как апология погони за истори-

ческими фактами, но автор, конечно, не считает, будто основная цель любого урока — установить, где и когда произошло иное событие. Картографические пособия можно ведь использовать и для решения других задач, побуждая школьников к размышлениям, к проникновению в суть сложных проблем.

Умение читать историческую карту. Основой развития комплексного умения пространственной локализации исторических фактов является умение свободно читать карту, как читают историческую книгу, и пользоваться ею как источником знаний о прошлом.

Умение читать карту формируется на основе следующих знаний:

- а) о системе условных обозначений, о масштабе, градусной сетке и др.;
- б) о специфической условности отражения исторических объектов (когда в рамках одного периода показаны неоднократно меняющиеся границы государства и т.п.).

Это умение опирается на ряд навыков учащихся и привычку правильно выполнять соответствующие действия, например, систематически обращаться к легенде карты, опираясь на ее ориентиры.

В средних классах учитель показывает и закрепляет ориентировочные действия, необходимые для чтения карты и использования ее в качестве источника информации. Эта работа начинается в V классе, когда учитель, показывая настенную карту с изображением Киевской Руси, задает вопрос: «Что можно узнать из содержания этой карты?» Далее ученики получают практические задания: найти в учебнике такую же карту и прочесть ее название. Определить, в какое время (в какие века) Древнерусское государство занимало те земли, которые показаны на карте светло-зеленым цветом? Какие славянские племена заселяли территорию Киевской Руси? На каких землях вместе со славянами жили и другие (соседние) племена?

Таким образом, школьники подводятся к пониманию роли легенды как опоры в действиях с картой. Возможен и другой вариант ознакомления с условными обозначениями карты.

Учитель: «Карта начинается с легенды — таблички в нижней ее части. Познакомьтесь с каждым условным значком легенды, прочитайте его — и вы легко отыщете на карте то, что вам нужно. Она расскажет вам о многом: по каким рекам расселились славяне (перечень), что их окружали леса (условный знак — дерево), они строили города-крепости (условный знак — башня), их соседями с юга были воинственные племена (знак — всадник с копьем). А для того чтобы прочесть карту и заставить ее заговорить, вы должны запомнить порядок работы с ней».

Начиная с V класса и далее — в среднем звене обучения — формируется умение школьников соотносить различные изображения одной и той же страны на двух разномасштабных картах, территории двух

государств или двух империй, в состав которых в определенные периоды входили частично одни и те же страны и населяющие их народы (например, держава Александра Македонского и Римская империя, затем империя Карла Великого и Священная Римская империя, Арабский халифат и Османская империя).

В старших классах эти действия находят применение в работе с более сложным материалом — при сопоставлении колониальных владений европейских стран в различные периоды истории, при установлении изменений в территориальном составе воюющих стран. Освоенные действия уже в V—X классах должны быть закреплены в качестве умений учащихся.

Умение пользоваться картой как источником знаний. Уже в V классе школьники в ряде случаев практически используют карту как источник знаний, когда на основе изучения легенды определяют и описывают границы государства, направления военных походов, район восстания, места сражений.

В V—VI классах эта работа учащихся приобретает систематический осознанный характер. Учитель дает установку к анализу карты: «Определите, о каких сторонах исторического прошлого различных народов можно “прочитать” по данной карте», — и школьники извлекают разнообразную информацию: о природной среде и вытекающих из нее занятиях населения различных стран, о причинах и последствиях войн и колониальных захватов, о существенных различиях между раздробленными и централизованными государствами, между локальным восстанием и крестьянской войной, об изменениях в территориальном составе различных государств.

Учитель предлагает найти на картах северное побережье Черного и Азовского морей и ответить на вопросы: «Кому принадлежали эти земли в первой и второй половине XV века?», «Из-за чего началась война с крымским ханом?».

В работе с картосхемами и схематическими планами в последующих классах постепенно растет и становится более разнообразным объем извлекаемой информации. Она служит дополнительным источником к рассказу учителя, например: в V классе — о ходе сражения греко-персидских и Пунических войн, о торговле Греции с ее колониями; в VI классе — о разделе франкской империи, о территориальном росте различных государств, о распространении Реформации в Европе и т.п. Особую ценность представляют задания к картосхемам, которые связывают пространственную локализацию с временной. Например по контурам Византийской империи в разные периоды ее истории определить, на какой картосхеме ее территория показана в V, X и XIV вв.

Организация самостоятельной работы школьников со всеми имеющимися в учебнике картами и картосхемами — главное условие выработки умения (как и привычки) использовать их в качестве одного из

источников своего рассказа, доклада. Большую помощь в этом окажут задания, требующие на основе изучения учебника, карты и картосхемы описать ход войны или сражения (например, Полтавской битвы, позиции и атаки воюющих сторон в ходе Бородинского сражения с выделением его основных этапов) и др.

С пятого класса значительный перевес приобретают задания на извлечение посредством чтения карты информации об экономике различных стран и народов. Например, можно определить по карте-вкладке «Экономическое развитие во второй половине XX в.», какие отрасли в промышленности в это время получили значительное развитие и в каких городах. На основе сопоставления данных соответствующих настенных карт сравните экономическое развитие России в XV в. и во второй половине XX в. Сравните, пользуясь картами в учебнике, экономическое развитие стран Европы с развитием хозяйства в России в середине XIX века. Помимо того что карта — источник знания, она еще фрагмент среды. Ее наличие создает атмосферу особой архаичности исторического мышления, атмосферу пробуждения Духа, обращенности в прошлое, так необходимых для интеллектуального отношения в современной жизни.

Учитель решил провести урок по теме: «Коренной перелом в ходе Великой Отечественной войны» в форме групповой работы. Столы необходимо накрыть картами, картами-схемами этого периода истории. В классе возникает атмосфера настоящей лаборатории и сотрудничества, характер увлеченности интеллектуальной работой, особенно важен в работе с историческими картами принцип актуально-исторического подхода к содержанию организации средств. Пространственная ориентация школьников требует постоянного подтверждения. Сегодня мы отправились в путешествие в средневековый город, но мы давно там не были и по приезде можем заблудиться. Поэтому, прежде чем поработать с картой, сначала надо обратиться на север карты в реальной жизни. Где север? Где юг? Запад? Восток? В городе, в котором мы живем, необходимо определить стороны света. Задайте такой вопрос детям, и вы поразитесь, как они дезориентированы. Помогите им снова и снова вспомнить пространство своей сегодняшней жизни и только тогда переходите к работе с исторической картой.

Умение заполнять контурную карту. Большую роль в развитии пространственной локализации играет работа с «немыми» контурными картами, изданными для всех классов, а также вычерчивание карт.

Учитель показывает прием «наложения» карт. Для этого он предлагает сопоставить изображение одной и той же местности на двух картах: на исторической карте с условными знаками для изучения данной страны на определенный период и на карте физической, где такие условные обозначения отсутствуют. Так создается ситуация затруднения:

ученики должны сами убедиться в необходимости соотносить общие ориентиры на обеих картах.

Такой же прием «наложения» используется и при заполнении контурных карт. Сначала школьники, пользуясь картой-вкладкой, надписывают географические ориентиры — моря, реки, горы и др., а затем обводят государственные границы, обозначают страны, города. В VI—VII классах выполняются более сложные задания, требующие самостоятельно нанести на карту маршруты военных походов, путешествий, районы восстаний, размещение полезных ископаемых.

Очень важно развивать у школьников IX—XI классов привычку пользоваться при повторении школьного материала заполненными контурными картами. Так, «читая с листа» карту, посвященную истории России во второй половине XIX в., ученики восстановят причины, ход событий и результаты Крымской войны, соотнесут итоги войны с неизбежностью коренных перемен.

Несколько слов об эффективности использования аппликаций в работе с историческими картами.

Аппликации здесь разделены на два вида: символические и персонафицированные.

Символическая аппликация — это вырезанные из цветной бумаги квадраты, кружочки, стрелки. Они прикрепляются к карте и дают возможность создать в сознании учащихся целостное представление о пространстве, на котором развивались те или иные исторические явления или события. На уроке по теме: «Начало монголо-татарского нашествия» учитель с помощью увеличивающихся черных квадратов показал движение монголо-татар, вскоре карта превратилась в черное пятно, символизирующее тяжелейший для Руси период.

Персонафицированная аппликация — сделанные из цветной бумаги фигурки воинов, крестьян, рыцарей, настоящие изображения исторических деятелей.

На уроке по теме: «Бородинское сражение» учитель помимо символической аппликации, изображавшей построение русской и французской армий, прикрепил к карте маленькие портреты Наполеона, Кутузова, Барклая де Толли, Багратиона. Ожившая карта с интересом изучалась в классе и создавала эффект соучастия в битве.

И еще один прием, надежность которого проверена опытом работы. Это так называемая «карта, идущая в класс». Опытные учителя знают, с каким трудом школьники воспринимают мелкие изображения на школьных настенных картах. В этом случае учитель, очертив указкой, к примеру, Францию на настенной карте, поднимает большую изображенную на ватмане карту Франции и движется с ней по классу, указывая на плохо различимые на настенной карте города, области, границы.

◆ Средства наглядности в процессе пробуждения представлений о времени

Очень важную роль выполняют средства наглядности в процессе пробуждения представлений о времени. Мы до конца не понимаем, насколько абстрактны и далеки от реальной жизни школьника исторические даты. Необходима очень серьезная и тонкая методическая работа, чтобы историческое время возникло как чувственная и инструментальная доминанта. Опыт преподавания показал, что средства наглядности в этом смысле играют позитивную роль и способствуют более рельефному формированию представлений о времени.

К примеру, на уроке по теме: «Куликовская битва» рядом с символическими ликами Дмитрия Донского и Сергия Радонежского возник транспарант — «1380 г.».

В одной из школ учитель в кабинете истории оборудовал исторический календарь и исторические часы. «Сегодня суббота, 5 апреля 1242 г.», — говорит учитель, обращаясь к учащимся, указывая на календарь с зафиксированным историческим временем. Часы на уроках показывают начало Бородинского сражения, час смерти Наполеона на острове Святой Елены, начало штурма Берлина.

В качестве символа в процессе формирования представлений о времени могут использоваться также и объемные детали и пособия.

Так, учитель на уроке, посвященном последним дням фашистской Германии, включил метроном, который символизировал конец и начало новой «эры» в жизни Германии, Европы, России...

Между тем такие категории, как «эра», «эпоха», требуют от учителя более детальной работы с привлечением аналитических средств наглядности: лента времени, хронологические линии жизни, хронологические таблицы.

Овладение хронологией дается школьнику далеко не сразу и с большим трудом. Психологической предпосылкой этого является развитие у них представлений об историческом времени.

К началу изучения исторического материала представления 9-, 10-летних детей о времени весьма ограничены. Они сводятся к житейским представлениям о днях, неделях, месяцах, годе, причем «объем» этих представлений ограничивается примерно пятилетним сроком сознательной жизни и памяти ребенка. Глубины исторических и доисторических времен дети еще не представляют.

Итак, **пробуждать представление об историческом времени** — значит выработать у учеников понимание категорий времени (*год, век, тысячелетие, период, эпоха, эра*); научить их видеть длительность, последовательность событий, т.е. привить навыки работы с хронологией, устанавливать и прослеживать синхронные связи между событиями

и явлениями. Это помогает уяснить общую картину развития общества, осознать историю как закономерный процесс, происходящий во времени, которое необратимо.

В связи с этим возникает проблема отбора и группировки хронологического материала, способа его подачи. Поскольку пятиклассники мыслят конкретно и имеют малый запас образов об историческом времени, целесообразно начинать знакомство с хронологией, отталкиваясь от их личного опыта, от сегодняшней жизни, постепенно уходя «в глубь веков». Для большей наглядности на доске графически можно изобразить отрезок жизни ученика, отрезки жизни его родителей, дедушек и бабушек. Отрезки, начинающиеся от одной точки отсчета от сегодняшнего дня, постепенно удлиняясь, уходят влево.

Так у детей создаются образные представления о длительности исторического времени, о его последовательности. От жизни ученика и его семьи можно перейти к показу жизни поколений. На доске чертится линия времени и используются аппликации — три фигуры рабочих. Одна фигура помещается на доску. Учитель объясняет, что школьники познакомятся с жизнью этого человека. Назовем его Иваном. Он родился в 1850 г. (отмечается дата на линии времени), был крепостным у помещика. Когда ему исполнилось 11 лет, в России было отменено крепостное право. Отец его, тоже Иван, отвез сына в город на фабрику, где тот начал самостоятельную рабочую жизнь.

Условия жизни и работы были тяжелыми. Прожив всего 50 лет, рабочий Иван Иванович умер. Классу предлагается определить, в каком году он умер; а эту дату (1900 г.) отметить на ленте времени. Отчерчивается общий отрезок жизни рабочего, а под ним помещается аппликация. Затем учитель говорит, что когда Ивану Ивановичу было 25 лет, у него родился сын Василий, который прожил 50 лет. На ленте времени отмечаются годы жизни Василия Ивановича (1875—1925) и помещается вторая аппликация. Внимание класса обращается на то, что Василий Иванович мог быть участником революции 1917 г. У Василия Ивановича в 1900 г. родился сын Федор. Классу предлагается установить, сколько лет было Федору, когда произошла революция. Далее учитель сообщает, что Федор Васильевич был участником Великой Отечественной войны (выясняется в беседе, что ему к началу войны шёл 41-й год). На войне Федор Васильевич был тяжело ранен и умер от ран в 1950 г. Даты его жизни отмечаются на линии. Затем класс высчитывает, сколько лет прошло от рождения рабочего-деда до смерти внука (100 лет). Учитель подводит итог, что сто лет составляют век — это жизнь трех поколений.

Затем **учитель обращает внимание детей на то, что события, происходившие в истории, охватывают деятельность многих поколений.**

Понять глубинную качественную неразрывность человеческой жизни на Земле и метафизическую неразделенность — задача сложная, требующая смелого создания условий с опорой на личностно-ориентированный опыт школьника. Причем диалог персон должен быть не случайным методическим ходом, а системой диалогов, проходящих организационным влиянием через темы, курсы и предмет в целом.

Представить глубину, длительность, последовательность исторического времени, а также сформировать представление о веке, тысячелетии, эре поможет работа с лентой времени. Она должна быть организована так. Учитель называет дату исторического события, она фиксируется на доске или аппликационной карточке (зрительное восприятие), затем соотносится с событием, о котором пойдет речь на уроке (например, 1240 г. — захват Киева войсками Батыя), определяется век этого события, часть века (первая или вторая половины), затем отыскивается на ленте времени. Происходит усвоение категорий «год», «век».

Затем ученики вычисляют, сколько лет прошло от изучаемого события до наших дней или сколько лет прошло между двумя ближайшими историческими событиями [от начала нашествия монголо-татар на Русь (1237 г.) до захвата Киева (1240 г.)]. Так вырабатывается представление о длительности и последовательности событий. Для понимания материала важно на уроке задавать вопрос: «Что было раньше и насколько раньше?». Продолжается и усложняется работа с лентой времени в курсе истории древнего мира, где вводятся понятия «эра», «до нашей эры», «наша эра», показывается обратный отсчет лет.

Учитель разъясняет, что в счете до нашей эры существуют века, тысячелетия, периоды, что век включает сто лет, но порядок отсчета меняется. Ученики затрудняются в восприятии этого объяснения, так как оно противоречит уже сложившимся у них представлениям о единственной последовательности чисел и порядке лет в веке. Поэтому в V классе следует особыми приемами раскрыть эти представления. Прежде всего нужна постоянная работа с лентой времени при изучении событий древнего мира: определение века, его части, нахождение этой даты на ленте времени, определение, сколько времени прошло от изучаемого события до наших дней. С другой стороны, это постоянная тренировка в умении оперировать годами и веками нашей и до нашей эры. Для этого на уроке следует решать познавательные хронологические задачи.

Например, прослеживание последовательности событий в период нашей эры. Зная начальную дату события и его длительность, определите дату конца события: «Царь древнего государства начал править с 1792 г. до н. э., его правление продолжалось 42 года. В каком году закончилось правление этого царя?»

Для решения этой задачи ученики должны определить, в каком веке начал править царь (в XVIII в. до н. э.), установить, что это начало

века (это вызывает большие сложности у ребят). Далее, пользуясь лентой времени, надо объяснить, в какой стороне (правой или левой) следует искать конец правления (поскольку счет лет идет в обратную сторону, то искомая дата будет меньше даты начала и ее надо искать вправо от начала). Затем выясняется, какое арифметическое действие надо провести, чтобы ответить на вопрос. Высчитывается дата (правление царя закончилось в 1750 г. до н.э.). Эта дата отмечается на ленте, определяется ее век и часть века. Такого типа задания помогают усваивать понятия «век», «до нашей эры», служат тренировкой при обращении с хронологией.

Организуя работу по хронологическим таблицам в учебниках, мы учим школьников составлять календари событий, хронологические и синхронистические таблицы. Календари удобны в тех случаях, когда речь идет о потоке событий в сжатые календарные сроки: календарь событий Февральской революции 1917 г., календарь событий в период якобинской диктатуры, календарь событий Русско-японской войны.

Синхронистическая таблица отражает одновременность (синхронность) событий из истории разных стран или протекание явлений, относящихся к разным сторонам общественной жизни. Например в синхронистическую таблицу «Восточная Европа в период феодального раздробления» заносятся важнейшие события X—XV вв. из истории Новгородской земли, Владимирского, Московского княжеств, Золотой Орды, Литвы, Прибалтики, Грузии.

Основные периоды государственного развития Руси в X—XVI вв.

Век	Форма государства	Уровень развития феодальных отношений	Характер хозяйства
Конец IX — начало XI в.	Раннефеодальное	Становление феодальных отношений	Натуральный
XII—XIII вв.	Самостоятельные земли и княжества. Феодальная раздробленность	Окончательная победа феодальных отношений	Натуральный
XV—XVII вв.	Русское централизованное государство (образование и расширение)	Дальнейшее развитие феодальных отношений	Развитие товарно-денежных отношений. Возникновение и развитие экономических связей в стране

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 государство	Вавилонское государство	Ассирия
1500 г.	1792–1750 гг.	Середина VII в.

Гибель древних государств (до нашей эры)

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

В виде синхронистической таблицы могут быть представлены события истории, происходившие в правление Екатерины. 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 гг.	1768–1774 гг. — русско-турецкая война	Деятельность М.В. Ломоносова
	Восстание крестьян под предводительством Е.И. Пугачева	1775 г. — открытие Московского университета
	1772–1795 гг. — разделы Речи Посполитой	Изобретения И.И. Ползунова и И.П. Кулибина
	1783 г. — присоединение Крыма к России	Достижения в области архитектуры и живописи

Обязательные для запоминания даты необходимо повторять неоднократно при изучении нового материала. События Ливонской войны (1558–1583) и разгром Ливонского ордена в ее ходе позволяют вспом-

нить 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 (главных фактов и связанных с ними исторических дат).

Запоминание основано на смысловых связях (по существу) и связях с событием, когда дата заучивается 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 самое главное, что относится к тому или иному веку.

Для осознанного запоминания необходимо 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, введены опричнина и заповедные леса, началось присоединение Сибири (поход Ермака) и т.д.

Для лучшего запоминания устанавливается связь между историческими событиями и возрастом правителей, участвовавших в них. 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, 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 одинаково повторяющийся промежуток времени. В хронологическом содержании важнейших событий истории Франции конца XVIII — начала 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).

◆ Приемы работы с логическими схемами на уроках истории

Обосновывая эффективность работы со схемами причинно-следственных связей, П.В. Гора писал: *«Логические схемы в сочетании с объяснением и рассуждением являются основным и наиболее эффективным наглядным способом раскрытия сущности сложных и многообразных причинно-следственных связей общественного развития»*. Не имея конкретно-образного содержания, которое отвлекает внимание, логические схемы подчеркивают последовательность и взаимосвязь исторических явлений, развития и причинную обусловленность общественных процессов, благодаря чему сложные исторические связи и отношения усваиваются учениками любого возраста и дают возможность смоделировать действие субъектов истории.

Между тем многие учителя, используя рекомендованные в методической литературе схемы (подчас очень громоздкие), заставляют учащихся механически перерисовывать их, не проводя работу по раскрытию содержания отдельных звеньев схемы, не прослеживают связей между ними. Некоторые учителя, самостоятельно составляя схемы, не всегда соблюдают необходимые методические принципы. В результате работа со схемами причинно-следственных связей в ряде случаев не приносит пользы, и это иногда приводит к огульному отрицанию полезности данного приема работы. Между тем причины неудач кроются не в самом приеме, а в неумении учителя пользоваться им.

Работа с данными схемами требует большого количества времени. Поэтому хочется предостеречь учителя от чрезмерного увлечения составлением таких схем. Их следует применять только тогда, когда затраченное время окупается прочным и глубоким усвоением учениками причинно-следственных связей сложных исторических процессов. Там, где с успехом могут быть применены более экономные по затрате времени пути и средства обучения, нет смысла составлять схемы. Так, в младших классах в некоторых случаях вместо схемы можно применять аппликации.

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что для каждого курса истории следует ограничиться составлением двух-трех схем, содержание которых поможет ученикам.

Графическая схема причинно-следственных связей является наглядной опорой мышления учащихся при моделировании поведения субъектов истории. *«Зрительная опора, — пишет Ф.П. Коровкин, — освобождает ученика от напряжения памяти, облегчает его мыслительную работу, что особенно важно при синтезе явлений, так как все вычлененные элементы находятся перед глазами и школьнику легко охватить их в своем сознании»*.

Отсюда вытекает основное требование: схема должна наглядно вести мысль ученика от исходных звеньев к заключительным. Это требование относится не только к простейшим, но и наиболее сложным схемам, применяемым при работе в старших классах. Поэтому чрезвычайно важное значение приобретает вопрос о том, как оформлена схема. Прежде чем начать работу со схемой в классе, учитель должен тщательно продумать не только ее содержание, но и пространственное расположение каждого звена.

Для того **чтобы обеспечить наглядность схемы** при ее построении, должны быть соблюдены следующие правила:

1. Схема должна строиться в одном направлении — от исходных звеньев, расположенных наверху, к заключительным, находящимся внизу. Такое расположение привычно нашему глазу, так мы читаем любой текст. Исключения возможны при составлении однорядных простых схем, где все звенья укладываются в одну строчку. Здесь исходным будет крайнее левое, а заключительным — крайнее правое звено. То есть взгляд ученика также пойдет по привычному направлению, — слева направо.

При постоянной работе со схемами такой ход рассуждений становится привычным для учащихся, и необходимость в надписях отпадает.

2. В схеме должны быть четко выражены ряды суждений. *«В логической схеме, — пишет Ф.П. Коровкин, — должна быть одна основная идея, выраженная возможно более четко и не переплетающаяся с другими побочными идеями».*

3. Каждое логическое звено должно содержать одно логически законченное положение. Стрела одного звена к другому должна показывать связь между данным и вытекающим из него положением. Если последующие звенья являются не следствием, а раскрытием общего положения, выраженного в предыдущем звене, они должны быть охвачены общей рамкой.

Работа со схемой на уроке. Рассмотрим, каким путем ведется работа со схемой причинно-следственных связей на уроке.

Составив схему, учитель переносит ее на лист большого формата. Однако в таком виде схема понадобится только для повторения и закрепления ее содержания. Действенность работы со схемами состоит в их динамичности, они должны возникать на глазах учащихся. Учитель, объясняя материал или ведя беседу с учениками, последовательно записывает на доске содержание звеньев и мелом обозначает связи между ними, наглядно фиксируя таким путем цепь своих суждений. Школьники переносят эти записи в тетради, иначе результаты работы со схемами будут малоэффективными.

В младших классах при наличии небольшого числа звеньев в схеме запись на доске можно заменить разборной схемой, где каждое

звено представляет собой аппликацию с соответствующим текстом. В процессе объяснения учитель прикрепляет к доске (можно использовать магнитную доску) необходимые звенья, показывая меловыми стрелками связь между ними. Разборная схема экономит время учителя на уроке. Она может быть использована также для самостоятельной работы учеников во время опроса или закрепления.

Сложные многорядные схемы нельзя составлять на одном уроке. Они записываются поэтапно на двух-трех (в зависимости от содержания материала) уроках. В противном случае происходит механическое переписывание учащимися записи учителя; подобная практика компрометирует сам прием работы со схемами и вызывает оправданное порицание.

При поэтапном составлении схемы запись не отнимает у школьников большого количества времени. Необходимо только учесть, что при составлении сложных схем нельзя требовать от учащихся (это относится, в основном, к старшим классам), чтобы они сразу правильно располагали звенья в плоскости схемы. Важно, чтобы в тетрадях было записано содержание звеньев и показаны связи между ними. После окончания работы над схемой она вывешивается в кабинете, и учащиеся проверяют правильность своих записей, после чего схема оформляется начисто.

При работе со схемами причинно-следственных связей необходимо учесть склонность учеников, особенно младших классов, механически заучивать последовательность звеньев схемы. Поэтому учителю необходимо систематически проверять, какие конкретно представления они вкладывают в содержание звеньев схемы и понимают ли связи между ними.

В технологии весь пафос построения схемы должен быть связан с ее инструментальной формулой. Логика схемы нацелена на действие; ее *эталы*, ступени — это путь. Схема вспомогательная — это лишь средство для действия по ее матрицам.

Учитель: «Мы создаем с вами логическую цепочку феодальной зависимости средневековой Франции. Когда схема будет понята, я предлагаю ее вам для анализа исторической хроники этого периода. Вы должны определять в ней связи, указанные в схеме. Мы с вами создали схему «система властвования Золотой Орды над русскими землями». Я прошу вас подсказать, каким образом расположены транспаранты этой схемы на карте «Русское государство XIII–XIV вв.».

Дети высказываются, а учитель по их предложениям прикрепляет транспаранты к карте. Таким образом, схема с помощью детального детского мышления соединилась с картой.

Государственные реформы при Петре I

Задача 1. Реформа государственного управления при Петре I. Составить схему перечисления органов государственного управления, существовавших до реформ и в соответствии с реформами Петра I.

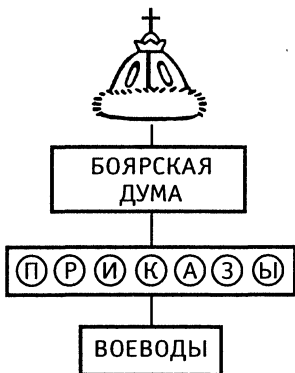


Рис. 2. Схема государственного управления. XVIII век

Задача 2. Заполните табличную запись «Реформы Петра I».

	Что было	Что стало
Армия		
Промышленность		
Торговля		
Государственное управление		
Просвещение		
Театр		
Обычаи		
Календарь		

Мел и доска на уроках истории — наглядность в историческом событии. Кроме ведения записей классная доска на уроках истории используется для меловых рисунков и чертежей — меловых схематических планов, эскизных схематических карт, схем, диаграмм и графиков.

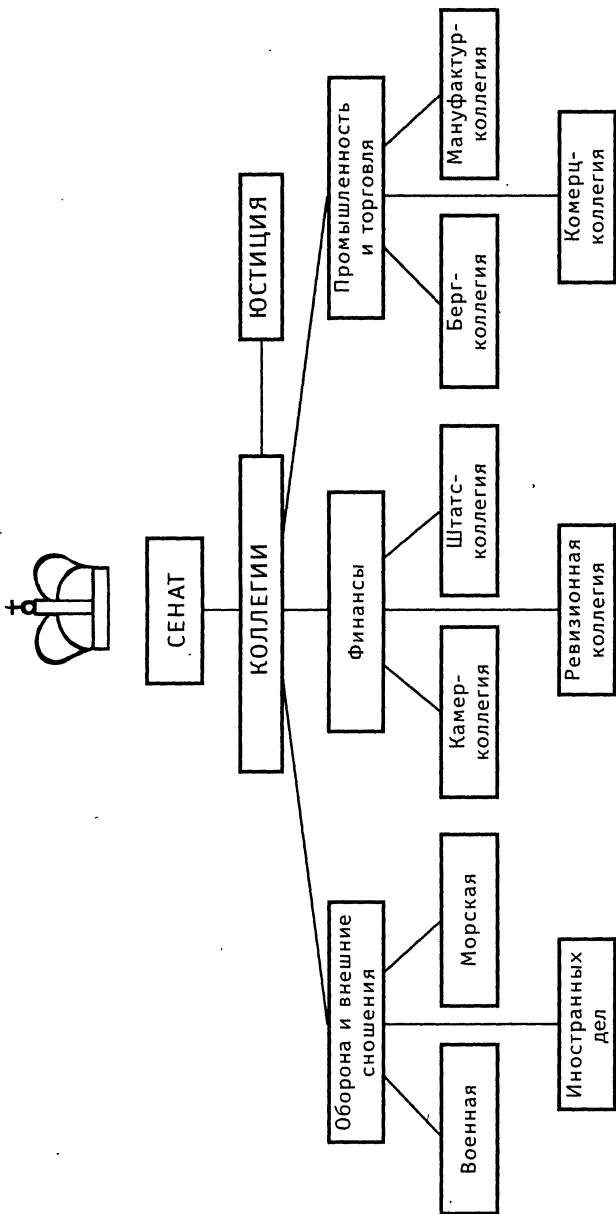


Рис. 3. Схема государственного управления при Петре I

В.С. Мурзаев правильно подметил существенные особенности и преимущество мелового рисунка — его динамичность, его активизирующие свойства. *«В этом маленьком и скромном кусочке белого мела, который учитель держит беспомощно в своей руке, таятся большие и неожиданные возможности. Чудесный кусочек мела».*

Победа под Полтавой и конец Северной войны.

VII класс

Учитель, пользуясь настенной картой, ведет рассказ о вторжении шведов в Украину, объясняет, почему в 1709 г. шведы решили овладеть Полтавой.

«Полтава расположена на реке Ворскле (голубым мелком учитель быстро наносит извилистую линию и белым многоугольником — укрепления Полтавы). Вокруг — широкие степи, небольшие леса вблизи Полтавы (зеленым мелком наносятся на доску соответствующие знаки). Шведы обложили Полтаву (фиолетовые прямоугольники вокруг городских укреплений), но небольшой русский гарнизон упорно защищался. Петр решил дать захватчикам генеральное сражение. Сорокатысячная русская армия подошла к Полтаве (на доске красная пунктирная линия, отмечающая движение русских войск). Убедившись в невозможности атаковать шведов в районе Полтавы, русские форсируют Ворсклу выше, у села Семеновки, и строят здесь укрепленный лагерь (на доске — белый прямоугольник). Учитель сообщает учащимся, что в европейских армиях XVIII века господствовала линейная тактика. Ее распространение было связано с усовершенствованием стрелкового оружия (фузея со штыком). Растянутые шеренги открывали возможность одновременной стрельбы вдоль фронта.

Такое построение делало сражение XVIII века шаблонным: стрельба вдоль фронта, медленное движение растянутых линий, как на параде, слабая подвижность войск в бою. Сражения развертывались на открытой ровной местности. Линейная тактика требовала длительной муштровки войск и редко приводила к решительной победе. Но русские внесли много оригинального в замысел полтавского боя. Прежде всего Петр I перенес свой лагерь ближе к Полтаве, на сравнительно небольшое пространство, где шведы могли полностью реализовать все тактические преимущества своего «практикованного» войска, сосредоточил артиллерию на левом фланге лагеря, выстроил войска в две линии и выделил резерв. На просеке, на пути шведов создал впервые в истории систему полевых редутов, чтобы рассечь шведскую армию и ослабить ее. Таким образом, учтя слабые стороны линейной тактики, русское командование подготовило поле боя для разгрома шведов. Бой начался в третьем часу утра 27 июня.

*Горит восток зарею новой...
Шведские войска двинулись к просеке.
ВОЛНУЯСЬ, конница летит,
Пехота движется за нею...*

(На доске учитель наносит условные знаки, обозначающие конницу и пехоту.)

*Сыны любимые победы,
Сквозь огонь окопов рвутся шведы...*

Но в узкой просеке между редутами стройные ряды шведов оказались рассеченными; они попали под перекрестный огонь русских.

*Пальбой отбитые дружины,
Мешаясь, падают во прах...*

Больше всего пострадало правое крыло шведской армии, особенно войска под командованием Росса и Шлиппенбаха. Росс вынужден был отступить к Полтаве, а солдаты Шлиппенбаха были оттеснены в лесные овраги, окружены русскими, сложили оружие (*фиолетовый пунктир назад к Полтаве, красный кружок — окружение Шлиппенбаха*).

*Уходит Розен сквозь теснины,
Сдается пылкий Шлиппенбах...*

Наконец основные силы шведов, неся серьезные потери, расстроенными рядами прорвались сквозь редуты на открытое поле. В это время русская кавалерия, вступившая в бой со шведами, наносит им страшный удар и внезапно уходит к своему лагерю, подняв тучи пыли. Чуть пыль рассеялась, открывает огонь русская артиллерия. Шведы бросились в бегство. С трудом удалось остановить их у Будищенского леса и построить в ряды. Так закончилась первая фаза сражения — бой за редуты. Его итоги: сильно ослаблен шведский правый фланг, а главное, моральный урон — шведы испытали силу оружия; их вера в победу подорвана. Битва затихла:

*Уж близок полдень. Жар пылает.
Как пахарь, битва отдыхает...
Обе армии в боевой готовности.
Шведы видят перед собою:
Уже не расстроенные тучи
Несчастных нарвских беглецов,
А нить полков, блестящих, стройных,
Послушных, смиренных и спокойных,
И ряд незыблемых штыков.*

Десять лет войны не прошли бесследно: русская армия окрепла и научилась бить шведов.

В 9 часов утра шведские полки пришли в движение. Навстречу шведам с распущенным знаменем и барабанным боем двинулась первая линия русских войск. Генеральное сражение началось. Загрохотали пушки, загремели ружейные залпы, закипел ожесточенный рукопашный бой. «Хотя и жестоко в огне оба войска бились, однако ж то все более двух часов не продолжалось: ибо непобедимые господа шведы скоро хребет показали... Так что шведское войско ни единожды потом не останавливалось...»

*И следом конница пустилась;
Убийством тупятся мечи,
И падшими вся степь покрылась,
Как роем черной саранчи...*

Рассказ учителя о Полтавской битве занял восемь минут. С помощью мелового чертежа учитель дал конкретное представление об этом событии, неповторимом и не похожим на другие сражения. Учащиеся узнали о замысле русских, о бое за редуты, сдаче Шлиппенбаха, о генеральном сражении и разгроме шведской армии. Без помощи схематического плана объяснить учащимся этот сложный материал в такой короткий срок невозможно.

Следовательно:

1. Использование мелового чертежа на доске дает экономию во времени, возможность доходливо и быстро изложить и объяснить сложное историческое явление. Иногда достаточно нескольких штрихов мелом на классной доске, чтобы учащимся стало понятно то, над разъяснением чего бьется учитель в течение целого урока.

2. Спрашивается, а не достигнем ли мы тех же результатов, используя не меловой чертеж, а готовый схематический план, вычерченный на листе и вывешенный в классе? В том-то и дело, что в отличие от готового пособия меловой чертеж динамичен, он возникает на глазах у учащихся по мере хода изложения: «В каждый момент перед глазами учащийся имеет лишь то, что связывается с уже известным материалом. Нечто незнакомое, еще непонятное не мешает восприятию».

3. Еще известный психолог У. Джемс высказывал мысль, что «никто не может непрерывно сосредоточивать внимание на неизменяющемся объекте мысли». А схематический чертеж, возникающий на доске по мере изложения, является как раз таким объектом, который развивается на глазах учащихся, обнаруживая все новое содержание. Поэтому применение мелового чертежа открывает широкие возможности для организации активного внимания. Разумеется, преимущества мелового рисунка реализуются в полной мере лишь при условии, если он вос-

производится на доске одновременно с рассказом учителя (в данном примере — последовательное развитие хода сражения), как бы проецируется на классной доске в виде последовательно вводимых элементов наглядного изображения, и весь процесс его восприятия предельно упорядочивается.

4. В ходе объяснения по готовому схематическому плану мы вынуждены вычленять нужные в определенный момент детали, но вычленять лишь мысленно, ибо наглядное изображение зрительно предстает перед учащимся во всей своей сложности. В результате и анализ события, и тем более синтезирующий процесс мышления осуществляются затрудненно и в явном противоречии с наглядным объектом. Работа же с «живым» меловым чертежом представляет собой, с точки зрения учащихся, последовательное накопление элементов изображения, последовательное мысленное восхождение от элементов и этапов к целостной картине события и при этом, что крайне важно, с опорой на зрительное восприятие, не противоречащее, а подтверждающее движение нашей мысли. И лишь с последним логическим звеном объяснения наглядное изображение предстает как законченное целое. Так, применение «живого» изображения на доске помогает нам как-то естественно и свободно развивать активное синтезирующее мышление учащихся на довольно сложном историческом материале. А как известно, операция синтеза обычно вызывает затруднения у учащихся.

5. Применяя эскизный чертеж на доске, учитель истории перестает быть только рассказчиком. Работая у доски, он не только сообщает, он изображает. Рассказывая, он показывает.

6. Достигая комплексного сочетания слуховых и зрительных восприятий с одновременным участием зрительно-моторной деятельности учащихся, мы приближаемся к выполнению известного «золотого правила» Яна Амоса Коменского: *«... все, что только можно, предоставлять для воспитания чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу, доступное осязанию — осязанием. Если какие-либо предметы сразу можно воспринять несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами...»*.

Восприятие материала, преподносимого таким образом на уроке истории, необычно активизируется.

7. Уже этим обеспечивается исключительная прочность запоминания. Совершенно прав Д.Н. Никифоров, отмечая, что «стили греческих колонн на всю жизнь останутся в памяти учащегося, если он вместе с учителем изобразит капитель — дорическую, ионическую и коринфскую».

8. Если мы систематически приучаем школьников к зарисовке в тетради по истории того, что учитель изобразил на классной доске, и требуем воспроизведения этих рисунков при устном ответе, то это

не только способствует выработке практически полезных навыков, но, что важнее, повышает сознательность и активность домашней работы учащихся. Усвоение заданного материала благодаря использованию эскизной зарисовки в тетради в значительной мере освобождается от элементов механической зубрежки. Можно бессознательно заучивать текст учебника и передавать его содержание заученными фразами, но ответ по схеме не может свестись к повторению рассказа учителя. Учащийся сможет правильно дать изложение вопроса, подробности которого отсутствуют в тексте учебника, лишь в том случае, если он сознательно разбирается в схеме и усвоил смысл исторического явления, отраженного в схеме.

9. Меловой чертёж служит прекрасной опорой для устного ответа учащихся. Слабо подготовленным учащимся он помогает построить связанное изложение, а рассказ сильного ученика приобретает в этом случае особую полноту, последовательность и четкость.

10. Связанный живой речью учителя меловой рисунок, естественно, не может быть эскизным: погоня за тщательной обработкой деталей, за картографической точностью задержала бы движение рисунка, оторвала бы слово учителя от наглядного изображения. Педагогический рисунок должен быть быстрым и энергичным. Его конкретная изобразительная наглядность в сравнении с картиной, иллюстрацией невелика. Но обеднение конкретными деталями отнюдь не снижает его познавательного значения.

◆ Методика работы с иллюстрациями

При правильном подборе рисунки в учебнике представляют собой неотъемлемую органическую часть его содержания. В одних случаях они непосредственно служат наглядной иллюстрацией к тексту. Например рисунки «Охота на мамонта» (в учебнике V класса) или «Римская сторожевая башня на границах империи» (в том же учебнике) представляют собой наглядные изображения того, о чем повествует текст учебника. В этих случаях учитель, излагая соответствующий материал, вместе с учащимися разберет и рисунок, относящийся к этому материалу.

В других случаях иллюстрация дополняет и конкретизирует текст учебника. Например, в учебнике VI класса кратко сказано о тяжести дани, наложенной на Русь монгольскими завоевателями. А из рисунка «Баскаки» учащиеся знают, как происходил сбор дани, что уплачивалось в качестве дани, чем грозила неоплата дани, и т.п.

Поскольку иллюстрации в учебнике составляют его органическую часть содержания, очевидно, *во-первых*, все без исключения иллюстрации, помещенные в учебнике, должны быть привлечены и использованы

либо на уроке, либо в домашнем задании. *Во-вторых*, необходимо, чтобы под руководством учителя школьники каждый раз извлекали полностью весь познавательный материал, содержащийся в иллюстрации. Наконец, очень важно, чтобы была реализована воспитательная сторона иллюстраций. Таковы основные требования методики использования иллюстраций учебника.

Содержание некоторых иллюстраций требует подробных объяснений или даже небольшого рассказа учителя. Как правило, необходимо стремиться к тому, чтобы сделать иллюстрацию предметом активной работы учащихся, в ходе которой учить их самостоятельно извлекать максимум знаний из каждой иллюстрации, развивать их внимание, наблюдательность, мышление и речь. Эта активная работа в зависимости от характера и содержания иллюстрации, от возраста и подготовленности учащихся может проходить в форме беседы, в форме заданий на самостоятельный разбор иллюстрации в классе или дома. И, наконец, представлять собой сочетание беседы с самостоятельной работой: сначала беседа, затем учащиеся работают над вопросами, заданиями по иллюстрации; эта работа завершается итоговой беседой. Как показывает данный пример, при проведении беседы по иллюстрации ставятся прежде всего такие вопросы:

- а) которые заставляют учащихся внимательно взглянуться в данное изображение;
- б) на которые учащиеся могут ответить на основании данной иллюстрации;
- в) которые помогают учащимся извлечь знания из данного наглядного изображения.

Лишь после разбора содержания иллюстрации следует ставить вопросы, требующие обобщения и выводов. Вопросы по иллюстрации должны представлять собой по возможности небольшие познавательные задачи на наглядном материале.

Наглядно-практические средства

К ним относятся все виды световой наглядности игры исторического действия:

- 1) символические слайды, видеофильмы;
- 2) типологические слайды, мелодии;
- 3) сюжетно-событийные видеофильмы по истории.

Данная группа средств получила название *наглядно-практических* по причине так называемого урочного «отчуждения». В данном случае в отличие от всех средств наглядности, остающихся все-таки учебными, диафильмы, слайдофильмы, видеофильмы имеют эффект значительного приближения учащихся к исторической реальности, к возможности вживания в историю. В полутемном классе освещенный экран — «истин-

ное таинство прошлого», своеобразная «дверь», за которой — реальность исторической жизни.

◆ Символические слайды

Символический слайд — это изображение на экране обобщенных символов исторических явлений и событий (Петропавловская крепость, собор Василия Блаженного, «железа» (цепи), в которые был закован Е. Пугачев, «скрещенные шпаги» — символ дворянской чести и доблести и т.д.). Символические слайды обычно используются при возникновении начального образа-представления учащихся о явлении или событии. Наиболее эффективно этот вид наглядно-практических средств функционирует вместе с музыкой, символическими историческими документами.

◆ Типологические видеофильмы

С помощью данных средств учащиеся получают прекрасную возможность обобщить, дополнить и приблизить их к актуальным действиям.

Исследования социокультурной ситуации в постсоветской России показывают, что расширяющееся медиапространство (спутниковое ТВ, видео, кино, компьютерные каналы, сеть Интернет) все более активно влияет на общественное сознание как мощное средство информации, культурных и образовательных контактов, как фактор развития творческих способностей личности. Последнее сегодня очевидно, так как видео, CD-Rom, DVD, Интернет предоставляют человеку возможность индивидуального общения с экраном в интерактивном режиме как с целью реализации своих творческих идей, используя преимущества «виртуального» мира, так и с целью познания «другого».

В этой связи наши социальные связи и модели постсовременной идентичности усложняются, заставляя еще раз обратиться к пониманию таких явлений, как медиа, медиакультура и медиаобразование.

Медиа (от латинского «*media*», «*me dium*» — средство, посредник) — термин XX в., первоначально введенный для обозначения любого проявления феномена массовой культуры (mass culture, mass media). Что касается понятия «медиакультура», то это детище современной культурологической теории, введенной для обозначения особого типа культуры информационного общества, являющейся посредником между обществом и государством, социумом и властью.

Медиакультуру можно определить как совокупность информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствующих формированию общественного сознания и социализации личности. Медиакультура включает в себя культуру пе-

редачи информации и культуру ее восприятия; она может выступать и системой уровней развития личности, способной воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиаторчеством, усваивать новые знания в области медиа и т.д.

Роль медиакультуры в обществе растет невиданными ранее темпами, она является комплексным средством освоения человеком окружающего мира в социальных, интеллектуальных, нравственных, художественных, психологических направлениях. Учитель приводит пример уроков истории с использованием медиаучебника. Необходимо получить общее представление о ходе и особенностях Гражданской войны в России; выяснить, почему она началась, какими событиями ознаменовалась, как повлияла на дальнейшую судьбу страны.

1. Проблема периодизации. Историки до сих пор спорят о времени начала Гражданской войны в России, иначе говоря, времени вступления российского общества в состояние непримиримой вооруженной борьбы за власть. Проанализируйте различные варианты начала и окончания Гражданской войны. Какие события, по мнению разных историков, стали началом Гражданской войны?

- 1) февраль 1917 г. — конец 1920 г.;
- 2) октябрь 1917 г. — 1922 г.;
- 3) январь 1918 г. — конец 1920 г.;
- 4) июнь 1918 г. — конец 1920 г.

На основании предложенных вариантов попробуйте выделить основные периоды Гражданской войны и дайте краткую характеристику первому и второму периодам:

- 1) февраль 1917 г. — октябрь 1917 г. — раскол общества на сторонников и противников революции, нарастание противостояния;
- 2) октябрь 1917 г. — июнь 1918 г. — локальная Гражданская война: приход к власти большевиков, первые вспышки контрреволюции, разгон Учредительного собрания;
- 3) июль 1918 г. — конец 1920 г. — фронтовая Гражданская война;
- 4) 1921—1922 гг. — малая Гражданская война: борьба советской власти с крестьянскими выступлениями, Кронштадтское восстание.

Какова особенность Гражданской войны в России? (Тесное переплетение с интервенцией.)

2. Причины Гражданской войны и интервенции. Какой факт можно считать формальной гранью начала Гражданской войны?

Как различные политические силы расценили приход к власти большевиков? Назовите мероприятия большевиков, вызвавшие недовольство различных политических сил и социальных групп в стране. На основании этого сделайте выводы о причинах Гражданской войны. (Установление диктатуры большевиков; несоответствие целей преобразований и методов их достижения; нежелание господствовавших прежде общественных групп уходить с исторической арены.)

Проанализируйте высказывания У. Черчилля, генерала Хорвата, Д. Ллойд-Джорджа (работа с документами) и сделайте выводы о причинах интервенции.

Из мемуаров премьер-министра Великобритании Д. Ллойд-Джорджа: «Совершенно очевидно, что, хотя большевистское правительство порвало с Антантой и заключило сепаратный мир с Германией, мы не могли при этих обстоятельствах оставить Россию под господством германцев. Мы не могли примириться с тем огромным ростом германского империализма, который питался обусловленной в договорах добычей, особенно германским господством над Украиной с ее запасами каспийской нефти...

Кроме того, здесь были значительные запасы военных материалов в военных складах и на пристанях в Архангельском и Мурманском портах, во Владивостоке. Мы послали им эти материалы для борьбы с центральными державами. Теперь, когда Россия подписала мирный договор с немцами, эти военные материалы могли попасть в руки наших врагов и были бы использованы против нас». (Отрывки воспоминаний У. Черчилля и генерала Хорвата приводятся в учебнике А.А. Левандовского и Ю.А. Щетинова «Россия в XX веке», § 36.)

Назовите причины интервенции. (Стремление подавить очаг «революционной заразы»; утрата капиталовложений в российскую экономику; Брестский мир.)

3. Общий ход Гражданской войны. Организация групповой работы учащихся по схеме. Рассказ учителя сочетается с фронтальной, групповой и самостоятельной работой учеников с компьютерами над отдельными материалами мультимедийного учебника.

1. *Интервенция.* Учащиеся слушают лекцию «Интервенция» из § 16–17 мультимедийного учебника и определяют:

- основные районы высадки войск интервентов;
- страны, организовавшие интервенцию в Россию;
- особенности пребывания войск интервентов в России.

2. *Основные центры сопротивления большевикам.* Учащиеся слушают лекцию «Первые вспышки» из § 16–17 мультимедийного учебника и выделяют основные центры сопротивления большевикам, а также лидеров антибольшевистского движения.

3. *«Красные».* Лекция учителя дополняется показом кинодокумента «Красная Армия» из § 18 и фотографиями командиров Красной Армии из § 19 мультимедийного учебника «История России. XX век».

4. Фронтальная война: основные этапы. Учащимся предлагается выделить этапы фронтовой войны, проанализировав § 36 учебника А.А. Левандовского и Ю.А. Щетинова «Россия в XX веке» и карту «Гражданская война и интервенция в России 1918–1921 гг.» Ответы сопровождаются демонстрацией кино- и фотодокументов «Воточный

фронт», «Южный фронт», «Белый север» из § 16–17 и «Окончание войны» — из § 18 мультимедийного учебника.

5. Советско-польская война. Учащиеся просматривают лекцию «Советско-польская война» из § 18 мультимедийного учебника, определяют причины и итоги этой войны. «Зеленые» и Нестор Махно. Учащимся предлагается просмотреть лекцию «Махновское движение» из § 19 мультимедийного учебника и определить цели махновского движения, а также ответить на вопрос, почему Махно и его сподвижники оказались как бы между молотом и наковальней в годы Гражданской войны.

6. «Демократическая контрреволюция». Задание: выделить основные центры формирования социалистических правительств и требования, выдвигаемые альтернативными социалистическими партиями; ответить на вопрос, почему социалистам не удалось реализовать свои планы. Работа с соответствующим разделом § 36 учебника А.А. Левандовского и Ю.А. Щетинова.

7. Последствия Гражданской войны. Учащиеся просматривают лекцию «Последствия Гражданской войны» из § 20 мультимедийного учебника и записывают в тетрадах ее основные последствия. В конце урока они представляют результаты своей работы в виде ответов по схеме. Учителю необходимо организовать материал урока и создать базу для целостного образа-представления.

В тех случаях, когда видеофильмы полностью и наглядно отражают программный материал, он может быть стержнем рассказа преподавателя. Демонстрируя ленту, учитель зачитывает субтитры и подписи к кадрам и по мере необходимости дополняет и разъясняет зрительный ряд. Эти дополнения касаются лишь отдельных кадров и делаются в том случае, когда надо, например, рассмотреть конкретные детали изображаемого, разобраться в диаграмме, графике, карикатуре.

Основным приемом пробуждения интереса учащихся при работе с экранными средствами являются постановка вопросов и задания, которые нужно обязательно связывать с конкретным изобразительным рядом видеофильма, приучая школьников не только схватывать взглядом композицию кадра, но и выделять детали. Предваряющие вопросы к статистическим таблицам предусматривают, как правило, определенные действия с цифровым материалом (сравнение нескольких показателей, определение соотношения между отдельными величинами, обобщение).

Положительное в осмыслении видеофильмов учащимися может быть усилено и с помощью других приемов использования видеофильмов. Особенно хорошие результаты дает параллельная проекция — одновременный показ на экране двух кадров из разных видеофильмов двух проекторов. Таким образом, можно дополнить видеофильм отдельными кадрами из другого фильма. Прием параллельной проекции целесообразно использовать при сравнении памятников архитектуры или схематических изображений с натуральными.

◆ Три методических совета

Совет первый. Не поручайте чтение экранного текста на уроке учащимся — читайте его сами.

Поясним на примере фильма «Древние государства Двуречья. По законам Вавилонского царства». Заглавие ленты, титры и субтитры содержат еще не вполне усвоенные учащимися историко-географические понятия (Двуречье, Вавилония), труднопроизносимые имена (Апил-Шамаш, Эриб-Ураш, Рибам-или, Иштар), новые, требующие комментариев учителя термины (сикль, асфальт, заложник) и, наконец, сложные по содержанию статьи законов царя Хаммурапи. Вот почему читающий с экрана ученик коверкает слова, ошибается в ударениях, не делает логических пауз, интонационно не выделяет главных мыслей. Да и что можно потребовать от ребенка, который видит текст впервые!

Напомним, что сюжетный видеофильм содержит диалоги персонажей. Выразительная манера произнесения прямой речи является приемом, способствующим сопереживанию учащимся происходящего на экране.

Голос учителя при этом не бесстрастен. Подобно актеру, он действует, «проигрывает» текст, углубляя интонациями характеристики действующих лиц диафильма.

Совет второй. Не ограничивайтесь чтением титров — вовлекайте учащихся в осмысление изображения и текста.

В школьной жизни демонстрация экранного пособия часто протекает по заштампованной схеме: чтение субтитра — рассмотрение рисунка — переход к очередному кадру. Затем снова: чтение — рассмотрение — смена кадра... И так до конца пленки, все это без единого вопроса классу, без каких-либо дополнений и пояснений со стороны учителя. Стоит ли удивляться, если учащиеся относятся к подобному показу, как к отдыху и развлечению.

Виды покадровых дополнений и приемы вовлечения учащихся в активную работу с экранным пособием многообразны, о них будет сказано ниже.

Совет третий. Не демонстрируйте экранное пособие перед учащимися, прежде чем обдумаете формы работы с ним.

Увы, и этому правилу следуют не всегда. Бывает, что учитель берет из видеотеки незнакомое пособие (название соответствует изучаемой теме — и ладно), бегло просматривая видеофильм («подготовка» на том и завершается), и далее на уроке следует в лучшем случае беспомощная импровизация, а в худшем — полный провал.

Расскажем о том, каким путем можно разработать экранный вариант изучения темы. Просматривая фильм, учитель выявляет, насколько его содержание совпадает с содержанием программы учебника. То есть определяет, какие преимущества и какие потери связаны с использо-

анием на уроке видеofilьма. Для экранного варианта типичны следующие «минусы»:

- а) ограничены возможности изучения сложного теоретического материала (выявление исторических закономерностей, формирование понятий, установление причинно-следственных связей);
- б) малоэффективная работа по формированию временных представлений (хотя текст видеofilьма нередко содержит исторические даты);
- в) затруднена работа по формированию пространственных представлений (хотя карты и картосхема, а также изображения исторических ландшафтов занимают определенное место в содержании видеопособий);
- г) часть материала учебной темы оказывается за пределами видеопособия. Это прежде всего характерно для сюжетного видеofilьма и связано с особенностями жанра; разнохарактерный материал урока, как правило, не удастся целиком включить в видеofilьм, не нарушив при этом целостности его построения.

Игры исторического делания — это создание такой игровой ситуации, результатом которой становится внедрение системы исторических знаний и способов исторического мышления учащихся в делание предметов труда и культуры прошлых эпох (историческое рисование, лепка, создание объемных пособий из папье-маше, картона и т.д.).

Существуют простые приемы использования средств делания в уроках истории в форме игры. Допустим, конкурсы на лучший исторический рисунок и историческую лепку, более сложные игровые формы (к примеру, задание ученику: «На следующем уроке ты от имени спартамца расскажешь о жизни Спарты, но при этом у тебя в руках в момент рассказа должны быть сделанные тобой спартанский щит и меч»).

Либо учащимся при изучении развития техники в третий период истории средних веков предлагается представить, что в местности, где они живут, людям понадобилось усовершенствовать работу мельницы. Для этого необходимо создать верхнебойное колесо. В соседней местности эти колеса уже существуют и работают. Вот его изображение. (Учитель показывает изображение колеса в целом.) Чтобы помочь крестьянам, нужно собрать такое же верхнебойное колесо. Каждая группа в классе будет создавать свой узел.

Группа 1 — создает горизонтальный вал (учащиеся получают вспомогательные чертежи).

Группа 2 — создает зубчатые колеса (чертежи).

Группа 3 — вертикальный вал.

Группа 4 — нижний жернов, имеющий форму конуса.

Игра завершается созданием всех компонентов верхнебойного колеса. Когда колесо создано, учитель укрепляет его на столе, который

представляет с помощью аппликации реку, деревья, т.е. местность, где будет работать созданное учениками изделие. А завершается игра рассказом детей о том, какую пользу принесло созданное верхнебойное колесо крестьянам.

Без сомнения, самодельные объемные пособия не всегда совершенны и часто соответствуют оригиналу, но в процессе их изготовления, изучая историческую литературу и делая необходимые зарисовки и чертежи, учащиеся испытывают чувство приобщения к реальным моделям деятельности людей в прошлом. Дадим несколько технических советов по изготовлению объемных пособий.

Материалами для изготовления моделей служат преимущественно дерево и металл, для изготовления макетов и муляжей — папье-маше и гофрированная бумага. Вряд ли целесообразно в кратком изложении раскрывать технологию работы с деревом и металлом, тем более, что она изучается и осваивается в школах на уроках труда. Остановимся на технологии изготовления макетов и моделей из папье-маше, которая несложна и доступна в каждой школе. Бумагу (старые газеты, испитые тетради), не разрывая на клочки, надо опустить в воду, сразу же отжать, затем скрутить в жгуты или смять в комки и истереть их на терке. В зависимости от характера изготавливаемого пособия меняется и величина лоскутков тертой бумаги. При изготовлении «гор» и «скал» не обязательно иметь тщательно протертую бумагу. Но чтобы сделать песчаную поверхность, каменные стены строений, купола храмов, крыши, бумага истирается на терке более тщательно и мелко, а крупные комки удаляются. Тертая бумага затем замешивается на клейстере из картофельной муки до получения тестообразной массы, и папье-маше готово.

При изготовлении объемных наглядных пособий ставится задача: изображение на плоскости превратить в объемное, сохранив пропорциональность форм и сходство с оригиналом. Для большинства макетов оригиналами являются обычно репродукции с картин, рисунки, имеющиеся в учебных и научно-популярных книгах или журналах.

Изготавливают учащиеся объемные наглядные пособия группами в 2—3 человека. Ученики под руководством учителя внимательно изучают по соответствующей литературе содержание репродукции или рисунка, определяют размеры макетов и основные приемы изготовления. Если имеются соответствующие условия, члены группы посещают музеи или участвуют в экскурсиях на местности с целью увидеть в экспонатах или в натуре материал, который надлежит изобразить в объемном пособии.

Таким образом, после получения отчетливого представления о содержании пособия школьники приступают к его изготовлению. Для этой цели нужны подставки из фанеры необходимых размеров и формы, на которые ставят каркас макетов из картона, оклеенного двумя-тремя

слоями бумаги. Соответствующие изображениям формы объемных пособий создаются путем обмазки каркаса массой папье-маше. Накладывание папье-маше производится снизу вверх, нанесенные слои постепенно высушиваются. Новыми слоями из папье-маше уже воспроизводятся части макетов в законченном виде. Нанесение рисунка кирпича или камня, барельефа на стенах достигается надавливанием ножа или металлической линейки на еще влажную поверхность макета. Готовые макеты покрываются соответствующими красками.

Для окрашивания макетов могут употребляться глина, сажа, тертый кирпич, зубной порошок, малярные краски, гуашь, а иногда — и акварель. Красящие вещества, кроме гуаши и акварели, разводятся в воде с прибавлением клейстера или небольшого количества канцелярского клея. Трава изображается при помощи того же папье-маше: ему придается шероховатая поверхность и окрашивается зеленой краской. С помощью охры у самой воды изображается песчаная отмель. Травянистый покров можно удачно изображать и с помощью мха. Мох, собранный в лесу и наклеенный на макет, в течение ряда лет хорошо сохраняет естественный вид; для изображения спокойно текущей воды применяется папье-маше из чистой белой бумаги с соответствующим наложением красок. Лес на макетах можно удачно изобразить, используя большие кустики мха.

Деревянные срубы строений хорошо имитирует гофрированная бумага (упаковка электроприборов, лампочек, мебели). Последовательность работы с применением гофрированной бумаги та же, что и с папье-маше: на картонный каркас будущего пособия, установленного на подставке, наклеиваются листы гофрированной бумаги, выкроенные в соответствии с формой каркаса.

Классификация средств наглядности в процессе изучения истории (рационально-исторический тип)

Образные средства	Аналитические средства	Наглядно-практические средства
Историческая наглядная символика	Карты, хронологические события	Типологические слайды — видеофильмы
Типологические бессюжетные картины	Логические схемы, диаграммы, таблицы, понятийные транспаранты	Мультимедиа
Типологические сюжетные картины	Аппликации, иллюстрации учебника	Событийные картины, сюжетно-событийные видеофильмы

Контрольные вопросы

1. Дайте определение наглядных средств исторического образования.
2. Как отражен методологический принцип актуально-исторического подхода в содержании организации ассоциативной схемы?
3. Чем отличаются средства символического характера от средств знакового характера?
4. Как отражен регулятивный принцип нарастания интереса школьников в содержании организации наглядных средств технологии? Приведите пример.
5. Как связан принцип детализации с наглядностью средств? Приведите пример.

Художественно-исторические средства наглядности в изучении истории в школе

В последнее время в практике школ все чаще осуществляются попытки дифференциации обучения школьников в естественно-научном и гуманитарном направлениях. Между тем содержание учебников, средства, методы и формы остаются одинаковыми как для естественников, так и для гуманитариев. Опыт показывает, что идентичность подхода негативно сказывается на результатах и, самое главное, на мотивах учения. Изучение истории для естественников, которые склонны к логическому осмыслению, действительно связано, главным образом, с усвоением ретроспективы моделей поведения субъектов истории. Логики испытывают потребность понять сущность конфликта как основы их поведения. Весь процесс обучения в этом случае должен способствовать логическому освоению этих моделей и внедрению их затем в ситуацию действия — в историческое событие. В результате логического осмысления актов поведения субъектов истории в сознании школьников формируется модель их будущей реальной жизнедеятельности.

Художественно-исторические средства наглядности — это художественные репродукции исторического жанра, введенные в процессе изучения истории для создания художественно-исторических образов — представлений, явлений и событий, вскрытия сущности этико-эстетических конфликтов и формирования чувственного отношения посредством истории к взаимодействию людей в реальной жизни.

Они подразделяются: на *художественно-образные*, *художественно-аналитические* и *художественно-практические*.

Художественно-образные средства наглядности в свою очередь подразделяются: на художественно-символические, бессюжетные

типологические художественные репродукции, сюжетно-типологические художественные репродукции, а также репродукции портретов исторических деятелей.

Художественно-аналитические средства наглядности представлены художественно-историческими деталями-символами, транспарантами этических и эстетических понятий, фрагментами репродукций исторических жанров.

Художественно-практические средства наглядности. К ним относятся световые и звуковые эффекты, слайды событийно-художественных репродукций, репродукции групповых портретов, на которых изображены исторические деятели в той или иной исторической ситуации (событии), художественно-сюжетные видеофильмы.

Покажем данные средства в различных ситуациях процесса обучения истории.

Художественно-образные средства наглядности

◆ Художественно-символические репродукции

Художественно-символические репродукции — это наглядные пособия, на которых запечатлено обобщенное в художественной символике переживание персонифицированных субъектов истории. Среди них: «Троица» А. Рублева (рис. 4); «Три богатыря» В. Васнецова; «Свобода на баррикадах» Э. Делакруа; репродукции картин Босха и С. Дали; скульптурное изображение «Медного всадника» Фальконе; групповые скульптурные портреты Родена «Граждане Кале»; «Апофеоз войны» В. Верещагина; «Большевик» Б. Кустодиева; символические репродукции картины И. Глазунова «Русский Икар» и др.

Символические художественные репродукции достаточно эффективны с точки зрения их влияния на содержательную структуру урока в целом, в также с позиций их восприятия учащимися. В этом смысле они могут быть художественно-образным началом урока, выполнять функцию лейтмотива урока и завершать урок в целом. Символический замысел картины не имеет жесткой исторической конкретизации и поэтому в одно и то же время историчен и актуален. Символическая художественная репродукция — это всегда мост между переживаниями человека сегодняшнего дня и запечатленными в символах переживаниями субъектов исторической эпохи. В символических репродукциях наиболее рельефно, чем в репродукциях другого типа, вскрыты и ярко выражены нравственные основополагающие общечеловеческие конфликты. Отсюда и известный универсализм применения художественно-символической наглядности независимо от даты создания. К примеру, «Троицу» А. Рублева в качестве символического начала темы можно использовать при изучении «Древнего Киева», «Образования русского централи-

глубоко заглянуть в душу русского народа, послушать его исповедь. В “Троице” не какая-либо стадия развития русской жизни, а ее непреходящий смысл, открыть его — значит понять, какие богатства, какие еще неведомые современному миру возможности таятся в русском духе».

Художественно-исторические образы различных исторических явлений могут быть созданы учителем с помощью скульптурного изображения Петра. Здесь, собственно, и Петровская эпоха, и образ народа в период восстания декабристов, и даже символ блокадного Ленинграда. Однако покажем начало урока, посвященного введению в Петровскую эпоху в VII классе.

Учитель использовал репродукцию Фальконе «Медный всадник», усилив образное действие пушкинскими строками:

*Какая сила в нем сокрыта!
А в сем коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?
О, мощный властелин судьбы!
Не так ли ты над самой бездной
На высоте, уздой железной
Россию поднял на дыбы?*

История России и Европы — это путь самопознания человеческого духа.

Путь, достойный восхищения. Однако в счастье истинного бытия жизни врывается своей отвратительной телесностью трагедия и бессмысленность войны. С «Апофеоза войны» В. Верещагина в качестве символа можно начинать и завершать изучение войны любой эпохи. «Апофеоз войны» изображает склеванную хищными птицами, изъеденную шакалами пирамиду из человеческих черепов, возвышающуюся среди песков Средней Азии. Подобные чудовищные пирамиды по приказу среднеазиатских завоевателей воздвигались не только в древние эпохи, но и во времена, близкие В. Верещагину. Однако, как известно, картина снабжена надписью, которая подтверждает общечеловеческий, вне времени существующий символический ее смысл: «Посвящается всем завоевателям прошлым, настоящим и будущим!». В целом необходимо подчеркнуть значительную художественно-историческую ценность творчества В. Верещагина для изучения истории в школе. Здесь туркестанский цикл картин, серия картин Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. и, наконец, замечательная, буквально дидактическая серия, посвященная Отечественной войне 1812 г.

Актуальность и историчность символов, яркая рельефность историко-нравственного конфликта особенно хорошо отражены в творчестве известного художника И. Глазунова. В опыте работы учителей, склон-

ных использовать символическую живопись на уроках, достаточно часто вводятся художественные репродукции картин цикла «Куликовская битва», «Ленинградский цикл», «Древняя Русь». Среди художественных репродукций, наиболее удобных для создания художественно-исторического образа нравственного конфликта исторических явлений различных уровней, можно указать на репродукцию «Русский Икар». Яркий выраженный конфликт русской души, взмывшей в небо для счастья, но именно там, вдалеке от людей, ощутившей глубокую печаль по ним. Страдающий по земле «Русский Икар» — как это характерно для образа великих людей России.

И, наконец, поражающая своей символической глубиной и ясностью конфликта репродукция «Царевич Дмитрий». Что за урок таит в себе эта плоская, как блин, похожая на выпотрошенную куклу, фигурка, рухнувшая на землю меж березок и цветочков? Обнажающая известный конфликт абсурда власти и ценности маленькой человеческой жизни. Рухнувшая много столетий назад, но рухнувшая на сегодняшнюю землю и до сих пор распростертая фигурка ребенка. Эта символическая художественная репродукция всегда вызывает глубокие переживания школьников. К ней можно обращаться, изучая эпоху «Смуты», «Ивана Грозного», «Петра I», «Иосифа Сталина» и т.д.

Завершая символическое описание художественно-исторической наглядности, хотелось бы еще раз подчеркнуть возможность с помощью ее создавать образы-представления исторических явлений, всеобщего, общего и частного уровней.

◆ **Бессюжетные типологические художественно-исторические репродукции**

Типологические бессюжетные художественно-исторические репродукции — это наглядные средства, содержание которых основано на пейзаже, который локализует пространство исторического явления или события. К таким художественным репродукциям можно отнести: «Каменный век», «Баян», «Кремль при Дмитрие Донском» В.М. Васнецова; «Город строят» Н. Рериха; «Над вечным покоем», «Владимирка» И.И. Левитана.

Использование бессюжетных исторических репродукций требует от учителя истории особой подготовки, как исторической, так и художественно-технологической. Необходимо понимать социально-исторический замысел картины и, конечно, разбираться в художественных особенностях ее написания (манера, цветовая гамма и т.д.). Такие знания помогут учителю вскрыть социально-исторический конфликт произведения, а затем через художественную индивидуальность автора создать образ того или иного исторического явления или события.

Так, к примеру, можно начать изучение истории России второй половины XX в. с репродукции картины И.И. Левитана «Владимирка». Каким образом пейзаж можно связать с социально-историческим явлением? Прежде всего обратимся к истории создания картины. Картина написана под впечатлением встречи с этим печально известным трактом во время пребывания летом 1892 г. в пушкинском Болдине (художник вышел на тракт, возвращаясь с охоты, близ городка Владимирской губернии). Хотя за несколько лет до создания полотна, «Владимирка» перестала быть главной дорогой, по которой шли по этапу в Сибирь каторжане (в 1890-е гг. их стали отправлять по железной дороге), память о «звоне кандалном» определяет образный строй левитанской картины, превосходящей по значительности своего социально-исторического и психологического содержания работы иных живописцев, непосредственно изображавших двигающихся по тракту колесников и жандармов. И достигается эта значительность психологического пейзажа образно-ассоциативным созданием настроения, которое несет в себе композиционное и цветовое решение работы И.И. Левитана.

Символ уходящего вдаль пути — скорбь и грусть бесконечной, «как терпение людское», дороги. Заунывность, с которой она, то спускаясь, то поднимаясь по пологим склонам слабо вспаханной равнины, уходит за сизый горизонт. Невеселые думы навевают пасмурное небо с плывущими по нему серыми облаками, бросающими тусклые тени на обесцвеченную непогодой безлюдную землю, просторы которой оживлены лишь маленькой фигуркой одинокой странницы, с молитвой обратившейся к иконе на придорожном столбике.

Но через тоску и одиночество пейзажа проникает в нас любовь к этим бескрайним просторам, полям и лесам, раскинувшимся под высоким сводом. В пасмурный колорит картины постепенно (при дальнейшем рассмотрении) входят яркие сочетания голубоватых, охристых, зеленых красок. Как светлая надежда поглядывает на нас белеющая вдали церковь.

Хорошо и жутко на этой дороге. Странное, известное только русским, состояние. Лишь испытав его, мы можем с ясностью открыть у себя душу русского народа.

Здесь очевидна вскрытая учителем острота образного конфликта между дорогой, истоптанной грубыми башмаками, видевшей кандалы и скрипучие телеги арестантов, и прекрасным ликом земли, на котором оставлены шрамы страдания. Вскрытый конфликт создает целостность образа, образ рождает переживания.

◆ **Типологические сюжетные художественно-исторические репродукции как средства наглядности**

Типологические сюжетные художественно-исторические репродукции — это средства наглядности, в которых кистью живописца отражены исторические явления с обобщенными персонажами сюжетно взаимодействующих субъектов истории. В сюжете репродукции осуществляется развитие нравственно-исторического конфликта между государственным и личным в начале (возникновение), затем развитие (абсолютизация сторон конфликта) и его разрешение в ситуации взаимодействия персонажей исторического явления, обобщенного в репродукции.

Среди художественно-исторических репродукций данного типа можно рекомендовать к использованию на уроках «Поле побоища Игоря Святославовича с половцами», «Бой скифов со славянами» В. Васнецова; «На пашне. Весна», «На жатве. Лето» А.Г. Венецианова; «Продажа ребенка-невольника», «Побежденные», «Победители» В. Верещагина из цикла «Война 1812 г.».

Для изучения эпохи Средневековья и зарождения нового времени — «Придворный бал» Мартина Пепейка; «Рынок в порту» Эммануэля де Витте; «Отказ от исповеди», «Сходка», «Запорожцы», «Бурлаки», «Арест пропагандиста» И. Репина и др.

Все типологические репродукции не связаны с конкретным событием, они обобщают целостные исторические явления, обращая учащихся к образу нравственного конфликта эпохи. Встречаются отдельные репродукции, имеющие, казалось бы, прямое отношение к определенному событию, однако уровень художественно-исторического обобщения бывает настолько высок, что связывание его с содержанием единичного события приводит к вульгаризации идеи произведения. Так, репродукция В.М. Васнецова «Поле побоища Игоря Святославовича с половцами», без всякого сомнения, побуждает к созданию образа Древней Киевской Руси в целом. Переживание стойкости и смиренности русского духа, реквием, оду павшим героям создал В.М. Васнецов. Это — картина-песня, полотно-былина...

Степь...

Сумерки...

Мглистое сизое небо.

Багровая луна встает из свинцового марева.

Поле сечи...

Странная неземная тишина окутала необъятную равнину, тела павших воинов, степное разнотравье, ни одна былинка не колыхнется. Ветер унес лязг и грохот битвы, стоны раненых, яростные крики сражающихся

ся. Только сырой треск крыльев орлов, бьющихся над трупами, говорит о жизни. Кажется, еще звенит стрела, пронзившая грудь молодого княжича...

Он мертв...

Его мягкий, почти девичий лик, обрамленный русыми кудрями, горестен и прекрасен. Тонкие брови, густые ресницы не дрогнут. Сумеречный свет луны отметил глубинные впадины глаз, горький привкус запекшихся губ. Венком окружили голову павшего витязя скошенные васильки и ромашки. Привольно раскинулся он на траве. Мнится, что он спит... Но не проснется он никогда! Как никогда не проснется и не встанет богатырь, разметавшийся рядом на сырой земле.

Поблескивают шлемы, острые секиры, тяжелые булатные мечи, красные щиты павших русичей. В прозрачной мгле не то бродят одичавшие кони, не то маячит древний курган.

Быстро темнеет...

Кричат, кричат орлы...

Прилетевший жаркий ветер пошевелил оперенье стрелы, заставил затрепетать спящие колокольчики, поиграл в зарослях ковыля. Тесны, тесны смертные объятия воинов.

Скорбны их лики.

Смерть витает над степью.

Медленно, медленно встает над полем кровавый диск луны, озаряя мертвый лик побоища «на реке Каяле, у Дона Великого»...

Здесь нет живых...

И вина кровавого тут

Недостало.

Тут и пир-то dokonчили

Храбрые русичи:

Сватов напоили,

А сами легли за русскую землю.

Страстный и величавый сюжет картины, витающий, как мгновение, между смертью и жизнью. Конфликт воина, защищавшего Русь, и человека, отдавшего ей — Руси — жизнь свою. Посмертное братство русских людей и воинов завершает сюжет, превращая их в землю русскую, оставляя их души нам, для нашего подвига.

Трудно себе представить, что какой-то художник посвятил свое творчество образу жизни определенного сословия. Без сомнения, замысел художественного произведения всегда восходит к общечеловеческим ценностям. Однако в интересах изучения истории сословной жизни можно подобрать серию репродукций, имеющих отношение к художе-

ственно-историческому образу того или иного сословия. Особенно интересно в этом смысле творчество А.Г. Венецианова.

Опыт показывает, что школьники с увлечением принимают эти незамысловатые сюжеты, а при соответствующей интерпретации переживают образы непосредственной крестьянской жизни.

Изучая историю крестьянства в конце XVIII — начале XIX в. и отказавшись от показа крестьян как класса эксплуатируемых, можно с помощью репродукций картин А.Г. Венецианова создать образ между своей и не своей жизнью, где под их собственной жизнью понимается радость слияния с природой; жизнь как выращивание, пестование природы.

Репродукция картины А.Г. Венецианова «На пашне. Лето». «Вглядитесь, — говорит учитель, — величественная мать, присевшая отдохнуть и покормить ребенка. Она положила серп рядом и устремила взор вдаль, любясь ясным небом, спелой нивой. Удивительный покой властвует в картине. Волнистая мерная линия холмов сразу задает ритм неспешный и спокойный. Копны собранного хлеба чередуются с фигурками женщин в поле.

Потом видим неохватную даль среднерусского ландшафта, поле спелой ржи с убранными копнами хлеба... Бегут по равнине легкие тени от одиноко плывущих в знойном мареве неба белых тучек. И этот бег, почти неспешный, наполнен дивной музыкой летнего погожего дня.

Мы, словно заколдованные, бродим по этим душистым далям, успокоенные тишиной и благостью плодородия...».

Создав на уроке истории образ крестьянской жизни как гармонии человека и природы, можно далее на этой основе вникать более подробно в существо крестьянского труда, крестьянской этики и культуры.

Художественно-аналитические средства наглядности

Художественно-исторические аналитические средства наглядности — это средства изучения истории, с помощью которых осуществляются анализ художественно-исторического образа, моделирование нравственного поведения. Анализировать художественно-исторический образ можно лишь с помощью деталей, имеющих отношение к той репродукции, на основе которой создавался образ.

Так, средства анализа — художественно-исторические детали репродукций. Детали подразделяются на *художественно-исторические*, т.е. взятые непосредственно из произведения, и *актуальные*, т.е. вводимые в анализ из актуальной микросреды школьника. При этом по значению

они идентичны деталям репродукции. Существуют следующие виды деталей:

- а) детали цвета;
- б) детали-предметы;
- в) детали речевые и музыкальные.

◆ Детали цвета

Художественно-исторический анализ репродукции с помощью деталей цвета — это анализ цветовой гаммы произведения. В результате тот или иной оттенок цвета приобретает эτικο-историческую содержательность и определяет смысл того или иного нравственного поступка.

Цвета репродукции могут теперь связываться исторически, связь деталей цвета превращает историю в единый процесс борьбы добра и зла. Цвет общечеловечен. Черный цвет, черное небо на картине Ф. Гойи «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 г.». Темно-черный мрак тел на картине Э. Делакруа «Резня в Хиосе».

«Почему так много черного цвета? — спрашивает учитель, обобщая ответы-впечатления учащихся. — Посмотрите, как отражается в этих лицах черный цвет. Как возбуждают они друг в друге страсть к уничтожению? Черный цвет — цвет уничтожения. С помощью деталей цвета можно охватить историко-эстетическим анализом большие целостные этапы русской и всемирной истории. К примеру, образ конфликта между государственным и личным возникает как тотальный, идущий из далекого XV века в XX и XXI века.

Красный цвет крови на шее царевича Дмитрия (картина И. Глазунова «Царевич Дмитрий») находится в контрасте с небесно-чистыми голубыми глазами ребенка» (рис. 5).

Что за урок таит в себе эта гладкая, как блин, похожая на выпрошенную куклу, фигурка, рухнувшая на землю меж березок и цветочков? Абсурд власти и жизнь маленького человека, рухнувшая много столетий назад, на прошлую и сегодняшнюю землю...

«Почему такое резкое сочетание цветов?» — спрашивает учитель. Класс в напряжении; все думают. Но ответы детей предупреждает учитель. «Посмотрите на другую репродукцию. Красный цвет крови на лице убитого царем Иваном Грозным сына его Ивана. Вся комната озарена красным цветом, и только горят в красном мраке иссиня-черные глаза отца-царя. Оказывается, человеческий поступок тоже имеет цвет. В какой бы цвет вы окрасили поступок царя Петра, приговорившего своего сына к смерти? В каких тонах могла бы быть выдержана картина расстрела последней царской семьи?».

ситуации понимания того, что в простой школьной ручке сконцентрирован весь путь великих произведений — от греческого стиля и гусиного пера до кисти великого художника. Когда в маленьком колокольчике на лацкане пиджака выпускника школы оживает колокол, слышанный Степаном Разиным, стрельцами и раскольниками, звучащий «Над вечным покоем» И. Левитана, а свеча, зажженная в классе, такая же, как в руке «суриковского» стрельца, тогда можно с уверенностью сказать, что на уроке идет процесс анализа, а вместе с ним — самоанализ созданных ранее в сознании учащихся художественно-исторических образов; дети соприкасаются с нравственными деяниями людей прошлых эпох.

◆ **Детали речевые и музыкальные в процессе анализа художественно-исторических наглядных образов**

Детали речевые и музыкальные — это средства, с помощью которых наглядный историко-художественный образ приобретает актуальный характер. В смешанном словесном и музыкальном анализе происходит движение мысли ученика от актуально сегодня звучащего слова к историческому сюжету репродукции. В то же время звуки музыки актуальны, они звучат сегодня и исполняются современными музыкантами на современных музыкальных инструментах.

Анализ сюжетной художественно-исторической типологической репродукции возможен лишь посредством восхождения от осмысления сюжетного действия к деталям речи, от осмысления сюжетной композиции в целом — к соотносительности ее движения с музыкальными деталями. На уроке, в основе которого было создание нравственно-исторического образа крестьянина в конце XV в. (посредством репродукции картин А.Г. Венецианова «На пашне. Весна», «На пашне. Лето»), учащимся было дано задание на дом: придумать и написать диалоги или монологи персонажей картины и подобрать музыку из «Времен года» П.И. Чайковского, которая бы отвечала настроению картины. На следующем уроке учитель предложил учащимся показать слайды данных картин, снабдить их музыкальными деталями и прочитать составленные монологи либо диалоги персонажей на фоне музыки.

Таким образом, в процессе выполнения домашнего задания учащиеся проанализировали созданный ранее художественно-исторический образ с помощью речевых деталей-монологов и подбора музыкальных деталей-фрагментов, выражающих, по их мнению, настроение художественного произведения.

Художественно-исторические наглядно-практические средства

Художественно-исторические наглядно-практические средства — это средства, способствующие в процессе изучения истории подвести учащихся к переживанию и оценке событийной ситуации, в которой разрешается конфликт в действиях субъектов истории между государственным и личным. Гуманитарии, для которых, собственно, и создается система художественно-исторических средств наглядности, призваны пережить и нравственно оценить момент разрешения конфликта. Поэтому все средства данного типа нацелены на практику активизации нравственных переживаний учащихся и на формирование в результате отношения к поступку исторической личности в событии.

Наглядно-практические средства представлены:

- а) светом и целостными музыкальными произведениями;
- б) слайдами событийных репродукций;
- в) сюжетными художественными диафильмами;
- г) художественными видеофильмами.

◆ Свет и музыка как практические художественно-исторические средства наглядности

В последнее время в практике работы учителей истории стали появляться средства, редко используемые в обычных классах. Кабинеты истории начали оборудовать установками со светящимися фильтрами. Красные, синие, зеленые потоки света льются, сменяя друг друга, на притихший класс. Освещение класса получает статус средства изучения истории.

Опыт показывает эффективность света как средства, особенно в театрализованных монологах учителя, театрализованных монологах школьников, уроках-спектаклях. Свет прожектора — это уже другое историческое измерение, условия для перевоплощения в другого человека, человека из прошлого, наконец, воображаемого перенесения в другую эпоху.

«Закройте глаза и представьте...» — говорит учитель. В обычном, освещенном классе ничего не происходит; призыв остается логическим приказом. «Закройте глаза и представьте, что мы с вами на пустынной ночной улице Петербурга, в домах уже нет огней, и только газовые фонари горят голубоватым светом и освещают нам путь» (*в классе зажигается голубой прожектор*).

Мгновение переносит школьников в другой мир, отличный от того, в котором мы живем. Это ли не эффективное средство, ведущее к переживанию реалий прошлого? Впечатление усиливается, если в момент исторического перенесения в класс вдруг откуда-то издалека

зазвучит музыка М. Мусоргского, М. Глинки, Г. Свиридова. Надо сказать, что музыка — это высокообобщенная наглядность. Она возникает и объединяет разрозненные сюжетные линии исторических репродукций, из хаоса детских переживаний создает целостное настроенное эпохи.

Школьники любят музыку на уроках истории, если только учитель методически правильно вводит ее в ткань своих действий или действий деталей. Дети любят музыку старинных инструментов, с интересом слушают фуги и прелюдии И. Баха, отдельные фортепьянные фрагменты Ф. Шопена, «Лунную сонату» Л. Бетховена, отрывки его «Героической» симфонии, романтическую музыку Грига и Шумана. Из русских композиторов всегда с интересом слушают «Картинки с выставки» М. Мусоргского, Первый концерт для фортепьяно с оркестром П. Чайковского, Шестую симфонию «Времена года», Второй концерт для фортепьяно с оркестром С. Рахманинова и особенно музыкальные картинки к повести А.С. Пушкина «Метель» Г. Свиридова, отдельные произведения Д. Шостаковича.

В целом, к музыке на уроках истории необходимо относиться осторожно, чтобы не упростить ее впечатления на детей. Для этого необходимо знать и выполнять ряд правил.

Правило первое. Не вводить музыку в содержание урока, если не знаешь истории ее создания и специфику творчества композитора.

Правило второе. При подготовке к уроку тщательно продумай место музыкального фрагмента во времени и пространстве.

Правило третье. Никогда не включай музыку на уроке внезапно. К ее введению в урок необходимо подготовить детей. Здесь может быть достаточно всего несколько слов. К примеру: «Ребята, сейчас в классе зазвучит музыка, которая написана великом русским композитором П.И. Чайковским. Внимательно слушаем...». Хотя введение может быть более кратким и более пространным. Например: «Ребята, каждый из нас по-разному переживает времена года. У каждого времени года есть свой цвет, своя мелодия. В какой бы цвет вы окрасили зиму? (*Дети отвечают — в белый.*) А осень? (*В желтый.*) А теперь давайте послушаем музыку П.И. Чайковского «Времена года» и попытаемся ответить на вопрос: «Какие времена года представлены в мелодиях этого произведения?». Когда музыка будет звучать у нас в классе, возьмите лежащие на столах аппликации и соотнесите их цвет с мелодией «Времен года».

Таким образом, если представить средства художественно-исторической наглядности с позиции формы и содержания, то свет и музыку можно отнести к средствам формы, однако такой формы, которая внутри себя содержательна и тем самым создает в действии условия для введения более глубоких по содержанию художественно-исторических средств наглядности.

◆ **Событийные художественно-исторические репродукции**

Событийные художественно-исторические репродукции — это практические наглядные средства, содержание которых связано с персонифицированным изображением панорамы исторического события и происходящим в нем разрешением нравственного конфликта исторического явления.

По существу, в момент восприятия событийной репродукции у учащихся должно возникнуть самое сильное переживание урока, превращающее все переживания в целостное настроение. Собственно событийные картины всегда достаточно экспрессивны. Нравственно-исторический конфликт восходит в них до ярко выраженного альтернативного предела и разрешается в главном действии исторического сюжета.

Среди событийных художественно-исторических репродукций особенно эффективны в использовании на уроках истории: «Битва при Грюнвальде» Яна Матейко, «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 г.» Ф. Гойи, «Резня в Хиосе» Эжена Делакруа, цикл художественных событийных репродукций В.В. Верещагина, посвященный Отечественной войне 1812 г.: «Наполеон Первый на Бородинских высотах», «Перед Москвой в ожидании депутации бояр», «Конец Бородинского боя», «В Кремле пожар», «Поджигатели или расстрел в Кремле»; известные художественно-событийные репродукции В. Сурикова «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни», «Переход Суворова через Альпы» и др.

Использование художественно-исторических событийных репродукций наиболее эффективно в слайдовом исполнении. Дело в том, что сопереживание, возникающее в результате событийного конфликта, возможно лишь при эффекте соучастия, который создается, как показывает опыт, большими размерами изображения, максимальной сосредоточенностью на светящемся экране. Однако самое главное — это вскрытие основополагающего конфликта события, запечатленного кистью художника. Здесь можно с уверенностью сказать, что все произведения, посвященные историческим событиям посредством действий персонажей, отражают конфликт, основанный на нравственном выборе между идеалами государства и личными единичными интересами героев — мука, трагедия выбора, скрытая экспрессия, которую должны сопереживать ученики.

Необходимо только правильно озвучить развитие конфликта через сюжет репродукции: от общей характеристики конфликта через сюжет репродукции, от общей характеристики субъектов события на картине (первый этап) — через абсолютизацию сторон конфликта (второй этап) к моменту сюжета, развивающему конфликт, — плавное действие (третий этап).

К примеру, в уроке (VIII класс) по теме: «Консульство и образование наполеоновской империи» учитель может использовать событийно-художественную репродукцию Ф. Гойи «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 г.». Урок завершается работой по слайдам репродукции.

Введение: В 1808 г. французская армия вторглась в Испанию и вступила в Мадрид. Испанский король из династии Бурбонов был свергнут, а на освободившийся престол Наполеон посадил своего брата Жозефа. Испанский народ не смирился с оккупацией и развернул партизанскую войну. Многие повстанцы были схвачены и расстреляны на пустыре Монклоа. Шестьсот испанских жизней окончили свой путь у лысого холма черной ночью 3 мая 1808 г.

Рубеж жизни. Последняя тайна. Мера всему. Как поведет себя смертный человек, сотканный из слабой плоти? Как встретит этот час? *(На экране вспыхивает изображение репродукции.)*

Общая характеристика субъектов конфликта. Начало конфликта: черное небо траурным символом окутало место трагедии. В призрачном свете луны частоколом вонзились ввысь острые шпили башен домов, окружающих пустырь. У пологого холма — группа людей, освещенных трепетным светом фонаря. Напротив — немая, спаенная приказом, шеренга солдат. Ружья вскинуты. Сейчас грянет залп. Напряжены ссутулившиеся спины. Лиц не видно. Черные тени солдат уродливо бродят по жесткой земле.

Развитие конфликта, абсолютизация его сторон — **первая сторона** — земля Мадрида. Земля Испании. Как горестно приник к тебе твой сын, широко раскинув руки! Не сыновья радость, а смертная тоска застыла в последней судороге на омраченном белом лице. Он мертв, как будут через миг мертвы его товарищи. Шеренга солдат бесчеловечна, сомнение не прикасается к их душам. Белым пороховым дымом витает над ними уверенность в необходимости убивать...

Вторая сторона конфликта.

Пусть шестьсот братьев никогда не увидят восходящего солнца. Их удел — вечная ночь. Но они верят в утро Испании... Об этом яростно кричит непокорный, молодой парень в белой рубашке. Кажется, он вобрал в себя весь свет этой страшной ночи и сам стал факелом народного гнева. Глубоко вобрав в себя последний поток воздуха, он бросает в лицо захватчикам слова ненависти... На мгновение возникает ощущение оробевшей от ярости солдатской шеренги.

Разрешение конфликта.

Не бьют барабаны. Лязгает металл. Залп... Воет ночной пронзительный ветер. Он доносит стоны раненых, вопли отчаяния, яростные крики живых. Ужас этой ночи.

Конфликт, достигнув высшей точки разрешения, рождает у учащихся переживание ужаса, безнравственности, насилия и в то же время вос-

хищение человеком, который забыл о смерти во имя идеалов свободы его народа.

Здесь нужно заметить, что процесс изложения при описании слайда-репродукции идет непрерывно. Явное развитие конфликта скрыто от учащихся; оно понимается лишь учителем, который, расставляя необходимые акценты, ведет детей к главному событию сюжета репродукции.

◆ **Художественно-исторический портрет**

В настоящее время все большее значение приобретает принцип персонализации в историческом образовании. Реализация данного принципа наиболее эффективно осуществляется с помощью художественно-исторического портрета.

Художественно-исторический портрет, как и все средства наглядности, выполняет три учебные функции:

- 1) способствует формированию образа исторического деятеля;
- 2) может стать основой созданного образа;
- 3) может стать основой активного переживания акта исторического взаимодействия субъектов события.

Функции художественно-исторического портрета определили классификацию портретных репродукций, используемых в процессе изучения истории:

- а) символической портрет;
- б) интимный портрет;
- в) групповой портрет.

Символический портрет

Символический художественно-исторический портрет — это выраженная и абсолютизированная в изображении исторической личности основополагающая идея ее деятельности. Среди символических портретов-репродукций, которые наиболее эффективно можно использовать при создании образа жизнедеятельности исторической личности: «Царь Иван Васильевич Грозный» В. Васнецова; «Портрет первого консула», «Портрет Наполеона на императорском троне», «Карл I» Ван Дейка; «Наполеон», «Смерть Марата» Ж.П. Давида; «Екатерина Законодательница» Д.Г. Левицкого; портрет Елизаветы Петровны (неизвестный художник XVIII в.); «Бетховен» Антуана Бурделя и др.

В символических портретах государственных деятелей часто отражена идеальная мечта, надежда и, скорее, возможное, чем действительное, ощущение при жизни. В этом смысле абсолютизовавшую идею удобнее всего высказать учащимся с помощью символических поэтических строчек.

Учитель на одном из уроков в VII классе, используя портрет Елизаветы Петровны, дополнил образ символической репродукции отрывком из «Оды на день восшествия на всероссийский престол ее величества государыни императрицы Елизаветы Петровны 1747 г.» М.В. Ломоносова. Портрет Елизаветы Петровны выполнен в ярких тонах с подчеркнутым человеколюбием, гармонировал на уроке со строками оды:

*Царей и царств земных отрада
Возлюбленная тишина.
Блаженство сел, градов отрада
Коль ты полезна и красна!
Вокруг тебя цветы пестреют,
И класы на полях желтеют,
Сокровищ полны корабли
Дерзают в море за тобою;
Ты сыплешь щедрою рукою
Свое богатство по земле.*

Обычно на символических портретах рядом с персонажем художник изображает тот символ, который передан в содержательном образе персонажа. Например, О. Кипренский изобразил А.С. Пушкина с бронзовой фигурой Музы — символ творчества, Екатерина Законодательница изображена Д.Г. Левицким в храме богини правосудия и т.д. Учитель в период подготовки к работе с символическим портретом должен обращать внимание на данные символы, пытаться влиять на смысл, тем самым облегчая работу себе и ученикам в понимании идеи репродукции; в целом развитие конфликта между ними — второй этап и, наконец, разрешение конфликта — третий этап — главное событие диафильма.

Несмотря на все злоключения, главный герой не становится рабом. Он свободен внутри себя, и никакие испытания не могут уничтожить его человеческое достоинство.

Такого же рода функцию начали выполнять и художественные исторические видеофильмы «Последний день Помпеи», «Робеспьер» и др.

Нравственно-историческая проблематика здесь еще более рельефна, что объясняет необходимость более широкого использования видеофильмов в классах гуманитарного типа.

Художественно-исторический интимный портрет как средство наглядности

В тех случаях, когда задачей учителя является раскрытие внутреннего облика исторического деятеля посредством анализа главного нравственного конфликта его жизни, используется художественно-исторический интимный портрет.

Почему интимный портрет в большей степени удобен для анализа жизнедеятельности исторической личности? Дело в том, что в интимном портрете художник обычно выражает посредством деталей лица, одежды внутреннюю борьбу человека с самим собой. Жизнь исторического деятеля — олицетворение служения идеалам государственности, науки, культуры, но вместе с тем у него остается его личная жизнь, человеческие слабости; с ними, а следовательно, с самим собой, единичным, ведет борьбу личность, вошедшая в историю.

Вскрытие сущности внутреннего нравственно-исторического конфликта личности на уровне истории осуществляется либо в форме монолога учителя, либо в форме беседы с учащимися. Однако и в том, и в другом случае учитель обращает внимание на внутреннюю борьбу, выраженную в портрете. Помимо всего, в момент монолога (или беседы по портрету) школьники учатся сопоставлять, сравнивать, обобщать. Внутренний нравственный конфликт исторической личности общечеловечен и имеет отношение к такого рода конфликтам в душе школьника.

Вот пример художественно-исторической характеристики к портрету Гарибальди из повести Н. Кальмы «Заколдованная рубашка».

Мы видим перед собой крепко сбитого, очень широкого в теле человека со спокойными, непринужденными манерами и удивительно красивым, правильным лицом, обрамленным шелковистой бородой с длинными волосами золотистого отлива. Серо-синие, грозно-ласковые глаза его смотрели на людей так, как будто сразу схватывали все их внутреннее существо...

Здесь налицо конфликт силы и добра, воссоединившихся в этом человеке как результат его жизни. Очевидно, в жизни Гарибальди было время, когда сила и добро существовали отдельно. Но для того чтобы повести людей на священную борьбу, человеку, взявшему на себя такую ответственность, необходимо обратить силу свою для творения добра.

К анализу портрета необходимо прибегать уже на первых этапах изучения истории в школе. Однако уже здесь момент противоречивости, выраженный в портрете, должен становиться критерием беседы. Надо сказать, что многие репродукции портретов недоступны учителю, и поэтому на уроках истории приходится часто анализировать портреты, приведенные в школьных учебниках.

Так можно провести беседу по портретному бюсту Цезаря в V классе. Какое лицо у Цезаря — доброе или жестокое? Умное или глупое? Безвольное или волевое? Выражение лица спокойное или напряженное? Черты лица мягкие или резкие? Обратите внимание на глубокие складки у рта, две узкие морщины у переносицы, приподнятую правую бровь, опущенные углы сжатого рта. Далее учитель дает задание учащимся: дома описать портрет Ю. Цезаря.

советовал он, — в класс портрет исторического лица, типичный для него, написанный известным современным ему художником, разберите с учениками характер данного исторического лица по картине с точки зрения художника, сравните полученное с исторической характеристикой данного лица и... вы научите их анализировать, сравнивать...» .

Среди интимных портретных репродукций на уроках истории можно эффективно использовать «Портрет Дидро» Д. Левицкого; «Портрет поэта А.С. Пушкина» О. Кипренского; «Царевна Софья», «М. Мусоргский» И. Репина; «Наполеон (Плохие вести)» В.В. Верещагина; «Портрет писателя Л.Н. Толстого» Н. Ге и др.

В качестве примера будет использована репродукция картины И. Репина «Портрет композитора М.П. Мусоргского»:

Нравственно-историческое введение

Мусоргский умирал. Об этом знали многоопытные врачи Николаевского морского госпиталя. Они внимательно изучали пульс, вслушиваясь в порывистый, еле уловимый бег сердца. Тайно вздыхали: «На жилец...».

Настало утро 5 марта 1881 года. Дверь в просторную палату тихонько отворилась. Вошел Илья Ефимович Репин. Прозрачный солнечный свет струился в высокие окна. Мусоргский ждал друга, он сидел в кресле. Хотел встать. Но живописец опередил его порыв, обнял и поцеловал. Мастер открыл этюдник. Достал палитру и, кое-как пристроив полотно к маленькой тумбочке, начал работать. Страшное предчувствие заставляло кисть будто саму писать... Какую силу и истинное чувство художнической меры надо иметь, чтобы из всего радужного многоцветья жизни выбрать сдержанные тона правды и добра, неверия в себя и уничтожение ежеминутно в себе зла!

Образное начало, ведущее к идее

(Учитель обращается к репродукции в целом.)

На краю... Далеко, запредельно, отстраненно смотрит Мусоргский. Что он зрит? Что думает? Неведомо никому. Ведь никто, и прежде всего сам, не знает, что до смерти — считанные дни. Задумчив, мечтателен взор композитора. Он еще хочет создать, и эта дума не покидает. Тогда Репин, как никогда остро, почувствовал, какая необъятная задача поставлена Мусоргским перед всеми художниками музыки, слова, живописи.

Показать жизнь человека живого, в непостижимой сложности отразить все это — вот цель. Художник боится потерять мгновение. Скользящие весенние лучи еще сильнее подчеркивают быстро убегающие минуты. В палате очень тихо. Только пронзительно громко тикают часы. Спешит, спешит Репин.

Образ субъекта, олицетворяющего одну из сторон идеи

Обратите внимание, Мусоргский в халате не со своего плеча, в чулочной рубашке, всклокоченный, с растрепанной нечесаной бородой, одутловатый, с воспаленным лицом глядит мимо нас. Немолодой, грузный человек. Кто он? На первый взгляд (если бы не дорогой халат с бархатными отворотами), Мусоргский походит на крестьянина, если хотите, даже на бурлака, с ярко выраженной мукой греха.

Образ субъекта, олицетворяющего противоположную сторону идеи

Но взглядитесь, за «простецкой» и даже неопрятной внешностью композитора всем откроется поразительный рельеф открытого прекрасного лба философа, пытливые глаза.

Вся судьба, все взлеты и падения большого музыканта, вся его любовь и ненависть — в этих светлых горестных очах. Жизнь. Сама жизнь. Уходящая, трепетная — перед нами ничего лишнего.

Разрешение конфликта, определяющего образ субъекта относительно идеи. Ни одного неверного удара не сделала кисть художника. След краски так беспредельно тонок, что кажется, не кистью — дыханием создан этот шедевр. Необъятная глыбища человеческого характера — могучего и нежного, доброго и решительного — была увековечена в те долгие четыре дня. Живописец с ужасом чувствовал, что трагически рано уходит надежда русской музыки и ее слава.

Нравственно-историческое заключение

Когда Илья Ефимович Репин пришел на пятый сеанс, Мусоргский был совсем плох. Через несколько суток консилиум врачей признал состояние безнадежным. Ночь у постели больного. Вдруг леденящий крик заставил вздрогнуть: «Все кончено. Ах, я несчастный!!!»

Портретное изображение, включенное в сюжетно-событийную или бытовую композицию, характерную для жизнедеятельности данного лица (групповой портрет)

Художественно-исторические репродукции (групповые портреты) — это такие наглядные средства, на которых исторические персоны (субъекты истории) изображены в историческом взаимодействии с другими персонами — субъектами истории. Среди них: «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 г.» И. Репина; «Петр I допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» Н. Ге; «Маршал Даву в Чудовском монастыре», «Наполеон и маршал Лори Стон» В. Верещагина; «Торжественное заседание государственного совета» И. Репина и др.

Сюжетный портрет наиболее доступен для учащихся любого возраста. Он даёт возможность учителю просто и убедительно охарактеризовать исторического деятеля, показав его в присущей ему социальной среде и обстановке, в сфере его деятельности. Методика работы с таким портретом во многом совпадает с методами работы с событийными художественно-историческими репродукциями. Создавая образ взаимодействия персонажей, учитель должен провести учащихся через развитие конфликта государственного и личного между персонажами от начала до его разрешения. Воздействие на учащихся группового сюжетного портрета, как показал опыт, столь велико, что иногда достаточно лишь краткой характеристики развития конфликта, чтобы вызвать глубокие переживания детей. Однако более полное описание движения конфликта все-таки значительно эффективнее. Так, в уроке в VIII классе учитель, создавая образ Ивана Грозного, использовал слайд с репродукции картины И. Репина «Иван Грозный и сын его Иван 16 ноября 1581 г.».

Появившаяся на экране известная репродукция сразу заставила притихнуть весь класс. Картина явно доминировала как наглядное средство. Учитель в лаконичной форме описал суть происшедшего, соблюдая при этом структуру развития конфликта.

«...Тяжелая душевная болезнь, которой страдал Иоанн V, довершила дело дурного воспитания и дурных советчиков: его страсти, не сдерживаемые ничем, дошли до полной разнузданности: он не мог уже властвовать над собой, не мог справиться со своими бешеными порывами. Его неукротимая ярость при малейшем противоречии сделала его сыноубийцей. В 1581 г. царевич Иоанн, живой осколок своего отца, ни в чем не уступавший ему: ни в пороках, ни в жестокости, стал укорять отца за оскорбление своей третьей жены Елены Шереметевой; царь в бешенстве бросился на него и ударил в голову своим острым посохом. Несчастный упал, обливаясь кровью. Иоанн опомнился и в отчаянии звал лекарей, старался руками удержать лившуюся из раны кровь, рыдая, молил бога о милосердии, сына — о прощении. Но все было тщетно, на четвертый день, 19 ноября, царевич скончался.

В оцепенении, без сил и пищи просидел Иоанн несколько дней у гроба сына...». В отрывке явно просматривается развитие конфликта между субъектами изображаемого на репродукции события. Начало конфликта заложено в характеристике отца и сына, развитие конфликта — в укорах сына и распущенности отца, а разрешение конфликта — убийство.

Подводя итоги, хотелось бы обратиться к серии основных методических правил работы с художественно-историческими средствами наглядности.

Правило первое. Художественно-исторические репродукции можно использовать на уроках истории только в том случае, если учитель имеет представление о творчестве художника в целом, о специфике жанра, в котором написана картина, знает историю создания и живописную манеру, в которой создано художественное произведение.

Правило второе. Для введения художественно-исторической репродукции в содержание урока необходимо снабдить его специальным историческим введением и заключением, связывающим сюжет репродукции с предыдущим и последующим содержанием урока.

Правило третье. Художественно-историческая репродукция должна быть обязательно снабжена словесной характеристикой, объяснением или рассказом. С помощью словесного изложения учитель объединяет изображаемое на картине в целостный сюжет. В основе сюжета — развитие конфликта между государственным и личным, осуществляемое в три этапа:

- 1) возникновение конфликта (характеристика противоборствующих субъектов персон, участников изображаемого на репродукции);
- 2) развитие конфликта — отдельный показ субъектов-персон, представляющих противоборствующие стороны конфликта;
- 3) главное событие исторического явления, изображаемого на картине (репродукции), — разрешение конфликта между государственным и личным.

◆ **Художественные сюжетные пособия**

В отличие от типологического видеофильма, где обычно показывается развитие конфликта исторического явления, художественно-сюжетный фильм построен на раскрытии нравственного конфликта изучаемого исторического явления посредством персонифицированной судьбы субъектов диафильма. В основе художественно-сюжетного диафильма полагают либо миф, либо методически адаптированный в соответствии с возрастными особенностями учащихся исторический роман.

Следует заметить, что сюжетных художественных диафильмов создано очень мало и это небольшое количество в основном связано с историей древнего мира. Правда, существует сюжетный художественный диафильм «Емельян Пугачев» по роману А. Шишкова, но это и все, что есть в этом направлении в курсе истории Отечества в школе.

Приведем вкратце содержание сюжетного художественного диафильма «Афинский раб» для V класса.

Богатый торговец Кройс, живущий в Сардах — главном городе Лидии (приморская область в Малой Азии), отправляется за партией вина на о. Хиос. Корабль, на котором плывет Кройс, принадлежит его другу Гирандесу. В результате пиратского нападения оба лидийца становятся

ся невольниками. Главарь пиратов Клидем везет их на рынок рабов в Афины. С удивлением узнает один из афинян в полуголом выставленном на «камне продажи» Гирандеса своего доброго знакомого. Он выкупает Гирандеса и возвращает ему свободу. Судьба Кройса складывается иначе. Купленный владельцем гончарной мастерской, он становится рабом. С утра до ночи Кройс вынужден вымешивать глиняное тесто. Однажды он случайно разбивает дорогой сосуд и получает удар кнутом. Вспыльчивый лидиец поднимает на хозяина руку, за это его наказывают и ссылают в серебряные рудники на юг Аттики.

День за днем Кройс носит тяжелые корзины с рудой и однажды замечает среди рабов Климедма. Он-то как здесь оказался? Выясняется, что афинский военный флот, борясь с морским разбоем, пустил ко дну пиратские суда: кто не погиб, тот схвачен и продан в рудники. Бывший главарь пиратов предлагает Кройсу и нескольким другим рабам бежать, но сам же подло выдает их. Беглецы попадают в засаду, удается скрыться одному Кройсу. Он скитается в горах, потом нанимается батраком в крестьянскую усадьбу.

Крестьянин Кройс и единственный в усадьбе раб по прозвищу Скиф собирают сливы, заготавливают масло и везут его в город на продажу. На агоре Кройс встречает Гирандеса, который разбогател и поселился в Афинах. Разговор друзей прерывает крик случайно оказавшегося рядом Климедма (ценой предательства он стал надсмотрщиком): «Держите беглого раба!». Кройс безуспешно пытается скрыться, его хватают, клеймят и отправляют в шахту.

В страшных условиях Кройс работает в шахте полгода. Его спасает случай: на руднике восстали рабы, возник пожар. Воспользовавшись этим, Кройс бежит с рудника, находит Гирандеса и с его помощью возвращается на родину.

Как видим, художественный сюжетный диафильм развивается по законам движения нравственного конфликта. В нем есть характеризующий начало движения конфликта между персонажами диафильма — первый этап, развитие конфликта между ними — второй этап и, наконец, разрешение конфликта — третий этап — главное событие диафильма.

Несмотря на все злоключения, главный герой не становится рабом: он свободен внутри себя, и никакие испытания не могут уничтожить его человеческое достоинство.

Такого же рода функцию начали выполнять и художественные исторические видеофильмы «Последний день Помпеи», «Робеспьер» и др.

Нравственно-историческая проблематика здесь еще более рельефна, что объясняет необходимость их более широкого использования в классах гуманитарного типа.

Таким образом, перед нами целостная система художественно-исторических средств наглядности.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение художественно-историческим наглядным средствам.
2. В чем состоит главное отличие рациональной наглядности средств технологий от художественно-исторических средств?
3. Как связана основная формула технологии — образ, анализ, смысл, действие, рефлексия с подходом классификации художественно-исторических наглядных средств?
4. Расположите в необходимой последовательности с позиции классификации следующие художественные репродукции: «Над вечным покоем» И. Левитана, «Боярыня Морозова» В. Сурикова, «Что есть истина?» Н. Ге.
5. В чем отличие документального видеофильма от художественно-исторической киноленты?

ПРАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Собственно, уже в формулировке «практические средства» выражен смысл их функционирования в процессе изучения истории.

Традиционно долгое время с понятием практизации связывали работу над историческими источниками на уроках истории. Между тем учителя практики, без всякого сомнения, считают, что *анализ документа* — всего лишь средство для более эффективного изучения понятий и развития специальных исторических умений и навыков. Предлагаемая система практических средств решает иную, более важную и актуальную задачу. В основе нового их понимания — историческая игра. Именно в игре возможна апробация школьниками накопленных исторических знаний, а также способов исторического мышления. Более того, здесь возникает известный педагогический парадокс: игра — это в одно и то же время реальная жизнь и иллюзия реальной жизни. Различные формы, казалось бы, практического действия — историческое рисование, историческая лепка, делание объемных пособий — создаются на основе актуальной по содержанию и исторической по форме ситуации. Школьник лепит из пластилина стоянку первобытных охотников. В его композиции — люди, сидящие у костра, которых он заставляет играть в ситуацию, воображаемую современным человеком. Ведь ничего, кроме реального, сегодняшнего костра, в воображении ребенка и быть не может, исключая, естественно, ту историческую форму, о которой он услышал от учителя. Таким образом, историческое и актуальное сошлись в игровом действии.

Следовательно, *историческая игра* — это путь, подготовка к реальному актуальному действию. Существуют такие формы игры, которые так приближены к жизни, что возникает иллюзия настоящего реального действия. Однако как бы игровая ситуация ни приближалась к жизненной, в условиях урока она остается все-таки игрой и основывается на переносе актуально воображаемого в ткань исторического содержания.

Таким образом, необходимо четко представлять, что игра не есть «обыденная» жизнь как таковая, она — выход из рамок этой жизни во временную сферу деятельности для опробования модели «обыденной» жизни.

Между тем для чистоты модели игра обособляется от «обыденной» жизни местом действия и продолжительностью. Она разыгрывается в определенных рамках пространства и времени. Ее течение и смысл заключены в ней самой. Пока игра происходит, в ней царят: движение прямое и понятное; завязка; развитие и развязка. Будучи однажды сыгранной, она останется в памяти как некое творчество, как ценность. Внутри игрового пространства царит собственный порядок. В несовершенном мире и сумбурной жизни она создает временное ограничение совершенства. Элемент напряжения занимает в игре особое и важное место.

Напряжение означает неуверенность, неустойчивость, неясный шанс и возможность. Чтобы «нечто» удалось, требуются усилия. У каждой игры свои правила.

Такого рода характеристика признаков игры означает ее рассмотрение как идеальной модели будущей жизнедеятельности индивида. Движение всего знания к реализации в игровом действии предполагает целую систему игр, имеющих отношение к процессу обучения истории.

Система игр строится на важнейшем положении, нарушать которое в технологии ни в коем случае нельзя: **«Сначала играет учитель, затем играют школьники»**. Данное правило определяет построение классификации игр как средств изучения истории. Игры подразделяются на образные, аналитические и игры практического соучастия.

Образные монологические игры

Это такая организация исторического материала, с помощью которой учитель монологически строит игровой исторический образ. В игре-монологе учитель демонстрирует возможную модель соучастия современного человека в развитии исторического явления или события. Для этого в драматизированном монологе создается воображаемая ситуация перемещения современного человека в прошлое. Основной смысл образной игры — это достаточно зримое соотношение актуального и исторического, когда в историческую реальность посредством специальных приемов вводится современный человек. Здесь могут быть использованы различные стимулирующие этот процесс варианты воображаемого перенесения в прошлое: машина времени, сон, либо простой призыв к учащимся вообразить, что они путешествуют в определенную историческую эпоху. Как и все ранее показанные образные средства (наглядные и словесные), образные монологические игровые средства выстраивают драматизированный исторический материал вокруг движущегося конфликта между государственным и общественным. Возникновение, развитие и разрешение конфликта связаны с взаимодействием современного человека с действующим в его монологе субъектом истории. Заметим, что игровой монолог всегда персонифицирован. Исто-

рические персоны, с которыми в процессе монолога встречаются школьники, — это типологически обобщенные представители государства, класса, сословия, социальной группы, партии. Причем здесь учитель выполняет известное правило методики — играет сам. Монологические образные игры подразделяются на игры символической персонификации, игры диалогической персонификации, игры персонификации с историческими деталями. При этом, чтобы в дальнейшем при описании монологических образных средств не возникало затруднений, необходимо дать определение понятия «персонификация».

Персонификация (олицетворение) — это выражение исторических событий и явлений в деятельности вымышленных или действительных исторических лиц.

Игры-монологи с символической персонификацией

Это создание игрового образа с помощью показа события или явления посредством действий вымышленного лица, символически олицетворяющего историческое время. Учитель должен строить свой игровой монолог на приеме путешествия во времени. Он сам есть символ контакта с прошлыми эпохами. Ученики в этом случае выступают в качестве слушателей. Задача учителя здесь состоит в том, чтобы с позиции игрового монолога создать ситуацию содействия и соперничества участникам процесса и в результате сформировать исторический образ явления или события. К примеру, в курсе истории средних веков на уроке по теме: «Победа буржуазной революции на севере Нидерландов» учитель может создать образ события «Осада г. Лейденю» с помощью игры-монолога с исторической персонификацией. Учитель начинает игру с показа картины художника Е.А. Львова «Осада Лейденю». «Представьте себе, ребята, — говорит учитель, — что я был непосредственным участником этого события. Как человек образованный, я решил вести записи того, что я видел. Свои краткие заметки я предлагаю вам.

26 мая 1574 г. Лейденю подвергся вторичной осаде, 8 тыс. испанских солдат окружили город. У нас не остается никакой возможности сообщаться с внешним миром. Некоторые жители стали использовать почтовых голубей, но это не особенно надежный способ связи.

1 июня 1574 г. Городской совет постановил, что никто не должен сидеть в бездействии и ждать спасения. Мы должны сами подняться на защиту города.

15 июня 1574 г. Сегодня закончили последний, 52-й редут. С каким упорством трудились женщины, дети, старики, возводя заграждения!

20 июня. Опять испанцы прислали предложение сдаться. Испанский полководец Вальдец лицемерно обещает нам освобождение. Мы

узнали, что на городском совете решили послать испанцам записку, смысл которой они должны истолковать сами: «Сладко поет свирель, когда обманывают безмозглую птицу».

1 июля. Голод совершенно подорвал наши силы. Вчера еще больше пришлось урезать наш скудный паек. Откуда ждать помощи?

Единственная сила, страшная для врага, — морские гезы, наши отчаянные смельчаки... Говорят, что единственный выход — прорыть плотину и дать возможность гезам подойти к городу и снять осаду. Но ведь это значит потопить огромные площади полей, лугов и садов, превращенных в сушу трудом многих поколений.

10 июля. Как бы в ответ на наши колебания мы получили короткое решение от Генеральных штатов Нидерландов: «Лучше потопить землю, чем потерять землю».

21 августа. Мы написали письмо морским гезам. Оно начиналось так: «Мы уже продержались 2 месяца с пищей и еще месяц без пищи». И в этот же день получили ответное сообщение, в котором говорилось, что океанские воды уже подходят к главной преграде, защищающей город от моря. Значит, наши избавители совсем близко.

30 августа. Сегодня испанцы перебросили в город записку, они называют нас собакоедами и кошкоедами. И бургомистр так ответил на это: «Пока вы слышите лай собак и мяуканье кошек, знайте, что город держится, знайте, что каждый из нас съест свою левую руку, чтобы правой защищать нашу свободу. Когда придет последний час, мы собственными руками зажжем город и в пламени погибнем все: мужчины, женщины, дети, но не потерпим, чтобы наши дома и наши вольности были уничтожены вами...»

15 сентября. Все эти дни положение катастрофическое, иссякают последние крохи продовольствия, смертность от голода становится настолько массовой, что мы не успеваем хоронить трупы и они валяются на улицах города. Наши силы тают, мы изнемогаем, и падение города становится более возможным, чем освобождение...

2 октября. Этой мрачной и бурной осенней ночью мы просыпаемся от страшного шума. С грохотом рушится целое звено городской стены, подмытой волнами.

Утро 3 октября. Нас, немногих оставшихся в живых, оповестил грозный гул корабельной артиллерии о приближении гезов. Все они входят в город под ликующие возгласы, неся нам жизнь и свободу!»

Такой подход дает возможность учителю через собственное символическое участие в событии укрепить «мост» времени между моделями поведения людей в прошлом и настоящем.

Игры диалогической персонификации

По форме игра диалогической персонификации напоминает предыдущую: учитель предлагает выступить в качестве главного повествователя. Однако это уже иная, более активная форма создания игрового образа. Учитель, создавая игровую ситуацию, предлагает учащимся вместе совершить путешествие в ту или иную историческую эпоху. Более того, участники воображаемого путешествия взаимодействуют с прошлым: вступают в диалоги с непосредственными субъектами исторических явлений и событий. Например в V классе при изучении истории древнего мира на уроке по теме: «Рабство в Древнем Риме» можно провести экскурсию-путешествие по имению землевладельца.

«Представьте себе, — говорит учитель, — что в начале осени мы приехали в это имение, чтобы познакомиться с ним. Ищем владельца имения. Кто из нас найдет его на картине?»

Римлянин, одетый в белую тунику и тогу, высокомерно говорит нам: — Идет уборка винограда, и мне не до вас. Разрешаю осмотреть имение, но не отвлекайте рабов от их дела.

Мы входим внутрь сарая, где стоит пресс для выжимания виноградного сока. Очень худые, изможденные люди, обливаясь потом, нажимают на рычаг ручного пресса. Разговаривать с нами некогда. Только один раб быстро шепотом спрашивает:

— Нет ли у вас чего-нибудь поесть?

Мы хотим протянуть кусок хлеба, но входит надсмотрщик. Молча продолжаем наблюдать за изнурительной однообразной работой, потом спрашиваем надсмотрщика:

— А разве нельзя сделать так, чтобы быки, а не люди поднимали эту тяжесть — прессовальный брус?

— Такое устройство давно изобретено, — отвечает надсмотрщик, — но господин считает, что рабский труд обходится дешевле. За быком надо долго ухаживать, кормить его, пока он станет сильным, а рабов после каждой новой победы римских войск продают на рынках почти даром.

Тут до нас доносятся глухие рыдания стоящего на коленях старика. Мы прислушиваемся к разговору управляющего имением с рабовладельцем.

Из этого разговора учащиеся узнают о трагической судьбе старых, уже бесполезных в хозяйстве рабов. Продолжаем знакомиться с имением. Учащиеся подходят к рабу, размешивающему в сосуде кипящую смолу.

— Я родом из Сирии, — говорит он нам, — и мое имя Деметрий. На родине у меня был участок земли, дом, жена, дети. Я защищал свою страну от жестоких завоевателей. Многие из сирийцев, как и я, топали в плен. Я стал рабом и потерял здесь даже имя. Надсмотрщики называют меня Мириец.

— Скажи нам, Деметрий, если только тебя не обидит наш вопрос: «почему твоя спина в кровавых рубцах?»

— Вместе с двумя рабами я бежал в горы. Римские легионеры преследовали нас. Моим друзьям удалось скрыться, а мне не повезло: меня ранили камнем, пущенным из пращи, и связали. По приказу хозяина надсмотрщики исполосовали мне спину... Мы все ненавидим нашего господина, — сверкнув глазами, сказал Деметрий, — и, как можем, мстим и вредим ему. Вы видите двух рабов, которых выводит из нашего жилища надсмотрщик. Три дня назад они тайно подпилили ось у телеги. Телегу тряхнуло на ухабе, ось сломалась, и все хозяйское добро оказалось в пыли. Кто-то донес на этих людей управляющему, и теперь их каждый день истязают и ставят на самую тяжелую работу.

— Объясни нам, какую работу ты сейчас выполняешь? — спрашиваем мы.

После разговора с Деметрием экскурсия продолжается.

Вечером мы получаем разрешение побывать в жилище рабов. Несколько ступенек ведут нас вниз. Полуподвальное помещение, оконца маленькие, закрыты решетками и находятся под самым потолком, дотянуться до них рукой невозможно. Сыро и холодно, на земляном полу кое-где лежат охапки соломы. Рабы рассказывают о своей жизни.

— Мы все время голодны, — говорят они нам, — нам дают только похлебку из прогорклой муки, немного упавших с дерева оливок да кружку воды, настоянной на виноградных выжимках. Посмотрите на нашу одежду! Приближается зима, а у нас кроме этих жалких лохмотьев ничего нет... Но недолго мы будем оставаться в этой тюрьме. До нас дошли слухи: в Сицилии восстали рабы, они расправились с рабовладельцами и стали свободными. Мы договорились бежать в горы, а если удастся, переберемся в Сицилию. Лучше быть убитым в бою, сражаясь за свободу, чем умирать здесь медленной, мучительной смертью».

Таким образом, персонифицированный диалог в отличие от символической формы игровой персонификации гораздо активнее вовлекает учащихся в ситуацию исторического действия.

Персонифицированная игра-монолог с историческими и актуальными деталями

Среди средств игровой персонификации игра с деталями представляется эффективной с точки зрения моделей поведения субъектов истории и современного человека. В процессе использования данного средства в нем могут сочетаться как монологическая, так и диалогическая персонификация. Однако наиболее эффективным приемом здесь являются актуальные детали, взятые из микросреды школьника. Это могут быть самые обычные предметы домашнего обихода: книги, тетради, ручки, элементы современной пищи (сахар, соль, бананы, яблоки,

(финики и т.п.), ювелирные изделия, детские игрушки и т.д. Современные детали, в том или ином смысле введенные в урок истории, обретают архаичное содержание: ведь ювелирные изделия, топоры, молотки, сахар и соль существовали во все эпохи. В этом смысле любая современная деталь имеет в себе свое прошлое. Яблоко с ближайшего рынка в уроке истории превращается в «яблоко раздора»...

Таким образом, вводя актуальные детали в персонифицированный игровой монолог, учитель тем самым создает ситуацию актуализации исторического действия. и вместе с тем современный школьник через предмет, близкий и понятный ему, переживает свою приобщенность к историческому прошлому.

Например, используя монологическую персонификацию с актуальной деталью, можно добиться высокой эффективности, изучая природу Аравийского полуострова в VI классе.

«Посмотрите на карту, — говорит учитель, — этот огромный полуостров в Юго-Западной Азии называется *Аравийским*. Сегодня у нас есть возможность побывать там. Я предлагаю отправиться в увлекательное путешествие по Аравии.

Судя по окраске карты, аравийская степь кажется высохшей, совершенно безводной. Но это не так. Во многих местах подпочвенные и грунтовые воды находятся очень близко к поверхности. Разгребите руками песок и вы увидите воду. Она мутная, горько-соленая на вкус, но питает живительной влагой травы. И не будь ее, аравийская степь превратилась бы в безжизненную пустыню.

Смотрите, вот здесь в степи — низинка (*учитель показывает одно из зеленых пятен на карте*). Вода в ней вышла на поверхность. И тут зеленеют красавицы пальмы. Недаром арабы говорят, что ноги пальмы находятся в воде, а голова — в огне.

Еще издали зеленые кроны пальм привлекают взор утомленного путника и обещают ему утоление жажды, тень и прохладу. Пальмы и вода — это зеленый островок, оазис. Рядом с пальмовой рощей мы видим возделанные сады и поля. И тут же — глиняные мазанки — жилища оседлых арабов-землевладельцев.

Плоды пальм — финики (*учитель раздает каждому ученику по финику и предлагает съесть его, а затем рассмотреть косточку*). Эти плоды и верблюжье молоко всегда были основной пищей арабов.

Оазис невелик. А кругом — пустынные степи. Кое-где в степи видны кочевья бедуинов. Основное их богатство — верблюды. Эти животные неприхотливы. Они питаются сухой травой и колючками, пьют мутную горько-соленую воду. Но чтобы вода в степи не высохла, нужен дождь, бедуины с нетерпением ждут появления туч. Они расспрашивают редких путников, нет ли туч там, откуда они пришли.

Дождь в Аравии выпадает в виде благодатных ливней. Арабские поэты сравнивают дождевые тучи с сильно изношенной тканью, через

которую проникает вода, а стремительно падающие дождевые струи — с молочными струями хорошо откормленной верблюдицы.

Узнав о появлении туч, бедуины быстро погружают весь свой скарб, снимаются с места и спешат навстречу благодатному дождю.

После дождя степи покрываются разноцветным ковром молодых трав и цветов. Ковер этот не только красив, он кормит животных. Поедая свежую траву, верблюды дают больше молока и запасаются жиром, который тратят в тяжелое время бездождья. Но над большей частью Аравии дождь выпадает редко. Лишь в Йемене — гористой юго-западной части полуострова — ежегодно бывает два дождливых сезона. Поэтому здесь много оазисов и развито земледелие и садоводство. Хорошо обработанные и обильно орошаемые поля чередуются с тенистыми садами, а склоны гор покрыты виноградниками».

Игра-путешествие, построенная таким образом, — это достаточно рельефный показатель того, что детали могут выступать не только в качестве предметов (финики), но и в виде слов, с которыми дети постоянно сталкиваются в окружающей жизни. Обычно школьники с увлечением следят за развитием путешествия, а знакомые слова и предметы превращают историю в полезную для современной жизни науку.

«Мы отправимся в увлекательное путешествие по Древнему Египту. Наша задача — познакомиться с этой страной поближе, приподнять тяжелую завесу веков. Мы совершим воображаемое путешествие на «машине времени». Каждая группа должна написать отчет о своем путешествии, а потом прочитать в классе, а может, что-то даже показать в сценке. В задании каждой группы написано, на чем нужно сосредоточить внимание при описании событий путешествия. Итак, капитаны получают по жребию свои конверты. В добрый путь!»

Содержимое одного из конвертов: Представьте себе, что вы путешествуете по Древнему Египту. Время вашего путешествия совпало с трагическим событием. Умер великий фараон Хеопс. Казалось, что вся страна погружена в траур. Этот фараон почти всю жизнь строил для себя гробницу — огромную пирамиду. Вы участвовали в обряде погребения, кто-то из вас был главным бальзамировщиком, носившим маску бога Анубиса (шакала). Напишите обо всем, что вы увидели.

Аналитические игры

Это такая совокупность игровых средств, с помощью которой осуществляется анализ исторических образов-представлений, созданных монологическими играми.

Важнейшим результатом аналитических игр является развитие исторического операционного мышления. Игровые ситуации создаются та-

ким образом, что учащиеся в условиях инсайта («мозгового штурма») быстрее вспоминают исторические термины и понятия, активнее и качественнее осуществляют решение сложных исторических проблем.

Система средств в форме аналитических игр представлена следующей типизацией: простые репродуктивные аналитические игры, проблемные игры, игры действенного участия.

Простые репродуктивные аналитические игры

Простые исторические игры относят к категории репродуктивных игр. Однако репродуктивность не мешает воспроизводить в памяти учащихся понятия и термины в условиях «мозгового штурма». В такого рода пограничных игровых ситуациях процесс воспоминания более динамичен, он рождает в сознании школьника целый спектр ассоциативных образов и тем самым ускоряет работу памяти. Общеизвестно, что репродуктивный процесс воспроизведения усвоенных знаний мало интересен школьникам, между тем в игровой форме этот процесс приобретает характер воспоминания с увлечением.

Не следует забывать, что если в основе труда и учения лежат определенная программа и обусловленные требования, то в основу игр должны быть положены интерес, инициатива, свободный выбор темы. Но игра, участниками которой будут ребята, потребует от них определенно умственного напряжения, настойчивости, терпения, организованности. Как тут установить грань между трудом и игрой, да и следует ли это делать? А если речь идет о создании новых игр, сделанных и оформленных самими учащимися, то это, бесспорно, — труд, причем труд творческий, плодотворный. От коллектива ребят, занятых этим трудом, потребуются очень многое: усидчивость и трудолюбие, любознательность и пытливость, выдержка и изобретательность, а также самые разнообразные навыки и умения. Совместное обсуждение и оценка готовых игр приучают выслушивать критические замечания товарищей и думать над устранением подмеченных в игре недостатков, развивают и укрепляют у учащихся чувство коллективизма. Последнее особенно полезно для детей с повышенным самолюбием, с болезненно развитым чувством превосходства. Из ребят, обладающих организаторскими способностями в играх, незаметно вырастают общепризнанные авторитеты.

Моральные нормы, о соблюдении которых учитель часто и многократно, но столь же безуспешно напоминает ребятам, незаметно могут выработаться в ходе игры. Если же участники игры сами строго осуждают у товарищей проявление зазнайства, упрямства, несоблюдение существующих правил, то это благотворно повлияет на устранение таких недостатков у отдельных ребят. Недаром А. С. Макаренко высоко ценил играющий детский коллектив, в котором строгими судьями являются сами его участники.

Хочется указать еще на одну важную черту познавательных игр, превращающую их в условие развития детского коллектива.

1. Кто правил в Русском государстве?
2. Какие произошли войны?
3. Назовите выдающегося полководца.
4. Какие битвы произошли на суше?
5. Какие битвы произошли на море?
6. Назовите народные восстания и крестьянские войны.
7. Вспомните важнейшие законодательные акты.
8. Вспомните важнейшее событие в истории культуры.
9. Назовите видного деятеля науки, культуры, просвещения.
10. Назовите важнейший памятник литературы и искусства.

Ведущий приводит в движение сначала левый диск и зачитывает вопрос, остановившийся против стрелки (например, вопрос № 28), потом приводит в движение правый диск и называет век, написанный в делении, остановившемся против стрелки (например, XV). В числе правильных могут оказаться многие ответы: «Открытие Академии наук в 1725 г.», «Открытие университета в 1755 г.» и др. Эта игра на запоминание различных событий приучает переводить века в конкретные даты.

Возможен и другой вариант игры, например, «Что произошло в этом году?». В этом случае на дисках пишутся различные даты, относящиеся к внутри- и внешнеполитической жизни, а также культурной жизни государства. Диски приводятся в движение поочередно: сначала отыгрываются даты первого диска, потом — второго. Выигравшим является набравший большее количество очков за правильные ответы.

Как в такой игре обойтись без учителя? И дело не только в том, что он нужен во время возникающих споров. В его власти дать игре новый поворот, направить ее по новому руслу, усложнить, сделать еще более интересной, обратить внимание на новые детали играющих. Уточняющий вопрос учителя, вовремя поданная реплика, напоминание известного, облегчающее нахождение неизвестного, будут способствовать не только поддержанию интереса к игре на высоком уровне, но и дальнейшему упрочению авторитета самого учителя в среде учащихся. «Он все знает!» — говорят о нем с восхищением ребята и стремятся быть похожими на него.

Другой игрой, которую тоже лучше вести самому учителю, так как очень трудно заранее составить по ней исчерпывающий контрольный лист, является игра «Знаешь ли ты историю этих мест?». Для нее берут шесть одинаковых контурных карт (европейской и азиатской частей СНГ), они наклеиваются на картон и разрезаются на части (например, северо-западная часть — Финский и Рижский заливы и прилегающая территория; другая часть — юго-западная — Поднепровье, Черное море и т.д.). Всем играющим выдаются одинаковые части карты. Ведущий засекает время (5 минут), участники записывают на листе

бумаги исторические события, связанные с данной территорией. Выигрывает очко тот, кто правильно напишет событие с датой. Если событие окажется записанным у двух участников игры, то каждому из них засчитывается пол-очка. За событие, повторившееся в записях трех и более участников, очки не засчитываются.

Они всегда ведутся по очередным правилам; в игре учащиеся должны мобилизовать свои знания, обращаться к материалу, не вошедшему в учебник, умственно и морально обогащать себя. А сознание этого приносит чувство удовлетворения, уверенности в себе.

Без учителя, без его поддержки многие интересные начинания ребят могут оказаться трудными и неосуществимыми. Учитель должен стать не только организатором игры, но и ее участником, так как простая отсылка ребят к игре (пусть даже очень хорошей) не вызовет у них особого энтузиазма. Учитель должен положить начало творческой работе учащихся, умело ввести ребят в игру. Это не значит, что учитель идет вразрез с хорошими замыслами ребят, что он «навязывает» игру вопреки желаниям детского коллектива.

Познание мира в дидактических играх облекается во многие формы: здесь и фантазия, и самостоятельный поиск ответа, и новый взгляд на известные уже факты и явления, пополнение и расширение знаний, установление связей, сходства или различия между отдельными событиями. Но самое важное — то, что не по необходимости, не под давлением, а по желанию самих учащихся во время учебных игр происходит многократное повторение предметного материала в его различных сочетаниях и формах. Кроме того, игра создает атмосферу здорового соревнования, заставляющего школьника не просто механически припомнить известное, но и мобилизовать все свои знания, думать, подбирать подходящее, отбрасывать негодное, сопоставлять, оценивать действительность. В ходе игры, как правило, ученики, отличающиеся «леностью ума», желающие все получить в готовом виде, и те незаметно для себя активизируются, увлекаются поиском ответа в книгах, начинают размышлять, так как положение «последнего» в игре мало кого устраивает. Победителем чаще всего бывает не тот, кто просто больше знает, а тот, у кого лучше развито воображение, кто умеет видеть, наблюдать, подмечать, быстрее и точнее реагировать в игровой ситуации, кто не просто располагает «хорошей кладовой памяти», а может с умом пользоваться ее запасами.

Среди простых репродуктивных игр особенно распространены исторические кроссворды, шифровки, ребусы, шарады, аукционы, игры по аналогии с телевизионными («Что? Где? Когда?», «Счастливый случай», «Поле чудес»).

Покажем наиболее эффективные и полюбившиеся школьникам исторические игры.

«Аукцион» — это соревнование, в котором побеждает школьник, назвавший наибольшее количество фактов, характеризующих какую-либо тему (например «Жизнь и быт москвичей в XV в.», «Средневековый город»). Учитель ведет аукцион: задает вопросы, комментирует и оценивает ответы, определяет победителя.

Конкурс знатоков крылатых выражений: «троянский конь», «ахиллесова пята» и др. Участники объясняют происхождение этих выражений и их смысл.

Уроки вопросов и ответов. Школьники — организаторы конкурса заранее составляют и собирают вопросы. К вопросам предлагаются ответы. Правильность ответов оценивает избранное учащимися жюри.

Учитель предлагает школьнику карточки с рисунками и текстами и просит их разложить в логической последовательности. Примерный набор карточек для одного из таких заданий: образование государства, появление излишков, повышение производительности труда, усовершенствование орудий труда. Можно добавить несколько не вписывающихся в логическую схему карточек и предложить найти эти лишние звенья.

Конкурс «Из словаря историка». Группам предлагают задания: раскрыть содержание исторических терминов, дать характеристику историческим деятелям, событиям.

«Базар головоломок». Ребята дома составляют кроссворды, шарады, чайнворды и т.п., а на уроке разгадывают их. Работать можно индивидуально или в группах. Разрешается пользоваться учебником, картами.

Игра «Узнай событие, узнай дату». Участникам игры «Узнай событие» раздаются листочки с наклеенными на них фрагментами контурной карты. Ребята должны вспомнить какое-либо событие, произошедшее в этих местах, назвать дату. Участники игры «Узнай дату» получают карточки с датами. Ребята рассказывают о событиях, связанных с этими датами.

Можно разнообразить этот вид деятельности. Мы предлагаем учащимся поиграть в «молчанку». Один ученик молча показывает географический пункт или объект на карте, а другой молча поднимает руку и, получив согласие учителя, пишет название на доске. Нарушивший тишину выбывает из игры.

Школьникам сложно выучить большое количество дат. Здесь также можно использовать различные способы игрового характера. Например предлагаем перестроить цифры так, чтобы получилась историческая дата, или из выписанных на доске цифр составить историческую дату.

Еще один пример. В коробках находятся карточки с датами. К каждой карточке прикреплена скрепка. Карточки вырезаны в виде рыбок. Поймавший рыбку должен рассказать о соответствующем историческом событии.

Игра «Поймай дату»:

1. 1147 г.:

*Москва-река, тебе хвала!
В веках ты видела немало.
Когда б ты говорить могла,
Ты многое бы рассказала.
Ты б рассказала нам о том,
Как люди начали селиться,
За тыном — тын, за домом — дом
Росло на берегу твоём
Начало будущей столицы.
Ты отражала в глади вод
Тот первый кремль и город новый,
Что строил русский наш народ
Под первою стеной сосновой...
Вот этот первый городок
На перекрестке всех дорог.*

2. 1237 г.:

*Был страшный год, когда все страны
Боялись больше, чем огня,
Батыея — внука Чингисхана,
Свое соседство с ним кляня...
Был страшный век, когда монголы
На Русь лавиною пошли,
В осенний день, по степи голой,
Топча сухие ковыли.
Так шла чудовищным потоком
На Русь монгольская орда
В одном стремлении жестоком
Сжигать и грабить города.*

3. 1380 г.:

*Как мне о битве на Дону
Рассказ продолжить мой?
Читатель, я не обману,
Сказав о битве той,
Что не было еще такой.
И, хоть кого спроси, —
«Мамаево побоище»
Все знают на Руси!..
Стоял такой великий стон,
Шел бой с такою кровью,
Что был в багрец окрашен Дон
До самого низовья...*

*А князя Дмитрия
Донским с тех пор прозвал народ,
И слава добрая за ним
До наших дней живет.*

Среди наиболее простых и организационно доступных телевизионных игр выделяется популярный «Брэйн-ринг».

Для оборудования игры необходимы две настольные лампы, которые включают капитаны команд в зависимости от готовности ответа. Класс делится на группы по 5–6 человек. Команды садятся за стол лицом к классу и ждут вопроса учителя, ведущего игру. Неплохо, если бы выходы команд к игровому столу сопровождались музыкой. Чтобы уложиться в урок, в каждом туре должно быть не более трех вопросов. Наиболее удобно построить игру на движении к встрече лидеров, т.е. команд, победивших в туре.

Важнейшим условием является построение вопросов на основе принципов разнообразия, нарастания интереса и трудности движения к действию. Это значит, что начинать каждый тур игры необходимо с простых и наглядных вопросов, а затем переходить к аналитически более сложным. При этом вспыхивающие в момент готового ответа настольные лампы, музыка, нарастающее напряжение в финале игры создают атмосферу праздника и полезности исторического знания.

Проблемно-развивающие игры

Проблемно-развивающие игры — это основа для стимуляции и совершенствования исторического воображения, исторического мышления учащихся. Проблемно-развивающие игры отличаются от репродуктивных введенной в их содержание проблемной ситуацией.

Проблемная ситуация в игре строится на противоречии между моделями жизнедеятельности субъектов истории и актуальным представлением школьников о возможном построении этой модели. Успех в игре сопутствует тем учащимся, у которых наиболее развиты историческое воображение и мышление. Именно проблемно-развивающая игра выступает в качестве практического критерия накопленного ранее учащимися опыта мыслительных операций и дает возможность определить уровень подготовки школьников в этом смысле. Историческое воображение и историческое мышление — это взаимопроникающее единство исторического через актуальное, актуального — через историческое.

Приведем несколько примеров проблемно-развивающих игр, эффективность которых апробирована опытом работы.

«**Турнир ораторов**». Несколько ребят делают сообщения по одной, заранее предложенной теме. Судит конкурс учитель или избранное

классом жюри. Оцениваются не только знания, но и умение говорить связно, доказательно.

Конкурс рассказа по картинкам. Можно использовать учебные картины, иллюстрации учебника, наклеенные на карточки.

Конкурс «Мюнхгаузен». Ребята придумывают рассказ о невероятном случае, якобы происшедшем в ту или иную историческую эпоху. Задача школьников, слушающих рассказ, — найти неправдоподобные истории, детали и оценить занимательность повествования.

Игра «Откуда это?». Ученикам раздаются предметы, например чай, сахар, стекло, хлопок, бумага, компас. Ребята должны рассказать, когда люди впервые стали пользоваться этими предметами, где они были изобретены. Раздаются карточки с текстом примерно такого содержания: «Археологи во время раскопок нашли... Какие выводы можно сделать на основании этих находок?»

Игра «Неотосланная депеша». На некоторых уроках в V классе можно предложить школьникам карточки с текстом «неотправленных посланий»:

- ◆ Добрыня крестил мечом, а Путята — огнем.
- ◆ Хан Кончак разбил Игоря, уничтожил его войско. Игорь — в плену. Что делать?
- ◆ Собрал отряд на средства Строгановых и отправился в путь. Красива и сильна река Тобол.
- ◆ Прочитал поэму о дружбе, любви, храбрости, бескорыстии. Ее наизусть знают многие неграмотные грузинские крестьяне.
- ◆ Всеволода изгнали. Решается вопрос об управлении городом. Лед тонкий, но нас он выдержит. Надеюсь одержать победу. Покорил вятичей, подчинил волжских болгар, иду на юг. Наступление рыцарей остановлено. Великий магистр убит.
- ◆ Они захватили город Шемаху, двинулись к границам Руси. Заманив ложным отступлением русские дружины в удобное для своей конницы место, они одержали победу.
- ◆ Был в Москве. На площади любовался собором. Не собор, а сказка. Это бессмертное творение.
- ◆ Был в Новгороде. Восхищаюсь его церквями, особенно поразил меня большой собор с росписями греческого художника. При встрече расскажу подробно.
- ◆ Крепостная стена подорвана. Город пал, низовья Камы и Волги наши!
- ◆ Целый месяц стоим на реке. Стояние надоело.
- ◆ Иван пригласил его из Италии строить соборы в Москве. Противник разбит наголову. Генералы все пленены. Сам Карл ранен. Миновали Ярославль. Идем освобождать Москву.

- ◆ Основали на Воронеже верфь добрую, строим галеры ладные. Будет Азов взят.
- ◆ Первая печатная книга на Руси появилась. Хотелось бы узнать и о первопечатнике.
- ◆ Завоевал Рязань Владимир, сопротивление оказал Торжок. Не знаю, идти ли на Новгород? Что-то меня тревожит.
- ◆ И была злая сеча. И стали изнемогать люди, и вбежали со своими пожитками под церковные своды, и от тяжести повалились стены церковные, и взяли татары город месяца декабря в 6-й день.
- ◆ Восстание подавил. Получил с русских земель дань в пользу Орды.

Игровые задания такого типа можно использовать и на уроках в V—VII классах.

По историческим местам (иллюстрированный рассказ)

Каждый участник игры выступает в качестве экскурсовода по местам исторических событий. Получив пакет с маршрутом, игрок знакомится с пунктами, по которым он должен провести экскурсию, находит их и прокладывает весь маршрут на настенной или контурной карте.

На наружной стороне пакета наклеивается карта с маршрутом и указывается его номер. По истечении времени, установленного по договоренности, начинаются экскурсии; маршруты можно распределять по жребию. Полноту и правильность рассказа для зачитывания очков ведущий проверяет по контрольному листу.

Для изготовления пяти маршрутов (по три карточки в каждом) перерисуйте карты и иллюстрации учебника в соответствии с содержанием помещенной ниже таблицы:

Маршрут	Карточка
1	1. г. Верден 2. графство Шампань 3. г. Орлеан
2	1. г. Пуатье 2. г. Париж 3. г. Лондон
3	1. Константинополь 2. Косово поле 3. Табор
4	1. Франкенгаузен 2. г. Констанц 3. г. Рим
5	1. Стамбул 2. г. Флоренция 3. г. Венеция

Среди игр, в которых образная характеристика и рассуждение объединяются в процессе совместной работы учителя и учеников, в комплексе составляя эвристическую беседу, необходимо отметить **«Историческую гостиную»**. В этой игре моделируется инсценированное общение «исторических героев», современных школьников из зрительного зала и ведущего — организатора встречи. На сцене (у доски) размещаются приглашенные «гости», напротив них — зрительный зал (класс) и ведущий, который предлагает тему беседы, представляет «гостей» зрительному залу, задает сам вопросы, дает право задать вопрос зрителям, организует «вставки» (цитаты, репродукции, слайды и т.д.).

Предварительно учителем проводится подготовительная работа.

Сначала объявляется список исторических лиц, необходимых для инсценировки, затем, когда роли розданы (по усмотрению учителя одна роль может быть дана не одному, а нескольким школьникам), учащимся предлагается один из вопросов, который может быть задан в ходе беседы. Вместе с тем дается установка, что могут быть заданы самые разные вопросы, относящиеся как к герою, так и к событиям, к которым он имел отношение. Те, кто не получил роли (зрительный зал), должны приготовить для «гостей» самые разнообразные вопросы по обсуждаемой теме. Очень важен выбор ведущего. На него ложится основной груз организации беседы в «Исторической гостиной». В принципе, можно предложить это задание сильному ученику. Но лучше, если эту роль возьмет на себя учитель.

Вот как проходила подобная игра в одной из подмосковных школ в VIII классе на уроке по теме: «Движение декабристов». Это второй урок по данной теме, в нем изучение нового, повторение пройденного и обобщение соединяются воедино.

Роли, литература, вопросы и памятки были распределены за месяц до игры, на одном из первых занятий данного курса. В этот период учитель интересовался ходом подготовки учащихся: какие книги прочитаны, вызывает ли выбранный герой симпатию и т.д., отвечал на вопросы учащихся. Это происходило в основном на перемене, в неформальной обстановке.

На двух предваряющих ролевую игру уроках учитель напоминал о дате игры. На уроке изучения нового по теме: «Северное и Южное общества. Декабристы на Сенатской площади» (последний урок перед игрой) учитель дал задание классу подготовить интересные вопросы по теме, прошло небольшое обсуждение, какие вопросы действительно являются интересными.

Перед игрой были расставлены столы и стулья для гостей, на доске были написаны фамилия, имя и отчество каждого из них. Были привнесены некоторые детали в костюмы, интерьер и звуковое оформление (аксельбанты, свечи, классическая музыка).

Когда все заняли свои места, учитель, выполняющий роль ведущего, начал игру:

«Сегодня в нашу гостиную мы пригласили исторических лиц, имеющих отношение к движению декабристов. Я хочу представить вам тех, кто составлял правительственный лагерь начала XIX столетия: Александра I, Николая I, генерал-губернатора Михаила Андреевича Милорадовича, Якова Ивановича Ростовцева, Михаила Михайловича Сперанского; непосредственных участников восстания 1825 г.: Павла Ивановича Пестеля, Кондратия Федоровича Рылеева, Сергея Петровича Трубецкого, Петра Григорьевича Каховского; а также жен декабристов, которые последовали за ними в Сибирь: Екатерину Трубецкую, Александрину Муравьеву, Полину Гебель-Анненкову. Такой встречи никогда не было и не могло быть в реальности. Но сейчас мы постараемся воссоздать образ каждого из них и попытаемся ответить на вопросы, которые ставит перед прошлым день настоящий. Нам сейчас интересно, что же произошло тогда, в 1825 г., является ли это первопричиной событий, произошедших осенью 1917 г., если да, то в какой степени».

Учитель кратко характеризует события, произошедшие 14 декабря 1825 г., предваряя беседу с гостями и заканчивая свое выступление словами: «Мы начинаем наш сегодняшний разговор с нашими гостями с вопроса, относящегося ко всем участникам сегодняшней беседы: «Каким вы представляли себе будущее, что и как вы хотели изменить в обществе?»».

Этот вопрос повис в воздухе, но учитель был готов к этому: ведь это начало игры, все еще входят в свои роли. Пока гости думали над вопросом, учитель обратил внимание всех присутствующих на записанную на доске цитату: «Вот посмотрите: перед вами слова декабриста, которого, к сожалению, здесь нет, но в своих записках он оставил нам свое отношение к этому вопросу. «Скоро оно (общество) воспримет свои действия, освободит Россию и, может быть, целую Европу. Порывы всех народов удерживает русская армия. Коль скоро она провозгласит свободу, все народы восторжествуют. Великое дело совершится, и нас провозгласят героями века» (декабрист М.Л. Бестужев-Рюмин).

Далее «Историческая гостиная» проводилась наподобие телевизионной передачи 1-го канала ТВ «Тема». Желающие из «гостей» активно отвечали на поставленный вопрос, высказывали свое отношение к словам Бестужева-Рюмина. После ответов на вопрос, обращенный ко всем участникам, задавались и вопросы индивидуально каждому из гостей, к чему почти сразу подключился «зрительный зал».

Были привлечены труды самих декабристов: отрывки из «Русской правды» П.И. Пестеля, стихи К. Рылеева, картины, портреты и т.д.

«Гостиная» заканчивалась выводом: рассматривать то или иное историческое событие можно совершенно по-разному и неоднозначно. И каждый учащийся должен был выразить свое отношение к движению декабристов в домашнем сочинении.

Такой методический прием, как характеристика исторических личностей, может явиться составляющей дидактической игры **«Исторические акулы пера»**. Часто для знакомства с той или иной исторической личностью учитель дает задания сильным учащимся по подготовке доклада. Однако каждому учителю хорошо знакома следующая ситуация: доклад обычно растягивается по времени, так как ребенку хочется рассказать все, что он прочитал. Выбрать главное для него не всегда просто. Ребята слушают доклады обычно без особого энтузиазма, начинают заниматься посторонними делами.

Но как по-другому научить детей работать с дополнительной литературой? Как помочь детям реализовать свои познания? Как задействовать потенциал сильных учащихся?

В этом случае на помощь можно призвать игру. Многим знакома телевизионная передача на ТВ-6 «Акулы пера», в которой корреспонденты различных газет, представители радиостанций и телепередач задают «каверзные» вопросы гостям (известным личностям нашего времени), приглашенным в студию.

Подобное можно провести на уроке истории. Сильному ученику заранее предлагается для изучения какая-либо историческая личность: он должен узнать как можно больше об этом человеке и попытаться «отождествить» себя с ним на какое-то время. Предположим, учащийся изучает личность Михаила Александровича Бакунина. Ребятам объявляется, что они на передаче будут представителями различных газет, но не сегодняшних, а тех, которые существовали в третьей четверти XIX в., когда деятельность Бакунина достигла наивысшего развития. Школьникам заранее дается список существовавших газет для выбора той, корреспондентом которой они себя будут считать. Ниже помещен примерный список газет третьей четверти XIX в.: «Санкт-Петербургские ведомости» (столичная газета), «Московские ведомости» (орган крайних консерваторов), «Новое время» (популярная консервативная газета), «Правительственный вестник», «Русские ведомости» (в ней сотрудничали ученые Московского университета), «Неделя» (газета либерального направления), «Копейка» (бульварная газета); газеты, издаваемые революционерами: «Колокол» (издавалась Герценом и Огаревым), «Вперед» (издавалась Лавровым), «Набат» (издавалась Ткачевым).

В начале урока учитель говорит, что занятие сегодня будет не совсем обычным: «Представим, что сейчас здесь проходят съемки новой телевизионной программы «Исторические акулы пера». На «передачу» приглашен человек интересной судьбы, теоретик анархизма, убежденный революционер, участник почти десятка восстаний и революций Михаил Александрович Бакунин. Мы можем задать ему все интересующие нас вопросы, чтобы как можно больше узнать об этом человеке.

Деловые игры

Это особые средства, содержанием которых является участие школьников в анализе исторических конфликтных проблем через типовые роли субъектов исторических явлений и событий.

К примеру, школьнику дается речь предпринимателя XV в. во Франции либо роль участника экспедиции Х. Колумба и т.д. Между тем деловая игра, по мнению учителей-практиков, является наиболее трудоемкой как в процессе ее подготовки, так и в самом развитии игры. Сказанное делает необходимым более детальное пояснение основных правил подготовки и проведения деловой игры. События, происходящие в ходе деловой игры, связаны воедино логикой ее правил и сюжетом, развивающимся благодаря действиям участников. Создавшееся единство мы будем называть «событийной тканью игры».

Основной предмет изображения в деловой игре — отношения людей в рамках социально-исторического явления или события. Его отражение в игре отличается от оригинала. *Во-первых*, игровые события полностью обозримы, что достигается за счет преобразования пространственно-временных характеристик реального процесса. *Во-вторых*, создавая правила игры, мы стремимся отвлечься от второстепенных подробностей, чтобы в ней воспроизводились не частности человеческих отношений, а их тип.

Объектом непосредственного восприятия для участника игры является ее «событийная ткань». Отражаясь в сознании играющего, она становится знаком реальной действительности, порождая все множество известных игроку фактов, относящихся к историческому содержанию игры. Оно оказывается для участника неразрывно слитым с «событийной тканью» игры, с глубоким эмоциональным впечатлением от игрового процесса.

Следовательно, результат влияния деловой игры на сознание является единством, по крайней мере, трех сторон — содержательной, событийной и эмоциональной. Перед нами не только отражение действительности и выражение ее сущности, но и то многогранное впечатление, которое производит игра на своего участника, и в равной мере сам способ существования игры для него.

Круг необходимых для жизни и работы знаний расширяется, а возможности их усвоения небеспредельны. Отсюда — важно научиться не только отбирать необходимые знания, систематизировать их, но и проблемно преобразовывать, приближать к сегодняшней жизни, практике, реальной действительности. Что это значит — приближать к жизни, практике? Это означает сближение теоретической и практической подготовки путем «замыкания» их на конкретных «исполнительских» задачах. Следует особо отметить, что в ходе обучения предпочтительнее

идти от проблемы, задачи, требующих решения, а не от отвлеченного теоретизирования. Когда ученик осознает, что перед ним значимая проблема, задевающая какие-то существенные стороны и струны его жизни и учебы, он почувствует потребность не только решить ее, но и всесторонне обдумать. Игра, как метод обучения, позволяет как бы прожить определенную ситуацию, изучить ее в непосредственном действии. Разумеется, это не единственный способ приблизить обучение к актуальным проблемам практики. И важно даже не средство как таковое, а поворот обучения к деятельности, человеческой практике.

Признаки игры предполагают соблюдение строго определенных правил ее организации:

1. Наглядность игры.
2. Четкость заданий для групп.
3. Неожиданность экстремальной ситуации.
4. Полное погружение участников игры в проблемность действия.
5. Правдоподобие экстремальной ситуации.
6. Система оценивания.

На основе решения задач игры система оценивания должна позволить оценивать личностные качества участников игры (моральные, деловые, психофизиологические). Она должна также обеспечить различие ролевых целей участников (что порождает конфликтную ситуацию в игре) и соревновательный характер деятельности игровых групп. С помощью системы оценивания достигается определенный порядок взаимодействия участников игры и движение всего игрового коллектива к общей цели. И, наконец, система оценивания призвана загрузить участников игры, заставить, вынудить всех их интенсивно работать на каждом этапе игры.

Таким образом, наличие в деловой игре разветвленной системы оценивания, учитывающей все стороны деятельности участников, является объективно необходимым атрибутом всякой деловой игры.

Деловые игры в зависимости от задач, поставленных учителем, бывают абстрактно-деловыми и имитационно-деловыми. В *абстрактно-деловой игре* учащиеся выполняют лишь символическую функциональную роль. «Представь, что ты ремесленник, а ты крестьянин...» Для абстрактно-деловой игры достаточно лишь намек на роль, в ней главное — историческое суждение, либо умозаключение. В *имитационно-деловой игре* учащиеся решают историческую проблему с позиций заранее осмысленной типовой деятельностной роли. Здесь необходимо еще раз подчеркнуть, что типовая роль характерна именно для имитационной деловой игры. Эта роль не персонифицируется с позиций исторической индивидуальности, она обозначает лишь обобщающий тип представителя той или иной социальной группы людей. Играющим она дает четкую позицию для раскрытия и осмысления ситуации действия.

◆ Абстрактно-деловая игра

Важной особенностью этого типа игры является то, что символическая типовая роль предлагается ученику не заранее до урока, а, наоборот, именно без подготовки — в начале урока. Необходимость ролевой ситуации обычно дает возможность ученику действовать собранно и в то же время отходить от условий текста учебника и жестких рекомендаций учителя. Учащиеся, находясь в широком диапазоне символической типовой роли, часто демонстрируют широту эрудиции, историческую смекалку и воображение, о которых раньше никто не догадывался. Пример абстрактной деловой игры в VI классе по истории древнего мира дает представление в ее возможной педагогической эффективности.

За несколько дней до занятия все ребята прочитали роман Джованьоли «Спартак» и должны были подготовить ответ на вопрос: «Мог ли Спартак победить?».

Диалог начинает Сергей Г. Он считает неудачным политический план Спартака и предлагает:

- а) поднять против Рима покоренные им народы;
- б) использовать союз гладиаторов с разоряющимися крестьянами.

Сергей уверяет, что, действуя так на месте Спартака, он бы победил.

Учитель: Итак, Сергей-Спартак, поднимай племена на бой. Я — Вождь племени гермогаллов. Я слушаю тебя.

Сергей-Спартак: Вы должны восстать против Рима, поддержать нас в этой борьбе.

Учитель-Вождь: Почему? Зачем?

Сергей-Спартак: Рим угнетает вас. Вы должны завоевать свободу.

Учитель-Вождь: Нам совсем неплохо живется под властью Рима. Рим не вмешивается в наши дела.

Сергей-Спартак: Рим грабит вас!

Учитель-Вождь: Да, кое-что приходится отдавать... Но не больше, чем жизнь мужчин племени, которые погибли бы в борьбе с Римом. И не больше личной свободы оставшихся в живых после возможного поражения.

Сергей-Спартак: Вы трусы! Вы не достойны звания человека!

Попытка навязать логику современного человека Вождю племени оказалась неудачной. Исторический материал обнаруживает способность сопротивляться укладыванию в схемы современного мышления. Учащиеся сталкиваются с историческим персонажем как с субъектом истории. Он предстает как «неснимаемый» последующим развитием культуры, является уже не «мальчиком для битья», которого следует учить смелости и достоинству, а равно-

правным собеседником в диалоге. Столкнувшись с этим противоречием, Сергей не выдерживает его, обращаясь к абстрактным лозунгам и декламации.

Сергей Г. умолкает. Его заменяет Гена З.

Гена-Спартак: Но поход против Рима выгоден для вас. Мы научились громить римские легионы. Поддержите нас, и мы поделимся с вами добычей.

Учитель-Вождь: Каким образом? Сколько? Как будем делить?

В разговор вмешивается Сергей Г. Он перестроился и теперь пытается вернуть себе положение лидера в диалоге.

Сергей-Спартак: Мы дадим вам грабить город. Три дня вам хватит?

Учитель-Вождь (несколько выходя из роли): А что станет делать славный Спартак, если его сплоченные и дисциплинированные войска захотят принять участие в грабеже?

Вопрос ставит детей в тупик. Первоначального сомнения как не бывало. Оно сменилось целым рядом вопросов, проблем, загадок, обращенных к истории.

Сергей Г.: А как же моя вторая идея — осуществить программу братьев Гракхов мечами гладиаторов?

Учитель: Давайте попробуем. Кто хочет быть разоряющимися крестьянами?

Трое — Игорь Б., Гена З. и Стасик У. — пожелали стать крестьянами. Еще четверо ребят идут в гладиаторы.

Стасик-крестьянин: Вы звали нас. Мы пришли. Что скажете?

Сергей-Спартак: Я — Спартак, вождь восставших гладиаторов. Кто вы? Назовите себя.

Игорь-крестьянин: Мы — бедные крестьяне. Меня зовут Гай, его Юлий, а третий — Цезарь.

Ребята импровизируют, в результате рождается маска. Она станет основой для исторического образа, для вживания в историю.

Сергей-Спартак: Мы предлагаем вам землю по законам братьев Гракхов.

Гена-Юлий: А кто такие братья Гракхи?

Сергей-Спартак: Вы должны знать братьев Гракхов!

Стасик-Цезарь: Мы неграмотные, забытые крестьяне. Расскажи нам, Спартак, про братьев Гракхов.

Сергей-Спартак (рассказывает про Гракхов): Понятно?

Игорь-Гай: Нет, не понятно. Зачем вы даете нам землю? Что вы хотите взамен?

Сергей-Спартак: Свободу!

Игорь-Гай: Мы не можем вам ее дать. У нас нет вашей свободы.

Сергей-Спартак: Мы с вашей помощью отнимем нашу свободу у рабовладельцев.

Игорь-Гай: А что будут есть свободные рабы?

Сергей-Спартак: Для забитого крестьянина ты слишком умен.

Стасик-Цезарь: Это не ответ.

Сергей-Спартак: Вы будете нас кормить, а мы будем вас защищать.

Гена-Юлий: Только кормить? Кто будет сражаться в ваших рядах? Наши сыновья?

Сергей-Спартак: Вы будете драться вместе с нами.

Игорь-Гай: А кто будет командовать? И кто поручится, что вы не подставите нас под удар в битве?

Сергей-Спартак: Мы ручаемся своей честью.

Игорь-Гай: Честью рабов?

Гладиаторы (Возмутившись): Подлые селюки! Мы вас изрубим! Руби их!

Стасик-Цезарь: Не очень шумите, ребята. Наши люди вон за тем холмом. Это раз. Чего вы добьетесь, изрубив нас? Вы же хотели с нами договориться. Давайте. А ты, Гай, придержи язык.

В ходе развития диалога возникли продуктивные варианты истории.

Гладиаторы и крестьяне заговорили о том, как будут жить после победы.

◆ Имитационно-деловая игра

Это средство изучения истории, с помощью которого учащиеся получают возможность осмыслить исторический конфликт-проблему с позиций ученого-исследователя, реформатора, командующего армией, представителя определенной социальной группы.

Методическая специфика заключена здесь в том, что, получив роль такого типа, ученик вводится в ситуацию необходимости целостного осмысливания взаимодействия субъектов истории в явлении и событии. Ученикам в этом случае предлагается быть членом ставки Кутузова или Наполеона, войти в секретный комитет и предложить свой план крестьянской реформы: входить в правительство и партии, быть членами научных академий, критиковать известнейшие документы, издавать указы...

Приведем примеры имитационно-деловых игр с рельефно выраженной спецификой этого типа практических средств.

На уроке «Феодальная раздробленность в Западной Европе» учащимся предлагается выступить в роли феодалов, собравшихся на свой «съезд» для обсуждения ситуации, возникшей в Западной Европе после Верденского раздела. При этом материал предыдущего урока о

жизни и быте феодалов органично включается в образную обстановку «съезда». Учащиеся заранее получают задание придумать титул, девиз избранного персонажа, нарисовать герб, родовой замок, составить рассказ о его жизни в своих владениях. Заранее распределялись лишь некоторые роли участников «съезда», большая часть выступлений и подготовительная работа осуществлялись учащимися самостоятельно. Шестиклассники с энтузиазмом отнеслись к выполнению этих заданий. Во время переключки феодалов учащиеся изображали своего героя, называя имя, титул, девиз его рода, и уже в этом проявилось их творчество.

Вот некоторые представления действующих лиц: «Род Лотарингских всегда впереди!», «Тюрингский лев непобедим!», «Богом быть не могу, королем не хочу, я — герцог Нормандский!», «Честь в огне не горит и в воде не тонет» и др. Так началась игра.

Ситуативный внешний интерес, эмоционально-игровое состояние детей стимулировали поисковую деятельность, в процессе которой «феодалы» стремились выявить причины феодального разобщения, образно воссоздавая картины быта в своих владениях. Дискуссия протекала в форме состязания, турнира: каждый участник старался найти правильный ответ. Вот пример одного из выступлений: «Моему прадеду за большие заслуги и участие в трудных походах были пожалованы земли по Рейну. С тех пор, как наш род владеет ими, не раз вилланы поднимались на своих господ. В прежние времена король посылал латников. А теперь, случись беда, никто не придет на помощь, кроме верных вассалов. Вспомните хотя бы случай, когда рассвирепевшие сербы убили маркграфа Генриха! А какие страшные события произошли в аббатстве св. Максимилиана в Трире. Нет, нам не на кого надеяться, кроме как на своих верных вассалов, которые всегда рядом и придут на помощь в любую минуту». Реплики других «феодалов» (об отказе вилланов платить чинш, о больших пошлинах и грабежах на дорогах, о независимой жизни в своих «ленах») дополнили картину, нарисованную рейнским сеньором.

Возникшее на «съезде» единодушие нарушает выступление одного из участников: «Позвольте высказаться честному сеньору, служившему верой и правдой своему королю. Разве мы можем обойтись без поддержки его величества? Кто будет защищать нас от взбунтовавшихся вилланов? А если война с неверными? Что будете делать, заносчивые господа? У кого искать защиты? Вы, вероятно, господа, потеряли голову, решив, что можете сравниться с королем. Вспомните наших дедов и прадедов. Разве они когда-нибудь осмеливались посягнуть на власть короля? Вы же вознеслись в своих притязаниях до небес!» Эта речь подлила масла в огонь. С места посыпались реплики: «Доверенное лицо короля!», «Подкупленный сеньор!», «Граф получил от короля отменный феод!». Большинство «герцогов» и «графов» высказались за ограниче-

ние прав короля, который, по их мнению, должен быть «первым среди равных».

Так, в ходе игры учащиеся выявили один из признаков феодальной раздробленности — **ослабление королевской власти и обособление феодальных владений**.

Во второй части «съезда феодалов» рассматривался вопрос о междоусобных войнах. Анализируя документы эпохи, школьники пытались разобраться в отношениях внутри класса феодалов и вынести справедливое решение. Так, при разборе письма графа Блуанского Одона королю Франции учащиеся обвинили короля и оправдали графа, сославшись на подобные случаи. Обыгрывание документального материала помогает учащимся лучше усвоить основные признаки феодальной раздробленности, и, когда им как феодалам предлагается принять на «съезде» присягу о запрещении феодальных войн, они отказываются это сделать, мотивируя интересами своих персонажей.

В заключительной части урока школьники записывают принятые на «съезде» решения. В качестве домашнего задания семиклассникам предлагается сочинить письмо от имени участника «съезда» своему вассалу об этом событии.

Урок «Клуб путешественников» проводится при изучении тем, связанных с обзорным изучением стран или географических открытий. Например, в VII классе на уроке по теме: «Сибирь в XV в.» после небольшого вступительного слова учителя класс получает задание: определите вклад В.Д. Пояркова, Е.П. Хабарова и С.М. Дежнева в русскую историю.

Учитель приглашает за стол ведущих «участников» экспедиций. Эти учащиеся заранее изучили жизнь и деятельность каждого из землепроходцев и мореходов с помощью дополнительной литературы¹. В непринужденной беседе они рассказывают о народах, населяющих территорию Сибири, о замысле, задачах и ходе экспедиций, судьбе их руководителей, значении их деятельности, отвечают на вопросы зрителей. Затем учитель проверяет выполнение задания, полученного в начале урока.

Урок-киностудия. За две недели до урока необходимо разделить класс на три творческие группы и художественный совет студии, в который входят: художественный руководитель, общественно-политический редактор, музыкальный редактор, заведующий литературным отделом. Необходимы технические работники: звукооператор и осветитель. Если учащиеся имеют слабые навыки работы на уроке, учитель

¹ Магидович И.П. Очерки по истории географических открытий. Т. 2. — М.: Просвещение, 1983. С. 290–303; Азатьян А.А. и др. История открытия и исследования Азии. — М.: Мысль, 1989. С. 275–282.

берет на себя роль директора студии. В классе с высокой степенью активности учащихся и достаточно сформированными навыками и учебными умениями учитель только консультирует. Три режиссера комплектуют творческие объединения, включающие сценаристов, звукооператоров, композитора, художников, монтажеров, дикторов, актеров и т.п. Учитель ставит задачу перед каждым творческим объединением. Затем учащиеся знакомятся с материалом учебника.

Роли: судья, прокурор, присяжный поверенный (защитник), присяжные заседатели (12 человек), обвиняемый, свидетели.

По всем вопросам можно консультироваться у преподавателя.

Судебная реформа. Волостной суд

Дело о краже курицы. Курица забралась в чужой огород, владелец которого ее поймал и сварил. Хозяин курицы предъявил иск в волость.

Роли: крестьянин-обвиняемый, крестьянин-обвинитель, волостной старшина, члены волостного суда (4).

(Приговор — пороть (до 27 розог) + штраф (до 3 р.).

Выпоротый решает пожаловаться мировому судье на причиненный ему добруму имени ущерб.

По всем вопросам можно консультироваться у преподавателя.

Данная игра позволяет более глубоко вникнуть в содержание изучаемого материала, развивает историческое воображение, способствует творческому применению полученных знаний и обретенных умений.

Интервью с историческими героями

Когда в основе изучаемого материала находится историческая личность, например: Иван Грозный, Петр I, Александр Суворов, Степан Разин и др., можно предложить инсценировать интервью с историческим героем. Это могут сделать два человека, из которых один «исторический герой», а другой — «журналист», а также целый класс, если речь пойдет о пресс-конференции.

Если участвует весь класс, то «исторический герой» заранее готовится: собирает максимум информации о том человеке, которого ему придется играть, а «корреспонденты» должны заранее подготовить интересные вопросы.

Игра позволяет активизировать работу учащихся по изучению исторических персоналий, дает возможность отдельным учащимся глубоко познакомиться с историческим материалом и проявить свои знания в форме, отличной от традиционной (доклада, реферата и пр.).

«Светский салон XIX века» (комплексная игра-конкурс)

Как воспитывать у детей хорошие манеры? Существуют семьи, в которых дети, видя каждый день положительный пример своих родителей, естественным образом воспринимают его и усваивают устойчивый

стереотип хороших манер. А если в семье нет такого положительного образца? Чем может помочь школа?

Мы предлагаем ролевую игру «**Светский салон XIX века**».

Основная нагрузка ложится на подготовку к игре. Это занятия по этикету, моде, воспитанию человека в XIX в.: чтение отрывков из художественных произведений русской классической литературы, работа с рисунками, иллюстрирующими моду; анализ времяпрепровождения людей этой эпохи и многое другое.

В одной из московских школ игра проводилась как итоговое обобщающее занятие по теме: «Россия в 1-й половине XIX века». Перед началом урока ребята определяют жанр фильма и приступают к написанию сценария, подбору иллюстративного материала и музыкального сопровождения.

Сразу же надо определить, что вкладывается в понятие фильм. Ясно, что осуществить силами учащихся съемки настоящего фильма невозможно. В данном случае под фильмом подразумеваются сменяющиеся на экране иллюстрации, сопровождающиеся дикторским текстом и музыкой (слайды, иллюстрации к книгам, рисунки учебника).

Для проведения урока необходимо предусмотреть затемнение. Экран. Слева от экрана — дикторский стол с лампой. Стулья расставлены в два сектора, между ними — проход, в котором находится пульт управления аппаратурой, звукооператор. Справа от экрана — афиши.

К уроку «Революция 1848—1849 гг. в Италии» ученики подготовили фильмы, в которых раскрыли задачи, причины, ход революции и причины ее поражения. Каждый фильм длился семь минут.

Первое творческое объединение выбрало для фильма жанр хроники.

События излагались хронологически последовательно. Текст сопровождался рисунками учащихся и музыкой Э. Грига к драме Г. Ибсена «Пер Гюнт».

Второе творческое объединение создало фильм-воспоминание, взяв за основу воспоминания Дж. Гарибальди, используя кадры диафильма «Джузеппе Гарибальди и объединение Италии», музыку Верди и Шопена.

Третье творческое объединение построило фильм в жанре диалога: за столом сидит девочка и читает роман Э.Л. Войнич «Овод». Затем она отталкивает книгу, и перед ней появляется героиня книги — Джемма, которая рассказывает о революции. В фильме использованы репродукции картин художников XX в., иллюстрации к книге, диапозитивы «Революция 1848—1849 гг. в Европе», музыка Ф. Листа.

Урок-салон. Этот урок является, по сути, подведением итогов самостоятельной работы. Его (урок) целесообразно проводить историком совместно с учителями литературы и музыки. Так, уроку в VIII классе

по теме: «Культура XIX — первая половина XX в.: литература, искусство и архитектура» предшествует длительная подготовка. Это этап самостоятельной работы учащихся. За две-три недели в классе создаются три творческие группы (по желанию учащихся) по изучению литературы, живописи, скульптуры, музыки XIX — начала XX века. После этого знакомства с литературой внутри групп выделяются подгруппы из двух-трех человек по изучению творчества отдельного представителя мировой культуры: Байрона, Гете, Шиллера, Гейне, Бальзака, Диккенса, Баха, Моцарта, Бетховена, Шопена, Давида, Гойи, Делакруа, Курбе и других. Перед учениками ставится задача: после знакомства с творчеством композитора, поэта, скульптора, художника составить диалог, в котором бы отразилась характеристика основного направления в искусстве, главные события нового времени, повлиявшие на их творчество. Учащиеся разучивают фрагменты произведений композиторов, о которых будет идти речь на уроке («Колыбельная» Моцарта, «Сурок» Бетховена), танцы (полонез, вальс), учат стихотворения. В этом им помогают учителя музыки и литературы.

После изучения дополнительной литературы (за неделю до урока) учитель формирует группы по изучению основных направлений в искусстве классицизма, романтизма и реализма и ставит задачу: найти общие черты проявления тех или иных направлений в разных видах искусства (живописи, литературы, музыки) и составить композицию. Выбирается хозяйка салона (ведущая). Для подготовки элементов костюма используется «Иллюстрированная энциклопедия моды». Выбираются символическое место и время (Париж, середина XIX в.), форма обращения друг к другу, проводится беседа об этике XIX в.

Во вводном слове учителя определяются цели и задачи урока. Хозяйка салона приглашает послушать музыку Баха в исполнении одного из гостей. На фоне музыки — разговор о Бахе. На экране появляются картины Давида «Смерть Марата» и «Клятва Горациев». Завязывается диалог о классицизме в живописи Давида и в творчестве Шиллера. Поклонница творчества Гете доказывает его приоритет в области классицизма. Спор прерывается звуками Героической симфонии Бетховена и начинается разговор о его творчестве. По просьбе хозяйки салона исполняется «Сурок» Бетховена под аккомпанемент пианино и скрипок.

При последних тактах танца на экране последовательно появляются картины Гойи «Семья Карла V» и «Расстрел повстанцев в Мадриде». Участники беседы о творчестве Гойи находят сходство картины «Расстрел повстанцев в Мадриде» и поэмы Байрона «Паломничество Чайльд Гарольда». В разговоре о творчестве Делакруа и Жерико выявляются черты романтизма в живописи и литературе. Вторая часть урока завершается рассказами о Гейне и Моцарте.

В третьей части разговор идет о реализме Диккенса и Бальзака, Курбе и Милле, Шопене. Звучит полонез. Танец завершает последнюю часть урока. Гаснут свечи, хозяйка уступает место учителю, который подводит итог урока.

Второй урок по теме (лучше, если уроки спаренные) проводится в виде обобщающей беседы по первому уроку. Заполняется таблица (см. ниже).

Различные виды деятельности, включенные в учебный процесс, обогащают урок, так как вносят специфику в познавательные процессы: художественная деятельность вносит образность в освоение мира, трудовая — дает практически ценные умения, общественная деятельность формирует социально значимую мотивацию, игра повышает общий эмоциональный тонус. А театрализованная игра синтезирует в себе все эти виды деятельности.

Основные направления в литературе и живописи XVIII–XIX вв.

Маршрут	Карточка	Литература
Классицизм		
Романтизм		
Реализм		

Так будет выглядеть таблица о классицизме после беседы:

Живопись	Литература
Давид	Шиллер, Гете
<p>Особенности направления:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ в центре — легендарный или античный герой; ◆ изображение на переднем плане; ◆ скульптурность, четкость рисунка; ◆ геометрическая правильность (3 арки, 3 смысловые группы героев) 	<p>Особенности направления:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ в центре — легендарный герой; ◆ четко вырисованный конфликт; ◆ строгая принадлежность к жанру (трагедия, ода, эпопея); ◆ три единства (времени, места и действия)

Учитель — руководитель игры — должен знать сильные и слабые стороны игрового средства. Деловая игра конкретна. Она, как правило, воспроизводит (более или менее точно) реальную ситуацию деятельности. Это ее сильная сторона. Но это же ограничивает и диапазон применения деловых игр. Адаптация игры — вопрос творческого ее освоения. Это значит, что как бы ни была полезна, эффективна и

интересна деловая игра, в новых условиях она требует привнесения корректив. И это — уже задача непосредственных организаторов и внедрения данного средства.

Понятно, что предлагаемые деловые игры в одних случаях окажутся совершенно «к месту», а другие потребуют серьезной переработки.

Но, несмотря ни на что, деловые игры как средства изучения истории пользуются все большей популярностью среди учителей-практиков. Необходима дальнейшая серьезная работа по их совершенствованию.

Игры практического соучастия

Игры практического соучастия — это такие средства исторического образования, с помощью которых создается эффект непосредственного вхождения школьников в ситуацию исторического взаимодействия субъектов истории. Это может быть соучастие во взаимодействии на уровне торговой купеческой сделки или выращивания урожая. Это может быть соучастие в событии, определяющем судьбусловия, государства, целого народа. Суть действия игрового средства заключена в том, что ученик проигрывает и тем самым овладевает историческим инвариантом поведения того или иного субъекта, запечатленного историей. Парадоксальность действия данного средства заключена еще и в том, что в момент игрового соучастия от современного человека требуется, с одной стороны, острое чувство актуальной общественной ситуации, а с другой — достаточная абстрагированность от себя сегодняшнего. Это объясняется тем, что, только находясь в условиях игры и чувствуя данную грань актуального и исторического, участник игрового действия сможет овладеть моделями поведения человека в прошлом с пользой для настоящего. Сказанное как раз дает возможность понять специфику тех средств, которые используются в играх практического соучастия, среди них — неадаптированные исторические тексты, включение языковых оборотов изучаемого исторического периода, историческое костюмирование, включение в игры объемных пособий, воспроизводящих в точности предметы и памятники прошлого, обстановка торжественности в момент взаимодействия с субъектами истории, обязательная серьезность исторических оценок.

Если игры практического соучастия будут представлены в качестве системы, то в этом случае возникает возможность овладения школьниками инвариантных моделей поведения субъектов истории — от самых истоков возникновения человеческого общества до наших дней.

Игры практического соучастия принято подразделять на ролевые игры, игры практического делания, игры непосредственного исторического соучастия.

Ролевые игры

Ролевые игры — это такая организация средств исторического образования, задача которых — создание игровых ситуаций взаимопроникновения индивидуального «Я» школьника и образа персонифицированного субъекта истории. Причем если деловая игра служит средством вскрытия сущности исторических проблемных конфликтов, то в ролевой игре конфликт стимулирует обращение к игровому образу исторического деятеля, с позиции которого оцениваются события, явления, индивидуальные деяния. К примеру, по существу невозможно разрешить известную проблему: революционный террор — это убийство или героизм? Однако такая постановка вопроса стимулирует активность находящихся по обе стороны конфликта учащихся, высказывающихся от имени исторических персоналий, олицетворяющих защитников и противников данного общественного явления.

Эффективность ролевой игры связана с обязательным выполнением совокупности выработанных опытом методических правил:

1. Четкое определение конфликта ролевой игры.
2. Различие ролевых целей участников игры относительно конфликта.
3. Наличие общей цели у всего ролевого коллектива.
4. Многоальтернативность разрешения главного конфликта игры.
5. Наличие специальных приемов для эмоционального нарастания игры.
6. Предлагаемое планирование неигрового спора.
7. Наличие системы группового и индивидуального оценивания участников игры.

Для успеха ролевой игры очень важна продуманная учителем, специально организованная ситуация поединков между участниками, олицетворяющими исторические персонажи, стоящие по разные стороны игрового конфликта. Особое значение имеет подготовка к ролевой игре, в процессе которой ученикам разъясняется характер исторического деятеля, в образе которого они будут участвовать в ролевой игре, его идеалы, возможно, даже элементы риторической манеры.

Для ролевой игры также имеют значение обстановка в классе, детали-предметы, символизирующие особенности исторической эпохи. В последнее время все большую популярность получают среди учителей-практиков ролевые игры в форме суда над исторической личностью.

Для проведения такого урока учитель создает две группы: три судьи, прокурор (государственный обвинитель), адвокат и свидетель. Группы накапливают материал (используют сборники документов, мемуары, публикации периодической печати) и составляют показания свидетелей, речи обвинителей и защиты.

Учитывая, что учащиеся не могут в полной мере отразить роль того или иного политического деятеля, склонны к схематизму, штампу, процесс проводится часто не над конкретным лицом, а над явлением, и подсудимый — символический (черная книга преступлений фашизма, куклуцксклановский колпак и т.д.). Однако в особом случае ученик может выступать от имени конкретной личности, пытаясь создать ее образ.

Для проведения урока необходима специальная расстановка мебели: в центре, у доски — стол судей, слева — обвинителя, справа — адвокат и судья. Урок начинается вводным словом учителя. После этого объявляется: «Суд идет!» Суд, обвинитель, адвокат занимают свои места. Урок ведет председатель суда. Слушаются обвинительное заключение, показания свидетелей, с сообщениями выступают государственный обвинитель и адвокат. Суд удаляется на совещание: выносятся приговор. Пауза, связанная с удалением суда на совещание, может быть заполнена мини-пресс-конференцией, комментарием учителя. Чтобы урок прошел интересней, используются фонограммы. Можно создать корреспондентский пункт (4–5 учеников), который будет освещать ход судебного процесса.

Вот фрагмент урока, где в качестве средства была использована **ролевая игра «Суд над Пугачевым»**. После выступления учителя, который играл роль председателя суда, ролевая игра развивалась следующим образом.

Председатель вызывает свидетелей обвинения, которые кратко рассказывают о себе: «Я — помещица, вдова Татьяна Дмитриевна, поместье мое находится в Симбирском уезде, у меня триста душ крепостных. Отношение к крестьянам у меня самое милостивое: работают они на господской земле всего 5 дней в неделю, продаю только семьями, оброки посильные. Что еще нужно? Однако неблагодарные холопы мои, прознав о появлении самозванца Емельяна Пугачева, послушав разгласителей его подлых указов, взбунтовались. Они вооружились дубьем и стали грабить и жечь поместья. Муж мой был убит разбойниками, мне же чудом удалось избежать его участи. За смерть мужа, грабеж поместья и все мои переживания я свидетельствую против ненавистного самозванца и его подручных!».

Ученики могут комментировать приведенные показания и задавать свидетелю дополнительные вопросы. Свидетели обвинения должны раскрыть свое отношение к крепостным, к крестьянской войне и ее предводителю.

Затем вызываются свидетели защиты. В своих показаниях они описывают положение и условия жизни казацкой голытьбы Дона и крепостного крестьянства России во второй половине XVIII века, объясняют причины их участия в крестьянской войне: «Я, Петр, сын Кузьмин,

крепостной крестьянин помещика Ефремова, свидетельствую о бесчеловечном обращении помещиков с крестьянами. Нас продают, как скот, разлучая детей с родителями, издеваются и мучают за малейшее неповиновение. Мой брат, резчик по дереву, был обменян нашим помещиком на беговую лошадь, сестра с мужем и трехлетней дочкой проданы вместе со стаей гончих псов, я был бит плетью за попытку побега и еле выжил. Поэтому, услышав о том, что батюшка Петр Федорович обещал в своих указах по всей России вольность и призвал истребить всех дворян-разорителей, мы с односельчанами подожгли господский дом, убили помещика и бежали под Казань, в войско Петра Федоровича. Вскоре мы узнали настоящее имя нашего защитника — Емельян Пугачев, казак донской станицы Зимовейской».

Показания свидетелей защиты также уточняются и дополняются в ходе ответов и вопросов, поступающих из зала суда. Во всех показаниях свидетели используют настенную карту «Российская империя во второй половине XVIII века». Их выступления помогают понять причину крестьянской войны, конкретизируют и закрепляют знания учащихся о ее особенностях, позволяют раскрыть личные качества предводителя крестьянской войны.

После выступления свидетелей слово предоставляется обвинителю. Ролевая игра, подчиняясь законам сценического искусства, должна иметь завязку, кульминацию и развязку сюжета. Именно на высшем, кульминационном, уровне и проходят выступления обвинителя и защитника.

Итак, донской казак Емельян Пугачев и его ближайшие сподвижники (И. Зарубин — Чика, А. Соколов — Хлопуша, С. Юлаев и др.) обвиняются в том, что, подняв народ на борьбу против господствующего класса России и начав крестьянскую войну, они нанесли ущерб экономике страны.

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что для ролевой игры важно не собственно разрешение конфликта и приведение участников игры к какому-либо историческому суждению. Главное — это простимулированное конфликтом как можно более точное создание учеником образа исторического деятеля и общая канва исторического диалога, с помощью которого осваивается модель современного поведения.

Игры исторического соучастия

Игра исторического соучастия — это такая организация игрового взаимодействия, с помощью которой ученики вводятся в ситуацию пребывания в историческом явлении, выступают от имени субъектов исторического процесса. Теперь у учеников есть не только роль, но и место в историческом действенном акте-событии. Ученик уже ничего не выдумывает, не воображает, он непосредственно участвует, т.е. испы-

тывает в этой игре влияние модели взаимодействия субъектов истории. Более того, он — ученик — есть сам частица данной модели, он существует в игре всех звеньях модели — от начала до разрешения конфликта в ней. При этом ни в коем случае нельзя понимать, что действие данного средства как бы лишает школьника воображения и мышления, напротив, все эти компоненты присутствуют в развитии игры, однако главное здесь — действенное участие в событии.

В уроке, посвященном Сергию Радонежскому, ученики, получившие различные роли, олицетворяли жизненный путь Сергия, становились соучастниками событий его исторической судьбы.

«Монах-летописец: О светло светлая и прекрасно украшенная земля Русская. Многими красотами прославлена ты: озерами многими славишься, реками и источниками местночтимыми, горами, крутыми холмами, высокими дубравами, чистыми полями, зверями, разнообразными птицами, бесчисленными городами великими, селениями славными, садами, монастырскими храмами божьими и князьями грозными, боярами честными, вельможами многими. Всем ты преисполнена, земля Русская, о православная вера христианская.

Ведущая (в русском костюме): Так писал автор в «Слове о погибели земли Русской». Написано «Слово» не позже 1246 г.

1-й ведущий (в русском костюме): Но Русь украшена не только дарами природы, богата она верными сынами своими.

Монах-летописец: Истинные человек и сын Отечества есть одно и то же... То есть прямо благороден, которого сердце не может трепетать от нежной радости при едином имени Отечества.

2-й ведущий: Есть имена, которые носили исторические люди, жившие в известное время, делавшие исторически известное жизненное дело, но есть имена, которые уже утратили хронологическое значение, выступили из границы времени, когда жили их носители. Это потому, что дело, сделанное таким человеком, по своему значению так далеко выходило за пределы своего века, своим благотворным действием так глубоко захватило жизнь дальнейших поколений, что с лица, его делавшего, в сознании этих поколений постепенно спадало все временное и местное, а оно из исторического деятеля превратилось в народную идею, а самое дело его из исторического факта стало практической проповедью, заветом, тем, что мы привыкли называть *идеалом*. Такие многие люди становятся для грядущих поколений... вечными их спутниками, даже путеводителями, и целые века благоговейно твердят их дорогие имена не столько для того, чтобы благодарно почтить их память, сколько для того, чтобы самим не забыть правила, имя завещанного.

1-й ведущий: О них наш рассказ.

Звучит отрывок из Первого концерта П.И. Чайковского.

Монах-летописец: И первого среди верных сынов России мы называем святого преподобного Сергия Радонежского.

На экране — иконы. Звучит грамзапись колокольных звонов.

Ведущая: Деятельность Сергия Радонежского — самый яркий пример патриотического служения Отечеству в тяжелую эпоху ордынского засилья на Руси.

2-й ведущий: В день 500-летия кончины Сергия Радонежского необыкновенную речь произнес известный историк В.О. Ключевский: «Преподобный Сергей своей жизнью, самой возможностью такой жизни дал почувствовать скорбевшему народу, что в нем еще не все доброе погасло и замерло: своим появлением среди соотечественников, сидевших во тьме и сени смертной, он открыл им глаза на самих себя, помог им заглянуть в свой собственный внутренний мрак и разглядеть там еще тлевшие искры того же огня, которым горел озаривший их светоч. Писать о Сергии — значит восстановить в памяти народа память об одном из исторических деятелей, внесшем наибольшее количество добра в свое общество».

Монах: Сергей Радонежский мудрой и простой красотой просиял в нашей истории, в нашем народе.

Звучит колокольный звон.

1-й ведущий: Художник Нестеров подарил Третьяковской галерее картины о жизни Сергия Радонежского.

На экране «Юность пр. Сергия», «Прощание Сергия с великим князем Дмитрием Донским», «Труды пр. Сергия» и др.

2-й ведущий: Нестеров писал в 1892 г. Третьякову: «Я писал жизнь хорошего русского человека XIV века, лучшего человека древнейших лет Руси, чуткого к природе, к ее красоте. Этот чуткий человек делал одно и то же дело любви к Родине, обороняя ее от врагов, освобождая от всяческой неволи и поднимая родной народ на единый исторический подвиг культуры и просвещения».

Монах: Жизнеописание преподобного Сергия. Родился в 1314 г. в боярской семье. В 1330 г. родители переселились из Ростова в Радонеж. В 23 года принял монашеский постриг.

1-й ведущий: С Сергия начинается в России монашеское подвижничество посредством уединения. Он удалился в пустыню со своим братом Стефаном, но тот скоро его оставил. В пустыне Сергей прожил четыре года в совершенном одиночестве.

Монах: Эти годы прошли в богомолиях, в чтении слова божьего, в телесном труде. Его монашеская келья — начало Сергиевского монастыря. В XIV в. в России было 7 общепочитаемых святых: князя Бориса и Глеба, митрополиты Петр и Алексей, основатели монастырей Феодосии Печерский, Сергей Радонежский и Кирилл Белозерский.

2-й ведущий: Сергей Радонежский — собиратель земель русских, духовный начальник Московской Руси, великий печальник за Русь. Он творил благородное дело — обновление нравственных сил народа и приложил к этому делу могущественные духовные силы. Это был образованнейший человек XIV в.

Монах: Древние жизнеописатели говорили о нем: «Вояку грамоту добре умел», «всякое писание ветхого и нового завета пройде», «книги греческие извыче добре».

1-й ведущий: Чтобы сбросить варварское иго Орды, построить прочное независимое государство, необходимо было самому русскому обществу приподнять и укрепить свои нравственные силы, принижённые вековым порабощением и унынием.

2-й ведущий: Этому делу, нравственному воспитанию народа и посвятил свою жизнь преподобный Сергей. Самое сильное средство на пути к этому он видел в живом примере, наглядном осуществлении нравственного правила.

1-й ведущий: Жизнеописатель, сам живший в братстве, воспитанном Сергием, пишет о том, как Сергей был для братии поваром, пекарем, мельником, дровоколом, портным, плотником, служил братии, как раб купленный, ни на один час не складывал рук для отдыха.

2-й ведущий: Наблюдения и любовь к людям дали умение тихо и кротко настраивать душу человека и извлекать из нее, как из хорошего инструмента, лучшие ее чувства — то умение, перед которым не устоял самый упрямый русский человек XV в. князь Олег Иванович рязанский, когда по просьбе великого князя московского Дмитрия Ивановича «старец чудный» отговорил «суровевшего рязанца от войны с Москвой, умилев его тихими и кроткими речами и благоуветливыми глаголами.

1-й ведущий: 55 лет делал свое тихое дело преподобный Сергей Радонежский в Радонежской пустыне. Целые полвека приходившие к нему люди вместе с водой из его источника черпали в его пустыне утешение и ободрение и, воротясь в свой круг, по каплям делились ими с другими.

Монах: Этими каплями нравственного влияния и была выращена победа в Куликовской битве. Народ, привыкший дрожать при одном имени татарина, собрался наконец с духом, встал на поработителей, повалил на врага несокрушимой стеной, похоронив их под своими многотысячными костями.

2-й ведущий: Как могло это случиться? Откуда взялись, как воспитывались люди, отважившиеся на такое дело, о котором боялись и подумать их деды? Глаз исторического знания уже не в состоянии разглядеть хода этой подготовки великих борцов 1380 г. Знаем только,

что преподобный Сергей благословил на этот подвиг главного вождя русского ополчения, сказав: «Иди на безбожников смело, без колебаний, и победишь».

1-й ведущий: Он вышел из нас, был плоть от плоти нашей, и кость от костей наших, а поднялся на такую высоту, о которой мы и не чаяли, чтобы она кому-нибудь из наших была доступна.

Монах: Так думали тогда все на Руси, и это мнение разделял православный Восток, подобно тому цареградскому епископу, который по рассказу Сергиева жизнеописателя, приехав в Москву и слыша всюду толки о великом русском сподвижнике, с удивлением восклицал: «Како может в сих странах таков святильник явиться?»

2-й ведущий: При имени преподобного Сергия народ вспоминает свое нравственное возрождение, сделавшее возможным и возрождение политическое, и подтверждает правило, что политическая крепость прочна только тогда, когда держится на силе нравственной. Это возрождение и это правило — самые драгоценные вклады преподобного Сергия.

Монах: Умер преподобный Сергей в 1392 г. в возрасте 78 лет.

Звучит колокольный звон.

1-й ведущий: Добрые люди из своей исторической дали не перестанут светить, подобно маякам, среди ночной мглы, освещая им путь и не нуждаясь в собственном свете. А завет их жизни таков: «жить» — значит любить ближнего, помогать ему жить, больше ничего не значит «жить» и больше не для чего жить.

2-й ведущий: Такие люди становятся для грядущих поколений не просто великими подвижниками, а вечными их спутниками, даже путеводителями, и целые века благоговейно твердят их дорогие имена не столько для того, чтобы благодарно почитать их память, сколько для того, чтобы самим не забыть правила, ими завещанного. Таково имя преподобного Сергия.

Монах: Творя память преподобного Сергия, мы проверяем самих себя, пересматриваем свой нравственный запас, завещанный нам великими строителями нашего нравственного порядка. Ворота лавры преподобного Сергия затворятся, и лампы погаснут над его гробницей только тогда, когда мы растратим этот запас без остатка, не пополняя его. Благодатный воспитатель русского народного духа и государства.

Звучит колокольный звон.

Таким образом, перед нами — система практических средств изучения истории, их содержательной основой являются игры различных типов.

Для удобства изучения системы практических средств покажем их классификацию в таблице.

Практические средства изучения истории

Образные монологические игры	Аналитические игры	Игры практического соучастия
Игры монологической персонификации	Простые репродуктивные игры	Ролевые игры
Игры диалогической персонификации	Проблемные игры	Игры практического делания
Игры образной персонификации с деталями	Деловые игры	Игры исторического соучастия

Контрольные вопросы

1. Дайте определение практическим средствам исторического образования.
2. Расположите в необходимой последовательности, опираясь на основную формулу технологии, — репродуктивные игры, ролевые игры, деловые игры, абстрактные игры.
3. В чем главное отличие ролевой игры от деловой игры?
4. Как отражен в игре принцип актуально-исторического подхода к средствам технологии?
5. Как отражен в практических средствах исторического образования принцип события?

ПРАКТИЧЕСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ИСТОРИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Практические художественно-исторические средства — это средства, основанные на драматизации и персонификации исторического содержания. В свою очередь, содержание драматизации представляет акт разрешения нравственно-исторического конфликта между государственным и личным, между общественным и личным. Наглядные словесные средства художественно-исторического типа осуществляют своеобразную подготовку к введению в процесс обучения практических средств драматизации. Нравственно-исторический конфликт, изучавшийся ранее в форме образов и понятий, приходит к своему разрешению в форме театрального действия. Жизнедеятельность субъектов истории обобщается в персонажах исторических пьес, живущих и действующих по законам развития ее нравственно-драматического конфликта. В момент воздействия наглядных и словесных художественно-исторических средств учащиеся оставались все-таки сторонними наблюдателями развития конфликта. Они, без сомнения, находили его в себе, но эта обращенность к собственному индивидуальному «Я» возникла как следствие увиденного и услышанного на уроке. По существу, создавалась ситуация отражения нравственных моделей поведения субъектов истории в сознании ученика. Эффект же драматизации состоит в действенной активной приобщенности ученика к возникновению, развитию, разрешению нравственного конфликта в исторической пьесе. Здесь реализуется удивительная метаморфоза школьной драматизации и театрализации. Суть ее заключена в том, что учитель, изучающий речь и создающий образ исторической личности, и ученик не способны к перевоплощению, у них для этого нет ни опыта, ни профессиональных навыков. Зато у каждого, кто взял в руки драматизированный исторический текст и начал играть, возникает лишь одна потребность — выразить посредством игры себя. Человек, выражающий себя, — это, прежде всего, тот, кто рискнул заглянуть в глубины мотивации собственных поступков, ища там ответ на вопрос: «Во имя каких идеалов я живу?» Ему, этому человеку, часто не хватает опыта самоанализа и слов для выражения своего миропонимания. Именно поэтому он ищет средства для действенной реализации возникающих состояний. Такими средствами являются тексты исторических пьес, герои которых от античности до наших дней облачают аналогичные переживания в слова, входящие

впоследствии в мировой багаж человеческого самовыражения. Решив играть, т.е. создать образ исторической личности с помощью текста пьесы, учитель или ученик получают возможность совершать вместе с героями поступки, соответствующие самым высоким идеалам нравственности.

Опыт использования средств драматизации показывает, что чем больше осуществляется работа над словом, работа с предметами, деталями костюма, музыкой, светом, декорациями, тем более глубокие тайны индивидуального «Я» учеников реализовываются в театральном действии. Здесь необходимо лишь подчеркнуть, что реализация акта самовыражения посредством образа возможна при обязательном выяснении апробированного опытом методического правила: «Сначала играет учитель, затем играют дети». Это означает лишь то, что средства драматизации вводятся в процесс обучения истории постепенно и с большой осторожностью, начиная с небольших игровых фрагментов, исполняемых учителем, через действенный анализ пьес совместно с учениками к актовому участию школьников в театрализованных художественно-исторических композициях и уроках-спектаклях.

Таким образом, ученик с помощью практических художественно-исторических средств имеет возможность пройти путь от переживания, возникающего в результате пассивного восприятия игры учителя, через действенный анализ созданного образа и пьесы, в которой предстоит играть ему самому, к самостоятельному исполнению роли в уроке-спектакле, где школьник становится участником разрешения нравственно-исторического конфликта.

Исходя из вышесказанного, практические художественно-исторические средства подразделяются на *образно-драматические* (монологические), *аналитико-драматические* и *действенно-драматические*.

Образно-драматические (монологические) средства изучения истории

Образно-драматическая (монологическая) характеристика

Это средства, в результате действия которых создается образ исторического персонажа на основе драматического монолога, излагаемого учителем. В основе драматизированного монолога (фрагмента) исторической пьесы отражается возникновение, либо развитие, либо разрешение нравственно-исторического конфликта, инвариантное содержание которого — в выборе исторической личности между служением народу, государству, сословию, т.е. некоторым нравственно-всеобщим и личным единоличным благополучием. Так, урок, посвященный личности Емельяна Пугачева, учитель может начать с монолога Хлопуши из драматической поэмы С. Есенина «Пугачев».

Хлопуша:

*Сумасшедшая, бешеная кровавая муть!
Что ты? Смерть? Иль исцеленье калекам?
Проведите, проведите меня к нему,
Я хочу видеть этого человека.
Я три дня и три ночи искал ваш умет.
Тучи с севера сыпались каменной грудой.
Слава ему! Пусть он далее не Петр!
Чернь его любит за буйство и удаль.
Я три дня и три ночи блуждал по тропам,
В солнце рыл глазами удачу,
Ветер волосы мои, как солому, трепал
И цепами дождя обмолачивал.
Но озлобленное сердце никогда не заблудится,
Эту голову с шеи сшибить нелегко.
Оренбургская заря красношерстной верблюдицей
Рассветное роняла мне в рот молоко.
И холодное корявое вымя сквозь тьму
Прижимал я, как хлеб, к истощенным векам.
Проведите, проведите меня к нему,
Я хочу видеть этого человека.*

Здесь явно просматривается нравственная истина крестьянской войны: «Я хочу видеть этого человека». Это ведь того самого человека, который во мне, в Хлопуше, в разбойнике и грабителе, смог разглядеть человеческое. За то, что он способен видеть меня, — я готов жизнью своей пожертвовать, признать его царем. «Слава ему, пусть он даже не Петр!», полюбить его как пастыря и вождя. В этом суть нравственного самосознания крестьянской войны, в этом суть авторитета и народного лидера.

Учитель должен понимать, что учащихся здесь в меньшей степени интересует историческое развитие крестьянской войны, главный их интерес составляет понимание и переживание нравственной мотивации поступков человека в историческом событии. Школьники-гуманитарии испытывают потребность в сопереживании реализующего мотива самопожертвования героя, следовательно, поиска и опережающего переживания подобной мотивации в себе.

Художественно-историческая драматическая диалогическая характеристика

Используя это средство, учитель с помощью драматического диалога, озвученного им монологически, создает образ нравственно-исторического конфликта, развивающегося на основе действий исторических персонажей в событии. Данное средство, более эффективное с

точки зрения активизации переживаний учащихся, требует между тем от учителя большого мастерства в изображении участников диалога. В то же время, если диалог удастся, образ конфликта приобретает в сознании школьника более ясный и определенный характер, дающий в дальнейшем возможность эффективно работать над его аспектным анализом.

Например при изучении темы «Начало революции во Франции» учитель с помощью драматического фрагмента из пьесы Р. Ролана «Четырнадцатое июля» имеет возможность создать образ конфликта между рабством, подчиненностью внешнему и человеческим достоинством.

«Народ (в неистовстве):

— В Бастилию! В Бастилию!

— Сбросим этот гнет!...

— Опрокинем эту проклятую глыбу, которая давит на нас!...

— В могилу всех, кто осмелился сказать правду!

— Темницу Вольтера!

— Темницу Свободы!

— Чудовище, ты рухнешь!

— Мы тебя сроем до основания, пожирательница людей... сообщница палачей.

Угрожают Бастилии кулаками...

...Гюлен:

— Но как же вы его возьмете, одержимые? У вас нет оружия, а у них — сколько угодно!

Гош:

— Правильно. Надо забрать у них оружие!

В глубине сцены возникает гул.

Рабочий (вбегая):

— Я с левого берега. Там все поднялись! С площади Мобер, с Базоша, с горы Святой Женевьевы — народ двинулся к дому инвалидов, чтобы добыть себе оружие. Говорят, там на складе тысячи ружей. А в толпе и гвардейцы, и монахи, и женщины, и студенты — их целая армия. Королевский прокурор и священник Сент-Этьен-дю-Мон идут во главе восставших.

Гош:

— Ты требовал, Гюлен, оружия. Вот оно!»

Вопрос: «Кто в драме выведен в качестве решающей силы в событиях 14 июля?»

Диалоги участников штурма достаточно остры и имеют тенденцию к нарастанию напряженного диалога, который чреват действием. Однако учитель после его завершения должен объяснить учащимся, что Бастилия — это все-таки внешний символ борьбы человека за достоинство против рабства в себе. Победа над рабством внутри человеческого «Я» достигается долгой изнурительной работой с постоянно обостряющейся борьбой данных альтернатив в индивидуальном сознании.

Художественно-историческая драматизация с объемными театральными деталями

По существу, данное средство ничем не отличается от предыдущего, если не считать деталей-предметов. Среди них — предметы быта исторической личности, детали ее одежды, оружие и т.д. Деталь уточняет образ, конкретизирующий его, и в то же время приближает к непосредственной жизни ученика. Перо, свеча, шляпа и многое другое — все это вещи, известные и существующие в современной действительности. Отсюда возникает более эффективная идентификация себя с героями монолога, и как результат — яркость образа, стимулирующего к размышлению над дальнейшей судьбой героя и к рефлексии школьника над собственной судьбой.

К примеру, начиная изучение темы: «Восстание декабристов», учитель вошел в класс в белой рубашке с поднятым воротником и над горящей свечой прочитал монолог К. Рылеева из пьесы «Декабристы». Либо учитель, приступая к изучению темы: «Консульство и образование империи», ту часть урока, которая посвящена завоевательным войнам консульства и империи, начал бы с драматического монолога речи Наполеона. При этом он положил на стол известную всем наполеоновскую треуголку, а когда обратился к монологу, взял шляпу в руки.

«10 апреля начата кампания, а 26-го он говорит в воззвании к армии: «Солдаты! В пятнадцать дней вы одержали шесть побед, взяли двадцать одно знамя, пятьдесят пять орудий и несколько крепостей, вы завоевали богатейшую часть Пьемонта... Лишенные всего, вы все наверстали: выигрывали сражения без пушек, переходили через реки без мостов, делали форсированные марши без сапог, стояли на бивуаках без водки и часто без хлеба. Только республиканские фаланги, солдаты свободные способны были терпеть, что вы терпели. Благодарю вас, солдаты... Но вы еще ничего не сделали по сравнению с тем, что вам остается сделать!»

Здесь необходимо заметить, что использование объемных деталей требует от учителя тщательной подготовки к изложению фрагмента, а также осмысливание функции детали в драматическом монологе.

Аналитические художественно-исторические средства драматизации

После того как учащиеся получили представление о процессе разрешения нравственно-исторического конфликта средствами драматического монолога, можно приступать к их анализу. **К основным средствам аналитической драматизации можно отнести:**

1. Изложение содержания художественно-исторических средств драматизации:

а) объяснение содержания сюжетной драматической репродукции;

- б) чтение содержания исторической театрализованной композиции, чтение пьес.
2. Действенный анализ содержания художественно-исторических драматических средств:
- действенный анализ художественно-исторических драматических репродукций;
 - действенный анализ исторических театрализованных композиций;
 - действенный анализ исторических пьес.
3. Этюдные репетиции, работа над созданием декораций, объемных деталей для спектакля (оружие, предметы быта и т.д.), создание костюмов.

Изложение содержания художественно-исторических средств драматизации

◆ **Объяснение содержания сюжетной драматической репродукции**

Среди них: «Петр и царевич Алексей» Н. Ге, «Царевна Софья» И. Репина, «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни» В. Сурикова и др. Здесь, по существу, живописными средствами создан небольшой исторический спектакль, персонажи которого заняты в художественно-историческом драматическом сюжете репродукции. Учитель должен объяснить исторический замысел картины, а затем обратиться к нравственному конфликту, скрытому за внешним событийным сюжетом. Сюда же можно включить элементы монолога, для того чтобы озвучить, привести в движение участников изображенной художником драмы.

◆ **Чтение и объяснение смысла художественно-исторических театрализованных композиций**

Подборка такого рода композиций сделана в книге Т.И. Гончаровой «Исторические вечера в школе». Автор приводит апробированные практикой художественно-исторические театрализованные композиции: «Слава русской старине» (IV класс), «Герои Древней Эллады» (V–VI класс), «Страницы средневековья» (VI класс), «Дела давно минувших дней, предания старины глубокой» (VII класс), «Отчизне посвятим души прекрасные порывы» (VIII класс) и др. Важно, чтобы учитель до чтения содержания композиции в классе уже ознакомился с текстом, знал наизусть отдельные монологи, поэтические отрывки, имел представление о музыке, цвете в предлагаемой постановке, а также продумал отдельные мизансцены, которые могут предлагаться детям по ходу чтения.

◆ Чтение исторических пьес

В практике преподавания истории исторических пьес, специально адаптированных для учебного процесса, пока не существует.

Между тем в качестве материала для уроков можно использовать исторические хроники В. Шекспира, пьесу В. Гюго «Кромвель», пьесу П. Мериме «Жакерия», пьесу Р. Роллана «Четырнадцатое июля», «Робеспьер», драматические поэмы А. С. Пушкина «Борис Годунов», С. Есенина «Пугачев», а также пьесы В. Соловьева «Царь Иван», «Кутузов», «Денис Давыдов», «Пушкин при дворе его величества», пьесу В. Корастылева «Через сто лет в березовой роще», пьесу Л. Зорина «Декабристы», конечно, известные пьесы Н. Шатрова «Синие кони на красной траве», «Диктатура совести», «6 июля» и др.

В практической работе учителя истории первоначальное чтение пьесы должно происходить с использованием музыки, слайдов, возможных поэтических вставок и др. В этом случае у учащихся возникает целостное опережающее представление о возможностях будущей постановки пьесы в качестве урока-спектакля.

Действенный анализ содержания драматических художественно-исторических пьес

Прежде всего учитель должен ознакомить учащихся с основными понятиями действенного анализа пьес. Здесь и далее предлагаются советы для организации действенного анализа исторических пьес, основанные на высказываниях К.С. Станиславского, М.К. Кнебель.

Среди основных понятий — предлагаемые обстоятельства: «Это фабула пьесы, ее факты, события эпохи, время и место действия, условия жизни, актерское и режиссерское понимание пьесы, добавление к ней от себя мизансцены, декорации, костюмы, бутафория, освещение, шумы и звуки и прочее, что предлагается актерам принять при их творчестве».

Фабула пьесы — анализ фактов и событий пьесы. К.С. Станиславский предлагал начинать систематический анализ пьесы с определения событий или, иначе говоря, действительных фактов, их последовательности и взаимодействия. Он настаивал на том, чтобы актеры учились разбирать пьесу по крупным событиям.

Сверхзадача. «Условие на будущее, — пишет Константин Сергеевич, — называть так эту основную главную общечеловеческую цель, притягивающую к себе все без исключения задачи, вызывающую творческое стремление движущих начинаний жизни и элементов самочувствия артиста — роли сверхзадачи произведения писателя». «Определение сверхзадачи — это глубокое проникновение в духовный мир писателя, в его замысел, в те побудительные причины, которые движут пером автора».

Сквозное действие. «Когда актер понял сверхзадачу пьесы, он должен стремиться к тому, чтобы все мысли, чувства, изображенные в пьесе, и все вытекающие из этих мыслей и чувств действия осуществляли бы сверхзадачу пьесы. Вот такое единое действие называется сквозным действием». Линия сквозного действия соединяет воедино, пронизывает, точно нить, разрозненные бусы, все элементы и направляет их к общей сверхзадаче.

Чаще всего творческое поражение ожидает автора, когда он заменяет сквозное действие более мелким несущественным действием. Вот, к примеру, как советует М.К. Кнебель провести действенный анализ картины В. Сурикова «Боярыня Морозова».

«Все, конечно, хорошо знают картину В. Сурикова «Боярыня Морозова». В этой картине изображен героизм русской женщины, готовой перенести любые муки и принять смерть за свою правду. Это широкое содержание до сих пор волнует зрителя, невзирая на давно отжившую фабулу. Брошенная на солому, закованная в цепи, увозимая на страшные мучения, боярыня Морозова не смирилась, не подчинилась. Глаза ее сверкают, бледное лицо выражает порыв и вдохновение, высоко поднятая рука, пальцы которой сложены для двухперстного крестного знамения. В ее движении весь порыв сводится к одному сквозному действию: утверждаю свою веру, хочу убедить в ней народ. И гениальный художник выразил это сквозное действие с удивительной экспрессией. А теперь представим себе, что названное сквозное действие заменено другим. Например, еду на муки и голод, проститься с Москвой и народом или хочу увидеть врага своего — царя Алексея Михайловича, который высматривает из решетчатого оконца церкви... Можно вообразить еще много действий, но ни одно из них не заменило бы сквозного действия, так глубоко и точно найденного Суриковым. И я думаю, что самый неискушенный зритель поймет, что как бы ни были замечательно написаны и люди, и Москва XV века, и снег, — все равно, картина не произвела бы такого сильного впечатления, если бы ее сверхзадача была нарушена. Каждое сквозное действие в органическом художественном произведении создает свое контрдействие, которое усиливает сквозное действие.

Не отрываясь от приведенного примера, напомним смеющегося дьячка, который стоит в левой группе народа и издевается над Морозовой. Он и окружающие его лица — явления постоянного контрдействия.

Станиславский говорит: «Если бы в пьесе не было никакого контрсквозного действия и все устроивалось бы само собой, то исполнителям и тем лицам, кого они изображают, нелегко было бы действовать на подмостках и сама пьеса стала бы бездейственной и потому не сценичной».

Этюдные репетиции

Этюдные репетиции как художественно-историческое средство — это организация действий школьника для анализа имеющегося в его сознании образа нравственного конфликта. Этюдная репетиция — необходимый этап в изучении истории в классах гуманитарной направленности. Дело в том, что ученики рационально-исторической ориентации в отличие от гуманитариев способны, главным образом, вскрывать внешне существующий для них конфликт, обобщая его в суждения либо в логические умозаключения. Гуманитарий мыслит, чувствует и поступает иначе. Его понимание нравственного конфликта связано с его личным нравственным конфликтом, который он в момент репетиции переживает. К.С. Станиславский в этом смысле писал: «... только для того, чтобы правильно выйти на сцену, необходимо познание жизни и своего к ней отношения».

Обратимся для более глубокого понимания этюдной репетиции к советам М.К. Кнебель:

«Для того, чтобы перейти к действенному анализу путем этюдов с импровизированным текстом, надо проделать большую предварительную работу углубленного распознавания пьесы за столом, т.е. провести в первоначальный период работу, которую Станиславский называл «разведкой УМОМ».

Уже в процессе «разведки умом» скелет произведения начинает обрастать для актера живой тканью. Обычно после такого анализа актер ясно представляет себе, что его герой делает в пьесе, к чему стремится, с кем борется и с кем союзничает, как относится к остальным персонажам.

Если коллектив правильно понимает идейную направленность пьесы, а каждый исполнитель правильно поймет целеустремленность своего героя, коллектив может, произведя глубокую «разведку умом», приступить к репетиционному процессу в действии.

И тут следует помнить, что до этюдов нам надо разобраться не только в главных крупных событиях, но и в более мелких, второстепенных, для того чтобы актер при переходе к репетиции этюдным порядком не мог ничего упустить из внешних и внутренних задач, которые поставлены автором для его героя.

Это необходимо для того, чтобы в этюде на заданный кусок пьесы актер ясно осознавал, какую роль в пьесе играет та или иная тема этюда, какие цели он, актер, преследует в этюде.

Подробный разбор по событиям, действиям, темам даст возможность исполнителю не отходить в предложенном этюде от пьесы, осваивать каждый эпизод в действии, ставя себя в предлагаемые обстоятельства роли.

Осознав логику и последовательность действий и событий, определив, что происходит в пьесе, надо подойти к сложному и самому важному процессу — поставить себя на место действующего лица, перенести себя в те положения и в те обстоятельства, какие предложены автором в пьесе. Надо действия персонажа сделать своими действиями, так как только своими действиями можно жить искренне и правдиво. Для этого необходимо выполнять их от себя. Можно не знать еще авторского текста, но надо знать основные события и поступки действующих лиц пьесы, знать правильный ход их мыслей. Тогда можно сделать этюд и говорить пока свои, импровизированные слова. Тогда, как говорил Станиславский, «вы начнете чувствовать себя в роли и в дальнейшем почувствуете самую роль в себе».

Этюдная репетиция поставит актера перед необходимостью осознания всех подробностей физического бытия его в данном эпизоде, а это, конечно, тесно связано со всеми теми психологическими ощущениями, которые неотделимы от физических.

Если раньше мы анализировали пьесу и роль только путем умозрительным, путем рассуждений и как бы со стороны, то при новом репетиционном методе, делая этюды непосредственно на тему пьесы, на ситуации, существующие в ней, мы действительно и глубоко изучаем пьесу, так как актер как бы сразу ставится в условия жизни образа, в мир самой пьесы. Важно, чтобы актер воспринимал репетируемый эпизод не только умом, но и всем своим существом.

К.С. Станиславский пишет: «Вникните в этот процесс, и вы поймете, что он был внутренним и внешним анализом себя самого, человека, в условиях жизни роли. Такой процесс не похож на холодное, рассудочное изучение роли, которое обыкновенно производится артистами в самой начальной стадии творчества. Тот процесс, о котором я говорю, выполняется одновременно всеми умственными, эмоциональными, душевными и физическими силами нашей природы...».

Для этого нужны, конечно, соответствующие условия. Поэтому при переходе к этюдным репетициям надо поставить исполнителя в приближенные условия, т.е. репетиционная площадка должна быть приблизительно такой, какой она будет в спектакле. Также и аксессуары, обстановка, реквизит должны быть примерно такими же, какими они будут в спектакле. Если действие происходит где-либо на садовой скамье в аллее парка и исполнителю нужна гитара или баян, то на репетициях следует поставить скамью, на спинку которой сможет облокотиться исполнитель, а в руки ему надо дать необходимый музыкальный инструмент.

Репетировать необходимо в костюмах, близких эпохе, отражаемой в пьесе. Ведь самочувствие актера в современном пиджаке будет совсем иным, чем в костюме другой эпохи.

Режиссеру требуется определить для себя, кроме всех остальных вопросов, место и время действия, т.е. исполнителя надо сразу поставить в те условия, которые ему придется в дальнейшем обживать.

Наконец площадка обставлена, имеются необходимые аксессуары, надеты соответствующие костюмы, и актер выходит на первую этюдную репетицию.

Очень важно, чтобы на этюдной репетиции, как и во всем процессе работы, существовала атмосфера большой творческой заинтересованности и помощи исполнителю. Не секрет, что часто исполнитель в первоначальном периоде работы, делая этюд, не может побороть смущения, физической скованности, что произносимый импровизированный текст порой неуклюж и тяжело ему дается. Если товарищи по работе в такие моменты трудных исканий не создадут необходимой творческой атмосферы, будут вслух делиться своими впечатлениями или замечаниями по этюду, они не только снизят значение работы, но, может быть, и надолго парализуют возможности исполняющего этюд по-настоящему подойти к своей роли.

Совершенно не важно, какими словами будет оперировать исполнитель. Важно, чтобы эти слова были продиктованы мыслью автора, заложенной в том отрывке, на котором исполняется этюд.

Надо сразу же оговориться, что даже тогда, когда пьеса и роли хорошо освоены в процессе «разведки умом», сделать этот этюд не так просто. Здесь на первом этапе мешает и то, что трудно сразу освоить весь большой материал; исполнитель старается много вспомнить, поэтому нужно, чтобы сразу же после этюдной репетиции коллектив возвращался к пьесе и к разбору по пьесе только что сыгранной сцены. Необходимо, чтобы актеры могли пьесой проконтролировать все то, что было сделано в данном этюде.

Такой контроль за пьесой необходим и потому, что если в период «разведки умом» актер еще не перешел физически на позиции образа, то в этюде он уже почувствовал себя на его месте, он действовал от его лица.

При разборе он сейчас же сумеет сопоставить, что было верно, что было ошибочно, что новое для себя он смог открыть, а что было не глубоко, а поверхностно. Сейчас же возникает множество вопросов, на которые необходимо ответить режиссеру и дать правильное направление актеру.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что все этюды должны выполняться исполнителями только на собственном импровизированном тексте. Это значит, что работа этюдным порядком ставит актера в условия, когда он, до поры до времени, подменяет слова автора своими словами, но обязательно сохраняет при этом авторские мысли. Иначе и быть не может: ведь, делая этюд на определенном эпизоде пьесы, мы хорошо знаем авторские мысли как по всей пьесе, так и по своей

роли, знаем все ситуации, взаимоотношения, словом, все то, что мы познали в процессе «разведки умом». Текст, не продиктованный мыслями, заложенными автором в эпизоде, на который делается этюд, поведет исполнителя от пьесы, а не к пьесе. Его психофизическое самочувствие обязательно потребует при правильно построенном этюде того словесного действия, которое продиктовано мыслями пьесы, т.е. автора.

Есть еще очень важная особенность работы над пьесой этюдным способом. Мы уже говорили о том, что тотчас после этюдной репетиции с импровизированным текстом необходимо, чтобы актеры вновь перечитали репетировавший эпизод или сцену, проверяя авторским текстом все то, что было сделано в этюде.

И вот во время такого разбора следует останавливать внимание актера не только на проверке логического соответствия и импровизированного текста авторской мысли, но и на лексическом строе, на грамматической структуре, которыми автор выражал мысли данного персонажа в данной пьесе, в данной сцене. Заострить на этом внимание исполнителя важно потому, что речь всегда индивидуальна, она — неотъемлемая часть характера человека.

Надо обращать внимание исполнителя на то, что автор недаром (конечно, если он талантлив) в известных ситуациях прерывает речь паузами, иногда персонаж развивает свою мысль многословно, иногда речь скупа — все это вызывается психологическими мотивами.

Многие рекомендации, связанные с этюдными репетициями, не всегда выполнимы в условиях школы. Однако учитель должен иметь хотя бы приблизительное представление о режиссерских функциях, необходимых для работы в гуманитарном классе, а также понимать, что ученик-гуманитарий испытывает настоящую потребность в самовыражении посредством актерской игры.

Средства художественно-исторического театрального оформления

Использование средств художественно-исторического театрального оформления в школе — дело достаточно трудоемкое, но педагогически эффективное и увлекательное для детей. Изготовление декораций, бутафорской мебели, оружия, шитье костюмов — все это требует от учеников изучения истории изготавливаемого предмета, т.е. истории оружия, истории костюма и т.д. При этом, естественно, идет процесс анализа первоначального художественно-исторического образа, а также формируются и другие умения и навыки учащихся, необходимые для реальной жизни.

Между тем специфика данных аналитических средств требует знания определенных функций театрального оформления.

Обычно выделяют три функции:

1. Оформление может быть безмолвным персонажем театрального действия.

2. Играть вместе с актером — как органический неотъемлемый компонент его исполнительского искусства.

3. Изображать место действия.

1. В опыте работы учителей, практикующих театрализацию в обучении истории, можно отыскать немало находок специфического оформления, в которых достаточную долю инициативы в художественно-исторической ситуации проявили школьники. В спектакле «Декабристы» по пьесе Л. Зорина школьники оформили задник сцены в классе огромными верстовыми столбами — своеобразными символами дороги страданий тех, кто поднялся на борьбу за человеческое достоинство. Для урока-спектакля по мотивам пьесы М. Шатрова «Синие кони на красной траве» школьники сшили огромное красное полотнище алого стяга. Оно тревожно взвивалось, металось, угрожало, билось, трепетало над трагическим пейзажем страшного разрушения.

2. Функция оформления, благодаря которой театральные атрибуты играют вместе с актерами, — наиболее уязвимое средство, особенно в условиях школы. Костюм, оружие, предметы быта требуют исторической точности и специальных актерских умений: держать, одевать, действовать. Поэтому в школе к такого рода средствам необходимо относиться очень осторожно, соблюдая меру. В отдельных случаях достаточны лишь штрихи, детали в одежде, в обстановке дома, в применении оружия.

Например в школьном уроке-спектакле в VII классе «История по Шекспиру» мечи у персонажей использовались по назначению чисто символически. При необходимости герой хватался за рукоять меча, гас свет, зрителю были слышны лишь звуки поединка. Либо декабристы в одноименном спектакле выходили на сцену просто в белых рубашках с поднятыми воротниками и т.д. В целом можно говорить об эволюции театрального оформления, играющего вместе с актером-школьником от выраженной яркости сказочно мифологического костюма, оружия, предметов быта в младших классах, где все это воспринимается серьезно, через символическое оформление игры в основной школе, к четко выраженным достоверным театральным атрибутам игры школьников в старших классах средней школы.

3. Каким бы ни было будущее театральное действие, оно обязательно где-то происходит. Иначе говоря, всякое действие любого драматического сюжета имеет свое место. Место действия представляется в двух основных видах: конкретном и обобщенном. *Конкретное* — это «здесь»: в данной определенной стране, городе, селении, доме, комнате... *Обобщенное* — это «везде»: во многих типических местах.

К примеру, в уроке-спектакле «А завтра была война» учащиеся попытались воссоздать обстановку квартиры 30–40-х гг. XX в. Нашли

где-то старое радио в виде черной тарелки, повесили занавески с рюшами и тем самым конкретизировали обстановку московской квартиры того времени.

В спектакле «Декабристы» местом действия стал эшафот, т.е. несколько сдвинутых школьниками столов, накрытых черными шторами. На эшафот вела лестница, сделанная из свежих струганных досок. Черный квадрат эшафота, белые доски создавали контраст, который давал возможность воспринимать это сооружение не как место казни декабристов, но как нечто обобщенное, страшное, ставящее человека между жизнью и смертью.

Средства практической театрализации

Средства практической театрализации — это такая организация средств исторического образования, при которой учащиеся непосредственно участвуют в разрешении нравственно-исторического конфликта в театральном действии.

Драматическая иллюстрация художественно-исторических репродукций

Без сомнения, не каждая историческая репродукция может быть использована в качестве основы для драматизации; необходимо, чтобы содержание репродукции имело в себе открыто или латентно возникновение, развитие и разрешение конфликта. Причем не столь важно, что из себя представляет репродукция (индивидуальный портрет, сюжетный групповой портрет, либо изображение исторического события), главное, чтобы персонажи действовали и показывали свое стремление к разрешению конфликта. Подбор такого рода средств дает возможность активизировать фантазию учащихся на создание драматических монологов и диалогов для персон художественно-исторических репродукций.

Например монолог царевны Софьи к репродукции «Царевна Софья» И. Репина, либо диалог Наполеона с маршалом Даву по картине В.В. Верещагина, либо создание монологов и диалогов к репродукциям, объединенных единым событийно-историческим сюжетом «Утро стрелецкой казни», «Боярыня Морозова», «Переход Суворова через Альпы», либо драматическое озвучивание диалога Петра и сына Алексея по картине Н. Ге «Петр допрашивает своего сына царевича Алексея».

Надо сказать, что драматизация исторических репродукций имеет и свои негативные стороны. Это связано, прежде всего, с тем, что репродукция уже существует, она определяет, «ведет» по художественно-исторической канве конфликта. Как бы там ни было, но школьники иллюстрируют навязанный им исторический сюжет. В этом смысле ху-

дожественно-историческая театрализованная композиция дает больше свободы с точки зрения внедрения накопленных исторических представлений, способов исторического мышления в практику действия.

Художественно-историческая театрализованная композиция

Использование данного средства театрализации в школе дает возможность учителю и учащимся взаимодействовать более активно относительно нравственно-исторического конфликта. Работая вместе с детьми над содержанием художественно-исторической композиции, учитель, опираясь на мнения школьников, сам определяет содержание нравственного конфликта, вокруг которого будет развиваться действие композиции. Процесс создания композиции удобен еще и тем, что в нем принимают участие большое количество учащихся и данная работа превращается в творческое дело всего класса.

Еще раз о нравственно-историческом конфликте театрализованной композиции. Для гуманитария его содержательной основой остается борьба в человеке всеобщего и единичного. Жизнь во имя великой цели, во имя народа, во имя государства и личная единичная жизнь человека, которая всегда противостоит служению другим, — это и есть основополагающий конфликт, на котором строится содержание всех видов средств, используемых в классах гуманитарной направленности. В театрализованной, художественно-исторической композиции конфликт аналогичен, но эффективность его разрешения связана здесь с возможностью соединять различные художественные жанры, стихи, музыку, монологи и диалоги.

Приведем пример урока, построенного на основе художественно-исторической театрализованной композиции по теме: «Страницы средневековья». В уроке отражены как раз все признаки, присущие данному средству изучения истории.

Сцена 1. *Звучит пролог из «Органной мессы» И.С. Баха.*

1-й ведущий: Ты читал книги Вальтера Скотта, ты сражался на турнире в Ашби вместе с Айвенго?

2-й ведущий: Ты хорошо знаешь «Трех мушкетеров»? Знаешь историю алмазных подвесок Анны Австрийской?

1-й ведущий: Ты знаешь о грозных восстаниях средневековья? Наш сегодняшний вечер поможет тебе еще раз заглянуть в некоторые страницы истории средневековья.

2-й ведущий: Муза истории Клио, как и в прошлые годы, прибыла к нам на вечер с лучезарного Олимпа.

Звучит «Вальс цветов» из балета «Лебединое озеро» П. И. Чайковского.

Клио: Кто, служа великим целям века,
Жизнь свою всецело отдает
На борьбу за человека,
Только тот себя переживет,
Славна кончина за народ!
Ловцы, герою в воздаянье,
Из века в век, из рода в род
Передадут его деянья.

1-й ведущий: Страницы средневековья.

Звучит музыка. Пары танцуют полонез (10–12 пар).

2-й ведущий:

Все в мире покроется пылью забвенья.
Лишь двое не знают ни смерти, ни тленья.
Лишь дело героя, да речь мудреца.
Проходят столетья, не зная конца.

Музыка скорби: В 415 г. (в раннее средневековье) в Александрии совершился самосуд над мудрой и прекрасной Гипатией, философом и математиком.

Звучит музыка.

Клавдий Турон (молодой римлянин, ученик Гипатии): Я проделал тяжелый путь от Рима до Александрии, чтобы только услышать ее лекцию. Нет! Людская молва не могла передать и сотой доли тех достоинств, которыми обладала эта женщина.

2-й ученик Гипатии: Она была удивительно красива, стройна, грациозна. Стоя на кафедре в строгом белом платье, она напоминала птицу, парившую над землей. Говорила она вдохновенно, темпераментно, поражала слушателей обширными познаниями.

Седобородый старец: Наша Гипатия — сама мудрость.

Клавдий Турон: Спасибо тебе, мудрая Гипатия, за слово, дарованное людям, за то, что ты помогаешь познать истину.

Гипатия: Кто ты? И откуда приехал в наш город?

Клавдий Турон: Я приехал из вечного города, чтобы лицезреть тебя, послушать тебя, почерпнуть у тебя мудрости.

Гипатия: Мудрости учиться надлежит у мудрейших, а я лишь передаю то, чему учили они. Но всякое стремление к познанию истины похвально. Что ж, приходи в мой дом.

Епископ Кирилл: Гипатия отказалась принять христианство. Призывает изучить природу, занимается астрономией, чернокнижница. Подает пример непокорности, с ней нужно разделаться.

Входит Петр.

Епископ: Готов ли ты исполнить свой христианский долг во имя церкви Иисуса?

Петр: Готов!

Епископ: Готов ли ты именем Господа поклясться, что сохранишь тайну во веки веков до судного дня?

Петр: Готов!

Епископ: Тогда слушай, ибо святая церковь Христова вверяет в руки твои великое богоугодное дело. Убей Гипатию. Прости меня, Господи!

Клавдий Турон: Гипатию били нещадно, в руках убийц были камни, палки, куски черепицы, острые раковины.

2-й ученик: Фанатики били ее на лестнице церкви даже тогда, когда она была мертва.

Муза Скорби: Останки Гипатии толпа потащила на площадь, где заранее был разложен огромный костер.

Музыка.

Епископ: Боже! Не оставь заботой своей душу несчастной Гипатии.

Муза Скорби: В истории науки Гипатия Александрийская останется одной из первых жертв христианской церкви.

Очевидно, что в данной композиции учитель сосредоточил действия персонажей, которых играли школьники, вокруг конфликта между свободой человеческой самореализации и безнравственного сословного эгоизма. Между тем художественно-исторические театрализованные композиции — это еще не полное приобщение школьников к участию в разрешении нравственно-исторических конфликтов. Дело в том, что художественные средства, эклектически собранные в сюжет композиции, остаются подчиненными схеме развития конфликта. Схематизм композиции часто мешает эффекту соучастия. В спектакле конфликт скрыт, он является внутренней пружиной реального процесса художественно-исторического театрального взаимодействия. Можно сказать, что это самый высокий уровень практического действия для ученика, осмысливающего нравственную мотивацию своей жизни.

Исторический спектакль

Театр — это своеобразный расцвет структуры личности, где школьник проявляет свой эмоциональный опыт, накопленный в процессе воздействия на него средств искусства, где взаимопроникают его гражданское «Мы» и личностно-гражданское «Я». «*Театр*, — пишет А.А. Корягин, — *воссоздает образ судьбы народа и образ судьбы человека. Эти два проникающих друг в друга плана составляют эстетическое ядро его содержания*».

И, наконец, театр как вид искусства в обучении истории понимается нами как нравственно-историческая практика, как реализация своих переживаний и настроений, мыслей в сценическом действии.

К.С. Станиславский по этому поводу пишет: «Переживание артиста на сцене — не совсем те чувства, которые мы знаем в жизни, т.е. это чувства, ранее переживаемые и знакомые воспринимающему по воспоминаниям. Роль очищает, кристаллизует чувства от личных потребностей, оставляя в воспоминании лишь самое главное, существенное чувство или страсть в ее голом виде».

Надо сказать, что в этом смысле у учителя-режиссера более удобная позиция, чем у режиссера в театре. Дело в том, что к спектаклю ученик приходит через переживания предыдущих этапов художественного воздействия, которые создают психологическую установку для более четкого воспроизведения переживания, необходимых для ролей в уроке-спектакле. Потребность «сыграть» героя-субъекта истории от цикла к циклу нарастает. Более того, дети постоянно «играют» героев, подражая им, сочиняя интриги, сценки, действия, копируя манеру поведения, сами разделяются на «плохих» и «хороших», и эта потребность актуального действия по поводу изучаемых исторических событий постоянно нарастает, переходя от формы «подражания» к содержанию посредством введения своего личностного «Я» в игровую ситуацию.

Таким образом, по существу идет стихийный процесс самостоятельной подготовки к будущему театральному действию. По-видимому, есть необходимость упорядочить этот процесс, сделав его специальным для подготовки к спектаклю. Основной смысл организации этого процесса заключается в воспитании юного актера.

В то же время опыт отечественной экспериментальной драматургии основан на поиске средств и форм приобщения к сценическому действию зрительской аудитории в качестве соучастника событий спектакля. При этом сопереживания остаются все-таки внешними, созерцательными, пассивными по отношению к нравственному конфликту, находящемуся за пределами личностного и гражданского «Я» зрителя, задачей же школьного театра является введение всех учащихся в непосредственное театральное действие то ли от имени коллективного субъекта, то ли в роли действующих исторических индивидуальностей.

Категорически возражая против механического осовременивания исторических сюжетов, переименования их на современный лад, мы предлагаем путь содержательной актуализации, т.е. чтобы в уроках-спектаклях сохранялась историческая форма, но нравственные противоречия, составляющие содержание спектакля, обобщались до уровня современной формы их развития и разрешения, т.е. современная форма исторического противоречия обобщалась для действующего в социальной ситуации субъекта.

К примеру, в спектакле «Декабристы», венчающем одноименную тему, моделируется собрание декабристов перед восстанием, где присутствуют лидеры Северного и Южного обществ. На фоне внешнего разногласия (выступить или не выступить) раскрывается нравственный конфликт между гражданским государственным и личным у действующих персонажей. В спектакль вводились символические персонажи родителей, жен, детей декабристов, которые, обращаясь к личностному для себя смыслу бытия, обостряли конфликт, требуя его разрешения. Проблема нравственного выбора была разрешена в спектакле синтетических форм «Мы» и «Я», настраивая в целом на гражданский подвиг.

И наконец последнее: руководствуясь положением К.С. Станиславского и учитывая педагогическую специфику урока-спектакля, мы вводим педагогическую сверхзадачу, решаемую посредством театральной сверхзадачи. Педагогической сверхзадачей мы считаем такую организацию театрального блока-урока, при котором осуществляется закономерный синтез гражданского государственного «Мы» и личностного «Я» школьника, воссоединяющего стороны ранее расчлененного единством эмоционально-нравственной сферы личности школьника.

Таким образом, говоря о специфике школьного спектакля, об отличии его от классических театральных форм, следует подчеркнуть следующие моменты:

1. Двухуровневость подготовки к театральному действию:
 - а) опосредованная по ходу изучения исторической темы (о чем было сказано выше);
 - б) непосредственная, реализуемая в структуре театрального блока.
2. Актуальность школьного театра.
3. Школьный театр — театр для каждого ученика.
4. Удвоение сверхзадачи, т.е. собственно театральная и педагогическая сверхзадача.

Таким образом, перед нами — панорама художественно-исторических драматических средств, используемых в школьной практике в классах гуманитарной направленности.

Для целостного представления о средствах данного типа показана их классификация в таблице.

Художественно-исторические драматические средства

Образно-драматические (монологические)	Аналитико-драматические средства	Средства практической драматизации
Драматический монолог	Изложение (объяснение) содержания художественно-исторических средств	Драматическая иллюстрация художественно-исторических репродукций
Драматический диалог в монологе	Действенный анализ содержания художественно-исторических драматических средств	Художественно-исторические, театрализованные композиции
Драматический монолог с деталями (вещи, костюмы, орудия труда)	Этюдные репетиции, оформление театрального действия	Исторические уроки-спектакли

Контрольные вопросы

1. *Дайте определение художественно-историческим практическим средствам.*
2. *Чем практические средства отличаются от художественно-практических?*
3. *Перечислите основные компоненты классификации художественно-исторических практических средств.*
4. *В чем главное преимущество урока-спектакля перед драматическими иллюстрациями, художественно-историческими репродукциями?*
5. *Дайте определение следующим понятиям: «фабула», «пье-са», «сверхзадача», «сквозное действие», «этюдные репетиции»?*

Учитель! Ты проникся ко всей системе средств. Многое попробовал, и многое получилось. Были, конечно, и провалы, но в целом ты чувствуешь, что ты другой, и дышится тебе легче, чем раньше. Ты вышел из душного леса на поляну, освещенную солнцем. Она хороша, она манит отдохнуть. Приляг, если ты устал, но не останавливайся ни на секунду... Займись анализом пройденного. Здесь тебе понадобятся смелость, отвага, мужество, ты ведь переходишь к критике своего пути. Будь честным и последовательным. Это только сократит путь к вершинам мастерства.

Уровни детского сознания

Можно было бы начать с определения метода, но это, скорее всего, неправильно, так как метод имеет отношение к педагогическим категориям, определяющим создание условий для пробуждения различных уровней детского сознания и действенной актуализации. Поэтому правильно вначале обратиться к уровневому анализу детского сознания.

Как ни странно, но новое поколение, к которому относят школьников, чаще, чем мы, поднимает глаза к ночным звездам. И суть здесь в том, что их сознанию присущ этот уровень осмысления и переживания всеобщего мироздания. Взгляд на всеобщее, вечное так естествен, так необходим и так актуален для них, что можно с уверенностью говорить об особом высшем уровне потока сознания. Стоит задаться вопросом, почему современная педагогическая наука заговорила о бытийственном, глубинном уровне сознания. Что это, новомодная направленность научных разговоров, еще одно нагромождение в бесконечном пространстве нововведений? Конечно, нет. Появление нового взгляда на сознание лишь означает рождение нового человека, в сознании которого теплится, пока чуть заметными всполохами, трансцендентное видение себя и мира. Открыть, пробудить, поддержать эту глубину человеческого духа — задача абсолютно актуальная и заказана представителями рождающегося нового поколения. Единственно, что здесь необходимо, так это качественно иные образовательные условия, то есть истоки чувств и мысли, требующие, естественно, чистого в своих основаниях образовательного пространства. Не пыльные фикусы классных комнат, а открытые дали русских равнин, хвойные девственные леса, реки, бескрайняя страсть морей и отчужденные, пугающие своей устремленностью вечные горные вершины. Там, в этой действительной любви открываются чувства жизни и судьбы, уровни глубинного сознания открываются представителями нового поколения. Они же призваны сотворить новую символику своих переживаний, не заимствуя ее не из учебников, а живо из собственного бытийственного восторга они

способны создавать новые символы¹. Таинства вечных рек, лесов, вдохновенная устремленность снежных вершин пробуждают следующий уровень сознания. Он являет собой мифологичность. Новый человек способен воплощать свои откровения в естественные мифологические образы, описывать свои переживания, как встречи с Софией. Созерцательные путешествия открывают в их сознании сказку, легенду, притчу.

Оказывается, миф — это не идеальное понятие, не идеальное бытие, не вид поэтической образности, не наука, не догмат. «Миф есть сама жизнь» (как не вспомнить слова из «Философии имени» — «имя есть жизнь»), «жизненно ощущаемая и творимая, вещественная реальность и телесность», «миф есть само бытие, сама реальность, само конкретное бытие». Это — «энергичное самоутверждение личности» в «выразительных функциях», это — «образ личности», «лик личности», а не ее субстанция. Миф есть в словах данная личностная история. Он есть чудо, как чудом и мифом является весь мир.

Миф начисто и всецело реален и объективен; и в нем никогда не может быть даже поставлено вопроса о том, реальны или нет соответствующие мифические явления. Мифическое сознание оперирует только с реальными объектами, с максимально конкретными и сущими явлениями. Правда, в мифической предметности можно констатировать наличие разных степеней реальности, но это не имеет ничего общего с отсутствием всякого момента реальности в чистой научной формуле. В мифическом мире мы находим, например, явления оборотничества, факты, связанные с действием шапки-невидимки, смерти и воскресения людей и богов и т.д. Все это — факты разной напряженности бытия, факты различных степеней реальности.

Отсюда следует, что мифическая отрешенность предполагает некую чрезвычайно простую и элементарную интуицию, моментально превращающую обычную идею вещи в новую и небывалую. Можно сказать, что каждому человеку свойственна такая специфическая интуиция,

¹ Н. Бердяев подчеркивал: «Символ — значит посредник, знак и вместе с тем связь — значит соединять, связывать. Символ, символизация предполагают существование двух миров, двух порядков бытия. Символ говорит о том, что смысл одного мира лежит в другом. Символ есть мост между двумя мирами». Повторю, символ есть знак духовного отношения. Таким образом, личностно-ориентированное образование нацелено на открытие сферы духовности в воспитуемом. Открытие духовности в человеке есть открытие в нем творческого начала, и в этом отношении духовность и творчество тождественны, ибо в духовной культуре «слово есть дело». «Творческий дух человека в плену. Плен этот, — писал Н. Бердяев, — я называю “миром”, мировой данностью, необходимостью. Истинный путь имеет дальнейшее развитие — это освобождение от плена необходимости, это путь духовных созерцаний, “духовной осознанности и сосредоточенности”».

рисующая ему мир только в каком-то особенном свете, а не как-нибудь иначе. И потому мифическая отрешенность есть явление исключительное по своей универсальности. В каждом человеке можно заметить, как бы ни была богата его психика, эту одну общую линию понимания вещей и обращения с ними.

Путешествие всегда сопровождается спонтанным детским мифологическим творением. Странно, как это можно не замечать? Но если знать об этой другой стороне бытийственного откровения, то результативность также требует особых условий, выражающихся в пути, по которому ведет детей учитель, сталкер, проводник. Это путь к открытию истоков собственного сознания.

Открывающиеся уровни сознания все активнее приближают ребенка к реальности. Открытое в себе сознание требует столь же серьезного овеществления. Человек ищет тех, кто испытывал то же самое, что и он, — чистого бытийственного откровения, из себя взятую мифологичность, потрясающую детское сознание до основания. Человеку-ребенку, испытывающему такое, требуются зеркала бытийственных состояний. Ребенок ищет объекты отражения и находит их в искусстве. Это следующий уровень детского сознания¹.

Человеческая глубинность и мысль запечатлены в одухотворенных образах поэзии, живописи, музыки. Ребенок вглядывается в шедевры и находит там свое отражение.

¹ «Самое замечательное действие искусства, в особенности же пластического, то, что абсолютно великое, само по себе бесконечное охватывается как простая разница формы, как это раньше было доказано в отношении изобразительного и словесного искусства. Природа, взятая сама по себе, составляет в свою очередь нечто изначальное; это первая поэма божественного воображения. Древние, а вслед за ними и новейшие мыслители именовали реальный мир рождением вещей. В нем вечные вещи, т. е. идеи, впервые становятся действительными, и, будучи разомкнутым миром идей, он заключает в себе подлинные первообразы поэзии».

Ф. Шеллинг

«Произведение искусства есть нечто бесконечное. Оно заключает в себе весь мир. Оно представляет собой микрокосм, неисчерпаемый в целом и понятный только в некоторых отдельных внешних подробностях, при условии, конечно, что оно вообще имеет значение, а не есть только нарочито задуманная и исполненная механическая работа. То, что может быть понято в нем умом и, следовательно, может быть возведено в систему, принадлежит к внешности. Если бы у больших школ, кроме запаса легко сообщаемых технических приемов, не было еще иного настоящего смысла, который не столько передается по наследству, сколько пробуждает самостоятельность, то их фактически решающее значение — так как нет искусства без предания — было бы труднопонятным».

О. Шпенглер

Три уровня сознания, три этапа, ведущие к школе. Без них образование бесполезно, в нем ничего не происходит, чистота, гармония открыты.

Далее состояния сознания должны быть переведены с помощью условий образования в реальную жизнь социума для его преобразования и гармонизации. Все это связано с функционированием особого модульного образования — лично-значимой темы.

Результатом этого вмешательства в практическую жизнь станет отразившее свои же действия сознание школьника. Так, путь в школу — это путь человека, уже открывшего в себе чистоту глубинности, уже имеющего опыт творения мифологических символов, уже впитавшего творения искусства. Пережив этот путь, человек имеет действительную потребность предать своему сознанию форму для внедрения в реальность для творческого ее преобразования, для самоприведения своего сознания в органическую готовность к жизни.

Таблица соотнесенности уровня сознания школьников с образовательными пространствами и технологиями

Уровень детского сознания	Образовательное пространство	Технология	Инвариантная содержательная структура
Уровень чистой духовности	Созерцательные путешествия (горы, леса, равнины, реки)	Технология духовного созерцания	Бытие Сущность Действие
Уровень мифологичности сознания	Созерцательные мифологические путешествия (горы, леса, равнины, реки)	Технология мифологического созерцания	Бытие Сущность Действие
Уровень художественного сознания	Созерцательные экскурсии (музеи, театры, концертные залы, архитектурные ансамбли)	Технология художественного созерцания	Бытие Сущность Действие
Уровень предметного сознания	Лично-значимые темы (образы, мышление, настроение, действие, рефлексия)	Технология предметного образования	Бытие Сущность Действие
Уровень практического сознания	Социальные микро- и макросреды, их творческая реорганизация	Технология практического творчества	Бытие Сущность Действие

Рассмотрим предметно-существенный уровень условий для оформления пробужденных ранее состояний сознания детей. Имеется в виду особая технология, которая опирается на имеющийся у школьника бытийственный мифологический и художественный опыт переживания. Технология предполагает, что ребенок, придя осенью в школу, уже участвовал в созерцательном путешествии по особой матрице условий, уже творил мифологические сюжеты и успел отразиться в произведениях искусства. Но опыт этот пока абстрактен, его еще нужно преобразовать для жизненного практического творчества с помощью личностно-значимых исторических тем.

Личностно-значимая тема — это такая совокупность исторического содержания и технологии, в условиях которой детское сознание восходит к актам саморазвития. Акт саморазвития — это переживание детьми собственного потока энергии и чувства судьбы, это озарение, в котором рождается новая структура сознания, т.е. отношение к миру и к себе.

Личностно-значимая тема — это особый модуль, представляющий внутренний механизм условий саморазвития детского сознания. Модульный механизм темы имеет в себе высший уровень организации бытийственных состояний сознания, уровень условий, которые обращены к детскому существенному мышлению, смысловому переживанию и волеопределяющим проявлениям, т.е. к практическому диалогу с социумом. Здесь очевидно, что технология личностно-значимой темы зависима, определена, исходит из идеи создания условий саморазвития основополагающих структур сознания субъекта образования.

Новому поколению школьников свойствен внутренний, тотальный взгляд на явления истории. В частности, на этнос они способны смотреть глазами Льва Гумилева, мгновенно «схватывая» огромные пласты жизни народов, их «рождение, развитие, умирание»... Также целостно, почти по В.О. Ключевскому, они способны видеть развитие истории в укрупненных блоках, где существенное и смысловое являются внутренней пружиной ее саморазвития.

По этой причине в историческое образование все более проникают и обретают жизненность идеи укрупнения и глобализации ведущих идей исторического содержания, а следовательно, и их технологической обеспеченности.

Сущность явлений, открытие их смысла превращают личностно-значимую тему в структурную единицу исторического образования.

Личностно-значимая тема должна представлять объединенные и укрупненные сущностью и смыслом содержательные технологические модули, являющиеся актами саморазвития детского сознания. Возьмем, к примеру, историю Отечества и представим ее в укрупненных личностно-значимых темах.

1. Киевская Русь.
2. Феодалная раздробленность на Руси.
3. Собрание, объединение, централизация.

4. Смутное время.
5. От Михаила до Петра I.
6. От Екатерины I до Екатерины II.
7. Россия. XIX век.
8. Русская революция.
9. Социалистическая мечта (1920—1940 гг.).
10. Великая Отечественная война (1941—1945 гг.).
11. От Хрущева до Горбачева.
12. Россия в конце XX — начале XXI в.

Отметим, что такое представление курса может вызвать протест у дотошных историков. Но нас, как и современного школьника, интересуют рельефно обозначенные существенные линии содержания и их смысла, которые, с одной стороны, экономят время, а с другой — соответствуют актам саморазвития детского сознания.

Личностно-значимая тема как структурная единица саморазвития в условиях исторического образования представляет собой своеобразный содержательно-технологический макро модуль, который в свою очередь состоит из модульных комплексов: *опережающего представления* (пробуждение сознания), *комплекс исторических явлений* (открытие и поддержка исторического мышления, исторических смысловых переживаний событийно-волевого соучастия), *комплекс «персонафикация»* (переживание личностных смыслов жизни и судьбы), *комплекс «актуализация»* (практическая продуктивная реорганизация социума), *комплекс «рефлексия»* (гармонизация самосознания школьника).

Комплекс «опережающего представления» (пробуждения)

Каждая личностно-значимая тема начинается с системы условий пробуждения детского сознания и опережающего представления темы в целом. В этом комплексе все уроки нацелены на создание таких условий, которые дают возможность школьнику подняться от своих стихийных впечатлений к осознанию ведущих символов-понятий смыслов и событий будущей темы. Он состоит из уроков опережающих образных исторических представлений.

Второй комплекс личностно-значимой темы создает условия для пробуждения, поддержки, актуализации исторического мышления, смысловых исторических переживаний и соучастия детей в событиях истории. Для удобства его называют комплекс «история». Он представлен уроком-модулем исторического мышления, уроком исторического смысла, уроком событийно-волевого соучастия.

Урок исторического мышления — это открытие школьниками сущности исторических явлений, представленных в личностно-значимой

име. Урок исторического смысла — это совокупность условий для переживания смыслов исторического явления.

Урок событийного соучастия — это совокупность условий для актуализации волевых качеств школьников, соучаствующих в историческом событии.

Третий комплекс личностно-значимой темы — комплекс «персонификация». Он создает условия для переживания школьниками личностных смыслов жизни и судьбы¹ по средствам диалога с персонами истории.

Комплекс включает в себя урок настроения, урок этического мышления, урок смыслового действия. Урок настроения представляет собой совокупность условий для переживаний диалога смыслов жизни персон истории и современного школьника.

Урок этического мышления создает условия для осмысления смысла жизненных переживаний.

Урок смыслового действия создает условия для соучастия детей в самостоятельном разрешении смыслового конфликта жизни под формами жизни исторических персон.

Четвертый комплекс — актуализация. Представлен уроками опережающего практического образа, уроком практического мышления, уроком практического действия — влияния.

В его основе — идея продуктивного образования, потому в практике урока опережающего практического образа школьники открывают для себя идею реорганизации актуального социума по матрицам истории. В практическом мышлении дети конструируют, моделируют и проектируют будущее внедрение в реальную жизнь. В уроке практического

¹ СУДЬБА (С.) в мифологии, в иррационалистических философских системах, а также в обывательском сознании неразумная и непостижимая предопределенность событий и поступков человека. Идею С., абсолютизирующую в явлении детерминации только один аспект — аспект несвободы, следует четко отличать не только от научного представления о каузальной детерминации (причинность), но и от религиозного представления о телеологической детерминации («провидение», предопределение). Обусловленность следствия причиной может быть познана умом человека, и даже цели «провидения» предполагаются ясными, по крайней мере, для ума «самого бога». Напротив, в понятие С. обычно входит не только непознаваемость для человеческого интеллекта — она «слепая» и «темная» сама по себе. В др.-греч. мифологии С. персонифицируется (триада женских образов — Мойры, у римлян — Парки) как бы на границе личного и безлично-родового; богини С. имеют личный произвол, но у них нет отчетливой «индивидуальности». Недаром верящие в С. всегда пытались лишь «угадать» ее в каждой отдельной ситуации, но не познать ее; в ней принципиально нечего познавать. Идея С. как противоположность идеи свободы социальна и поэто-му исторична.

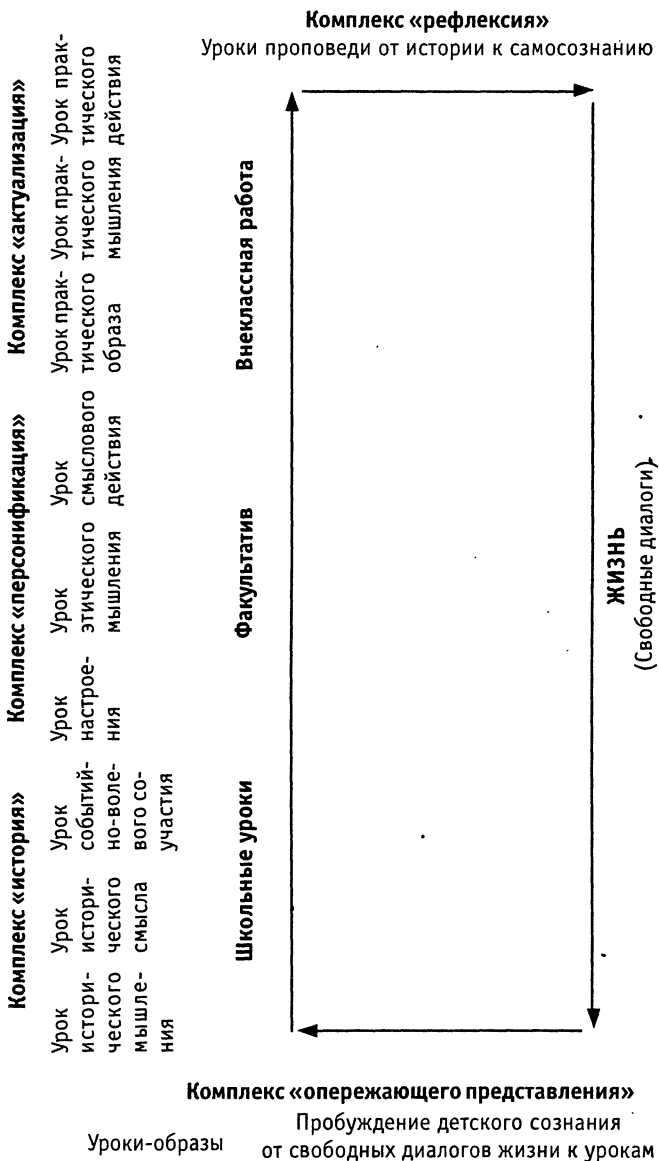


Рис. 7. Личностно-значимая историческая тема (инвариантная структура)

действия осуществляется духовно-полезное влияние в диалогах с представителями различных социальных групп.

Пятый комплекс — рефлексия. Представлен уроками проповедческого типа, суть которых состоит в создании совокупности условий для перехода детского сознания из пространства образовательных символов и знаков истории и жизни в пространство самосознания личностного бытия его смыслов и перспектив.

Личностно-значимая тема как макро модуль охватывает все многообразие учебно-воспитательных форм.

1. **Комплекс «опережающего представления»** — это переход от свободных бесед о жизненных впечатлениях детей к символам и знакам уроков истории.

2. **Комплекс «история»** — это совокупность действительных уроков истории.

3. **Комплекс «персонификация»** — это система занятий факультатива.

4. **Комплекс «актуализация»** — это внеклассная работа по истории.

5. **Комплекс «рефлексия»** — это перевод детского сознания из форм исторического образования к свободным диалогам самосознания.

Для удобства все формы комплекса мы будем называть *уроками*.

Этапы темы, выраженные в уроках, требуют особых педагогических структур, которые обращены к бытийственному пафосу темы и существенному уровню предметной мысли, переживания и действия. Эти педагогические структуры и получили название методов.

Определим более четко пять уровней детского сознания:

- 1) уровень чистой духовности;
- 2) уровень мифологического сознания;
- 3) уровень художественного сознания;
- 4) уровень предметного сознания;
- 5) уровень практического сознания.

Каждый из уровней имеет триадичную направленность: бытийственную, существенную, практическую. Каждому уровню соответствует своя технология, состоящая из методов, форм, средств, определяющих условия саморазвития детского сознания.

В книге мы ограничимся предметным уровнем и покажем всю совокупность методов.

Традиционные методы исторического образования

Методы исторического образования призваны создавать такие условия, в которых осуществляется саморазвитие детского сознания на уровне открытия высших духовных состояний, на уровне существенных

состояний понимания содержания предмета, на уровне непосредственных практических образовательных действий. Каждому уровню соответствует своя система методов или условий.

На высшем уровне действует бытийственная система условий. Это некоторая реальность, освещающая жизнь как устойчивый свет, подразумевающий человеческую устремленность. Этому уровню присуще протраивание взрослой жизни, пробуждение вселенских откровений. Этот уровень, без сомнения, возникает в детстве и открывает поток. Открытые в особых образовательных условиях, они подсказывают взрослому человеку короткий путь к вдохновению, к вечному восторгу жизни, заимствовать который можно лишь из всеобщей субстанции бытия. Этот уровень никак не связан с жизнью. Вернее, он связан с нею опосредованно, через символы и знаки существенного опыта человека. Озаренные откровениями высшего порядка, они способствуют пониманию непосредственной жизни. Громады, исполины духа, охватывающие жизнь в целом, отрицая обычную существенную жизнь, придают ей характер мышления, у которого есть будущее. Для этого в технологии действуют образные методы, связывая обучение с высшими бытийственно-духовными уровнями сознания детей. Существенный уровень мышления, направленный на внешнее, на причинно-следственные связи мира, вне себя ближе к истине, если он подпитан светом высших откровений сознания. Это методы мыслительного концентра, смыслового переживания, событийно-волевого конфликта. Только испытав переживание целостного, космического, бытийственного, человек способен на существенном уровне конструировать, моделировать, проектировать.

Здесь предметы всего мира и их связи представлены и отражены в мире человеческого сознания. Наконец, еще существует непосредственный мир практического детского сознания. Это своеобразный результат существенно-предметного, где открытые и осмысленные пережитые конструкты, модели и проекты вторгаются в непосредственную жизнь и возвращаются в сознание завершенными устойчивыми структурами. Это методы практического событийно-волевого конфликта, практического мыслительного концентра, практического смыслового переживания.

Подчеркнем, что на предметном уровне пробуждаются лишь квазисостояния. Настоящие же состояния возникали ранее в условиях природы, мифа, искусства. Здесь, в образовании, это всего лишь помощь, условие, способствующее переводу чистого состояния сознания в практику реальной жизни для окончательного синтеза феноменов с предметными структурами реального мира.

Однако для того, чтобы более подробно осветить инвариантные педагогические структуры методов технологии, необходимо сравнить их с существующими в традиционной методике методами обучения истории.

Методы обучения — это способы организации учебного материала и взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения. 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. 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. XX в. 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

М.Н. Скаткин	И.Я. Лернер
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 П.В. Гора.)

Прежде всего, **словесный метод**. Слово — это древнейший способ общения. Социолог Вильбур Шрамм 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.

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.

Объяснительно-иллюстративный метод обучения

Первый метод, основное назначение которого состоит в организации усвоения информации учащимися, назван **объяснительно-иллюстративным**. Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя и ученика при этом методе. Он состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Сообщение информации учитель осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино- и диафильмы, натуральные объекты в классе и во время экскурсий),

практического показа способов деятельности (показ опыта, работы на станке, образцов склонения, способа решения задачи, доказательства теоремы, способов составления плана, аннотации и т.д. и т. п.). Учащиеся выполняют ту деятельность, которая необходима для первого уровня усвоения знаний, — слушают, смотрят, ощупывают, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают.

Объяснительно-иллюстративный метод — один из наиболее экономных способов передачи подрастающим поколениям обобщенного и систематизированного опыта человечества. Эффективность этого метода проверена многолетней практикой, и он завоевал себе прочное место в школах всех стран, на всех ступенях обучения.

Если на протяжении столетий для передачи знаний использовались почти исключительно живое слово учителя, учебные книги и довольно скудный арсенал учебно-наглядных пособий, то теперь открылась возможность для концентрированной передачи информации современными техническими средствами. Вместе со словом учителя в классе все чаще звучит речь выдающихся ученых и писателей, артистов и художников, конструкторов, изобретателей, воспроизводимая с помощью магнитофона, радио и телевидения. Наряду с обычными классными таблицами, дающими статичное изображение изучаемых предметов и явлений, кино и телевидение значительно расширяют границы чувственно воспринимаемых картин, явлений. Сидя в классе, учащиеся могут наблюдать, как прорастает семя и из него вырастает растение, как из цветка образуется плод, как из икринки развивается рыба, как живут животные высоко в горах и в глубинах моря, в тропических лесах и во льдах Арктики. Кино и телевизор позволяют показать различные явления, происходящие в космосе и в микроорганизме, переносят мысль учащихся в далекое прошлое и в предвидимое будущее.

В связи с увеличением в школьных курсах материала по физике, химии, математике возрастает роль символических изображений — различных формул, графиков, которые в динамической форме предстают перед учащимися не только в записях на классной доске, но и на киноэкране или на экране телевизора.

Наряду с этим более широкое применение в школах должна найти также демонстрация натуральных объектов, объемных макетов и действующих моделей, демонстрация различных опытов.

Репродуктивный метод обучения

Знания, полученные в результате объяснительно-иллюстративного метода, не формируют навыков и умений пользоваться этими знаниями. Для приобретения учащимися навыков и умений и, вместе с тем, для достижения второго уровня усвоения знаний учитель системой заданий организует деятельность школьников по неоднократному

воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Учитель дает задания, а учащиеся их выполняют — решают сходные задачи, склоняют и спрягают по образцу, составляют планы, работают по инструкции на станке, воспроизводят химический и физический опыты. От того, насколько трудно задание, от способностей ученика зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками ученик должен повторять работу. Обучение грамотности и четкому письму требует нескольких лет, чтению — гораздо меньше времени. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока. Итак, воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя являются главным признаком метода, названного **репродуктивным**. Само название характеризует деятельность только ученика, но по описанию метода видно, что он предполагает организующую, побуждающую деятельность учителя.

Для повышения эффективности репродуктивного метода дидакты методисты совместно с психологами разрабатывают системы упражнений, а также программированные материалы, обеспечивающие самоконтроль (обратную связь).

Проблемное изложение

Суть проблемного изложения состоит в том, что учитель ставит проблему, сам ее решает, но при этом показывает путь решения в его подлинных, но доступных учащимся противоречиях, вскрывает ходы мысли при движении по пути решения. Назначение этого метода состоит в том, что учитель показывает образцы научного познания, научного решения проблем, «эмбриологию знания», а учащиеся контролируют убедительность этого движения, мысленно следят за его логикой, усваивая этапы решения целостных проблем.

Проблемное изложение может строиться на материале из истории науки или путем доказательного раскрытия современного способа решения поставленной проблемы. Приведем пример, разъясняющий сущность проблемного изложения.

Учитель говорит о необходимости изучить состав воздуха. Как к этому приступить? По-видимому, надо, говорит учитель, зная свойства воздуха, подумать над тем, нельзя ли на этой основе что-либо выяснить о составе воздуха. Так, к примеру, мы знаем, что в воздухе горят многие из тех веществ, которые горят в кислороде (сера, уголь, фосфор). Это позволяет высказать предположение, что в воздухе есть кислород. Почему только предположение? Потому что пока мы не знаем еще, по какой причине сгорают сера, фосфор в воздухе. Может быть, из-за чего-то другого? Для того чтобы наше предположение о том, что кислород входит в состав воздуха, подтвердилось, нужно, чтобы

в воздухе были получены те же продукты, какие получаются при сгорании в кислороде, т.е. сернистый газ, углекислый газ, оксид фосфора. Проведем эти опыты.

Учитель проводит необходимые опыты, подтверждая наличие кислорода в составе воздуха.

Однако вы видели, продолжает учитель, что в воздухе горят тела менее энергично. Как это объяснить? Какое мы можем выдвинуть предположение (гипотезу в данном случае)? Их, возможно, по крайней мере, два. Либо воздух представляет собой смесь кислорода с другими газами и остальные газы не поддерживают горение, а ослабляют его; либо воздух представляет собой сложное вещество, кислород которого при горении легко соединяется с горящим веществом, но в ходе выделения кислорода из сложного вещества, которым, по нашему предположению, является воздух, горение протекает слабее, чем при чистом кислороде.

Как проверить первое предположение? Если бы нам удалось выделить кислород из воздуха, а затем его смешать с оставшимися газами, то если получится воздух и при этом не будет никаких признаков химических реакций, это будет означать, что кислород входит в состав воздуха, представляющего смесь газов.

Что касается второго предположения, то, выделив кислород из воздуха (смесь газов), а затем снова соединив их, мы должны будем заметить химическую реакцию, что будет свидетельствовать о сложном составе воздуха.

Таким образом, мы построили с вами предположение (гипотезу), наметили способы проверки и придумали выводы, которые будут следовать в обоих случаях. Но, конечно, проверить все можно только опытом. Так и было доказано, что воздух есть смесь газов.

Учитель поставил проблему, разъяснил гипотезы, построил мысленный эксперимент, сделал выводы из различных его вариантов, показал необходимость проверки их реальным экспериментом, а во втором случае провел его, обнажив шаг за шагом пути и логику движения к возможному решению проблемы.

Ученики же следят за логикой пути к решению, контролируют правдоподобность предложенных гипотез, корректность выводов, убедительность доказательств. И пусть первоначально дело сведется к тому, что они только усомнятся, не почувствуют уверенности в выводах, но постепенно, благодаря сочетанию проблемного изложения с самостоятельным решением проблем, они смогут свои сомнения мотивировать, опровергнуть вывод, а может быть, и построить собственную логику суждений. Непосредственный результат проблемного изложения — усвоение способа и логики решения данной проблемы или данного типа проблем, но еще без умения применять их самостоятельно. Поэтому для

проблемного изложения учителем могут быть отобраны проблемы более сложные, чем те, которые посильны самостоятельному решению учащихся.

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения

В целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению проблем их необходимо предварительно учить выполнению отдельных шагов решения, отдельных этапов исследования, формируя их умения постепенно. В одном случае их учат видению проблем, предлагая ставить вопросы к картине, документу, изложенному содержанию; в другом случае от них требуют построить самостоятельно найденное доказательство; в третьем — сделать выводы из представленных фактов; в четвертом — высказать предположение; в пятом — построить план его проверки и т.д.

Другим вариантом этого метода является расчленение сложной задачи на серию доступных подзадач, каждая из которых облегчает приближение к решению основной задачи.

Третьим вариантом служит построение эвристической беседы, состоящей из серии взаимосвязанных вопросов, каждый из которых является шагом на пути к решению проблемы и большинство которых требует от учащихся не только воспроизведения своих знаний, но и осуществления небольшого поиска. Этот метод, в частности его первый вариант, очень часто встречается в практике обучения, поэтому приводятся примеры лишь последних двух.

Исследовательский метод обучения

Для полноценного усвоения опыта творческой деятельности и одновременно усвоения знаний и умений на третьем уровне необходим давно применяющийся в педагогической практике исследовательский метод. С первых лет существования советской школы, поставившей своей целью ликвидировать зубрежку, характерную для дореволюционной школы, связать с жизнью, исследовательский метод стал широко внедряться в практику обучения. Достаточно сказать, что в программах ГУСа, действовавших в 20-е гг. XX в., отмечалось, что значение метода в трудовой школе состояло не только в том, чтобы дать учителю наиболее совершенное орудие сообщения знаний, а в том, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и добытые знания и навыки уметь применять в жизни.

В свете этих целей некоторые педагоги считали исследовательский метод главным и даже универсальным методом обучения. Но не только в этом состояло преувеличение значения этого метода в те годы.

Он толковался нередко весьма широко: к нему относили всякое действие ученика с объектом действительности. Записывает ученик ежедневно температуру — значит, ведет исследование; производит вскрытие лягушек, наблюдает за опытом, проводимым учителем, — во всем этом видели исследовательский метод. Тем самым этот метод терял свою основную функцию — учить самостоятельному осуществлению процесса познания.

На современном этапе развития школы сущность этого метода, его функции и границы применения могут быть определены более точно. **Исследовательский метод** выполняет весьма важные функции. Он призван, *во-первых*, обеспечить овладение методами научного познания в процессе поиска этих методов и применения их. *Во-вторых*, он формирует описанные ранее черты творческой деятельности. *В-третьих*, является условием формирования интереса, потребности в такого рода деятельности, ибо вне деятельности мотивы, проявляющиеся в интересе и потребности, не возникают. Одной деятельности для этого недостаточно; но без нее данная цель недостижима. *В-четвертых*, исследовательский метод дает полноценные, хорошо осознанные, оперативно и гибко используемые знания. Учитывая эти функции, сущность исследовательского метода следует определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем. Учащиеся решают проблемы, уже решенные обществом, наукой; новые они только для школьников. В этом заключается большая обучающая сила таких проблем. Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, знает ее результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения. Тем самым построение системы таких проблем позволяет предусматривать деятельность учащихся, постепенно приводящую к формированию необходимых черт творческой деятельности. Такую роль играют исследовательские задания по всем предметам. Приступая к изучению взаимодействия кислот и металлов, учитель, разложив на лабораторных столах три вида размельченного металла, включая медь, и столько же бутылочек с кислотами, предложил учащимся самим определить наличие и характер взаимодействия.

Прежде всего учащимся надо было построить план выяснения вопросов. Для этого они должны сначала предположить возможность двух или трех вариантов результата:

- 1) металлы и кислоты взаимодействуют;
- 2) не взаимодействуют;
- 3) одни взаимодействуют, а другие — нет.

Затем, поскольку было предложено выяснить характер взаимодействия, учащиеся должны запланировать не только создание условий для взаимодействия (налить несколько капель кислоты в пробирки со щепотками металла), но в случае взаимодействия определить его ре-

зультат: какой газ выделяется вследствие реакции и, следовательно, способ этого определения. В случае если они сначала наметят только план выяснения наличия взаимодействия (химической реакции) — соединить разные металлы с разными кислотами, каждый из представленных на столе металлов с несколькими кислотами, и получат неизбежную реакцию с выделением какого-то газа, у них возникает вопрос: какой это газ и как найти ответ на этот вопрос. Уже на этой части эксперимента, тема которого дана учителем, учащиеся проявляют альтернативное мышление (три варианта решения), видение новой проблемы (какой газ выделяется, почему медь не взаимодействует с кислотами?), построение нового для них способа решения (как выяснить, какой газ выделяется?).

Вместе с тем такая работа обеспечит овладение умением планировать эксперимент: осознать проблему, выдвинуть гипотезу, построить план ее проверки, проверить убедительность полученных выводов, в случае необходимости поставить новую проблему и т.д. Иными словами, учащиеся овладевают элементами научного познания, в данном случае — планированием экспериментального исследования.

Здесь очевидно, что конфликт между знанием и незнанием — это, конечно, «интеллектуальное затруднение». Оно рождается вне детского сознания. Его разрешение осуществляется не через обращенность во внутренний личностный конфликт школьника как частички человечества, а конкретно по поводу чужого ему явления или персоны.

Будущность концепции всеединства и абстрактное сознание сегодняшнего человека, уже отставшего и явно одномерного, не несущего в себе ни прошлого, ни будущего, а догматично представляющего только настоящее, и есть стержень этого конфликта.

Новое поколение школьников решает проблемную задачу совсем не для истории, а для проработки собственного пути жизни. Чистый поток его жизненного опыта, данный ему априори и приобретенный, как ни странно, более идеален и целостен и имеет более тесное отношение к всеединству человечества. Только по этой причине маленький человек способен к конструированию, моделированию и проектированию. Стихия прошлого исторического опыта в понятиях и событиях, к тому же лишённого концептуальности, «наталкивается» на целостную тотальную тенденцию детского потока жизни, но именно этот поток приводит хаос истории в порядок. Человек нового, рождающегося в муках всеединства человечества, в образе России обращен своим ретроспективным взглядом к моментам «взлета» русского всеединства в прошлом, его мироотношение имеет тенденцию к тотальной целостности своего бытия и потому он способен понять мир только сквозь призму присущего ему «гештальтного сознания». Он действительно способен к пониманию тогда, когда его сознание включено в работу всей совокупностью процессов. Школьник нового поколения предчувствует

движение СНГ к образу всеединства, он способен увидеть свою Родину как зеркало человечества, более того, его обновленное сознание способно созерцать это человечество как одну тотальную персону, поддерживающую земной шар на своих ладонях, а следовательно, его призвание состоит в самостоятельном простраивании мировых явлений, процессов и событий.

Свежий ветер возникающего детского мироотношения требует всеохватного соучастия, сомыслия, сотворчества на равных с теми, кто оставил память о себе в символах и знаках. Причины феодальной раздробленности на Руси, представленные в уроке в виде ассоциативной схемы «меча», дают возможность школьнику самому выхватить его из ножен, разрубить, разделить Русь на части, радуясь вместе с ее врагами и глубоко страдая как русский, разрывающий свое сердце...

Это не Иван Калита с Дмитрием Донским собирают Русь вокруг Москвы, это я — современный человек, сознающий всеединство как суть русского духа, — умираю на поле Куликовом, вдохновленный словом Сергия Радонежского. Я чувствую, как наполняются ветром паруса каравеллы в виде причин географических открытий, и, охваченный музыкой будущих странствий, вижу действенный замысел европейских первооткрывателей... Это не они открывают смыслы истории, это я сам творю эти смыслы.

Скрытая позиция учителя

Христос зачем-то рассказывал притчи и не давал никому точного понимания их смысловых тайн, поскольку величие Бога являет собой величие учителя, который предоставлял своим ученикам самостоятельно открывать тайны бытия. Помочь человеку открыть в себе бытийственный слой его сознания — это поставить сознание в условие творчества. Ученик сам открывает в себе великое всеобщее и не догадывается, что учитель незаметно приводит его к этому открытию. Однако ученик всегда благодарен, потому что, несмотря на скрытый замысел, эта учительская позиция строится на высокой искренности, на том, что уже пережито им, на скрытом желании отдать пережитое счастье ученику.

Итак, скрытая позиция учителя заключается в том, что ему известен путь, то есть структура особых условий, своеобразных «коридоров», вспомогательных лесов, опираясь на которые ученик открывает в себе высокие глубинные состояния сознания как свет всякой жизни и судьбы, как возможность существенного понимания внешнего мира, как возможность спокойного пребывания в практическом потоке жизни. Более того, ученик не догадывается, что пробужденный в нем свет высшего уровня оказывает влияние на существенное отношение к жизни и судьбе, а существенное видение мира, уже одухотворенное внешним и

всеобщим, гармонизирует его непосредственную практичность. Таким образом, учитель, зная о наличии трех уровней сознания, предполагает необходимость их пробуждения, поддержку и актуализацию. Он знает и прорабатывает условия. Это структурное прорабатывание условий и есть методы гуманитарного и исторического образования.

Да, учитель знает путь. Он уже шел по этим таинственным тропкам. Он знает, что приближает человека к образному представлению, образному мышлению, к переживанию образных смыслов действия, рефлексии. Это таинство — конфликт. Конфликт многообразия представлений, конфликт в личностном переживании и символике, в нравственном выборе, рождающем понимание и самопонимание, конфликт в действии и рефлексии. Всепроникающий конфликт — основа скрытой позиции учителя.

Тайно обострить его и вместе с детьми прийти к свободе творческого разрешения. Деталь собственной актуальной жизни и деталь из жизни исторической персоны обостряет конфликт, но сближает людей разных эпох существенно. Книга из библиотеки ребенка вдруг осветит судьбу великого человека, делая близкими фолианты прошлого. Ребенок играет на уроке и в азарте конфликтного действия открывает мотив помощи другому человеку, потребность в самопожертвовании во имя Родины, во имя человечества. Игра, которой латентно, скрытно управляет конфликт, вдруг рождает у детей свой взгляд на явление, на человеческий поступок. От конфликтов больших до многообразия малых конфликтов идет скрытая работа учителя, отделяющая явления друг от друга, чтобы их сблизить.

В творческих актах детского сознания учитель занимает скрытую позицию только во имя ученика, во имя самостановления его сознания. Все другие цели неверны, второстепенны и должны служить осуществлению первой.

ОБРАЗНЫЕ МЕТОДЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вся совокупность методов, объединенных образным содержанием, имеет инвариантную структуру. Эта структура при любой содержательной наполненности должна отвечать следующим критериям:

1. Рождение образа опирается на тенденции детского сознания, обращенного к символике жизни.

2. Метод образа нацелен на пробуждение, поддержку и интеграцию высших состояний детского сознания, и потому его содержанием является символ.

3. Задача состоит в том, чтобы с помощью инвариантной структуры создать условия для восхождения детских символических тенденций до уровня символов, отражающих опыт вечного, вселенского, космического. А от них — к условиям, в которых школьник творит символы. То есть опыт индивидуально-личностной символизации соотносится с символическим опытом человечества (идентификация).

Символ (от греч. *αιϕοκου*) — знак, опознавательная примета. **Символ** (далее — С.) **в искусстве** — универсальная эстетическая категория, раскрывающаяся через сопоставление со смежными категориями художественного образа, с одной стороны, знака и аллегии — с другой. В широком смысле можно сказать, что С. есть образ, взятый в аспекте своей знаковости, и что он есть знак, наделенный всей органичностью и неисчерпаемой многозначностью образа. Предметный образ, глубинный смысл выступают в структуре С. как два полюса, немыслимые один без другого, но и разведенные между собой и порождающие С. Переходя в С., образ становится «прозрачным»: смысл «просвечивает» сквозь него, будучи дан именно как смысловая глубина, смысловая перспектива (*Философский энциклопедический словарь*).

Образные методы охватывают урок в целом и работают во всех комплексах.

Уроки	Методы	Комплексы	Содержание
Урок образного опережающего представления	Метод опережающего символического образа	Комплекс «образного представления»	Пробуждение глубинных состояний сознания
Урок исторического мышления	Метод интеллектуально-исторического образа	Комплекс «история»	Пробуждение глубинных состояний мышления

Уроки	Методы	Комплексы	Содержание
Урок исторического смысла	Метод смыслового исторического образа	Комплекс «история»	Пробуждение смыслового исторического переживания
Урок самостоятельного исторического действия	Метод событийно-исторического образа	Комплекс «история»	Пробуждение интеллектуально-волевого мышления
Урок персонифицированного настроения	Метод персонифицированного образа	Комплекс «персонификация»	Пробуждение глубинных личностно-смысловых переживаний
Урок этического мышления	Метод этического образа	Комплекс «персонификация»	Пробуждение этического глубинного мышления
Урок самостоятельного персонифицированного действия	Метод образа событийно-персонифицированного действия	Комплекс «персонификация»	Пробуждение волевых оснований поступка
Урок образного актуального представления	Метод актуального образа	Комплекс «актуализация»	Пробуждение представления о продуктивном действии
Урок актуального мышления	Метод актуального интеллектуального образа	Комплекс «актуализация»	Пробуждение актуального мышления
Урок продуктивного действия	Метод образа продуктивного действия	Комплекс «актуализация»	Пробуждение волевых оснований социального поступка
Урок актуализации и проповеди	Метод образа рефлексии	Комплекс «рефлексия»	Пробуждение актов самосознания

С него начинаются все типы уроков и им завершаются. Пробужденное началом метода детское сознание творит новую символику. Структура условий образного метода имеет четыре этапа (рис. 8).

Этап первый — это актуализация детского стихийного символического опыта.

Этап второй — это тотальный всеобщий взгляд на многообразную судьбу эпохи, культуры и человека.

Этап третий — это персонифицированное представление судьбы личности данной эпохи, соотнесение с судьбой¹ современного человека.

Этап четвертый — это самостоятельное творение новых символов — эпос, лирика, мистика, драма.

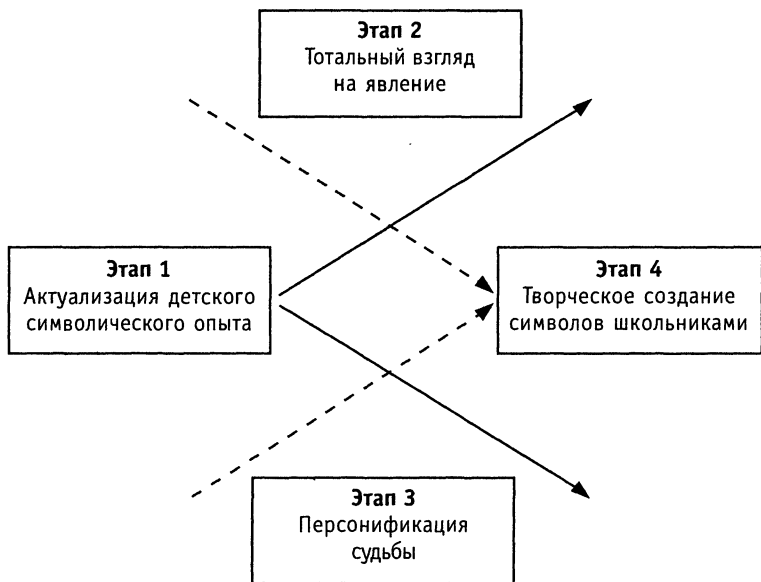


Рис. 8. *Инвариантная схема образного метода*

В результате определены четыре этапа условий, в которых синкретизм двух начал символического опыта детского и исторического вводится на втором этапе в абсолютизацию тотального символического и

¹ Судьба есть слово не поддающейся описанию внутренней достоверности. Можно пояснить сущность причинности физической системой или системой теории познания, числами, анализом понятий. Идею судьбы может сообщить только художник — портретом, трагедией, музыкой. Одно требует разложения, другое — созидания. В этом коренится связь судьбы с жизнью, причинности со смертью. В идее судьбы открываются взыскание душой мира, ее желание света, возвышения, завершения и осуществления ее назначения. Она не чужда ни одному человеку, и только поздний человек больших городов, со своей привязанностью к фактам и владичеством механизмирующего интеллекта над внутренней жизнью, теряет ее из виду, пока она вдруг в один из часов углубления не возникает перед ним в ужасающей ясности, ниспровергающей всю причинность внешности мира.

многообразного представления, а затем категорично противопоставляется персонифицированному взгляду на судьбу эпохи и личности. Альтернатива достаточно остра и на этом уровне неразрешима. Скрытая позиция учителя заключена здесь именно в остроте конфликта, к разрешению которого конвергируют, то есть идут друг другу навстречу стороны конфликта, отраженные в детском сознании. Причем здесь необходимо понимать, что сближение осуществляется именно в сознании детей. Однако предоставление им абсолютной свободы, то есть возможности самостоятельно, вне всяких условий творить новые символы, может увести детей от действительного синтеза альтернатив. По этой причине четвертый этап метода призван создать такого рода педагогические условия, в которых дети через представленные «коридоры» сумеют сблизить тотальное и личностное в собственном творческом сознании: в поэзии, драме, мистике, музыке, рисунке, лепке и т.д. Однако это все предложено последним, четвертым этапом условия. Для учителя-практика очень важно понять, что уроки любого типа во всех комплексах личностно-значимой темы имеют мотивационно-образный первоначальный микромодуль, построенный в структуре образного метода, и потому далее мы покажем его функционирование в комплексе опережающего представления, в комплексе «история», в комплексе «персонификация», в комплексе «актуализация», в комплексе «рефлексия».

Образные методы в модульных комплексах личностно-значимой темы

Образный символический метод в комплексе «опережающего представления»

Надо заметить, что все образные методы по содержанию символичны, то есть обращены к пробуждению, поддержке и идентификации детской духовности в самостоятельном творческом действии. Откровения такого рода достигаются при опоре на истоки бытия, заполняемого символами. Отделение этого метода в качестве особой структуры лишь подчеркивает открытие нового символического пространства в истории и детском сознании. Главное — это объединить урок творческим пафосом эпохальности. Структура метода, согласно инварианту, представлена четырьмя этапами, содержание которых имеет свои особенности.

Этап первый представляет собой условия, в которых детские стихийные, символические переживания восходят на уровень ведущих символов эпохи. Школьники посредством открытия главного символа исторического явления, представленного в предметной теме, который появляется в их сознании только в условиях обращенности к собственному бытийственно-символическому опыту, в одно мгновение охватывают

не содержание, а дух целостного явления, естественно, через открытие этой направленности в себе. Здесь важно найти ту актуальную деталь, которая несет в себе контекст всеобщего, вечного, целостного. С ее помощью можно нечто распознать в будущем, связать это с прошлым и настоящим. **Многоцветие Киевской Руси в период феодальной раздробленности.** Многоцветие как деталь актуально, оно есть и сейчас, и оно было возможно в XII веке. Посмотрите на карту Руси XII–XIII вв. Она похожа на разноцветный ковер. Здесь учитель использует репродукцию Василия Сурикова «Ковер-самолет». Она появляется на доске, объявляется тема урока: «Киевская Русь XII–XIII вв. Феодальная раздробленность».

Этап второй. В нем осуществляется восхождение детских стихийных символических представлений на уровень тотального целостного видения эпохи с помощью фантастических полетов, снов, воображаемых путешествий. Тотальное целостное видение, с одной стороны, едино, а с другой — многообразно. Многообразие с позиции целого: учитель предлагает совершить полет на ковре-самолете. Изображение его появляется на слайде. Звучит музыка с шумом ветра, полет начинается. В детском фантастическом восприятии возникают символы эпохи: величие Владимирских соборов, круглая крепость русского образца, Софийский собор, кулачные бои на мосту через Волхов. Русь в своем величии и неопределенности, искренне открывающаяся и все более загадочная.

«О, светло, светлая и прекрасно украшенная земля Русская. Многими красотоми прославлена ты: озерами многими славишься, реками и источниками несочтими, чистыми полями, дивными зверями, разнообразными птицами, бесчисленными городами великими, селениями славными, садами монастырскими, храмами божьими и князьями грозными, боярами честными, вельможами многими.

Всем ты приспела, земля Русская, о православная вера христианская!». Но глаза наши омрачились странными картинами вдруг возникающих черных дымов над городами и деревьями. Грозные дружины спешили куда-то от своих территорий, изредка к нам доносили крики человеческой ярости и лязга оружия. И в этом случае образ Руси персонифицирован, в момент восприятия текста с очевидностью ощущается взгляд человека, охватывающего им все пространство Родины. Однако конфликт в начале изучения темы уже намечен; он между телом и душой России, он в проникающем в словесное восхваление страдании метущейся русской души, предчувствующей грядущие несчастья...

*Россия — сфинкс, ликуя и скорбя,
И обливаясь черной кровью,
Она глядит, глядит в тебя
И с ненавистью, и с любовью.*

Этап третий. Это создание условий, в которых персонифицируется взгляд на судьбу эпохи посредством диалога исторической личности и личности школьника. Здесь важно обратиться к стихийным ситуациям детской жизни, которые напоминают пограничную.

Жизнь и смерть, вина и невиновность — этот конфликт сначала находят в жизни ребенка, и только в этом случае у него возникает возможность взглянуть на судьбу исторических персон, символически определяющих эпоху.

— Ковер-самолет опустился на пригорки и мы увидели старика, который смотрел в нашу сторону с нетерпением. Мы подошли ближе и обратились к нему с вопросом: «Русь так красива, но то там, то здесь мы видели дымы сражений, сожженные города и села, что это?». Старик задумался, а потом, подыгрывая на гусях, начал свой рассказ:

*Едва Владимир отошел, большие беды начались.
Обманом захватил престол убийца Глеба и Бориса.
Он их зарезал, жадный волк, погнал гулять
в полях голодных, —
Богонравный Святополк, какому в мире
нет подобных.
С тех пор в полночной тишине являлись
тени позабытых.
Он с криком вскакивал во сне и дальше,
дальше от убитых,
Но тщетно он хотел бежать, тоской
терзаясь несказанной.
И умер он в краях чужих, оставив кличку
«окаянный».*

Этап четвертый. Представляет собой создание условий, в которых дети самостоятельно творят свои эпохальные исторические символы, поэтический эпос, рисунки, музыку и т.д.

Наш полет завершен, ковер — на земле. Мы расселись, ощущая ласковость и мягкость травы, и вспоминали свое путешествие.

— Вы слышите музыку нашего полета. Она напоминает нам о былом. Опишите сейчас все, что вы переживаете, пролетая над русской равниной и встречаясь с людьми.

Мы видим, что в методе образного представления не настоящий эпос, но это явно эпохальная фантазия учителя, открывающая в детском сознании основополагающий конфликт жизни.

Итак, перед нами урок-образ, существенная организация которого доверена методу символического образа. Видно, как на первом этапе детские жизненные впечатления восходят благодаря условиям на уровень символов эпохи. На втором этапе благодаря символу летающего ковра учитель обращает детей к тотальному видению явления.

На третьем мы видим Русь с позиции персоны истории, символически обобщающей эпоху. Конфликт потрясает детское сознание. Дети интуитивно пытаются приблизиться к истине, вызывают свои впечатления, но понимают, что обычным словом, обычным способом разрешение конфликта невозможно. И тогда на четвертом этапе им предлагается представить в цвете пережитое ими чувство. Когда появляются первые рисунки, становится ясно, что альтернатива исчерпана.

Цвет определяет действенное эсхатологическое состояние эпохи, время завершения и возникновения, время смерти и рождения. Этапы метода представляют высший структурный уровень, скрывающий его возможности в идейном смысле, то есть это и есть образная направленность метода.

Так как предполагается, что обращенность к предмету есть предпоследний этап перед практическим воплощением детских сознательных построений в реальной социальной мир, то вся организация метода представляет творческий диалог учителя и детей. Школьники уже притронулись к настоящему народному эпосу — «Слово о полку Игореве», «Задонщина», и потому в предмете осуществляется опора на действительный прошлый опыт детей и их наставников. В методе символического образа основным содержанием является эпическая фантазия учителя и детей, где просматривается тотальное символическое многообразие эпохи. Это тотальное многообразие противопоставляется столь же фантастическому, столь же значимому диалогу детей с персонами истории. Тотальное и личностное входят в конфликт. Его разрешение невозможно осуществить теоретически, а вот сотворить поэтически, музыкально, живописно в контексте новой символики, где альтернатива примеряется, это возможно.

Структура метода символического образа, согласно инварианту, представляет четыре этапа, содержание которых имеет свои особенности.

Этап первый начинается и представляет собой условия, в которых детское стихийное символическое переживание поднимается на уровень символов эпохи.

Этап второй. Детские представления входят в стадию тотальности и всеобщего многообразного взгляда на историческое явление, на эпоху (полеты, сны, путешествия).

Этап третий представляет собой взгляды символической персоны, обобщающей и выражающей явление в целом.

Этап четвертый представляет собой условие, в котором дети самостоятельно творят свой эпос, поддерживаемый рисунком и музыкой.

И еще одно обстоятельство, очень важное для понимания образа символического метода. Вся совокупность образных методов призвана к созданию условий для целостного опережающего видения всего явления истории и культуры, представленной в предметной личностно-значимой теме. Все это так, если не важнейшее положение личностно-ориентированного образования, инвариантная технология, которая здесь

представлена: детское сознание — концентр образования. Оно закачивает конструкты, по которым далее дети строят свои мысли и чувства, воплощают их в реальную жизнь и на этой основе саморазвиваются. Именно поэтому метод пробуждает духовность детского мироотношения, открывает его целостность, чтобы отразиться в целостности Киевской Руси и вернуть на этой основе его заново в детское сознание, но уже как более устойчиво определенную структуру. Конфликт детской души, смута детского сознания только и способны увидеть и пережить русскую междоусобицу смутного времени. А возвышение Москвы понятно только через возвышение в себе самом. Детское сознание, наделенное устремленностью к разрешению конфликта, ищет аналогичные примеры и находит их в истории. Сознание конфликта возвращается в то же сознание с еще большим оптимизмом и потребностью в созидании, а следовательно, к саморазвитию. Получается точно по Фихте: «Я», затем «не Я», а потом снова «Ч». Между тем метод имеет и другой, более низкий уровень практического диалога, на котором разрешаются идеи высшего уровня. Каждый этап метода имеет четыре стадии. К примеру, метод символического образа организует первый урок личностно-значимой темы: «Смута» в десятом классе. В стадии первой он обращается к детскому опыту, в котором переживается смута, но в детском сознании.

Этап первый — мотивационно-символический, состоит из четырех стадий.

Стадия первая — актуальная беседа. Здесь учитель создает условия для актуализации тенденций детского опыта, связанного со смутной состоянием сознания:

- Дети, вы были на море или на реке в солнечную, тихую погоду? Дети отвечают утвердительно.
- Что из себя представляет вода?
- Вода теплая, прозрачная, видны все камни.
- Каково ваше настроение в эту минуту?
- Прекрасное, радостное, вдохновенное.
- Если на реке или на море волны, ветер, как изменяется цвет воды?
- Вода становится темной, иногда черной, дна не видно, и, конечно, настроение портится.

Стадия вторая — рациональное осмысление детских впечатлений. Учитель:

- В чем же причина плохого настроения? В чем причина вообще печали и радости? Сознание человека — это поток, то плавный, то гармоничный, то бурный, то темный, то пугающий.

Стадия третья — чувственная характеристика открытых детьми впечатлений.

- Смысл человеческой грусти выше человека.

*Шумит река, ветер неистовый поднимает со дна песок,
И вода чернеет, и волны, как будто опьяневшие,
Вырываются из обращенной в себя реки,
Цепляются за мглистые берега, и нет покоя,
И есть одно предчувствие ненастья...*

Но человек должен верить, что тучи, нависшие над рекой и над его судьбой, когда-нибудь уйдут. Мутная река войдет в берега, отчаяние сменится надеждой.

Стадия четвертая — восхождение к главному символу темы.

Учитель: «Ребята, смутное предчувствие есть в жизни одного человека, а также огромной страны и целого народа. Запишите тему урока: «Смутное время начала XVIII века в России». Звучит музыка, отрывок из увертюры оперы Мусоргского «Борис Годунов». На экране слайд — русская равнина перед бурей. Учитель на фоне музыки читает стихи Бальмонта «В глухие дни».

*В глухие дни Бориса Годунова,
Во мгле Российской пасмурной страны,
Толпы людей скитались без крова,
И по ночам всходило две луны.*

*Два солнца по утрам светились с неба,
С свирепостью на дольний мир смотря.
И вопль протяжный: «Хлеба! Хлеба! Хлеба!» —
Из тьмы лесов стремился до царя.*

*Невиданные птицы прилетали,
Орлы парили с криком над Москвой,
На перекрестках молча старца ждали,
Качая поседевшей головой.*

*Среди людей блуждали смерть и злоба,
Узрев комету, дрогнула земля.
И в эти дни Димитрий встал из гроба,
В Отрепьева свой дух переселя.*

На **втором этапе** образно-символического метода, где представлен тотальный сюжет-явление, условия функционируют также в четырех стадиях.

Стадия первая. На этой стадии символическая форма представляет явление в целом. Это, возможно, — полет, сон, путешествие, главное, чтобы через призму воображаемого символа открылись тотальные явления в целом: полет над Древним Египтом, Индией, сон, в котором представлено все будущее явление.

В уроке «Смутное время» мы отправляемся в плавание на русской ладье. Это плавание — эпическая фантазия, сотворенная учителем как

условие возникновения детских фантастических откровений. Крупными мазками символические события должны предстать перед детьми, которые наблюдают их из ладьи.

Стадия вторая — это собственно плавание, с мгновенным схватыванием явления в целом, с доминантного, с одной стороны, конфликта (отрицательный — образ Лжедмитрия, поляков и шведов).

Стадия третья — путешествие с мгновенным схватыванием смуты в целом, с показом противоположной стороны конфликта (пафос речей Минина и Пожарского), с мужественными ликами этих деятелей истории.

К осени 1611 г. положение России стало угрожающим. По словам В.О. Ключевского, страна представляла собой «зрелище полного видимого разрушения. Поляки взяли Смоленск; польский отряд сжег Москву и укрепился за уцелевшими стенами Кремля и Китай-города; шведы заняли Новгород и выставили одного из своих королевичей кандидатом на московский престол... первое дворянское ополчение под Москвой со смертью Ляпунова расстроилось... Государство, потеряв свой центр, стало распадаться на составные части; чуть не каждый город действовал особняком, только пересылаясь с другими городами». Страна шла к национальной катастрофе.

Новым центром освободительного движения стал Нижний Новгород. Нижегородцы выбрали городским старостой Кузьму Минина-Сухо-рука. Он был состоятельным посадским человеком, имел мясную лавку. Став старостой, Минин полностью посвятил себя делу освобождения родной земли. «Если мы хотим помочь Московскому государству, — говорил он горожанам, — то не будем жалеть своего имущества, животов наших: не то что животы, но дворы свои продадим, жен и детей заложим». Нижегородский староста начал сбор пожертвований, причем первый отдал все свои сбережения и часть имущества. Позднее в Нижегородской земле был введен чрезвычайный военный налог.

В Нижний Новгород потянулись служилые люди и казаки. Кузьма и его сподвижники не жалели казны на вооружение воинов, на выплату им жалованья. Минин списался со многими городами, которые обещали прислать деньги и ратников.

Во главе войска хотели видеть честного, опытного человека, который не запятнал бы себя службой у самозванцев и не был бы связан с поляками или шведами. Выбор пал на князя Пожарского. В то время раненный в Москве Пожарский находился на излечении в своем селе Мугрееве Суздальского уезда. Там князь встретил посланцев Нижнего Новгорода и согласился возглавить земскую рать.

Пожарский и Минин стремились взять под контроль дороги из северных и заволжских городов, и в марте 1612 г. ополченцы заняли Ярославль — ключевой город Верхнего Поволжья. Ополчение стояло в Ярославле в апреле — августе 1612 г. За эти четыре месяца окончательно было сформировано войско, определены условия службы в нем,

создан орган общегосударственной власти — «Совет всей земли». «Совет», игравший роль земского правительства России, состоял из представителей духовенства, Боярской думы и выборных от дворян и посадских людей. Главными фигурами остались воевода Дмитрий Пожарский и Кузьма Минин. Последний получил необычный титул — «выборный всей землею человек».

Чтобы содержать армию, руководство ополчения установило сбор на ратное дело и собирало его во всех подконтрольных городах и уездах. Размер денежного жалования воинов зависел не от происхождения человека, а от его знания военного дела.

Стадия четвертая — создание условий для возникновения в детском сознании целостного, многообразного представления об историческом явлении в целом — воцарение Михаила Романова.

Этап третий — это этап, в котором целостное явление представлено от имени персоны истории. Здесь необходима такая персона, которая способна увидеть эпоху как мгновенное соединение прошлого, настоящего и будущего. Египет глазами сфинкса, говорящая пирамида, Великая Отечественная война глазами символической Родины-матери.

Стадия первая. Общая характеристика персональных качеств детей. На этой стадии учитель выясняет с помощью беседы, какие качества характера наиболее ненавистны детям. И дети, конечно, говорят о предательстве, о карьеризме, о том, что человек добивается своих целей посредством других жизней и т.д.

Стадия вторая. Общая характеристика персональных качеств исторической личности.

— Пока наша ладья подходит к берегу, я расскажу вам, — говорит учитель, — о человеке, который вошел в историю смуты как человек слабый и коварный, как человек добрый, как человек, который не справился с собственной душой и в борьбе за власть уничтожил свою сестру, маленького царевича Дмитрия и еще многих людей. Да вот он, кстати, — говорит учитель, указывая на условное место, — около собора. Он стоит на коленях перед его воротами и молится. Давайте подойдем ближе.

Ладья причалила, и школьники решили поговорить с несчастным. Он оказался разговорчивым:

— Да, я царь, Борис Годунов. Здесь вот, перед лицом Господа скажу я, что при моем правлении обнищал народ. И обещал я ему много, а что в жизни — кровь да голод. Сколько людей я погубил, идя к власти! Да и сам от этого мучился, мучился, вспоминать больно. И сестру свою уморил, и царевича милого Дмитрия. Да только их ли? Жил и убивал, убивал и молился, молился и плакал.

В классе заново возникают звуки музыки — отрывки увертюры Мусоргского, на экране слайд-репродукция Ильи Глазунова «Царевич Дмитрий». Учитель на фоне музыки читает отрывок из поэмы А. Пушкина «Борис Годунов».

*Ах! чувствую: ничто не может нас
Среди мирских печалей успокоить;
Ничто, ничто... едина разве совесть.
Так, здоровая, она восторжествует
Над злобою, над темной клеветою. —
Но, если в ней единое пятно,
Единое, случайно завелось,
Тогда — беда! как язвой моровой
Душа сгорит, нальется сердце ядом.
Как молотком стучит в ушах упрек,
И все тошнит, и голова кружится,
И мальчишки кровавые в глазах...
И рад бежать, да некуда... ужасно!
Да, жалок тот, в ком совесть нечиста.*

Этап четвертый в четырех стадиях. На этом этапе создается ситуация, в которой дети самостоятельно творят собственные символы будущего явления смуты.

Стадия первая — ситуация воспоминания о путешествии с заданием, описать свои впечатления.

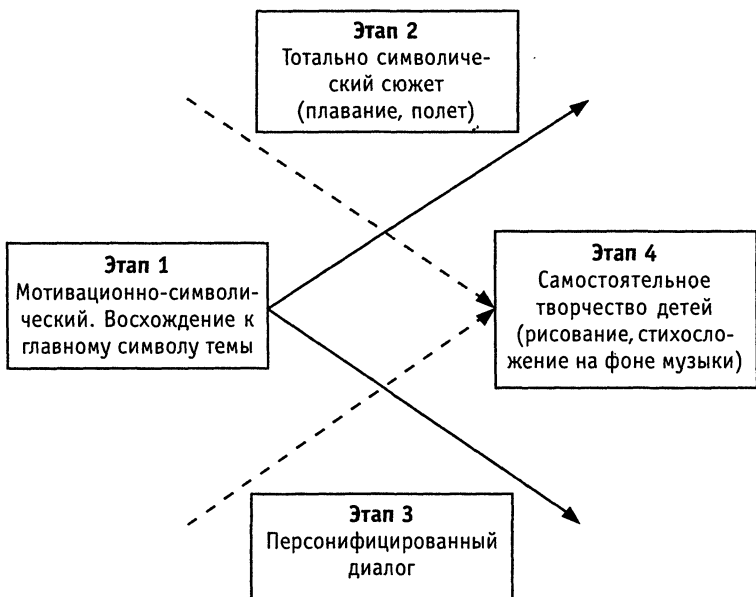


Рис. 9. Структура метода символического образа

Стадия вторая — создание обстоятельств, введение символики (стихи, рисование на фоне музыки).

Стадия третья — чтение и показ собственных символов эпохи (про себя, вслух своей микрогруппе).

Стадия четвертая — представление классу результатов полета, чтение текста, показ рисунков на фоне музыки как акт духовного влияния.

Завершая представление метода, заметим, что главное в нем — это все-таки его понимание как средства, как условия, раскрывающие глубинное «Я» детского сознания. Суть структуры состоит только в том, что актуализируются стихийные детские духовно-символические впечатления. С помощью содержательных исторических структур, которые сами по себе символичны, это впечатление переводится к самостоятельному творческому самовыражению.

Методы исторического образа в комплексе «история»

У читателя может вызвать недоумение такое построение образных методов в столь сложных и не соотнесенных с практикой работы комплексах. Однако с убеждением можно говорить об обязательном образном начале интеллектуальных актов мышления смыслового переживания актуального действия в любом предмете, в том числе и в истории. Осуществление подобной тринаправленности требует качественного изменения времени и пространства преподавания, но пока в урочной практике современной школы это почти невозможно. Между тем саморазвивающаяся интеллектуальная энергия современного школьника заказывает именно данные три направления...

Начнем с интеллекта. Предполагают, что для него необходимо создать условия саморазвития. Интеллект — «разумение, понимание, постижение» — относительно устойчивая структура умственных способностей индивидуума. Уже в представленной триаде понятий, определяющих интеллект, очевидна его направленность на нечто в не себя существующего...

При этом интеллект дан человеку в не развитом синкретизме от природы... Суть его саморазвития состоит в «разумении», т.е. в видении мира как своего инобытия. Органичность, стройность интеллектуальных тенденций человеческого сознания саморазвиваются в устойчивый организм посредством «зеркал», в которых он отражается во внешнем мире, а в нашем случае — в «зеркала» исторических явлений.

Подтвердив во взгляде на исторические явления, что мир прошлого — это путь к современным состояниям интеллекта, а интеллект предметился в человеческой ретроспективе, ребенок далее движется к

желанию переживать это прошлое и действовать согласно конструктам, моделям и проектам, открытым опытом человечества.

Категорию понимания в интеллектуальных процессах необходимо рассматривать уже иначе, т.е. в смысловом контексте. Что значит понять смысл социальной действительности, в которой ты живешь? Это значит, определить, как мир шел к тому, как мы его понимаем сегодня. Истоки человеческой жизни, возникновения Земли и Космоса, истоки этносов, сословий и государств, истоки культуры, открывающейся человеку для понимания современной реальности, и есть смысл. Можно сказать, что смысл — это неразрывная связь с настоящим и будущим. Смысл мира — в его неразрывности и единстве, его стремлении к гармонии, пафос же этого отражается в каждом отдельном историческом явлении.

Увидеть и пережить тождественную природу единства Киевской Руси и СССР, феодальной раздробленности и жизни современного СНГ, петровских реформ как истоков современной экономики и государственности, Екатерининской эпохи как основы рождающегося сегодня гражданского общества современной России. Понимание нерасторжимости смыслов России XXI века и ее прошлого и будущего и есть историко-смысловой контекст образования.

Глобальность смыслового подхода невозможно отдать на откуп только рациональной мысли, здесь особую роль призвано сыграть интеллектуальное чувство.

Понимание как совокупность переживаний и настроений обращает внешний для школьника смысл исторических явлений во внутреннее отношение, открывающее смыслы современной социальной жизни.

Так, очевидно, что смысл — высшая сущность... Сущность явления открывается детскому сознанию в историческом образовании в виде понятных формул, которые конкретны и определены временем и пространством эпохи.

Смыслы есть результат такого тотально-символического знания, которое охватывает прошлое, настоящее и будущее, переживается детьми и становится их устойчивым настроением и, наконец, восходит к чувству явления в целом, к чувству этноса, сословия, государственности, культуры, эпохи, всеобщего мира как нечто единого...

Интеллект человека связан также с актами воли, которые и являются основой постижения мира. *Постижение* — это уже некоторый результат и синтез разума понимания. Постигание мира — это нахождение в нем, это выход из школьной иллюзии жизни в настоящую реальную жизнь для ее преобразования, однако по матрицам разума и понимания.

Шаг образования в жизнь, а следовательно, к действию, даже если оно осуществляется пока в стенах учебного заведения, требует интеллектуальной воли или, точнее, опыта интеллектуальных решений на основе актов воли.

Таким образом, три основополагающих компонента интеллекта должны определить рождение, развитие и результативность образовательных структур в комплексе «история».

1. Интеллектуальное мышление.
2. Интеллектуальные переживания.
3. Интеллектуальная воля.

Это особые психические процессы, саморазвитие которых способно пробудиться лишь в специальных условиях образования.

Есть неверное представление о детском мышлении, переживании и воле, как будто саморазвивающихся вне педагогических условий. Люди, стоящие на этой точке зрения, обычно утверждают: «Дети умны, чувственны, трудолюбивы от природы, условия лишь сдерживают детскую энергию...». Все это так. Однако здесь даны лишь определения уровня детской непосредственной жизни. Эти акты непосредственного сознания не имеют отношения к сущности, к смыслу, к воле, их скорее можно было бы определить как «размышление, эмоциональность, моторность». Мы утверждаем, что только сущность явления связана с действительным мышлением и только открытый смысл явления имеет отношение к переживанию, и только интеллектуальный поступок, смелое нестандартное решение имеют отношение к проявлению интеллектуальной воли. Эти внутренние состояния сознания школьников определяют серьезность их жизни и потому являются собой основы взрослой будущей социализации.

Феномен мышления, переживания и воли обычно скрыт от непосредственной жизни, да и сам человек не подозревает о своих возможностях, если они не пробуждены, не развиты, не проявлены образовательными условиями.

Комплекс методов, пробуждающих действительную мыслительную активность интеллекта, смысло-чувственную и волевую сторону, получил название **комплекс «история»**, в котором действуют образные исторические методы:

1. Метод интеллектуально-исторического образа.
2. Метод смыслового исторического образа.
3. Метод событийно-волевого исторического образа.

Метод интеллектуально-исторического образа

Образно-интеллектуальный метод — это создание таких условий для саморазвития детского сознания, в которых пробуждаются, поддерживаются и действенно интегрируются интеллектуально-эвристические откровения детей. Метод интеллектуально-исторического образа имеет самостоятельное пространство, но обращен своим влиянием на урок исторического мышления. Образное содержание метода представляется символическим характером пограничных ситуаций, являющимся лейтмотивом урока и выраженным интригующим сюжетом. Глубинный

конфликт между жизнью и смертью, виной и невиновностью, предательством и самопожертвованием пробуждает мыслительные откровения. Метод наполняет урок интеллектуальной энергией, поддерживает ее и создает условия для завершения урока действенно-художественным творением, в котором дети выражают свое видение разрешения глубинного конфликта. Использование в данном случае ситуации, открывающей высшие уровни интеллектуальности, оправдано только тем, что по форме интеллектуальный образ очень напоминает действительно пограничную ситуацию, посредством которой человек способен дотронуться до мыслительно-чистого состояния. Однако в условиях урока это все-таки квазисостояние, то есть как будто бы состояние, возникающее как воспоминание в действительных откровениях, созерцательных путешествиях, в горах, лесу и на равнине.

Чтобы представить механизм метода, необходимо представить его в четырех этапах. По существу, движение метода — это движение сюжетной интриги. Она возникает в начале урока, она возобновляется в начале воспоминания, она поддерживается перед изучением нового материала, и, наконец, в завершении урока учитель вместе с детьми заново возвращается и разрешает, но уже творчески, интригу всего урока.

Итак, в схеме представлены четыре этапа метода интеллектуального образа (рис. 20).

Этап первый — интрига всего урока.

Этап второй — интрига воспоминания.

Этап третий — интрига нового мышления.

Этап четвертый — интрига для творческого самостоятельного разрешения конфликта.

Несколько существенных пояснений. Согласно инвариантной схеме образного метода синкретичное начало на первом этапе переходит в интригу воспоминания на втором этапе и далее — в интригу нового знания, где альтернатива прошлого и настоящего рождает внутреннюю потребность сближения сторон конфликта в творческом самостоятельном разрешении интриги на четвертом этапе метода. Причем необходимы особые условия четвертого этапа, где в специальном действенном задании рождаются новые интеллектуальные символы культуры, истории и жизни, отраженные в выводе.

Важным здесь является то, что в основу содержания метода положено искусство притчи романа-рассказа, построенного, как известно, на художественной интриге. Конфликт интриги всегда выше реальности и, без сомнения, подходит для решения задачи, стоящей перед методом. И, наконец, еще одно обстоятельство. Метод интеллектуального образа, создавая условия для пробуждения, поддержки и интеграции глубинных интеллектуальных состояний детского сознания, является основой, особым светом, в лучах которого сознание начинает эффективно

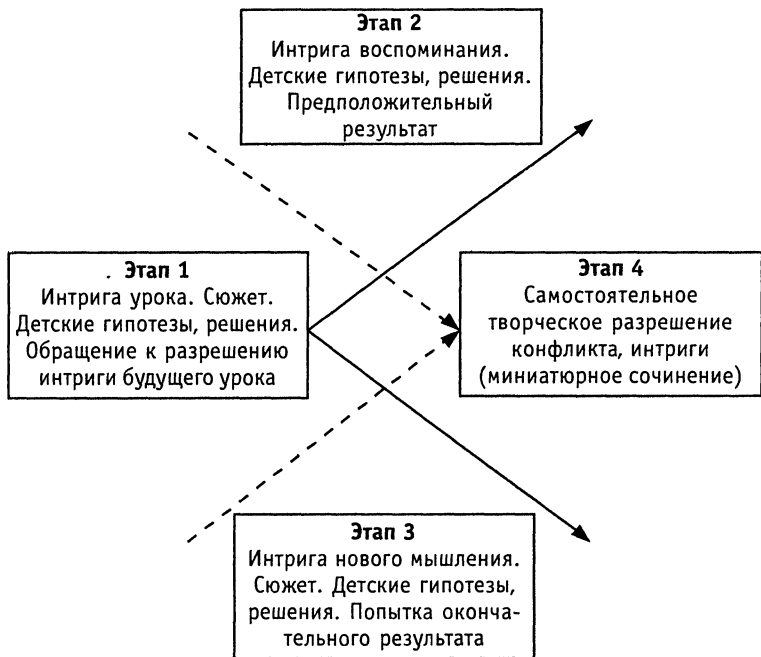


Рис. 10. Схема метода интеллектуального образа

осмысливать внешние для него явления и процессы, находить в них существенные связи и соотносить их с событиями. Открытие бытийственных представлений и есть предпосылка для существенного мышления, переживания и действия. В свою очередь существенная деятельность сознания открывает возможности для непосредственного ассоциативного мышления, эмоциональных реакций и действий.

Подчеркнем еще раз. Конечно, интрига всего урока, интрига воспоминания и нового знания не могут создавать условия для чистых состояний сознания. Однако даже такая организация урочного мышления благодаря содержанию и приему все-таки открывает возможность для взгляда на более высокие откровения бытийственного происхождения. Разберем каждый из четырех этапов метода интеллектуального образа. В каждом этапе действует четыре стадии.

Этап первый — целостный интригующий образ.

Стадия первая — сюжетно-образная символическая интрига.

Сюжетная интрига представляет собой развитие структуры содержательного повествования конфликта между жизнью и смертью, виной и невиновностью, трусостью и самопожертвованием. Повествование достигает высшего проявления конфликта и на его пике и неразрешенности

обрывается. К примеру, в теме «Крымская война 1853–1856 гг.» в десятом классе метод интеллектуального образа начинается с такого интригующего повествования. Учитель пишет на доске формулу цианистого калия и рассказывает ребятам, что это за яд и каковы результаты его действия.

— Почему я начинаю урок по теме «Крымская война 1853–1856 гг.» с этой формулы?

Дети — в недоумении.

— А вот почему — вы узнаете об этом в конце урока.

Стадия вторая. Учитель предлагает детям разрешить конфликт интриги и обращается к воспоминаниям.

Стадия третья. Учитель предлагает детям разрешить конфликт интриги с помощью гипотетического предположения.

Стадия четвертая. Учитель предлагает обратиться к дальнейшему содержанию урока, чтобы с его помощью разрешить интригу.

Этап второй. Здесь конфликт рассматривается посредством собственных бытийственных воспоминаний и состояний сознания.

Стадия первая. Сюжетное повествование заново повторяется и символ яда возникает на доске.

Стадия вторая. Осмысление интриги на основе воспоминания культурных истоков.

Стадия третья. Осмысление интриги на основе воспоминания детских состояний и личностного опыта.

Стадия четвертая. Попытка разрешения интриги на основе всего содержания материала.

Итак, в разрешении конфликта всего урока в форме интриги воспоминание способно осветить лишь одну из сторон лейтмотива урока.

Этап третий. Осмысление содержания интригующего повествования с позиций нового материала.

Стадия первая. Интригующее повествование возвращается заново и с использованием триединства средств слова, поэзии, музыки, художественной наглядности. Такого рода условия действуют на третьем этапе, для того чтобы пробудить воображение, фантазию, для того чтобы возникла чувственная гипотетическая формула разрешения конфликта. Когда знак урока возникает заново и дети вспоминают сюжет интриги, учитель обращается к причинам поражения России в Крымской войне.

Стадия вторая. Условия для разрешения конфликта на основе точек зрения исторических персон.

Стадия третья. Условия для разрешения конфликта на основе детского стихийного опыта.

Стадия четвертая. Создание условий для творческого самостоятельного разрешения конфликта-интриги на основе материала урока.

Этап четвертый. Учитель заново возвращается к интригующему повествованию, напоминает его детям, делая необходимые акценты, уже

опираясь на опыт урока. Школьники, без сомнения, догадываются, что яд был использован самим Николаем I, который не смог выдержать позора Крымской войны. Учитель подтверждает эту точку зрения детей, добавляя к ней последние факты из жизни Николая I.

Весь же метод заканчивается особым условием, в котором дети пишут миниатюрное сочинение «Вина императора». Это написание происходит на фоне того музыкального лейтмотива, который был использован в течение всего урока. Также через весь урок движется конфликт-интрига перед изучением судебной реформы 1864 года. Урок начинается с неожиданного оправдательного вердикта суда присяжных в деле Веры Засулич.

Заседание открылось в 11 часов утра под председательством А.Ф. Кони при участии судей Сербиновича и Дена. В последующие дни подробно сообщалось о ходе процесса. В состав присяжных вошли 9 чиновников, 1 дворянин, 1 купец, 1 свободный художник; старшиной присяжных был избран надворный советник А.И. Лохов. Газета «Русские ведомости» отмечала, что в зале окружного суда публики собралось столько, сколько могло вместиться, причем зал начал заполняться еще до 10 часов утра. В местах для публики сидели преимущественно дамы из высшего общества; за судьями, на стульях, поставленных в два ряда, помещались должностные лица судебного ведомства, представители высшей администрации. Особые места были отведены для журналистов и литераторов. Сообщалось о присутствии на процессе писателя Ф.М. Достоевского.

Что же предопределило такой интерес к этому процессу? Впоследствии А.Ф. Кони ответил на этот вопрос в своих «Воспоминаниях о деле Веры Засулич»¹:

— Делу Веры Засулич предшествовали конкретные события.

6 декабря 1876 г. состоялась демонстрация молодежи на площади у Казанского собора в Петербурге. В процессе демонстрации был арестован и затем приговорен к каторжным работам студент А.С. Боголюбов.

13 июля 1877 г. в дом предварительного заключения в Петербурге, где в очень тяжелых условиях содержались подозреваемые по «делу 193-х», приехал градоначальник Трепов. Здесь находились люди, многие из которых уже отсидели за решеткой по три-четыре года и были больны. Как только разнеслась весть, что приехал петербургский градоначальник, заключенные столпились около окон, некоторые вышли во двор. В однообразии тюремной жизни всякий приезд начальства был развлечением.

Чем-то недовольный Трепов распекал на ходу семенивших за ним представителей тюремной администрации. Как только он вошел во двор,

¹ Женщины-террористки в России: Бескорыстные убийцы / Сост., вступ. ст. и примеч. О.В. Будницкого. — Ростов н/Д: Феникс, 1996.

ему на глаза попались трое или четверо заключенных, в том числе и Боголюбов. Все они были в тюремной одежде. Поравнявшись с Треповым, они сняли шапки и поклонились. Трепов не обратил на них внимания, повернулся к заведующему тюрьмой майору Курнееву и гневно заметил, что у него заключенные гуляют вместе. Тогда Боголюбов пояснил: «Я по другому делу». «Молчать! — закричал Трепов, — не с тобой говорят!» И, узнав от майора Курнеева, что Боголюбов уже осужден, добавил: «В карцер его», — и пошел дальше. Растерявшаяся администрация не сразу исполнила приказание. Боголюбов с товарищами, обогнув здание, вновь встретился с Треповым, но решил второй раз уже не здороваться.

Однако Трепов закричал: «В карцер! Шапку долой!» — и сделал движение, намереваясь сбить с головы Боголюбова шапку. Студент машинально отшатнулся, и от резкого движения шапка свалилась с его головы. Большинство видевших это решили, что Трепов ударил Боголюбова. Раздались крики, стук в окна. Трепов, потрясая кулаками, отдал какое-то приказание. Майор Курнеев, с помощью призывов добившись наконец относительной тишины, объявил: «Теперь из-за вас Боголюбова приказано сечь». Реакция заключенных была мгновенной. Начался тюремный бунт. Из зарешеченных окон в Трепова стали бросать все, что можно было бросить.

Весть о случившемся быстро облетела весь Петербург. Поползли даже слухи, что Боголюбову дали не 25 розог, а секли до потери сознания, и не одного его — в тюрьме якобы было целое побоище. О событиях 13 июля появились сообщения в газетах. Один из видных деятелей революционного движения 1870—1880 гг. сторонник терроризма Н. А. Морозов, который видел из окна тюрьмы расправу над Боголюбовым, вспоминая о своих переживаниях в те минуты, писал: «За это надо отомстить, решил я... Если никто другой не отомстит до тех пор, то отомщу я, когда меня выпустят, и отомщу не как собака, кусающая палку, которой ее бьют. Я отомщу не Трепову, а назначающим таких людей». Но уже в разных местах и разными людьми готовилось покушение на Трепова.

13 июля, в воскресенье, А.Ф. Кони был в Петергофе. «...В Нижнем саду, — вспоминал он, — было так заманчиво хорошо... что я решил остаться до часа... Когда я вернулся домой, в здание Министерства юстиции, мне сказали, что у меня два раза был Трепов, поджидал довольно подолгу и, наконец, уехал, оставив записку: «Жду Вас, ежели возможно, сегодня в пять часов откушать ко мне». Трепов, несомненно, представлял себе, что инцидент с Боголюбовым может иметь серьезные последствия, и решил посоветоваться с авторитетным юристом в интимной обстановке. Но вскоре после того, как А.Ф. Кони прочел записку Трепова с приглашением «откушать», он узнал от своих.

Огласили обвинительный акт. Деяние Засулич было квалифицировано внем по статьям 9 и 1454 Уложения о наказаниях, что

предусматривало лишение всех прав состояния и ссылку в каторжные работы на срок от 15 до 20 лет, а потому она, согласно 201-й статье Устава уголовного судопроизводства, подлежит суду Санкт-Петербургского окружного суда с участием присяжных заседателей.

Следствие в точности исполнило указание графа Палена: в обвинительном акте не было и намека на политический характер преступления, и, тем не менее, кара за содеянное предложена была весьма жестокая. На такую кару и рассчитывал министр юстиции, передавая дело суду присяжных заседателей. Он, конечно, великолепно помнил день 13 июля 1877 г. и санкцию, которую дал тогда Трепов, — сечь Боголюбова. Сам Пален не присутствовал на суде, но его ежечасно информировали о ходе процесса.

Началось судебное следствие. На вопрос председательствующего, признает ли себя виновной, Вера Засулич ответила: «Я признаю, что стреляла в генерала Трепова, причем могла ли последовать от этого рана или смерть — для меня было безразлично». А на предложение рассказать, что побудило ее совершить покушение на Трепова, подсудимая ответила, что просила бы позволить ей объяснить мотивы после допроса свидетелей.

Было зачитано письменное показание Трепова от 24 января. «Сегодня, в 10 часов утра, во время приема просителей в приемной комнате находилось несколько... просителей <...> Раздался выстрел, которого, однако, я не слышал, и я упал, раненный в левый бок. Майор Курнеев бросился на стрелявшую женщину, и между ними завязалась борьба, причем женщина не отдавала упорно револьвера и желала произвести второй выстрел. Женщину эту я до сих пор не знал и не знаю, что была за причина, которая побудила ее покуситься на мою жизнь». Председательствующий тут же уточнил у подсудимой, хотела ли она стрелять второй раз. Засулич отрицала это, сказала, что она тотчас же бросила револьвер, «потому что боялась, что, когда на меня бросятся, он может выстрелить и во второй раз, потому что курок у него был очень слаб, а я этого не желала».

В своих воспоминаниях Вера Засулич писала: «Вдруг все задвигалось... Чины полиции бросились ко мне, схватили с двух сторон. Предо мной очутилось существо (Курнеев, как я потом узнала): глаза совершенно круглы, из широко раскрытого рта раздается не крик, а рычание, и две огромные руки со скрученными пальцами направляются мне прямо в глаза... Посыпались удары, меня повалили и продолжали бить... Слышны были крики полицейских: “Вы убьете ее!” — “Уже убили, кажется”. — “Так нельзя, оставьте, оставьте, нужно же произвести следствие”. Трепов знал, кого брать в свое окружение: Курнеев имел немалый опыт избияния заключенных. Не отставали от него и его коллеги».

После заслушивания свидетельских показаний слово предоставляется Вере Засулич. Она говорит, что ей было известно о происшествии 13 июля: слышала, что Боголюбову было дано не 25 ударов, а били его до тех пор, пока не перестал кричать. «Я по собственному опыту знаю, до какого страшного нервного напряжения доводит долгое одиночное заключение, — сказала подсудимая. — А большинство из содержащихся в то время в доме предварительного заключения политических арестантов просидело уже по три и три с половиной года, уже многие из них с ума посходили, самоубийством покончили. Я могла живо вообразить, какое адское впечатление должна была произвести экзекуция на всех политических арестантов, не говоря уже о тех, кто сам подвергся сечению, побоям, карцеру, и какую жестокость надо было иметь для того, чтобы заставить их все это вынести, по поводу неснятой при вторичной встрече шапки. На меня все это произвело впечатление не наказания, а надругательства, вызванного какой-то личной злобой. Мне казалось, что такое дело не может, не должно пройти бесследно. Я ждала, не отзовется ли оно хоть чем-нибудь, но все молчало, и в печати не появлялось больше ни слова, и ничто не мешало Трепову или кому другому, столь же сильному, опять и опять производить такие же расправы — ведь так легко забыть при вторичной встрече шапку снять, так легко найти другой, подобный же ничтожный предлог. Тогда, не видя никаких других средств к этому делу, я решилась, хотя ценою собственной гибели, доказать, что нельзя быть уверенным в безнаказанности, так».

Сюжет, но уже сокращенно, повторяется перед проверкой знаний, и дети догадываются о возможных причинах ее оправдания, а после изучения реформ на третьем этапе дети почти точно расшифровывают суть оправданий Веры Засулич.

После догадки начинает действовать **четвертый этап** метода, где детям дается самостоятельно создать монолог присяжного поверенного, защищавшего на суде Веру Засулич.

В уроке по теме: «Раскол русской церкви» метод представлен интригой, в основе которой — сюжет картины Василия Сурикова «Боярыня Морозова». Учитель начинает изложение с интригующего повествования, в котором он использует изображение очень красивой женщины, проезжающей в позолоченной карете по улицам Москвы. Люди вышли из своих домов, восторженно смотрят ей вслед.

— Перед нами, — говорит учитель, — одна из самых богатых и знатных женщин Москвы — боярыня Морозова. Теперь посмотрите репродукцию картины Василия Сурикова «Боярыня Морозова». Здесь уже на других, плохих санях едет женщина в сопровождении стражей. Руки ее в цепях. С гневом обращается она к собравшимся. Одни откровенно плачут, другие смеются и ликууют.

— Странно, — говорит учитель, — что же произошло, почему так изменилась жизнь этой удивительной женщины? Для того чтобы изучить

тот вопрос, мы должны обратиться к изучению темы «Раскол русской церкви». Далее сюжет с репродукцией «Боярыня Морозова» возникает перед воспоминанием, то есть проверкой знания, затем — перед изучением нового материала, и, наконец, дети на четвертом этапе метода, в конце урока, самостоятельно озвучивают всю репродукцию картины.

Либо **урок по теме: «Опричнина»**. Учитель начинает его с повествования о том, что боярина Кошкина должен посетить Малюта Скуратов. Эта была страшная весть для семьи. Никогда еще посещение боярского дома Малютой не заканчивалось хорошо. Всю ночь муж и жена думали, как угодить Малюте и смягчить его душу, ведь маленькому ребенку было всего полгода. И мать предложила: «Давай выйдем навстречу Малюте с ребенком в руках. Говорят, он детей любит. Может, и смилостивица». Так и порешили. А утром в ворота дома уже стучали. Пришел Малюта со своими опричниками, подошел к родителям, взял ребенка на руки, заглянул в его невинные глаза и даже сказал что-то ласковое. Учитель:

— Ребята, а теперь постарайтесь предположить, казнит или помирует Малюта боярскую чету?

Дети высказывает свои суждения, а учитель выслушивает ответы и говорит:

— А вот чтобы вы по-настоящему разобрались в природе поступков Малюты Скуратова, нам необходимо изучить тему «Опричнина».

На **втором этапе**, перед ответом детей о реформах Ивана IV образ Малюты возникает перед воспоминанием, а затем — перед изучением нового материала.

И, наконец, на четвертом этапе дети, уже догадавшись окончательно, что Малюта Скуратов казнит боярина Кошкина, с ужасом узнают, что боярин был повешен на воротах собственного дома, а жена с ребенком по приказу Малюты пошли под его телом, чтобы затем умереть в земляной тюрьме.

Учитель читает стихи Бальмонта «Опричники»:

*Когда опричники, веселые как тигры,
По слову Грозного, среди толпы рабов,
Кровавые затеивали игры,
Чтоб увеличить полчище гробов, —
Когда невинных жгли и рвали по суставам,
Перетирали их цепями пополам
И в добавленье к царственным забавам,
На жен и дев ниспосылали срам, —
Когда, облив шута горячею водою,
Его добил ножом освирепевший царь, —
На небесах своею чередою,
Созвездья улыбалися, как встарь.*

*Лишь только эта мысль в душе блеснет случайно,
Я слепну в бешенстве, мучительно скорбя.
О, если мир — божественная тайна, —
Он каждый миг клеветает на себя!*

Учитель предлагает детям ответить на вопрос, в чем природа крайней жестокости Малюты Скуратова. Интрига эффективно разворачивается в теме «Правление Александра I после Отечественной войны», восстание декабристов, сюжет интриги здесь также заимствован из книги Мережковского «Александр I».

«Александр, заходя утром в свой кабинет, доставал красную папку, смотрел на нее и почти всегда плакал». Учитель достает примерно такую же папку, смотрит на нее и закрывает.

— Что же вызывало слезы императора? Об этом мы узнаем в завершение урока. Красная папка затем появляется перед проверкой домашнего задания и его завершением, перед изучением нового материала и его завершением. В течение всего урока дети догадываются, что в папке, скорее всего, находится портрет отца Павла I. И муки совести не давали императору покоя. А может быть, донос о новом заговоре, но уже против Александра? На четвертом этапе метода учитель подтверждает детские догадки, показывает портрет Павла I и список заговорщиков с посланием, которое они отправили царю.

— Я предлагаю вам, — говорит учитель, — написать послание царю, а затем выслушаю вас и прочту действительное послание заговорщиков.

Дети пишут и далее зачитывают свои послания. Учитель слушает, уточняет, а затем достает из папки стихи Кондратия Рылеева:

*Скажи, того гибель ждет,
Того, кто первым восстает?
На утеснителей народа,
Судьба меня уж обрекла.
Когда, скажи, когда была
Без жертв искуплена свобода?*

Этап четвертый — это этап самостоятельного творческого символического разрешения целостного конфликта урока.

Стадия первая. Возврат к первоначальному варианту интригующего повествования.

Стадия вторая. Создание условий для самостоятельного творческого разрешения конфликта в символах (поэзия, живопись, музыка, драма).

Стадия третья. Осмысление сделанного в условиях микрогруппы.

Стадия четвертая. Представление творческих работ — стихов, рисунков, рассказов, музыки классу, в целом в условиях для духовного диалога.

Итак, высший интеллектуальный уровень детского сознания был пробужден и поддержан методом интригующего интеллектуального образа.

В условиях метода предусматривается скрытая позиция, в которой интрига до предела накаляет конфликт воспоминания иного знания. Конфликт в целом направлен на пробуждение тенденций детского творчества.

Метод исторического смыслового образа

Как открыть действительный смысл исторического явления? Действительный смысл исторического явления не существует как отдельный, он имеет отношение к духу целостной эпохи, охватывая ее прошлое, настоящее и будущее. Европейский рационализм, восточная чувственность, русская серединность... Как открыть эти представления в детском сознании, ведь по существу данное определение смыслов жизни Европы, Востока, России почти не уловимо? Здесь нужны особые образовательные условия и, естественно, к ним система средств, чтобы смысл жизни средневекового города, его ритм и страсти были найдены в современном сознании горожанина. Смысл восточного базара не столько в разнообразной пестроте его товаров, сколько в глубинном настроении земности, оседлости, в резкой гортанности речи и, как ни странно, неторопливости и основательности происходящего...

Смысловое своеобразие жизни Руси XII века — многоразъясняющий исток для России дня сегодняшнего.

Прикосновение к этому не исчезающему источнику жизни, ее смыслу жизни, рожденному в родном ландшафте в борьбе за существование и выживание, во всеохватывающем через столетие единстве государственности, социальных построений, культур. Все это, казалось бы, разделенное жизненными формами абсолютно взаимопроникнуто и почти не доступно разумению, а если и доступно, то только после переживания этого мощного потока жизни, именуемого коллективным сознанием, определяющего действительные смыслы проживания человечества на Земле.

Этот вечный двигатель едва уловимого смысла и есть свет, путь и надежда любого народа. Определить его научными понятиями невозможно; это скорее всего приведет к уничтожению смысла... И только художественно-образная основа мифа, искусства, впитавших небесное и земное, способна открыть человеку тайну его же жизни. Наиболее приближена к бытийственным основам исторического смысла музыка. В ее ритмах и страстности самовыражения схвачены и обобщены ментальные откровения человеческого существования, глубинные основы исторических явлений. Поэтому метод образа исторического смысла, действуя в виртуальной схеме, начинается с музыкального фрагмента, который и является содержательной основой смыслового настроения исторического явления. Основные этапы этого метода таковы.

Этап I:

- 1) прослушивание детьми музыкального фрагмента;
- 2) детские суждения об ассоциативных впечатлениях от музыки;

- 3) учитель высказывает свои ассоциативные суждения;
 4) действительное определение названия музыкального фрагмента.

Этап II. На фоне музыки в классе возникают изображения (слайды, видео) ландшафта, людей, быта и т.д.

Этап III. Словесное художественное представление смысла на фоне музыки и видеоряда.

Этап IV. Приглашение детей к творческому выражению своих впечатлений в художественном слове, рисованию на фоне музыки.

Схематично метод образа исторического смысла выглядит так:

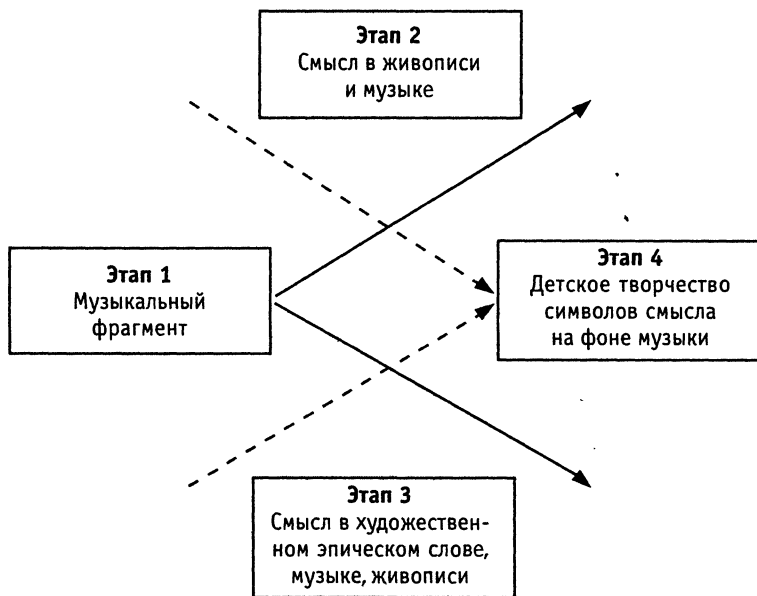


Рис. 11. Схема метода образа исторического смысла

К примеру, в IX классе в уроке исторического смысла «Подвиг народа» в лично-значимой теме «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» метод образа исторического смысла выглядит так.

Этап I. Учитель: «Ребята, сейчас мы с вами послушаем одно из выдающихся произведений XX века — Седьмую симфонию Д. Шостаковича. Я не буду говорить о трагической истории ее создания, просто послушайте музыку».

1. Звучит седьмой фрагмент симфонии Д. Шостаковича.

2. Прослушав музыкальный фрагмент, дети высказывают суждения о впечатлениях, о прослушанном: «Машина смерти на земле моей Родины»; «Народ восстал против механического чудовища».

3. Учитель высказывает свои впечатления от прослушанного.

4. Учитель зачитывает характеристики Седьмой симфонии, данные композитором и его современниками.

«Моя симфония о нашей борьбе и о нашей грядущей победе»...

Из американской прессы того времени: «Никогда ни одно произведение искусства ни в какой стране, ни какой эпохи не производило такого впечатления, как эта симфония».

Этап II. Учитель заново включает музыку, и на ее фоне на экране возникают кадры военных действий, подвигов и жестокости войны. Учитель кратко комментирует видеосфрагмент.

Этап III. Звучит музыка, кадры беззвучно продолжают демонстрироваться, а учитель на фоне музыки и видеоряда читает стихи В. Инбер.

*Есть чувства в человеческой душе,
Которыми она гордиться вправе,
Но не теперь, теперь они уже,
Как лишний груз на переправе.
Влюбленность, нежность, страстная любовь,
Когда-нибудь мы к вам вернемся вновь,
Теперь у нас другое чувство — месть.
Но мы иначе понимаем это,
Мы отошли от Ветхого завета,
Где смерть за смерть
Нам даже трудно будет счастье.
С лица земли вас сотни будут стерты,
Врагов за каждого из наших мертвых.
Мы отомстим за взрослых и за юных,
За стариков, согнувших дугой,
За детский гробик махонький такой,
Не более скрипичного футляра.
Под выстрелами в снеговую мусть
На саночках он продолжал свой путь.
А если ты, Германия, — страна
Философов, обитель музыкантов,
Своих титанов, гениев, талантов,
Давно уже поправших имена,
Не прекратишь кровавый гитлеровский бред,
Тогда тебе спасенья нет.
Припомнится тебе ростовский лед,
Не позабудешь клинскую метель ты,
И в синем небе Пулковских высот,
Как ветром раздуваемое пламя,
победоносно реющее знамя.*

Этап IV. Учитель предлагает детям на фоне музыки высказать в художественной форме (стихи, проза, рисование) свое отношение к подвигу народа.

Как видим, образно историко-смысловой метод предполагает триединство средств (живопись, поэзия, музыка) и завершается детским актом творчества.

Заметим, что музыкальных фрагментов, поэтических и прозаических произведений, живописных репродукций, историко-символических деталей сегодня предостаточно, чтобы обеспечить действие метода историко-смыслового образа.

Сюда можно отнести музыку Мусоргского, Чайковского, Рахманинова, Бетховена, Вагнера, Свиридова, Шостаковича; художественные репродукции Фридриха, Рериха, Васнецова, Сурикова, Левитана, Юона, Кустодиева, Делакруа, Гойи, Босха, Пикассо, Дали и др.; поэзию Гёте, Некрасова, Пушкина, Лермонтова, Блока, Цветаевой, Ахматовой, Брюса, Бальмонта, а также множество эпических произведений, среди которых «Слово о полку Игореве», «Задонщина» и многие другие. Вот яркий пример смыслового образа, выраженного в поэзии Марины Цветаевой:

*Я расскажу тебе — про великий обман:
Я расскажу тебе, как ниспадает туман
На молодые деревья, на старые пни.
Я расскажу тебе, как погасают огни
В низких домах, как — пришелец египетских стран —
В узкую дудку под деревом дует цыган.*

*Я расскажу тебе — про великую ложь:
Я расскажу тебе, как зажимается нож
В узкой руке, — как вздымаются ветром веков
Кудри у юных — и бороды у стариков.*

*Рокот веков.
Топот подков.*

Метод событийно-исторического образа

Сегодня много говорят о продуктивных способах образования. И как обычно, что естественно для всякого начала, сводят все только к созданию продукта, вокруг которого строится образование. Однако путь к продукту имеет ряд предэтапов, игнорировать которые ни в коем случае нельзя, так как создание продукта школьниками получит всего лишь узкопрактическую, стереотипную направленность. Человек должен создавать, творить свою продукцию из себя, т.е. из открытых в своем сознании представлений, мыслительных откровений, переживаний смысла... Открытые пробужденные состояния человеческого сознания в своем практическом выражении, в своем инобытии и есть

продукт... Только при таком подходе «продукт» будет отражать гармонию человеческого сознания, которое в свою очередь несет в себе гармонию Земли и Космоса. Образование только продуктивное — это тупиковое направление. Именно поэтому метод событийно-исторического образа выступает среди других образных методов в личностно-значимом комплексе «история» последним. Это объясняется тем, что уже показанный метод образного представления создает условия для открытия детских опережающих представлений о теме в целом. Метод историко-интеллектуального образа создает возможность для восхождения к чистым состояниям мышления, метод историко-смыслового образа — к переживанию смыслов исторических явлений, и как только все показанные состояния актуализированы, ребенок готов к открытию в себе энергии поступка, действия и чаще всего — к изготовлению предмета его сознания. Вот эту энергию человеческого действия и пробуждает метод событийно-исторического образа.

Данный метод — это такое же виртуальное построение, как и вся система образных методов.

Началом здесь является некоторая синкретичная неразвитая точка конфликта события, которая далее доходит до альтернативного проявления сторон конфликта и наконец создает условия для творческого полезного действия.

Начальная синкретичная точка методов может быть действенным заданием. Семиклассница пишет письмо ученику десятого класса с просьбой разобраться в сложностях эпохи Ивана IV.

Письмо зачитывается перед началом семинара в десятом классе. В нем представлено неразвитое единство понятийного, а следовательно, интеллектуально-мыслительного и смысло-символического, а значит — основы для переживания. Такова образная, мотивационно-деятельностная основа будущего урока. Суть семинара — в продуктивном ответе на письмо семиклассницы в конце урока. Но здесь главное не сам семинар, он развивается по собственным образовательным структурам, здесь главное — действенный образ письма, который является лейтмотивом всего урока.

Схематично метод выглядит так.

Этап I:

- 1) чтение письма, задание вначале семинара;
- 2) попытки ответов десятиклассников на вопросы письма;
- 3) учитель выдвигает свою версию ответов;
- 4) письмо становится главным заданием в работе семинара.

Этап II. Учитель заново в течение семинара обращается к классу с предложением ответить на понятийно-логическое задание-письмо.

Этап III. Учитель на следующем этапе семинара обращается заново к письму с просьбой выразить свое отношение к его смысловому аспекту.

Этап IV. (Завершение семинара). Написание микрогруппами десятого класса ответа на письмо семиклассницы.

Здесь, как видно, «письмо» является лейтмотивом урока и представляет собой продуктивно действенный образ интеллектуального события, который по своему содержанию является самостоятельным осмыслением детьми эпохи Ивана IV.

Также эффективно проходит семинарское занятие под эгидой событийного образа, по которому весь класс готовит двух своих товарищей для проведения урока истории в младшем классе. Либо на уроке истории в девятом классе в структуре метода событийного образа представляется просьба директора школы оказать помощь библиотеке и создать иллюстрированный альбом (Великая Отечественная война 1941–1945 гг.). В деловой игре, которая является завершением исторического комплекса культуры второй половине XIX века, весь класс в контексте событийного образа готовит художественную экспозицию для школьной живописной исторической галереи, где с помощью поэзии, музыки и живописи они должны провести экскурсию для детей младших классов. Подчеркнем еще раз: все это имеет педагогический успех, когда ранее дети испытали удовольствие от самостоятельных мыслительных общений, слушали со слезами на глазах рассказы учителя о жизни русских художников, проникли в смыслы художественных репродукций, озвучивая монологи персонажей исторических живописных картин.

Методы образной персонификации в комплексе «персонификация»

Вторым важнейшим комплексом, в котором действуют образные методы, является комплекс «персонификация». Естественно, никакие рамки обычного школьного процесса в школе не выдержат еще одной системы образных методов, хотя их необходимость настолько важна, насколько она присутствует в детском сознании.

Уже собственное название комплекса предполагает диалог персон прошлого и настоящего, в котором современный школьник вступает в сопереживание-сомыслие, в содействие с персоной истории. Заметим, что в комплексе «история» мы пробуждаем такие состояния детского мышления, которые обращены к внешним для них сущностям исторического явления, где дети вглядываются в символы и знаки прошлого как в инвариантные истоки для существенного осмысления современной социальной жизни.

Здесь же, в комплексе «персонификация», школьник вступает в диалог с некоторой одной всеобщей, всемирной личностью. Он не догадывается об этом, но методы образной персонификации создают такие условия, при которых смыслы жизни персон прошлого со всех уровней

«заглядывают» в детское субъективное сознание и пробуждают его к сопереживанию, этическому осмыслению и нравственному поступку. Между тем состояние сопереживания, сомыслия и содействия при их действительной глубине требует особых условий, в которых пробуждается искреннее чувственное откровение, желание понять величие поступка персоны истории через собственную возможность поступка.

Пробудить смысловые сопереживания, опираясь на стихийный чувственный опыт школьника, призван метод смыслового персонифицированного образа.

Открыть энергию этического мышления детей, которые вместе с персонами истории определяют путь нравственного выбора для будущего смыслового поступка, призван метод этического образа «смысловая интрига».

Вдохновить школьников на акт соучастия в смысловом событии, где они решают, как поступить, и поступают, соотнося свой опыт и опыт исторической персоны, призван метод событийно-персонифицированного образа. Итак, в комплексе «персонификация» в качестве условий пробуждения детских глубинных потоков сознания выступают три образных метода:

1. Метод смыслового персонифицированного образа.
2. Метод этического персонифицированного образа.
3. Метод событийно-персонифицированного образа.

Метод смыслового мистического образа

С точки зрения соответствия, метод смыслового мистического образа¹ осуществляет свое влияние на эффективность урока-настроения. Хотя, естественно, мистическое целостно определяет детское сознание и относительно всей личностно-значимой темы. Духовное созерцание

¹ «В мистике во все времена раскрывался мир *внутреннего человека* и противостоял миру человека внешнего. Мистические откровения внутреннего человека всегда учили в разных формах о микрокосмичности человека. Мистический опыт раскрывает внутри человека космос, всю огромную вселенную. Мистика глубоко противоположна всякому замкнутому, изолированному от космической жизни индивидуализму, всякому психологизму. Мистическое погружение в себя есть всегда выход из себя, прорыв за грани. Всякая мистика учит, что глубь человека — более чем человеческая, что в ней кроется таинственная связь с Богом и миром. Истинный выход из себя, из своей замкнутости и оторванности скрывается внутри самого себя, а не во вне, во внутреннем, а не во внешнем. Так учит всякая мистика. Человек, о котором учит психология, все еще — внешний, а не внутренний человек. Душевная стихия не есть еще мистическая стихия. Внутренний человек — духовен, а не душевен».

энергетически открывает чувство судьбы. Это глубинное состояние сознания, имеющее свой пласт, особую методологическую нишу и, соответственно, структуру, которое и является методом смыслового мистического образа. **Смысл этого метода** — это символическое выражение чистой энергии действий и символическое выражение чистого чувства судьбы. Для сознания это высший уровень актуализации. Символику этого уровня можно только созерцать, абстрагируясь при этом от непосредственных переживаний и диалогов урока настроения. Подчеркнем, и это очень важно, действие метода предполагает все-таки квазисозерцание (как будто бы созерцание). Однако и при таком подходе требуются особые художественно-мистические средства. Мистичность как истинная реальность человеческого состояния не открывается простым словом. Это слово должно быть музыкальным и живописным. Мистика поэзии, музыки и живописи понимается как содержание, в котором отражен диалог с божественным, вселенским, вечным. А в своем чистом выражении это и есть предыстория созерцания, чистая энергия и судьба человека и человечества.

Чтобы соотнести величественное соитие судьбы эпохи с судьбой человека, нужны и соответствующие произведения. Это может быть и поэма Александра Блока «Двенадцать», это может быть его же шедевр «Скифы», это может быть эпохальное произведение Валерия Брюсова «Конь-Блед» и художественная репродукция Иона «Новая планета». При таком триединстве концентрации художественных условий человек открывает для себя представление о диалоге с божественным, вечным, космическим. Однако метод остается методом и только тогда достигнет ожидаемых результатов, когда начнет с опоры на детские стихийные мистические откровения, восходящие далее к тотальному символическому содержанию всеобщего, чтобы затем через персонификацию, рефлексивность вернуться к возможности творения своих же мистических фантазий в поэзии, живописи, музыке. Эта краткая формула дает возможность представить структуру метода функционально в четырех этапах.

Этап первый — диалог учителя и учащихся для определения основных смысловых мистических тенденций детского сознания.

Этап второй — целостное, художественное, мистическое, тотальное представление всеобщего.

Этап третий — представление мистического диалога персоны истории и школьника.

Этап четвертый — условие для творческого символического выражения переживаний вечного и личностного.

На рисунке 12 представлена общая схема метода.

Итак, метод мистического образа создает условие для диалога с всеобщим, оказывает влияние на урок настроения. Структура метода предполагает открытие, пробуждение детских мистических тенденций,

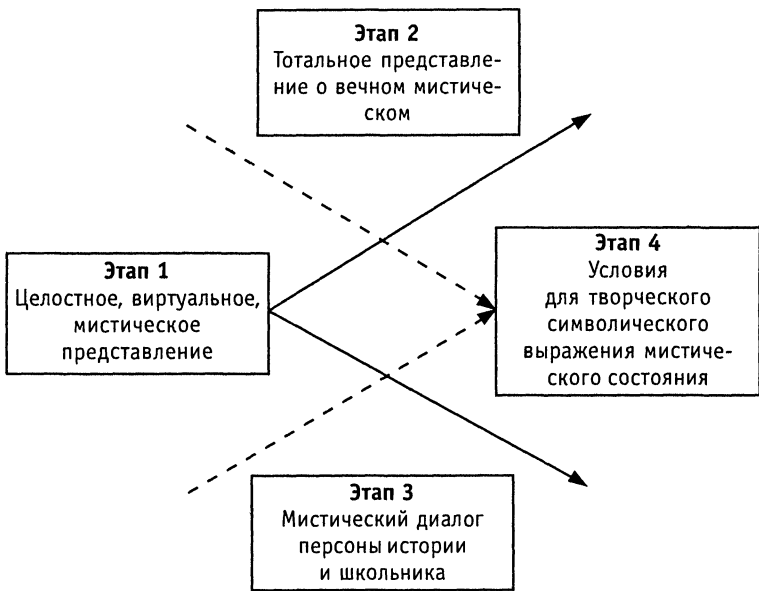


Рис. 12. Структурная схема метода смыслового мистического образа

поддержку тотальных мистических диалогов, обращение к рефлексивному диалогу мистической персоны и личности школьника. И, наконец, творческое выражение пережитых созерцательных состояний в детских поэтических, прозаических и художественных творениях. Между тем для практического внедрения метода мистического образа в урок необходимо знать внутреннюю структуру каждого из этапов, который представляет собой четыре методические стадии

Этап первый. *Стадия первая* — беседа, которая актуализирует воспоминания о состоянии тревожности, предчувствии трагических изменений в детском опыте.

Стадия вторая — художественный монолог учителя, обобщающий мистические тенденции детей. Учитель вспоминает о своих состояниях тревожности и представляет несколько фактов предчувствия надвигающихся изменений в своей жизни и жизни народа. «Обычно это имеет отношение к поэтам и художникам, — говорит учитель, — и они часто понимают суть своих предчувствий как непосредственную реальность и создают художественные произведения».

Стадия третья — художественная характеристика чувственных тенденций детского сознания. «Вспомните свои состояния, — обращается учитель к детям, — и попытайтесь найти стихотворные строки,

которые их отражают. К примеру, «Буря мглою небо кроет» или у А. Блока:

*Рожденные в года глухие,
Пути не помнят своего.
Мы — дети страшных лет России —
Забывать не в силах ничего.*

Или у А.С. Пушкина:

*Мчатся тучи, вьются тучи;
Невидимкою луна
Освещает снег летучий;
Мутно небо, ночь мутна.
Еду, еду в чистом поле;
Колокольчик дин-дин-дин...
Страшно, страшно поневоле
Средь неведомых равнин!*

Стадия четвертая — творческие предположения детей о мистической символике эпохи. Это часто выражается словесно. «Такое предчувствие качественных изменений в жизни России и человечества предвидел и русский поэт Валерий Бирюсов, — говорит учитель. — Это выразилось в поэме «Конь-Блед». Суть его (предчувствия) в том, что согласно Святому писанию появится всадник на бледном коне и накажет нас за грехи наши, мир изменится, наступит конец света, и возникнет новый свет. Запишите тему урока: «Судьба России».

*Улица была — как буря. Толпы проходили,
Словно их преследовал неотвратимый Рок.
Мчались омнибусы, кебы и автомобили,
Был неисчерпаем яростный людской поток.*

Второй этап метода в уроке выглядит следующим образом:

Учитель предлагает детям посмотреть на толпу людей, как на одного идущего по улице человека, взглядом с места огненного всадника на огненном коне, охватывая людей одним взглядом, одним упреком. Вот это и есть тотальная ступень метода мистического образа.

*И внезапно — в эту бурю, в этот адский шепот,
В этот воплотившийся в земные формы бред, —
Ворвался, вонзился чуждый, несозвучный топот,
Заглушая гулы, говор, грохоты карет.*

*Показался с поворота всадник огнеликий,
Конь летел стремительно и стал с огнем в глазах.
В воздухе еще дрожали — отголоски, крики,
Но мгновенье было — трепет, взоры были — страх!*

*Был у всадника в руках развитый длинный свиток,
Огненные буквы возвещали имя: Смерть...
Полосами яркими, как пряжей пышных ниток,
В высоте над улицей вдруг разгорелась твердь.*

*И в великом ужасе, скрывая лица, — люди
То бессмысленно зывали: «Горе! с нами бог!»,
То, упав на мостовую, бились в общей груди...
Звери морды прятали, в смятенье, между ног.*

— Как бы вы назвали свое состояние? — спрашивает учитель.

Дети отвечают: страх, ужас, предчувствие беды.

Вот так развивается **третий этап** метода.

— А кого бы простил всадник на белом коне? — спрашивает учитель.

Дети, подумав, отвечают: несчастных, убогих, больных, мучеников идей.

— Посмотрим, как это было, — говорит учитель.

*Только женщина, пришедшая сюда для сбыта
Красоты своей, — в восторге бросилась к коню,
Плача целовала лошадиные копыта,
Руки простирала к огневеющему дню.
Да еще безумный, убежавший из больницы,
Выскочил, растерзанный, пронзительно крича:
«Люди! Вы ль не узнаете божией десницы!
Сгибнет четверть вас — от мора, глада и меча!»*

— Почему так рады эти люди всаднику? — спрашивает учитель.

Дети отвечают: их мучает совесть, и они видят в коне и во всаднике избавление.

Этап четвертый — в четырех стадиях.

Стадия первая — самостоятельное творчество целостного, актуального, судьбоносного символа современной эпохи, использование мистических словесных выражений, мистическое рисование, музыка.

Стадия вторая — самостоятельное создание детьми символов эпохи.

Стадия третья — рефлексивное, внутригрупповое представление символов эпохи.

Стадия четвертая — духовное символическое действие, влияние на аудиторию в целом, на целый класс, театрализованная мистика.

Мистический образ понимается в технологии как живой смысл, поднявшийся над эпохой и открытый чистому вечному диалогу с божественным, вечным, космическим.

Человек видит в себе замысел Божий и мистический замысел переживаний. В диалоге человека с Космосом, с Богом и возникает реальность смыслов.

Метод этического образа

Метод этического образа действует в комплексе «персонификация» в начале урока этического мышления. Его задача — создать условия для пробуждения существенной этической мысли школьника. Надо сказать, что это поле мышления не существует без предшествующего переживания, и потому урок этического мышления в комплексе начинается свою работу после урока настроения.

По содержанию этический образ основан на сущности нравственного выбора исторической персоны. Конфликт всей жизни и судьбы исторической личности — это явление целостное и всеохватывающее, оно уже не принадлежит только персоне истории. Конфликт затрагивает таинство любой жизни и, конечно, побуждает этическое мышление современного школьника.

В методическом смысле этический образ представляет собой охватывающий урок-интригу, в которой и заложен конфликт нравственного выбора.

К примеру, в личностно-значимой теме: «Эпоха Петра Великого» в комплексе «персонификация» урок этического мышления начался с использования метода этического образа и схематично он выглядит так.

Этап I. Содержание интриги.

Петр I подписывает указ о казни своего сына Алексея, а ночью неудержно рыдает и целует его рубашку.

Этап II. Детские суждения с точки зрения рационального понимания поступка Петра.

Этап III. Детские суждения по поводу личностного смысла жизни Петра.

Этап IV. Возврат к основному содержанию интриги, написанию детьми миниатюрного сочинения на тему: «Петр — Христос или Антихрист?». В данном случае видно, что интрига своим конфликтом охватывает весь урок этического мышления и своей глубиной ставит детей на место Петра. И пока дети в условиях работы других методов урока определяют сущность этических понятий, главный конфликт интриги как интеллектуальный образ держит детское мышление в тоне всеобщего пафоса русских государственных и нравственных идеалов.

Событийно-образный метод

Категория события является ключевой в определении метода. **Событие** — это особый акт жизни человека, в котором осуществляется открытие в сознании глубин бытийственных оснований, запечатлеваемых качественно определенной структурой.

Событийность всегда ограничена. Порог — барьер между прошлым и будущим. События предлагают человеку отказаться в одно мгновение

от прошлого и воскреснуть в будущем, пережить страдание вины в повседневном мире и стать невиновным в мире бытия. В событии главное не внешнее представление о конфликте, об ограниченной ситуации, не осмысление этого конфликта, и даже не его переживание. *Событие* — это непосредственное превращение сознания в выбор, приведение сознания в карту воплощения. *Событие* — это созерцательный акт воли.

Между тем наша задача состоит в том, чтобы создать условия для возникновения в сознании школьника образа события. А это означает, что необходимо определить такой содержательно-художественный материал, в котором пограничный конфликт представлен наиболее рельефно. Без всякого сомнения, такого рода жанр литературы и искусства является драмой. Драма всегда погранична. Ситуация, где конфликт смысла жизни и судьбоносен, естественно, органичен и энергетичен. На этой основе событие в условиях образования — это особое состояние качественного переворота в сознании ребенка. В событии маленький человек всегда свидетель и участник своего же саморазвития. В событии человек благодаря его конфликту вдруг озаряется решением, да таким, на которое раньше, как ему казалось, он был не способен.

Игровая событийность дает возможность простить возможное предательство и победить этот соблазн, оставаясь верным общечеловеческим идеалам жизни. Это ли не драма глубинных смыслов? Поэтому образ события имеет отношение к уроку самостоятельного действия и должен способствовать его эффективному развитию. Специфика содержания драматического материала и структура события идентичны в своих этапах. Школьники в условиях урока, основой которого является игра, самостоятельно в свободном творчестве создают символы и знаки. Метод событийного образа открывает и пробуждает в детском сознании необходимость выбора. Он поддерживается, развивается в течение урока и, наконец, в особых условиях конфликта выбора становится основой для влияния на других. Духовное влияние возможно после проживания в «пограничной» ситуации. Только участие в этом акте, пусть условной жизни, дает энергию духовного света и чувственного судьбоносного влияния, рождающего в аудитории ответный свет. Итак, **задача метода событийного образа** — провести детское квазиглубинное состояние через проживание пограничной ситуации и на этой основе обратиться к действительному бытийственному опыту в акты духовного влияния на других людей. При таком понимании метод предстает в четырех этапах, на каждом из которых действует особая доминанта триединства средств. Серьезнейшим образом здесь необходимо подчеркнуть, что метод действенного образа предполагает самостоятельное создание детьми условий, в которых будет развиваться урок самостоятельного действия.

На **первом этапе** создается атмосфера будущего самостоятельно-го действия игры. Это могут быть музыкальная увертюра урока, символы ушедших веков, лики персон. И здесь три вида средств выступают в гармоническом тождестве. В результате в условиях первого этапа у школьников с их же помощью возникает целостный чувственный образ отношения к действенному конфликту вообще и пограничной ситуации — в частности. Такое начало метода обусловлено тем, что ярко выраженный конфликт драм вводит детей в будущее действенно-волевое решение, которое необходимо будет далее принять. Дети обращаются к символике создающего настроение урока, разгадывают его записи, прислушиваются к музыке, чтобы самоосуществлять волевые акты и действовать самостоятельно.

На **втором этапе** главным средством становятся свет и цвет. Именно благодаря цвету и свету, подобранному и влияющему на детей, они концентрируют свое внимание на творении моделей будущего действия.

На **третьем этапе** доминантной в триединстве средств становится музыка. Она подготавливает сознание к действенному проживанию смысла. Это лишь означает, что поиск смысловых акцентов своих будущих действий дети осуществляют, руководствуясь музыкальным фоном.

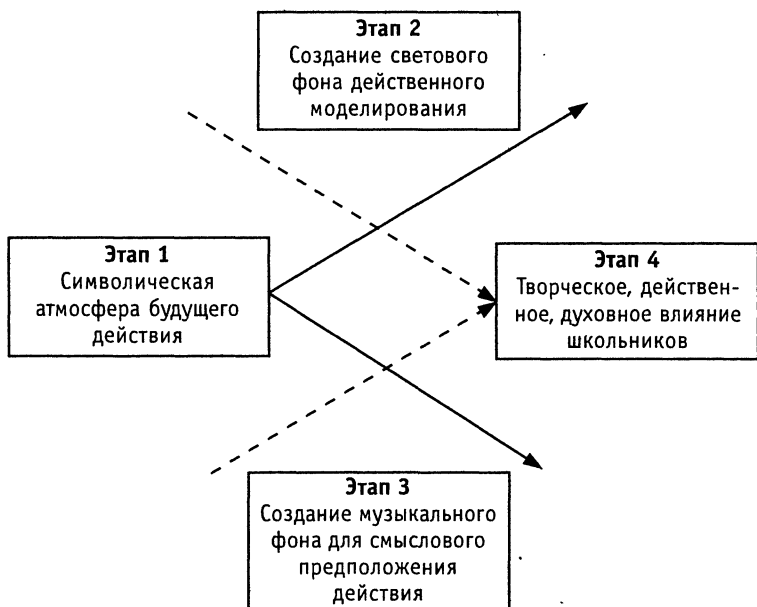


Рис. 13. Схема образно-событийного метода

И, наконец, на **четвертом этапе** событийно-образный метод создает условия для того, чтобы приблизить детей к творческим актам жизни и судьбы, чтобы они вошли в состояние духовного влияния на аудиторию.

Духовное влияние класса на других людей происходит благодаря действию метода, который оставляет в сознании чувственные структуры, определяющие некоторую завершенность акта саморазвития.

Образные методы в комплексе «актуализация»

Третий комплекс методов имеет отношение к непосредственной практике жизни и поэтому получил название комплекс «актуализация». В этом комплексе главная задача образных методов состоит, как уже отмечалось, в продуктивности, а следовательно, в духовно-практической результативности актов саморазвития школьников. Действие методов осуществляется в условиях открытой социальности, и потому рождение таких состояний, которые будут способствовать продуктивному эффекту социального действия, — это главное. Выделяется три основополагающих образных метода актуализации:

1. Метод образного событийно-актуального представления.
2. Метод интеллектуального практического образа.
3. Метод образа практического смыслового сопереживания.

Методы событийно-актуального исторического образа в комплексе «актуализация»

Напомним, что в комплексе «актуализация» действуют три типа уроков: урок практического опережающего образа представления, урок практического мышления, урок практического действия. Каждый урок — это триады, которые имеют свое образное начало и нацелены на пробуждение соответствующих актов практического сознания детей.

Методы актуального образа, как и методы предыдущих комплексов, имеют идентичную виртуальную структуру и охватывают урок, к которому имеют целостное отношение. Поэтому содержание каждого актуально-образного метода содержит конфликт, обостренный до предела его структурой. Творческое разрешение конфликта осуществляется уже детьми в завершение каждого из этих типов урока.

Метод событийно-практического образа

В основе каждого из методов лежит идея создания продукта, потому метод событийно-практического образа как раз и мотивирует идею его создания. По содержанию он должен представлять такой нарас-

тающий неразрешимый конфликт, который как раз и создает условия для внутренней глубинной мотивации для будущих детских социальных действий. К примеру, письмо, полученное из музея Танаис, описывает ситуацию возможной гибели этого древнего памятника. Конфликт, представленный в письме, по существу неразрешим, однако именно он создает мотивацию для детских поступков, изменяющих в лучшую сторону положение дел.

Метод образа практического мышления

В его основе — интрига, пробуждающая практическое мышление детей, что часто связано с «мозговым штурмом». К примеру, начало урока практического мышления в проекте спасения Танаиса представляет собой использование метода интеллектуально-практического образа. В его основе — интрига, призванная пробудить мышление, нацеленное на создание социального продукта. Здесь был использован конфликт, в основе которого лежит поджимающая необходимость быстрого создания проекта будущего социального продукта. Такого, который должен отличаться от проекта тех, кто задумал духовную гибель Танаиса. Внешняя, казалось бы, ситуация сконцентрировала детское сознание и охватила своим влиянием конструирование, моделирование и проектирование будущего социального продукта.

Метод образа практического смыслового переживания

Данный метод призван создать условия для диалога духовного влияния. Здесь необходим такой пафос, который способствовал бы развитию у зрителей непоколебимой веры в искренность наших намерений, когда мы попытались спасти древний Танаис и тем самым оказать помощь духу истории и России.

Содержанием метода смыслового практического образа стал мужской хорал с песнопением «Жизнь — это любовь» и чтением на его фоне стихов поэтов, посещавших Танаис.

*Здесь взгляду живому
Откроется город у моря.
Сплетение наречий,
Слиянье кровей и сердец.
А мертвому взгляду —
Лишь пепел да прошлое горе,
Лишь мертвые камни,
Лишь ветер,
Лишь Мертвый Донец.*

Здесь важно указать на то, что альтернатива содержания в методе между идеалами будущего и уже ушедшим прошлым рождает тягу детского сознания к духовному влиянию, к тому, чтобы приобщить других к высотам тех идеалов, которые пережили дети.

Итак, мы почти завершили описательную характеристику образных методов, среди которых — образно-символический метод, метод исторического интеллектуального образа, метод смыслового мистического образа, метод событийного образа. Однако все методы, на которых мы остановились, обращены все-таки своим влиянием во внешнее. А есть еще один этап в человеческом сознании, который связан с самосознанием. Это этап внутренней рефлексии, который тоже имеет образное начало. И все-таки подчеркнем особую роль образных методов. В отличие от всех существующих сегодня технологий данные структуры работают на пробуждение, открытие, таинство детского сознания, где «Я» ребенка — главное. Где открытие этого «Я» ведет детей далее к творческому откровению.

Метод рефлексивного образа в комплексе «рефлексия»

Метод рефлексивного образа — это такая система условий, в которой сознание школьника обращается к бытийственным смыслам собственной жизни и судьбы. Метод рефлексивного образа имеет отношение к урокам проповедческого характера, которыми, как известно, завершается учебная, лично-значимая тема. С этой позиции весь знаниевый, мыслительный и символический опыт, открытый детьми, в методическом пространстве обобщается и выступает в качестве условия для рефлексивного понимания собственной жизни. Содержательным материалом, на котором строится метод, являются современные этические, эпические, лирические и драматические произведения. Каждый этап метода представляет собой условие перехода детьми от исторической символики до творения символики внутренних детских откровений. Это уже не символика судеб стран и человечества, а символика собственной личностной судьбы как результат рефлексии. Из разума, живущего в сознании каждого, рождается разум всеобщего логоса. В этой попытке глубинного прикосновения к линии судьбы есть шаг к возможности диалога с вечным разумом ноосферы. Метод рефлексивного образа, как никакой другой, обнаруживает людей нового поколения, способных от сущности рассудка созерцательно взглянуть на универсум, на величие мирового духа. Метод, как и предыдущие, в своем высшем проявлении имеет отношение к инвариантной структуре и развивается в четыре этапа.

Этап первый. Начинается с обобщения пережитого символического опыта в изучаемой лично-значимой теме. К примеру, «Россия в конце XIX — начале XX в.», «Гражданская война 1918–1920 гг.», «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.». События символического прошлого встречаются с современной эпохальной личностной символикой.

Если гаснет свет — я ничего не вижу.

Если человек зверь — я его ненавижу.

Если человек хуже зверя — я его убиваю.

Если кончена моя Россия — я умираю.

Или:

Она не погибнет, — знайте!

Она не погибнет, Россия.

Они всколосятся, — верьте!

Поля ее золотые.

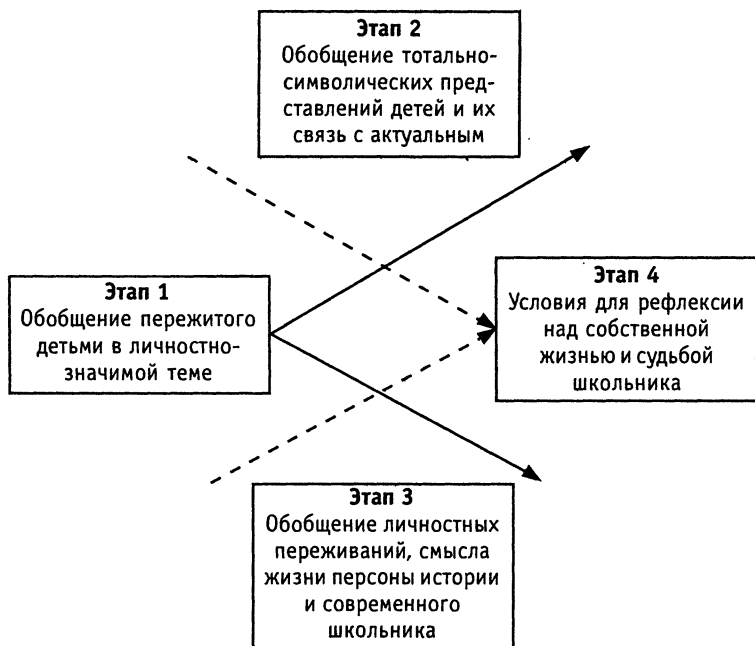


Рис. 14. Схема метода рефлексивного образа

*И мы не погибнем, — верьте!
Но что нам наше спасенье:
Россия спасется, — знайте!
И близко ее воскресенье.*

Этап второй — это обобщение тотального символического взгляда на эпохи с позиции символики современного умонастроения, в результате детское сознание готовится для творческого актуального характера.

*Все выше поднимаются ступени,
Ни на одной из них нам нет покоя.
Мы вылеплены Божией рукою
Для долгих странствий, не для косной лени.
Опасно слишком долго приобщаться
К давно отлаженному обиходу.
Лишь тот, кто в путь готов собраться,
Выигрывает бодрость и свободу.
Как знать, быть может, смерть и гроб, и тленье —
Лишь новый мир, лишь путь к иной отчизне.
Не может кончиться работа жизни,
Так в путь, и все отдай за обновленье!*

Этап третий. Обобщение символики личностных сопереживаний персон истории и рождение символики, выражающей личность, смысл жизни и судьбы современного школьника.

*Он был наш ангел, был наш демон,
Учитель наш, наш чародей,
Наш принц и нищий,
Он был нам всем среди людей.*

*В нем было столько изобилий,
Что я не знаю, как начну.
Мы пламенно его любили —
Одну весну.*

*Один его звонок по зале —
И нас охватывал озноб,
И до безумия сверкали
Глаза и лоб.*

*Учитель, — бодрость, юность, свежесть.
Бессмысленный прекрасный вздор!
Плач ангела! — Зубовный скрежет!
Святой танцор,*

*Без думы о насущном хлебе
Живущий — чем и как — Бог весть!
Не знаю, есть ли Бог на небе! —
Но если есть —*

*Уже сейчас, на этом свете,
Все до единого грехи
Тебе отпущены за эти
Мои стихи.*

*Учитель! — рыцарь без обмана!
Сын голубейшей из отчизн,
С тобою открывались двери
В иную жизнь.*

*Где б ни сомкнулись наши веки
В безлюдии каких пустынь —
Ты — наш, а мы — твои. Во веки
веков. Аминь...*

Этап четвертый — завершение урока-проповеди. В условиях этого этапа детям предлагается с помощью символического творчества (миниатюрные сочинения, стихи, проза) выразить свои глубинные личностные состояния. Это инобытие детской возможной мысли и чувства и есть рождение нового языка культуры, с помощью которого и будут осуществляться реальные диалоги в реальном социуме. Мы приводим попытку создания проповедческих стихов десятиклассника.

*Кто он русский, раб иль воин?
Смел иль трусит понапрасну?
У него волнистый волос
Иль прямой, как меч булатный?
Может, этот мир подлунный —
Не его совсем жилище,
Он на небе ищет землю,
На земле по небу плачет.*

Здесь, как и в предыдущих методах, абсолютизируется альтернативность двух состояний детского сознания. Ведь символическое отношение к тотальности вступает в конфликт с символическим личностным смыслом жизни. Обострение конфликта как раз и является условием, для того чтобы в детском сознании началось самодвижение к самостоятельному синтезу альтернатив. Итак, перед нами полная совокупность образных методов, охватывающих своим влиянием все типы уроков личностно-значимой темы.

МЕТОДЫ СУЩЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ, ПЕРЕЖИВАНИЯ И ДЕЙСТВИЯ

Показанные системы методов — это особые структуры, которые создают условия для пробуждения, поддержки и творческого выражения высшего квазитрансцендентного уровня детского сознания. Высший уровень сознания для того и дан ребенку, чтобы, будучи открытым, пробужденным, оказывать влияние на уровни более низкого порядка. Высший уровень — это уровень человеческого существования. Его пребывание в жизни и есть влияние. Духовным влиянием живет трансценденция, духовным влиянием питает себя. Без этих состояний человек отрывается от собственной судьбы и перестает ощущать направленность жизни. Пробужденная к жизни трансценденция находится над жизнью, но она призвана способствовать работе существенного уровня детского сознания. Итак, методы создания образов обращены к внутренним, глубинным уровням детского сознания. Методы существенного мышления, переживания и действия организуют коридоры, по которым потоки сознания устремляются к внешним вещам, явлениям, событиям, для открытия их сущности. На уровне существенного действуют три группы методов: методы существенного мышления, методы существенного переживания, методы существенного действия. Названные так, они лишь подчеркивают смысл работы метода.

Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «опережающего представления»

Методы существенного мышления (метод центра)

Понятно, что они направлены на создание условий, в которых наиболее эффективно осуществляется саморазвитие мышления школьников. Так как метод обращен к осмыслению явлений непосредственной жизни, то, естественно, его содержательной основой являются уже не символы духовной жизни, а знаки, обобщающие явления жизни. Знак, выражающий явление, отражает его сущность. Например каравелла — знак географических открытий, мешок — знак накопления, паровоз — как знак сталинской модернизации, архитектурная постройка определенного времени может быть знаком государства и т.д. Такого же рода знак представляет своеобразный центр исторического явления.

Он — форма, чреватая содержанием истории, форма знака, наполняемая содержанием исторической темы, и есть механизм метода, создающего условия для саморазвития мышления детей. Знак — центр, опора, стимул к мыслительной работе сознания, и по этой причине метод существенного мышления получил в технологии название «метод мыслительного центра».

Метод центра — это такая содержательная методическая структура, которая создает условие для открытия, поддержки, проявления и завершения мыслительных актов детского сознания. Метод центра действует в комплексе «опережающего представления», организует воспоминания, изучение нового материала и действенное обобщение в комплексе «история», создает условия для понимания смыслов истории культуры и жизни в комплексе «персонификация». А также способствует конструированию, моделированию и проектированию непосредственной жизни в комплексе «актуализация», является рациональной этической основой комплекса «рефлексия».

Чтобы понять, как действует структура метода в уроке, необходимо представить его инвариантную схему. Метод функционирует в шести этапах.



Рис. 15. Схема метода центра (инвариант)

Этап первый — представление целостного знака исторического явления.

Этап второй — представление знака явления в качестве ассоциативной схемы (концентр).

Этап третий — самостоятельное, при помощи учителя вскрытие сущности ассоциативной схемы детьми.

Этап четвертый — представление логического концентратора явления.

Этап пятый — существенное самостоятельное детское понимание понятийной схемы.

Этап шестой — самостоятельное определение сущности явления в контексте целостного знака.

Из рисунка 15 видно, что в начале знак и его ассоциативное представление пробуждают существенное мышление детей, а далее акты существенного понятийного мышления наполняют урок историческим содержанием. Таким образом, форма наполняется содержанием, явление открывает сущность, а это есть условия, которые призван организовать метод концентратора.

Метод опережающего мыслительного концентратора

Данный метод существенного мышления в форме концентратора используется в рациональном комплексе уроков опережающего представления. Здесь, с помощью структуры, метода сознание детей пробуждается, поддерживается и существенно результируется определенно оформленное, понятийно-схематичное представление о сущности исторического явления, соотношенного с лично-значимой темой. Метод, согласно инварианту, развивается в шести этапах.

Этап первый — знак¹, олицетворяющий будущее длительное пространство темы в целом, — лестница, дорога, станция на этой дороге и т.д. Актуальное ассоциативное представление знака как схемы. Лестница становится ступенями таблицы.

¹ **ЗНАК (З.)** — материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого др. предмета, свойства или отношения и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний). Различают языковые (входящие в некоторую знаковую систему) и неязыковые З. Среди последних можно выделить З.-копии, З.-признаки, З.-символы. **З.-копии** — это воспроизведения, репродукции, более или менее сходные с обозначаемым (таковы фотографии, отпечатки пальцев, в известной мере З. т. н. пиктографич. письменности). **З.-признаки** — это З., связанные с обозначаемыми предметами как действия со своими причинами (то, что иначе наз. симптомами, приметами и т. п. **З.-символы** — З., к-рые в силу заключенного в них наглядного образа используются для выражения некоторого часто весьма значительного и отвлеченного, содержат. (Философский словарь. — М., 2002.)

Этап третий — самостоятельное обобщение и определение сущности схемы детьми.

Этап четвертый — логическая схема будущей темы.

Этап пятый — существенное самостоятельное обобщение детьми логической схемы.

Этап шестой — интеллектуальное действенное существенное обобщение знака в целом.

Так, приведем опережающий знак *темы: «Древний Египет. Пирамида»*.

Этап 1. Демонстрация пирамиды со словесной характеристикой — это и есть концентр.

Этап 2. На макете, который раздвигается, — Нил, хозяйство, государственность, искусство и религия Древнего Египта.

Этап 3. Учащиеся самостоятельно приходят к существенному выводу, что Египет — дар Нила.

Этап 4. За логической схемой становится адекватно детскому возрасту понятие «цивилизация».

Этап 5. Дети самостоятельно приходят к выводу, что феноменом египетской цивилизации является идея пути.

Этап 6. Дети приходят к самостоятельному существенному обобщению, с помощью творческого задания — написать миниатюрное сочинение «Разговор с пирамидой», «Пирамида открывает тайну Египта».

Либо урок опережающего представления по *теме: «Великая Отечественная война 1941—1945 гг.»*. В рациональном микромодуле метод опережающего концентратора может выглядеть так:

Этап 1. Учитель определяет знак всей войны в виде ступеней, по которым тяжело поднимается человек. У него иссякают силы, но когда ему становится совсем трудно и кажется, что выхода нет и надо возвращаться, неожиданно открывается второе дыхание, наступает перелом, и человек достигает вершины подъема.

Этап 2. Ассоциативная схема в виде лестницы. По этой лестнице развивается война.

Этап 3. Создаются условия, в которых дети раскрывают сущность хода великих военных действий на всех этапах.

Этап 4. Вводится формула, определяющая характер войны.

Этап 5. Через ведущие понятия «фронт», «тыл», «партизаны» школьники самостоятельно создают существенную, понятийную, логическую схему всей войны.

Этап 6. Учащиеся под руководством учителя заново возвращаются к целостному знаку лестницы. Задача состоит в том, чтобы объяснить содержание каждой ступени существенно, а далее, поднявшись до уровня понимания Великой Отечественной войны, как события, имеющего значение и для нашей актуальной жизни.

Таким образом, **метод концентра** — это создание условий для саморазвития существенного мышления детей, которое, несмотря на абстрактную форму первоначального знака, наполняется содержанием детских суждений и умозаключений. В результате у детей появляется самостоятельное, опережающее существенное видение учебной, личностно-значимой темы в целом.

Метод существенного опережающего переживания (метод опережающего «керна»)

Функционирование данного метода в уроке образного представления уже предполагает некоторое опережающее переживание. Ведь все методы данного урока нацелены на пробуждение в детском сознании будущих представлений о символах и знаках темы. Следовательно, метод опережающего «керна» призван создать условия для некоторого переживания сущности всей будущей темы.

К примеру, в примере образного опережающего представления «Древний Египет» в пятом классе, как известно, согласно Освальду Шпенглеру, «профеноменом» египетской цивилизации является «идея пути», а «просимволом» — пирамида как олицетворение вечного пути. Можно сказать, что путь, как некоторый трансцендентный образ, — это бытийственный уровень урока и он обусловлен методом опережающего образа. И вот уже пирамида — это существенный реальный знак-символ, вне человека существующий. Его внешнее таинство целостно для всей цивилизации. Пирамида являет собой вечный дом Египта, как и для современного человека его дом — некоторый символический охват всей его жизни. Это соприкосновение возможно, и его существенное переживание открывает и пробуждает метод «керна». Напомним три инвариантных уровня методического механизма.

1. Сравнительная детализация, тождество символов, деталей.
2. Идеологическое осмысление детьми возможного тождества.
3. Переживание тождества как человеческого, непрерывного, существенного.

Итак, в уроке опережающего образа-представления «Древний Египет», после того как дети в воображении увидели Древний Египет в целом и представили схематично весь путь, в детском сознании возникает потребность пережить существенность этого пути. Однако переживание возможно только через актуализацию современного отношения к смыслу жизни. Именно поэтому **первый уровень** метода — сравнительная детализация. Учитель создает условия для соотнесенности современных деталей жизни человека (его дом, количество комнат, мебель, посуда, украшения из детской жизни) и их назначения и сравнивает их с найденными в гробнице предметами, принадлежащими фараону (золото, украшения, оружие и т.д.). От внешней схожести деталей,

от их тождественного действия у детей возникают неподдельное удивление и желание заглянуть в тайну прошлого. На **втором уровне**, в беседе, где сравниваются смыслы жизни современного человека и фараона как персоны, обобщающей путь Египта, различие тождества идеалов вызывает уже более глубокое интеллектуальное переживание, так как речь идет о смысле жизни в целом. И, наконец, на **третьем уровне** учитель, используя триединство средств: художественное слово, образность, музыку, создает условие для переживания сущности человеческой жизни как непрерывности, как всеобщего тождества. Учитель рассказывает об экспедиции, открывшей тайну гробницы Тутанхамона с сокровенным веночком цветов, оставленном молодой женой фараона как символ любви, сущности жизни всех времен и эпох. Показывая детям современный венок из цветов, учитель на фоне древней музыки Египта и изображения гробницы читает стихи:

*О, жизнь, о любовь,
Ты — руки мужчины и женщины,
Тянущиеся к объятиям
Сквозь обжигающий ветер пустынь.*

Итак, три уровня метода «керна».

Первый уровень — сравнительная детализация, актуальная деталь, событие, историческая деталь.

Второй уровень — сравнительное осмысление идеалов этого тождества.

Третий уровень — переживание тождества в условиях триединства средств — поэзия, живопись, музыка.

Видно, как метод опережающего смыслового переживания своим механизмом «керна» создает условия для его возникновения в сознании ребенка, решая тем самым задачу создания смыслового опережающего представления всей личностно-значимой темы.

Метод опережающего событийно-волевого конфликта

В качестве примера представляется метод опережающего событийно-волевого конфликта в уроке-образе по теме: «Великая Отечественная война», где в конфликте выступают современное представление детей о войне и Сталинское его понимание. Метод действует в микромодуле самостоятельного действия в уроке образного представления. По правилам этого урока, формула микромодуля — это встреча с персоной истории. Эта встреча развивается в структурных условиях метода событийно-волевого конфликта.

Этап первый. Общая характеристика субъектов будущего конфликта. Это, собственно, дети IX класса, их характеристика и гости —

И. Сталин и его секретарь Поскребышев. Две персоны для того, чтобы менять темпо-ритм урока. Сталин — умеренный, спокойный, не-сущий образ вождя. Поскребышев — быстрый, четкий, динамичный. И. Сталин-учитель приветствует всех и приглашает к истинному диалогу.

Этап второй. И. Сталин ставит проблемные вопросы по войне в целом. Дети отвечают, а Сталин делает свои комментарии.

Этап третий. И. Сталин выступает перед детьми, излагая свое представление о сущности каждого этапа и войны в целом с 1941 по 1945 г. Возникает конфликт двух способов осмысления войны, двух способов мироотношений.

Этап четвертый. Непримируемость двух позиций осуществляется примирением с помощью тайного гостя, который приглашен на урок. Это профессор истории, который примиряет враждующие стороны, вскрывая сущность исторического явления.

Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «история»

Метод центра воспоминания

Уже собственно название метода говорит о том, что его структура создает условие для существенного мыслительного воспоминания. Как известно, целостный микромодуль воспоминания работает на втором этапе урока рационального мышления после интеллектуальной существенной интриги. Напомним структуру урока исторического мышления.

Микромодуль первый — интрига.

Микромодуль второй — воспоминание.

Микромодуль третий — новое знание.

Микромодуль четвертый — действенное обобщение.

Микромодуль пятый — возврат к интриге, разрешение ее конфликта.

Метод центра воспоминания действует, естественно, во втором микромодуле. Его задача — создать условие для коллективного инвариантного существенного воспоминания, основанное на представлении о пространстве, времени, понятиях и событиях. Согласно инвариантной структуре метод также развивается в шесть этапов.

Этап 1 — представление знака, опережающего целостный путь воспоминания: в виде дворянской усадьбы; римской постройки с колоннами; в виде телеграфной ленты, охватывающей весь класс; в виде голубой ленты, напоминающей путь «Из варяг в греки». Каждый знак, с которого начинается воспоминание, — сигнал для пробуждающейся интеллектуальной памяти.

Этап 2. Знак далее, согласно правилам инварианта, превращается в ассоциативную историческую схему, охватывающую воспоминанием весь класс (фронтальный опрос). Класс в целом вспоминает, готовясь при

этом к индивидуальному воспоминанию. Телеграфная лента в уроке по теме: «Гражданская война 1918—1920 гг.» с датами, названиями событий, которые необходимо сформулировать, оценить, вспомнить, в зависимости от того, какая часть ленты достается школьнику. Либо голубая лента пути «Из варяг в греки» также охватывает весь класс, и детям необходимо охарактеризовать указанные на ленте географические пункты, связывать названия с картами, датами, событиями. Либо учащимся дано задание создать исторический макет России в начале XIX века. Каждому ученику дана часть макета с цифрами, ландшафтом, названием наций, народностей, сословий, религиозных конфессий. Весь класс сообща создает историко-географический макет России.

Этап 3. Учащиеся обобщают характеристику проделанной работы.

Этап 4. Ученики выступают с индивидуальными ответами.

Этап 5. Класс приходит к обобщающему выводу по поводу ответа.

Этап 6. Класс возвращается к началу метода и вскрывает сущность воспоминания.

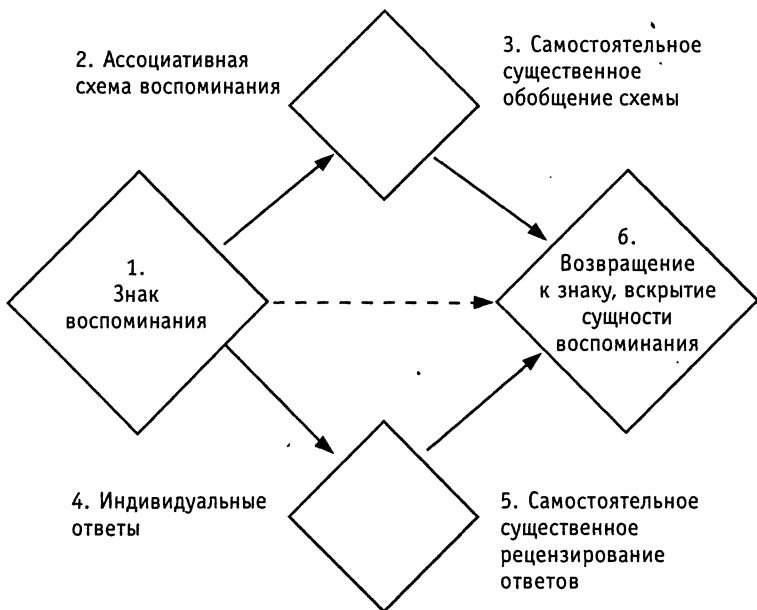


Рис. 16. Схема метода концентричного воспоминания (проверка знаний)

Из схемы видно, как существенная организация воспоминания с помощью метода концентричного начинается путь от знака, пробуждающего память, переходит далее к истинной историко-ассоциативной схеме,

которая охватывает воспоминанием весь класс, далее — к индивидуальным ответам, также существенно обобщающимся детьми, и наконец, завершается умозаключением с элементами творческого откровения первоначально существующего знака, с которого началось воспоминание.

Метод концентрa в новом знании

Шестиэтапная инвариантная схема метода концентрa в изучении нового материала в уроке рационального мышления остается по своей структуре аналогичной схеме воспоминания, однако наполняется качественно иным содержанием. Если в воспоминании концентр способствовал саморазвитию детской памяти, то в микромодуле нового материала речь идет о возникновении интеллектуального удивления от становления альтернатив нового знания. Существенное мышление пробуждается здесь знаком, определяющим аспект нового содержания. К примеру, на первом этапе метода представляется целостный знак нового знания о великих географических открытиях: каравелла, романтизм, ветер странствий, предчувствие открытий и бед. Все концентрируется в этом первом знаке. На втором этапе каравелла предстает в виде ассоциативной схемы без парусов, и по этой причине она не способна отправиться в плавание. Парусами на мачте каравеллы становятся транспаранты, на которых поочередно возникают причины географических открытий. Учитель создает условие для существенного осмысления главной причины открытий — это третий этап метода. Когда причины ясны, необходимо продумать направления открытий. Здесь начинается четвертый этап, который представляет собой не ассоциативно-схематический концентр, а работу над логической формулой будущих открытий и осмысления понятия географического открытия. На пятом этапе школьники самостоятельно по карте представляют пути новых открытий. Шестой этап метода — это создание условий для самостоятельного решения исторической проблемы в контексте знака каравеллы. После детских умозаключений учитель заново включает музыку моря и на ее фоне читает стихи А. Блока:

*Белый, как белая птица, далёко
Мерит и выси и глуби — и вдруг
С первой стрелой, прилетевшей с востока,
Сонный в морях пробуждается звук.
Смерть или жизнь тяготеет над морем,
Весть о победе — в полете стрелы.
Смертные мы и о солнце не спорим,
Знаем, что время готовить хвалы.
Кто не проснулся при первом сияньи —
Сумрачно помнит, что гимн отзвучал,*

*Чует сквозь сон, что утратил познание
Ранних и светлых и мудрых начал...
Но с кораблей, испытавших ненастье,
Весть о рассвете достигла земли:
Буйные толпы, в предчувствии счастья,
Вышли на берег встречать корабли.
Кто-то гирлянду цветочную бросил,
Лодки помчались от пестрой земли.
Сильные юноши сели у весел,
Скромные девушки взяли рули.
Плыли и пели, и море пьянело...*

Таким образом, метод концентра в новом материале урока развивается по следующей схеме.

В результате метод концентра обращен к существенному мышлению детей и призван создать такие условия, в которых школьники от целостного знака, отражающего сущность содержания, приходят к самостоятельному открытию сущности целостного явления истории.

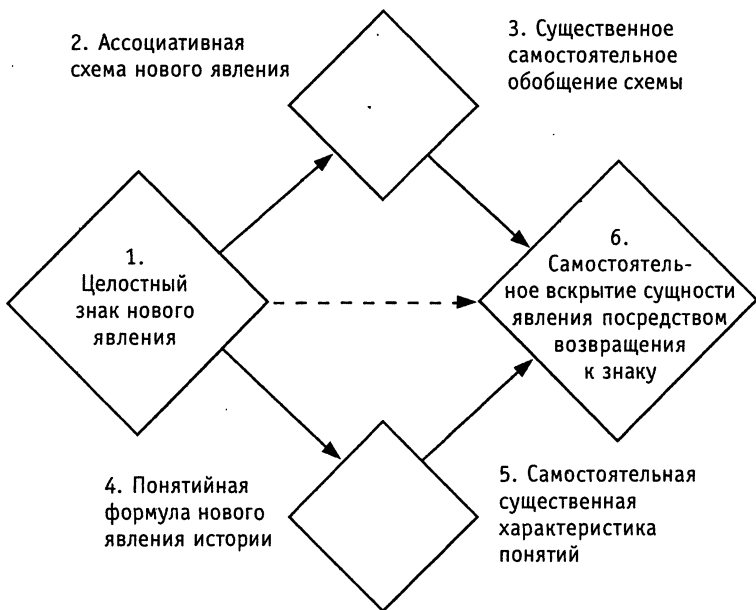


Рис. 17. Метод концентра осмысления нового явления истории

Действенно-обобщающий микромодуль и метод концентрa

Специфика работы метода на этом этапе состоит в том, что существенные знаки истории, их ассоциативные схемы, ведущие понятия и явления и существенные обобщения создают, формулируют, обобщают школьники самостоятельно. К примеру, в VII классе в курсе «Отечественная история» в личностно-значимой теме: «Эпоха Пера Великого» в уроке существенного исторического мышления по теме «Северная война» микромодуль обобщающего действия был построен по методу мыслительного концентрa. (Все шесть этапов метода концентрa, по которому построен микромодуль, открыты, осмыслены и обобщены самостоятельно школьниками).

Шестиэтапный метод концентрa

Этап I — Знак. Учитель предлагает детям определить главный знак «Северной войны». Дети определяют его: «Окно» (подразумевается «окно в Европу»).

Этап II — ассоциативная схема знака. Учитель вывешивает на доске схему «окна» и предлагает детям расположить ведущие понятия и положения темы в ее рамках. Дети располагают на доске с помощью транспарантов, а также в тетрадях причины, этапы, итоги, значение «Северной войны».

Этап III — самостоятельное мыслительное обобщение основных понятий ассоциативной схемы. Учитель предлагает обобщить представленную в ассоциативной схеме «окно» логику понятий и положений.

Дети обобщают.

Этап IV — самостоятельное определение ведущего понятия темы. Учитель предлагает из всего перечня понятий и положений вычленить ведущее (главное). Дети вычленяют: «Северная война».

Этап V — самостоятельное формулирование ведущего понятия темы. Дети формулируют существенное определение понятия «Северная война».

Этап VI — возврат к знаку. Учитель возвращает школьников к знаку «окно», и дети самостоятельно обобщают и представляют Северную войну как историческое явление, определяющее выход России в Европу. Учитель корректирует детские обобщения и завершает действенный микромодуль словами А.С. Пушкина:

*На берегу пустынных волн
Стоял он, дум великих полн,
И вдаль глядел...
Отсель грозить мы будем шведу,*

*Здесь будет город заложен
Назло надменному соседу.
Природой здесь нам суждено
В Европу прорубить окно.*

Метод смыслового переживания «керна» в микромодуле «воспоминания»

Представим метод «керна», создающего условия для переживания смысла исторических явлений на основе воспоминания. То есть речь идет об организации проверки знаний с помощью метода «керна», т.е. с созданием условий для переживания смысла уже изученного детьми исторического явления.

К примеру, открытие и переживание явления ремесленного производства в средние века как воспоминание о прошлом уроке в VI классе «Ремесло в средневековом городе».

Уровень 1 — сравнение деталей.

Актуальная деталь. Учитель обращается к детям с вопросом, какие предметы обихода особенно необходимы для жизни в современном городе. Дети высказывают предположения, а учитель после их слов выставляет на стол предметы: молоток, обувь, брюки, булка, ювелирные украшения и т.д.

Историческая деталь. Учитель предлагает детям вспомнить, какие предметы обихода использовались в средневековом городе. Дети вспоминают, а учитель после их слов на другом столе выставляет изображение предметов или их объемное исполнение: молоток, обувь, одежду, хлеб, ювелирные изделия и т.д.

Дети подчеркивают схожесть современных и исторических деталей и на этой основе переживают их тождество.

Уровень 2 — сравнительные суждения. Согласно структуре метода дети вспоминают технологию изготовления изделий в средневековой мастерской и современном городе. Учитель предлагает определить, могли ли изделия современного города быть изготовлены в средневековой мастерской. Дети высказывают суждения о том, что могли, так как ремесленники средневековья являлись мастерами высокого класса. Другая часть детей высказывает сомнения, аргументируя их тем, что в современном городе налажено массовое машинное производство всех видов изделий. В завершение второго уровня дети приходят к умозаключению о смысле производства в средневековой мастерской.

Уровень 3 — переживание смысла исторического явления. Здесь подготавливается группа школьников, показывающих технологию изготовления холодного оружия (меч рыцаря). Дети с помощью картона буквально выстраивают все нюансы технологического процесса, в котором школьники еще и выполняют разные ремесленные функции —

мастера, подмастерья, ученика. Таким образом, смысл средневекового производства открыт и переживается детьми как явление, имеющее отношение к современному производству.

Метод смыслового переживания «керна» в новом знании

С помощью метода «керна» в уроке «исторического смысла» открывается возможность его переживания при обращенности к изучению нового исторического явления, имеется в виду микромодуль «нового знания». Если в микромодуле «воспоминания» школьники переживают непрерывность и единство жизни человечества как исторического смысла на уже известном материале, то новое знание выступает в качестве средств, организуемых методом «керна», для переживания смыслового тождества на не известном еще ребенку историческом материале.

На уроке исторического смысла в X классе по теме: **«Феодальная раздробленность на Руси»** новый материал изучался в условиях метода «керна».

Приведем работу метода с помощью схемы на рисунке 18.

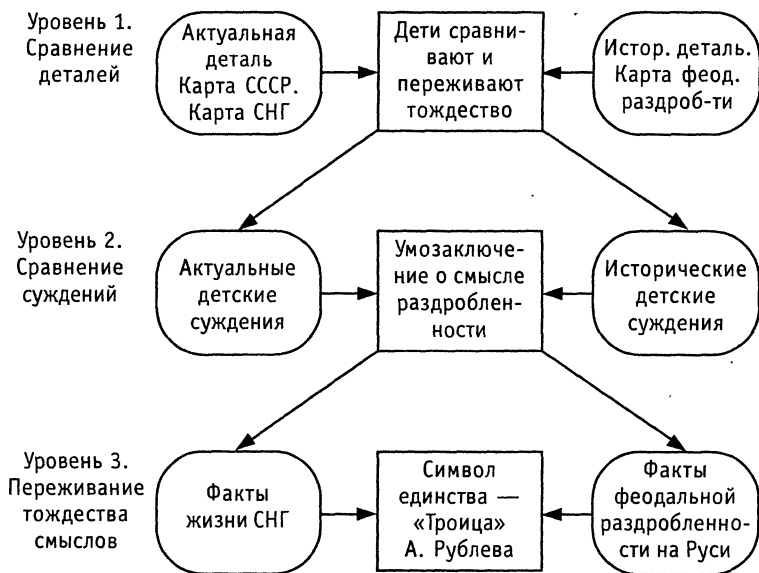


Рис. 18. Схема метода «керна»

В данном случае метод «керна» представлен в виде схемы, так как это более понятное расположение нового материала, в котором детьми переживается смысл исторического явления «раздробленность».

Первый уровень — это целостное представление о неразрывном единстве исторической жизни, об истоках, которые отзываются в сегодняшнем дне России. Это вызывает у детей «удивление», а следовательно, переживание.

На **втором уровне** школьники высказывают суждения по поводу распада СССР и определяют его негативные и позитивные признаки, а также тенденции будущей интеграции. О таких же глубинных процессах дети высказываются, размышляя над периодом феодальной раздробленности Руси и в актуальном СНГ, и в историческом явлении феодальной раздробленности на Руси дифференциация понимается как смысл будущего более мощного единства, таково умозаключение.

На **третьем уровне** создаются условия для переживания тождества понятия «раздробленность» как в ретроспективе, так и в актуальности.

Средства метода обретают уже художественный характер, восходя к триединству живописи, музыки и слова, здесь переживается истинный смысл жизни Руси и России: «Не воскреснешь, аше не умрешь». На фоне Свиридовского «Романса» учитель читает сообщения о фактах жизни народов в условиях СНГ (Грузия, Украина, Чечня, Белоруссия), затем учитель обращается к «Слову о полку Игореве», исполненному величия и печали.

Что мне шумит, что мне звенит рано перед зарею? — Игорь полки возвращает. Жаль ему милого брата Всеволода.

Бились день, бились другой. На третий день к полудню пали Игоревы стяги. Тут оба брата разлучились на берегу быстрой Каялы. Тут кровавого вина недоставало, тут пир завершили храбрые сыны русские — сватов попили, а сами полегли за землю Русскую. Никнет трава от жалости, а древо в скорби к земле преклонилось.

Уже, братья, невеселая година настала, уже степь наше войско одолела. Встала обида в полках Дажьбожьего внука, вступила девицей на землю Троянову, всплескала лебедиными крыльями на синем море у Дона плещучи, пробудила тяжелые времена. Борьба князей с погаными прекратилась. Ведь говорил брат брату:

«Это моё. А то — моё же».

И начали князья про малое «это великое» говорить и сами на себя крамолу ковать, а поганые со всех сторон приходили с победами на землю Русскую. О, далеко залетел сокол, птиц избивая, к морю! Игорева храброго полка не воскресить.

Завершает повествование демонстрация репродукции «Троицы» Андрея Рублева как смысла будущего, всегда желанного единства, как мечты всех народов о вселенской любви, о счастье соборности.

Таким образом — острое «керна» осуществило свои намерения, условия для переживания смысла исторического явления созданы...

Метод смыслового переживания «керна» в действенном обобщении урока

Микромодуль действенного обобщения в уроке исторического смысла строится также по методу «керна», где главный признак — это восхождение детского сознания к смысловому переживанию исторического явления.

К примеру, в микромодуле исторического смысла «Средневековый город» в VI классе, завершая изучение нового материала, учитель в качестве действенного закрепления предлагает на **первом уровне** вспомнить герб города, в котором мы живем, и определить смысл его символики. Далее учитель предлагает вспомнить символику гербов феодальных городов, с которой дети познакомились на этом уроке. Здесь дети переживают понимание тождества истоков городской жизни. На **втором уровне** дети анализируют изображения современных гербов и гербов прошлого, высказывают суждения по поводу смысла городской жизни, определяя при этом не исчезающую тождественную смысловую природу города как явление истории и культуры. На **третьем уровне** учитель предлагает детям фрагменты исторических хроник, средневековых рисунков, музыкальные фрагменты старинной средневековой музыки, и уже на этой основе дети самостоятельно творчески создают герб таинственного города, объясняя его символику.

Как видно, и здесь — три уровня, каждый из которых есть углубление в понимании и переживание смысла исторического мышления.

Метод событийно-волевого конфликта в комплексе «история»

Триодично в комплексе «история» представлены методы событийно-волевого конфликта. Как уже подчеркивалось, в основе метода — движение конфликта исторического события. Схематично его существенное движение представлено в виде ромба, в реальном уроке метод создает условия для соучастия детей в разрешении данного конфликта. В основе главного психического процесса здесь доминируют волевые акты детского сознания. Метод событийного конфликта работает в микромодуле «воспоминания» при осмыслении нового материала, а также в микромодуле действенного обобщения. В целом имеется урок событийно-волевого соучастия.

◆ Метод событийно-волевого конфликта в воспоминании

К примеру, в микромодуле «воспоминания» проверка по пройденному материалу осуществлялась в виде дуэли. Тема прошлого урока «Дни Александровых — прекрасное начало...» в курсе истории Отечества в X классе. На первом этапе учитель создает образ дуэли, определяя ее участников, т.е. ее противников и секундантов. Далее учитель раздает участникам дуэли бутафорские дуэльные пистолеты, создает барьер в виде плаща. Кидают жребий, кому первым стрелять, т.е. задавать существенный вопрос по пройденному материалу. Победитель дуэли разъясняет суть своего вопроса и соотносит с темой в целом. Опытный учитель скажет, что здесь нагромождение и надуманность, а мы утверждаем, что человек в любом возрасте движется к существенному поступку — в этом суть отношения к явлению.

Событийных форм проверки знаний, т.е. то, что мы называем «воспоминание», множество, все не представишь. Однако неизбежным здесь остается создание условий для участия и соучастия в конфликте исторического события, будь то дуэль, разгадка исторических текстов, открытие новых земель в путешествиях по школьной карте, создание бюджета государств и так далее. Главное — «Я участвовал и открыл, участвовал и победил, участвовал и отгадал, участвовал и изготовил», в этом механизме сознание оставляет себе в качестве исчезающего следа акт интеллектуальной воли, одухотворяющий всю последующую жизнь человека.

◆ Метод событийно-волевого конфликта в микромодуле нового знания

Изучение нового материала может быть осуществлено в контексте событийно-волевого действия, где главным является соучастие детей в разрешении нового исторического конфликта. К примеру, тема нового материала в X классе «Бородинское сражение».

Этап I. Учитель характеризует Бородинское поле, подчеркивая на карте характерные участки местности: лес, река, холмы.

Этап II. Учитель создает из одной части класса советников Наполеона и предлагает им определить тактику его армии в будущем Бородинском сражении. (*Учитель играет роль Наполеона.*)

Этап III. Учитель создает из другой части класса советников Кутузова и предлагает им разработать тактику русской армии в сражении. (*Учитель берет на себя роль Кутузова.*)

Этап IV. От имени Наполеона вскрывает все удачные и неудачные предложения советников. То же самое он делает от имени Кутузова. Затем начинается сражение и с помощью динамической схемы показывает его развитие на основе исторических источников.

Мой друг! Я видел это невероятно жестокое сражение, и ничего подобного в жизнь мою не видел, ни о чем подобном не слышал и едва ли читывал...

Подумай только, что до 400 тысяч лучших воинов, на самом тесном, по многочисленности их, пространстве, почти, так сказать, толкаясь головами, дрались с неслыханным отчаянием. 2000 пушек гремели беспрерывно. Тяжко вздыхали окрестности— и земля, казалось, шаталась под бременем сражающихся. Французы металась с диким остервенением; русские стояли с неподвижностью твердейших стен. Одни стремились дорваться до возделенного конца всем трудам и дальним походам, загрести сокровища, им обещанные, и насладиться всеми утехами жизни в древней знаменитой столице; другие помнили, что заслоняют собою сию самую столицу, сердце России и мать городов. Оскорбленная вера, разоренные области, поруганные алтари и прахи отцов, обиженные в могилах, громко вопияли о мщении и мужестве.

Сердца русские внимали священному воплю сему, и мужество наших войск было неописанно. Они, казалось, дорожили каждым вершком земли и бились до смерти за каждый шаг...

Сражение не умолкало ни на минуту, и целый день продолжался беглый огонь из пушек... Вечер наступал, и неприятель начал уклоняться. Русские устояли!..

Одни только русские могли устоять: они сражались под отечественным небом и стояли на родной земле.

Вот вам и четыре этапа метода конфликта, которые можно представить в событии через схему ромба (рис. 19).

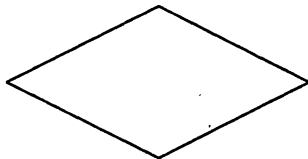
Этап 2.

Доминирование условий
для участия в ситуации
одной из сторон конфликта

Этап 4.

Соучастие детей
в разрешении
существенного
конфликта событий

Этап 1.
Общая характеристика
конфликта
будущего события



Этап 3.

Доминирующие условия
для участия в ситуации
противоположной
стороны конфликта

Рис. 19. Метод событийно-волевого конфликта

◆ Метод событийно-волевого конфликта в микромодуле действенного обобщения

Метод исторического событийно-волевого действия создает также эффективные условия для обобщения, где знания становятся средством поведенческих актов детей.

Представим условное историческое событие, в основе которого — состояние соревновательности, которое в то же время является условием для переживания разоблачения прошлого идеалами современной жизни.

Тема: «Эпоха тоталитаризма 1933–1937 гг.» в IX классе.

Завершая урок, учитель приглашает всех в тир, где в «соревновании» участвуют высокопоставленные работники НКВД и сам Иосиф Сталин, т.е. все те, кто являлся организатором террора этого времени. Участники соревнований представляют одну из персон: Ягода, Ежов, Сталин и т.д.

Условные мишени развешаны на доске. Учащимся раздается бутфорское оружие того времени (револьверы), им предлагают поразить мишень. Выстрел — это название номера. Учитель поворачивает номер, и на его обратной стороне — цифры, имена, события, т.е. количество расстрелянных, репрессированных, фотографии расстрелянных военачальников. Стрелявшим необходимо ответить, что это за цифра или фамилия, и объяснить мотив своего участия в актах террора. Победитель «соревнования» обобщает фактологический материал темы в целом.

Неплохо проходит действенное обобщение с помощью метода событийно-волевого действия в форме условной пресс-конференции журналистов современных газет с И.В. Сталиным о причинах и уроках Великой Отечественной войны. Такая пресс-конференция может быть организована с любой персоной исторического явления, главное, чтобы юные журналисты выразили свое отношение к явлению, описанному ими в короткой статье, которая на уроке должна быть зачитана для всех.

Механизм метода может быть представлен ситуацией соучастия в интеллектуальном решении. Персона истории должна решить задачу государственной важности, но за нее это будут делать школьники. Так, к примеру, развивается метод в уроке исторического мышления по теме: **«Военно-финансовые реформы Петра I»**.

Этап первый. Учитель предлагает учащимся сконцентрировать их знания на разработку бюджета России начала XVIII века (эпоха Петра Первого).

Этап второй. Участники выдвигают гипотезы и составляют бюджет.

Этап третий. Учитель предлагает действительный бюджет эпохи Петра Первого.

Этап четвертый. На этом этапе выясняется различие детской точки зрения и содержания бюджета, созданного когда-то Петром Первым.

На данном этапе эти различия осмысливаются, и класс приходит к пониманию сущности бюджета эпохи Петра I. Здесь совпадение бюджетных характеристик рождает у детей состояние соучастия, пробуждает и поддерживает уровень существенного мышления.

Бюджет России 1714 г. Эпоха Петра I

Доход — всего	6 400 132 руб.
Расход — всего	3 515 553 руб.
В том числе на:	
— дворцовое хозяйство	116 421 руб.
— военные расходы	1 419 832 руб.
— кавалерию	41 541 руб.
— артиллерию	263 274 руб.
— вооружение	93 116 руб.
— порох и селитру	694 руб.
— обмундирование	99 716 руб.
— флот	174 496 руб.
— строительство укреплений	116 763 руб.
— дипломатию	75 042 руб.
— казенные предприятия	59 011 руб.
— финансы	32 073 руб.
— администрацию	12 166 руб.
— церковь	29 777 руб.
— медицину	11 335 руб.
— просвещение	3 786 руб.
— пути сообщения и почту	2 267 руб.

По той же схеме детям предлагается разгромить Наполеона в Бородинском сражении, создать конституцию вместе с М.М. Сперанским, вывести Россию из кризиса вместе с Е.Ф. Конкриним. Здесь важно опереться на развитие конфликта между интеллектуальным воспоминанием и новым решением. Дети приобщаются к интеллектуальным находкам прошлых эпох и, опираясь на их существенные инварианты, пытаются изменить современный мир к лучшему. Подлинный эффект здесь состоит в том, что смелость в решении существенной задачи совпадает с той моделью ее решения, которая когда-то была запечатлена великими персонами. Совпадения вызывают состояния соучастия.

Итак, перед нами система метода действующих в комплексе «история» и открывающих в детском сознании осмысление, переживание и волевое участие относительно сущности смысла и событийности исторического явления:

Метод мыслительного центра (концентр).

Метод смыслового переживания (кern).

Метод событийно-волевого конфликта (ромб).

Методы существенного переживания мышления и действия в комплексе «персонификация»

Далее мы рассмотрим комплекс «персонификация», также представленный триадой методов. Однако в данном комплексе методы выступают в другой иерархии.

Здесь на первом месте — метод смыслового переживания «кern», за ним — метод существенного мышления (концентр), на третьем месте — метод смыслового событийного конфликта (ромб). (Кern, концентр, ромб — это существенные схемы методов).

Чтобы понять такую последовательность расположения метода «персонификация», необходимо вскрыть сущность его направленности в историческом явлении, соотношенном с личностно-значимой темой.

Подчеркнем сразу, что комплекс «персонификация» имеет отношение как к истории, так и к другим предметам.

Все вроде бы согласны с идеей персонификации, и все в один голос говорят, что для этого нет ни времени, ни места.

Казалось бы, как история может преподаваться без ее персон, без опыта той нравственной жизни, которую оставили они человечеству без личностных смыслов, которые обращают ребенка к рефлексии над собственной жизнью и судьбой?! Вопрос настолько очевиден, насколько остается он без ответа... Из урока в урок — новый материал, параграфы даты, понятия, фамилии, отсутствие единого идеологического пространства в стране, в городе, да и в школе.

И при этом абсолютно никакого времени на человеческую жизнь исторических персон, на телесность, душевность, духовность, из которых и рождается рефлексия над смыслом жизни. По этой причине мы вынесли работу комплекса «персонификация» за рамки курсов истории с абсолютным убеждением, что этого делать ни в коем случае нельзя, и предлагаем развивать комплекс «персонификация» в условиях факультатива. Так будет свободнее и понятнее учителю-практику.

Комплекс методов персонификации создает условия для диалога жизненных смыслов персоны истории и культуры с жизненными смыслами современного человека (школьника).

Переживание тождества смысла в жизни в этом контексте и есть идея персонификации. Триада методов комплекса работает в особых уроках нового типа: урок настроения, урок этического мышления, урок событийно-смыслового действия.

Метод смыслового переживания «керна» в уроке настроения

Урок настроения создает условия для переживания тождества в жизни, и здесь действует метод смыслового переживания (кern). В уроке этического мышления метод существенного мышления кон-

центр, в уроке событийно-смыслового действия — метод событийного конфликта (ромб).

В уроке настроения метод «керна» выступает в трех формах. Здесь ребенку важно осознать жизнь как непрерывный поток в трех олицетворяющих его явлениях: *телесное* — непосредственное жизненное тождество, *душевное* — идеалы непосредственной жизни, *духовное* — тождество духовных откровений, охватывающих эпохи и открывающих человеку жизнь в бессмертии.

Все три метода урока настроения имеют инвариантную структуру керна. Покажем это на материале **урока настроения «Судьба Николая II — судьба России»**. Итак, первый методический механизм создает условия для переживания тождества непосредственной телесной жизни персон истории в соотнесенности с непосредственной жизнью школьника.

Уровень первый. Актуальная деталь — современный семейный фотоальбом. События сравнительной детализации: историческая деталь — семейный альбом семьи Романовых.

Уровень второй — детские суждения о современных идеалах семьи. Событие-тождество — детские суждения о семейных идеалах семьи Романовых.

Третий уровень. Музыка Мусоргского, картинки с выставки. Здесь осуществляется тождество переживания смыслов. Это музыка вселенского уюта человеческой жизни. Рядом с современным фотоальбомом открываются страницы с фотографиями семьи Романовых. Фотография всей семьи переходит на слайд, и учитель на фоне музыки читает:

*Малиновый крестик в петлице,
Тужурки простое сукно.
Какие прекрасные лица,
И как это было давно!
Какие прекрасные лица,
И как безнадежно бледны!
Наследник императрицы,
Четыре великих княжны.*

Здесь уже повторяться невозможно. Необходим следующий этап существенного, но более высокий, еще более сближающий различия, на первый взгляд, идеалов прошлого и настоящего. В этой форме наиболее эффективно метод керна функционирует на основе эпистолярного наследия, то есть тождественного соотношения писем. В данном случае сравнительному тождественному анализу представлены современные детские письма и содержание писем семьи Романовых — Николая II к матери и жене.

Метод «керна» выдерживает также свой инвариант: на первом уровне — сравнительная детализация, на втором — осмысление, на третьем — переживание сущности человеческих жизненных идеалов как непрерывности.

Представим метод «керна» как существенное осмысление основных идеалов общественной жизни персон истории Романовых и школьника.

Уровень первый — тождество условий осмысления — актуальная историческая деталь. Письма детей (конверты) — события к осмыслению, историческая деталь — письма семьи Романовых (конверты).

Второй уровень — детское суждение о письмах. Событие — детское суждение о письмах семьи Романовых.

Третий уровень. На фоне музыки Мусоргского учитель читает письма матери к сыну в момент трагедии отречения. На слайде Николай II сразу же после отречения.

СТАВКА

НАЧАЛЬНИКУ ШТАБА

«В дни великой борьбы с внешним врагом, стремящимся почти три года поработить нашу родину, Господу Богу угодно было ниспослать России новое тяжкое испытание. Начавшиеся внутренние народные волнения грозят бедственно отразиться на дальнейшем ведении упорной войны. Судьба России, честь геройской нашей армии, благо народа, все будущее дорогого нашего Отечества требуют доведения войны во что бы то ни стало до победного конца. Жестокий враг напрягает последние силы, и уже близок час, когда доблестная армия наша совместно со славными нашими союзниками сможет окончательно сломить врага. В эти решительные дни в жизни России почли мы долгом совести облегчить народу нашему тесное единение и сплочение всех сил народных для скорейшего достижения победы и, в согласии с Государственной Думой, признали мы за благо отречься от Престола Государства Российского и сложить с себя верховную власть. Не желая расстаться с любимым сыном нашим, мы передаем наследие наше брату нашему великому князю Михаилу Александровичу и благословляем его на вступление на Престол Государства Российского. Заповедуем брату нашему править делами государственными в полном и ненарушимом единении с представителями народа в законодательных учреждениях, на тех началах, кои будут ими установлены, принеся в том нерушимую присягу. Во имя горячо любимой родины призываем всех верных сынов Отечества к исполнению своего святого долга перед ним повиновением царю в тяжелую минуту всенародных испытаний и помочь ему, вместе с представителями народа, вывести Государство Российское на путь победы, благоденствия и славы. Да поможет Господь Бог России.»

г. Псков. НИКОЛАЙ.

Итак, с помощью данного метода созданы условия, в которых дети переживают непрерывность существенных идеалов сознания, связывающих человечество в вечный диалог эпох и культур.

Этапы переживания существенны, так как рождаются в соотносительности смысловых конфликтов персон истории и современных школьников, и они, естественно, имеют бытийственное основание, пробужденное ранее в уроках-образах, лишенных единичного, конкретного, пусть даже крайне обобщенного.

Третья форма метода «керна» направлена на создание условий для переживания действия тождества духовных идеалов современного школьника и персон истории. В данном случае речь идет о религиозной основе тождества как сущности. Дети в современной России в большей своей массе трепетно относятся к религии. Многие носят нательные крестики и в целом пытаются в том или ином смысле прикоснуться к идеалам христианства и других религий. На это можно опереться, конкретизируя первый уровень метода духовного керна. Здесь тождественно сравниваются две детали: нательный крестик школьника и изображение нательного крестика Николая из альбома. На **первом уровне** вскрывается духовный смысл, объединяющий эти две детали. На **втором уровне** учитель в беседе с детьми вскрывает смысл Голгофы и креста относительно современной жизни и жизни Николая. На **третьем уровне** на фоне мужского хора учитель рассказывает притчу о Христе, завершая ее фразой: «Прости им, Отец небесный! Не ведают они, что творят».

ГОЛГОФА

«Пришли они на место, называемое Голгофа, что означает «лобное место». Давали Иисусу пить, чтобы облегчить страдания, но Иисус отказался.

В три часа распяли Иисуса, а по сторонам от него распяли двух разбойников.

— Прости им, Отец Небесный! — говорил Иисус. — Не ведают они, что творят.

А Понтий Пилат приказал написать на кресте: «Иисус Назорей, царь иудейский».

Воины разделили между собой одежды Иисуса, но хитон никак не могли разделить, потому что он был не сшитый, а сотканный. И бросали воины жребий между собой, чтобы определить, кому взять хитон.

Проходящие смеялись над Иисусом:

— Эй ты, разрушающий храм и в три дня созидающий! Спаси себя самого! Сойди с креста, если ты Сын Божий! Других спасал, а себя самого спасти не можешь! Сойди с креста, и мы уверуем в тебя!

Один из разбойников, распятых вместе с Иисусом, ругался:

— Если ты Христос, спаси себя и нас!»

Переходя далее к рассказу о казни семьи Романовых, учитель завершает свое изложение такой же известной фразой Николая «Прости им, Господи. Они не ведают, что творят».

Жить мученикам оставалось два с половиной месяца. Издевательства над ними становились все изощреннее...

За три дня до злодеяния для царской семьи было совершено богослужение. Когда запели молитву «Со святыми упокой...», вся семья неожиданно стала на колени. В тот день, по свидетельству очевидцев, они выглядели как-то необычно угнетенно. Словно предчувствуя близкий конец, они пропели погребальную песнь над самими собой...

В ночь на 17 июля 1918 года за ними пришли, сказав, что их вывозят из города. Вместо этого их привели в подвал; здесь стояло несколько стульев, и государь с наследником на руках сел посередине. Кроме царской семьи тут находились доктор Боткин и слуги. Ждали знака к отъезду. Вдруг в подвал вошел комиссар Юровский в сопровождении солдат и объявил о предстоящем расстреле: Государыня успела перекреститься; она была убита сразу, одновременно с государем. Алексей и царевна Анастасия мучились дольше всех: первая пуля не принесла им смерти, и солдаты добились их штыками. Доктор Боткин и трое слуг разделили участь царской семьи.

Злодейское убийство невинных людей, среди которых были ребенок и молодые девушки, — уже само по себе страшное преступление. Но екатеринбургскую трагедию называют убийством XX века и считают исторической катастрофой все же по особой причине. Николай II был не просто прекрасным человеком и добрым христианином — он был Божиим помазанником. При его восшествии на престол над ним было совершено Таинство Помазания, после которого Николай стал священной особой. Поэтому убийство Государя и его семьи — страшное святотатство, навлекшее Божий гнев на Россию и имевшее для ее судьбы роковые последствия...

Итак, схема «керн»:

- ◆ **Первый уровень** — актуальная деталь — нательный крестик школьника. События: историческая деталь — нательный крестик Николая.
- ◆ **Второй уровень** — детские суждения о Голгофе и кресте. События: Голгофа. Учительские суждения о Голгофе и кресте.
- ◆ **Третий уровень** — переживание идеи Голгофы, казнь семьи Романовых на фоне религиозного Хорала. Используются фотографии.

Таким образом, модель урока настроения в микромодуле смыслового переживания включает действия трех форм метода «керн».

1. Существенное переживание тождества непосредственной жизни персон истории и современной жизни школьника.

2. Существенное переживание тождества идеалов общественной жизни персон истории и современного школьника.

3. Существенное переживание тождества духовного откровения современного школьника и персон истории.

Столь же многогранное переживание диалогичности создает условие для существенного осмысления пережитого, но уже в следующем уроке этического мышления с помощью метода концентра.

Метод мыслительно-этического концентра

Метод мыслительно-этического концентра работает в уроке этического мышления и представляет собой условия для саморазвития детского этического мышления. Так же, как и предыдущие формы концентра, метод на первом этапе представляет целостный знак этического аспекта целостной темы. Это может быть герб тайного общества, скульптура медного всадника, купание красного коня Петрова-Водкина. То есть такие знаки, которые открывают внутреннее отношение детей к этической проблематике темы. Далее метод переходит к ассоциативному схематизированию, когда явление рассматривается в смысле конфликта этических категорий; затем анализируется существенное; далее этические понятия темы, наконец завершается все этическим умозаключением.

Данный метод важен этической схемой, которая являет собой условие для смелого этического мышления. Это чаще всего структура нравственного выбора, призывающего детей к совершению условного поступка.

В результате метод существенного концентра этического мышления в рациональном микромодуле урока настроения можно представить в виде схемы на рисунке 20.

Заметим, что метод мыслительно-этического концентра в соответствии с содержанием переживаний предыдущего урока настроения, организованного с помощью метода «керна», также создает условия для саморазвивающихся актов этического мышления в трех формах.

1. Этическое осмысление тождества непосредственной жизни персоны истории и современного школьника.

2. Этическое осмысление тождества жизненной идеологии современного человека и персоны истории.

3. Этическое осмысление тождества духовных отношений персоны истории и современного школьника.

Однако в книге приводится лишь инвариантная схема метода в качестве основы для творческого ее развития учителями-практиками.

Структура метода мыслительно-этического концентра и здесь приводит детское мышление к существенному выводу, содержанием которого является этико-эстетическое умозаключение.

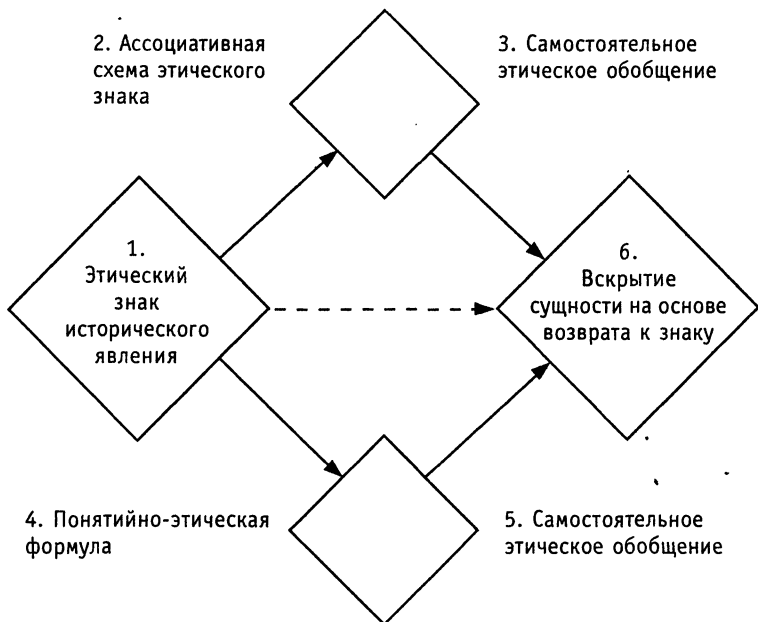


Рис. 20. Схема метода мыслительно-этического центра

Метод событийно-смыслового конфликта

Завершающее результирующее место метода в комплексе — это его первый признак. Второй признак указывает на то, что метод организует работу урока самостоятельного действия. Третий признак подчеркивает тот факт, что в основе детского действия лежит акт воли, главное условие которого — конфликт, существенное средоточие между государственным и личным, между воспоминанием и новым знанием, между всеобщим и единичным, между рациональным и чувственным.

Структура метода такова, что школьник не смотрит на развитие конфликта со стороны, а сам становится участником его завершения. Или еще смелее — сам становится этим конфликтом, с той лишь разницей, что условия, в которых осуществляется соучастие, определяются типологиями урока. К примеру, в уроке образного представления метод носит название *опережающего символического действия*, в уроке логического мышления — это метод интеллектуального действия, в уроке настроения — это метод смыслового действия, в уроке самостоятельного действия — это метод событийного действия, в уроке-проповеди — метод рефлексивного действия. Видно, что данный метод объединяет

две методические категории: «конфликт» и «действие». И потому он получил рабочее название *метод событийного конфликта*. Как и предыдущие методы, он имеет инвариантную схему организации условий самостоятельного действия детей. Метод развивается в четыре этапа.

Этап первый — общая характеристика субъектов будущего конфликта.

Этап второй — условия для участия в ситуации одной стороны действительного конфликта.

Этап третий — условия для участия в ситуации с субъектом противоположной стороны действительного конфликта.

Этап четвертый — соучастие детей вместе с субъектами истории в разрешении конфликта.

Схематически метод событийно-смыслового конфликта представлен на рисунке 21.

Наиболее эффективно метод реализуется при театрализованном озвучивании репродукций исторического жанра. Это объясняется тем, что в такого рода художественных полотнах всегда отражен конфликт всеобщего и единичного, одной судьбы и судьбы страны и целой эпохи. Особый интерес в этом смысле представляет театрализованное озвучивание картины «Христос в пустыне» И. Крамского, «Что есть истина» Н. Ге, «Боярыня Морозова» В. Сурикова. Символическое действие, задание по картине должны укладываться в четыре этапа, тогда эффект смыслового переживания будет виден. Приведем пример функционирования метода действительного конфликта в уроке истории **по теме: «Бунташный XVII век в России»**. Когда дети уже приготовили монологи и придумали сюжет, можно вводить их в ситуацию соучастия.

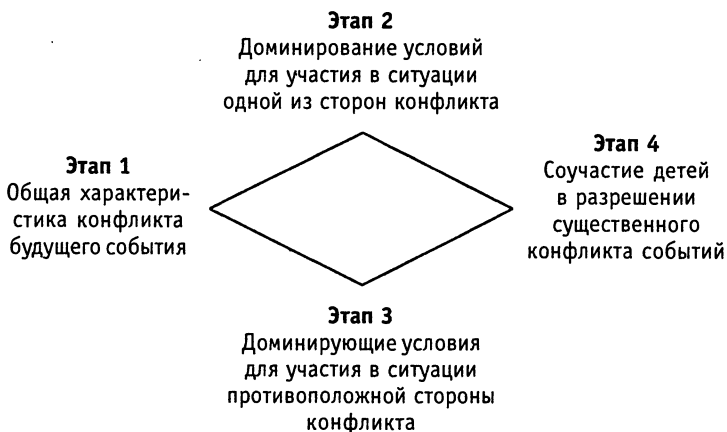


Рис. 21. Метод событийного действия (метод конфликта)

Этап первый. Звучит колокол. На авансцену выходят будущие участники, на слайде — репродукция В. Сурикова «Боярыня Морозова». Участники выходят на сцену в лучах прожектора, а затем точно воспроизводят расположение персон картины.

Этап второй. Звучит монолог боярыни Морозовой, а затем — монолог ее сторонников.

Этап третий. Здесь воспроизводятся монологи противников боярыни Морозовой.

Этап четвертый. Все участники на фоне музыки замирают в позах персон картины, а учитель читает стихи Ф. Тютчева на фоне музыки:

*Над этой темною толпой
Непросвещенного народа
Зайдешь ли ты когда, свобода?
Зайдет ли луч твой золотой?
Блеснет твой луч и озарит,
И сон развеет и туман,
И старые гнилые раны,
Черты насилий и обид,
Растленья душ и пустота.
Кто гложет ум и сердце воем,
Кто их утешит, кто укроет? —
Ты, риза чистая Христа.*

Здесь соучастие в переживании глубинных смыслов картин ведет к пониманию сущности церковного раскола, а следовательно, к пониманию своеобразия русской души для современного мира.

Комплекс «актуализация» и новые методы исторического образования

Комплекс «актуализация» в личностно-значимой теме представлен тремя методами, выступающими в определенной иерархии. Методы, создающие условия актуализации, осуществляют свое движение от события-соучастия через актуальное практическое мышление к сопереживанию смыслов актуальной жизни.

Здесь в реальности осуществляется формула древних «История — учительница жизни».

Итак, первым в комплексе «историческая актуализация» выступает метод событийно-волевого конфликта, вторым — метод действенно-мыслительного центра, третьим — метод переживания смыслов актуального действия.

Если рассматривать представленные в книге комплексы форм и методов, то с ориентацией на современное преподавание истории в

школе можно отнести комплекс «история» к урочным построениям, комплекс «персонификация» — к занятиям-факультативам, а комплекс «актуализация» — к внеклассной работе по истории.

Все это построение представляет собой ясную последовательность, но пока ничем не поддержанную в реальной жизни школы.

Надежда на коренное изменение исторического образования в контексте тех компонентов, которые здесь представлены, конечно, существует, однако многое из написанного обращено лишь к творчески работающим учителям, на плечи которых всегда ложится тяжелая ноша разрушения старого и создания нового.

Комплекс «актуализация» в своей методической основе связан с возрождением в настоящее время продуктивного образования. Здесь главное в том, что обучение предстает через «продуктивное делание». Причем действия должны быть социально значимы и основаны на реальном труде. Продуктивное обучение на основе проектов приводит к повышению роли личности в сообществе, к изменению самого сообщества и к изменению самой личности. Однако продуктивный характер комплекса «актуализация» принесет педагогический эффект, если он будет исходить из результатов предыдущих комплексов личностно-значимой темы — опережающего представления комплекса исторического мышления и комплекса «персонификация», обращенных к смыслам жизни и судьбы.

Покажем действие методов комплекса «актуализация» на примере проекта: «Спасение древнего Танаиса».

Метод событийно-волевого конфликта

Главное событие, приобщение к которому открывает детям бытийственные основы явления, — это возможная гибель археологического музея Танаис. Эта гибель связана с предполагаемой коммерциализацией музея, т.е. строительство на его территории ресторана, казино и так далее. По этой причине класс отправляется в Танаис для приобщения к действительному конфликту реальной социальной жизни. Метод событийно-волевого действия выступает здесь в трех формах.

◆ Созерцательная экскурсия по «древнему Танаису»

Этап I. Общая характеристика субъектов событий:

1. Музей и его создатели.
2. Музей и его разрушители.

Начало конфликта.

Этап II. Экскурсия по музею. Откровения вечного, тотального, символического.

(Всеобщее) сторона конфликта.

Этап III. Экскурсия на место будущих построек: ресторана, казино, сауны.

(Единичное) сторона конфликта.

Этап IV. Принятие решения детьми о спасении Танаиса.

Разрешение конфликта в пользу всеобщего.

◆ Метод событийно-волевого конфликта в идеологическом событии

Этап I. Общая характеристика создания музея и перспективы его дальнейшего восстановления. Общая характеристика коммерческих замыслов.

Этап II. Действенное обращение к субъектам одной стороны конфликта. Диалоговая встреча с археологами, художниками, реставраторами.

Этап III. Действенное обращение к субъектам противоположной стороны конфликта. Диалоговая встреча с представителями коммерческих структур.

Этап IV. Программно-идеологическое принятие решения о помощи Танаису.

◆ Метод событийно-волевого конфликта в контексте духовного влияния музея как центра культуры

Этап I:

1. Диалог с экскурсоводами музея о роли Танаиса в культурном просвещении Юга России.

2. Беседа с посетителями музея, школьниками и другими группами.

Этап II. Диалог с ведущими учеными-археологами об идее проекта спасения Танаиса.

Этап III. Диалог с посетителями Танаиса о духовной роли Танаиса.

Этап IV. Окончательное решение о спасении Танаиса как одного из центров культуры и духовного влияния в регионе.

Таким образом, метод событийно-волевого конфликта выступил в трех формах: в форме представления (телесное пространство Танаиса), в форме идеологии (душа Танаиса), в форме культуры (дух Танаиса).

Метод практического мыслительного центра в воспитательных актах практического мышления

Далее в работу вступает метод центра в его инвариантной схеме в трех формах: сущность, смысл, событие. На этой основе школьники сначала конструируют акт по спасению Танаиса, т.е. предлагают его абстрактную схему, затем моделируют этот практический акт как искусственный объект и, наконец, представляют его как реальный проект,

готовый для создания условий диалога с представителями реального социума.

Речь идет об особом театральном-агитационном выступлении перед жителями города, области и России. В проекте практически обобщены все впечатления событийного этапа, а также опыт конструирования, моделирования и проектирования на основе метода мыслительного центра.

Метод «керна» в комплексе «актуализация» выступает, как уже подчеркивалось, на третьем этапе. С помощью его структуры школьниками была создана особая театральная бригада, выступившая с агитационным спектаклем «Спасение Танаиса — спасение России».

Таким образом, комплекс исторической актуализации представлен тремя методами, дает возможность для восхождения детского сознания к актам духовного влияния, отраженный свет в которых становится глубинным условием саморазвития детского сознания.

Метод событийно-волевого конфликта через практическое соучастие рождает в детском сознании идею реорганизации социальной среды.

Метод действенно-мыслительного центра создает условия для конструирования, моделирования и проектирования практических актов реорганизации детской среды.

Метод смыслового переживания создает условия для участия детей в актах духовного влияния, а следовательно, в актах саморазвития личности школьника.

Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «рефлексия»

Метод актуального рефлексивного центра

Метод рефлексивного центра — это такая дидактическая структура, которая создает условие для рационального осмысления отношения к смыслу жизни и судьбы современного школьника. Здесь идея организационных структур заключена в переходе от смысла жизни персон истории и культуры к рациональному представлению собственного смысла жизни школьника. Смысл жизни персон истории уже запечатлен; он уже конструкт, модель, проект в зависимости от задач, которые решаются с его помощью. Как и все методы центра, эта работа его начинается с внешнего знака, олицетворяющего в данном случае смысл жизни персон истории, и завершается решением творческих задач, в которых школьники определяют свой смысловой знак жизни. Путь от знака персоны до действенного знака сущности жизни, так же как и в других центрах, имеет шесть этапов.

Этап первый — знак, определяющий смысл жизни персон культуры.

Этап второй — вскрытие смыслового схематического конфликта знака.

Этап третий — самостоятельное обобщение детьми сущности знака.

Этап четвертый — определение ведущего понятия смысла жизни персоны истории.

Этап пятый — определение ведущего нравственного понятия актуальной жизни школьника.

Этап шестой — создание условий для открытия собственного смыслового знака жизни.

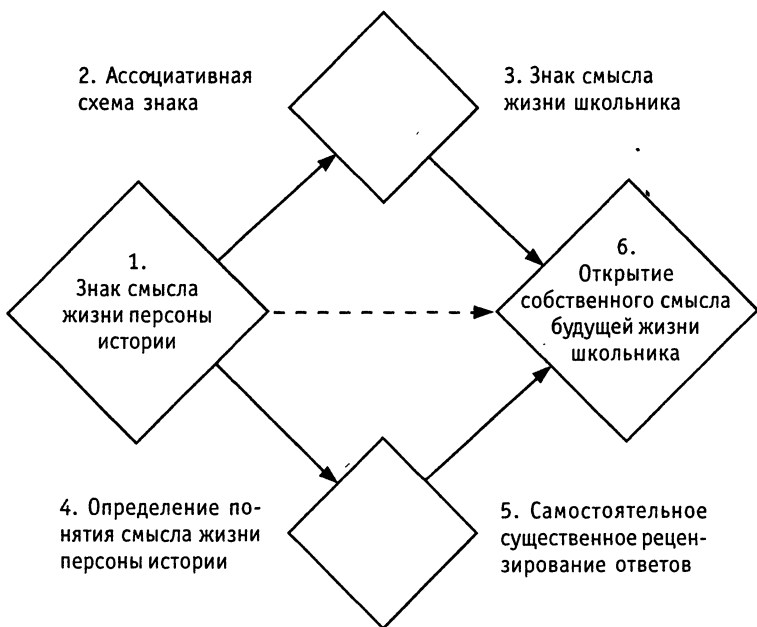


Рис. 22. Схема метода актуально-рефлексивного концентратора

К примеру, в уроке-проповеди по теме: «Россия в первой половине XIX века и мы» в качестве знакового начала метода концентратора был использован портрет Тургенева и его стихотворение «Гражданин». А.И. Тургенев «К Отечеству»:

*Сыны Отечества клянутся,
И небо слышит клятву их!
О, как сердца в них сильно бьются!
Не кровь течет, а пламя в них.*

*Тебя, Отечество святое,
Тебя любить, тебе служить —
Вот наше звание прямое!
Мы жизнью своей купить
Твое готовы благоденство.
И смерть — бессмертие для нас!
Среди мечей на ратном поле
Тебя как бога призовем.
И враг не узрит солнца боя,
И мы в сражении падем —
И наша смерть благословится!
Сон вечности покроет нас!
Когда вздохнем в последний раз,
Сей вздох тебе же посвятится.*

Закончив чтение, учитель обращается к классу: «Домашнего задания не будет. Вместо подготовки к уроку истории по учебнику спросите себя: «Имеют ли отношение строчки из стихотворения А.И. Тургенева, посвященные Родине, «*Тебя любить, тебе служить — Вот наше звание прямое!*» к нам, сегодняшним «сынам Отечества?»»

Как знак-воспоминание метод переходит в стадию воспоминания, и школьники отвечают, по какому поводу было написано это стихотворение, далее вскрывается нравственный конфликт его содержания, а дети обобщают высказанные суждения. Далее, на четвертом этапе, учитель заново возвращается к знаку и переводит содержание конфликта применительно к современным проблемам жизни человека. Дети с интересом относятся к современным смыслам жизни с позиции конфликта, выраженного в тургеневском стихотворении. Итак, можно заново показать существенную схему действенного метода с использованием показанного знака.

Метод рефлексивного «керна»

Завершающая форма метода существенного переживания функционирует в микромодуле рефлексивного переживания в уроке-проповеди. Здесь задача метода состоит в том, чтобы создать условия для восхождения от рефлексии персон истории и культуры над смыслом жизни к рефлексии современного школьника над смыслом собственной жизни.

Структура метода также построена по уровням инварианта (рис. 23). Покажем работу метода в уроке-проповеди, завершающей тему: «Русская культура во второй половине XIX века». Здесь важно подчеркнуть тот факт, что если в ранее показанных формах на первом уровне актуальная деталь находила свое отражение в исторической детали, то в «кернах» рефлексивное начало — это историческая деталь, находящая себя в деталях актуальной жизни школьника.

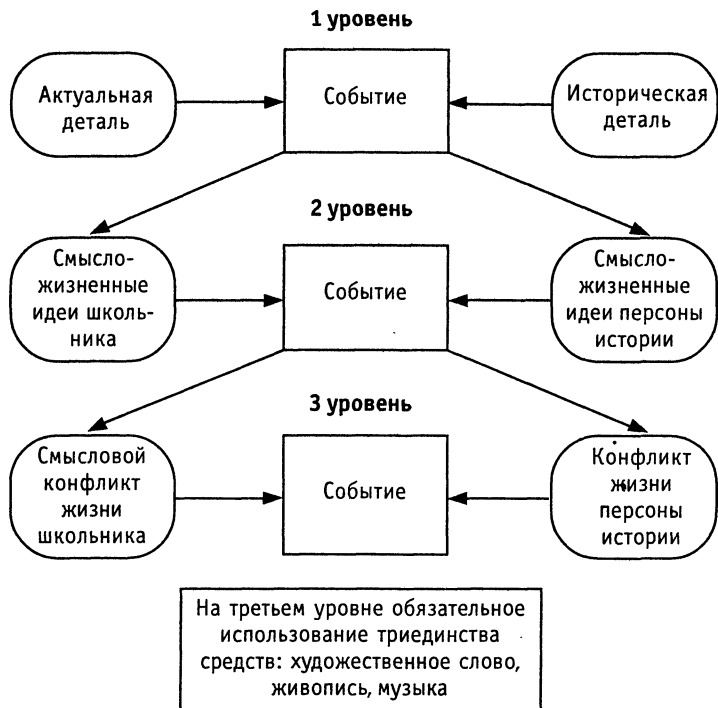


Рис. 23. Схема рефлексивного «ядра»

Уровень 1. Сравнительная детализация — портреты выдающихся представителей культуры второй половины XIX века. События — коллективный портрет класса — диалог.

Уровень 2. Суждения об идеалах. Суждения об идеалах персон XIX века. События — суждения об идеалах и смыслах жизни современного человека.

Уровень 3. Тожество переживания. Художественный образ — поэзия, живопись, музыка.

Итак, справа на доске — портреты великих людей XIX века. На детей смотрят лики Александра Пушкина, Михаила Лермонтова, Александра I, Николая I, Михаила Сперанского, Ивана Крамского, Ильи Репина, Модеста Мусоргского, Михаила Врубеля. Слева на доске — коллективный портрет класса. Учитель:

— Вы живете и здравствуете сейчас, а эти люди жили когда-то. Жили и творили, оставив нам в назидание великие шедевры государственности, живописи, музыки, поэзии. Я думаю, что именно они

наиболее близки были к истинным смыслам жизни. Давайте подойдем поближе к доске и прислушаемся, что они говорят, что посоветуют нам, как жить и пребывать человеку на этой земле (учитель прикладывает ухо к портрету и шепчет: «Лови мгновения, лови мгновения — вот что они говорят. Что же это значит?»).

Второй уровень, как показано в схеме, — это суждение детей по поводу первого уровня, по поводу фразы «лови мгновения». Дети вместе с учителем приходят к мнению, что «лови мгновения» — это жить в счастье, это мгновение счастья. Мгновение счастья — творение, творчество.

Третий уровень. Все люди умрут, человек не вечен, мы смертны. Но как правильно, как точно прикоснуться к главной линии своей судьбы, к смыслу собственной жизни? Как сделать, чтобы мгновение той маленькой жизни, которая дала человеку вечность, осветила своим светом и прошлое, и будущее из того настоящего, в котором живет человек.

Звучит Первый концерт П. Чайковского для фортепиано с оркестром. Учитель на фоне музыки читает стихи:

*Когда умрешь, что станется с тобою?
Уйдешь ли дымом в небо голубое,
Золую станешь теплой на ветру?
Что своего оставишь ты в миру?
А вдруг, из непа нам блеснет алмаз.*

Учитель завершает чтение, а музыка еще продолжает звучать, создавая условия для чувственной рефлексии детского сознания.

Метод рефлексивного событийно-волевого конфликта

Действующий человек всегда синтезирует пройденный ранее путь. А если учесть, что путь — это опережающее образное представление, рациональные модели, осмысление и переживание глубинных смыслов, то они результируются в завершающем действии. Действия в личностно-ориентированном образовании не бывают внешними. Они могут только быть бытийственно-творческими, либо существенными, но обязательно определенными внутренними тенденциями сознания. Бытийственные творческие действия совершаются под влиянием внутренних глубинных состояний сознания. Существенное действие обращено к поступкам и событиям, в которых участвует персона истории, хотя в собственном акте участвует и сам школьник, но это участие осуществляется по матрицам опыта исторических деятелей. Организацией самостоятельного действия у детей завершаются все типы уроков в личностно-значимой теме. Отсюда понятно, что метод событийного конфликта — это

создание особых условий, в которых школьник совершает акт волевого усилия и совершает действие.

Однако в рефлексивном комплексе, который всегда имеет проповедческую окраску, метод событийно-волевого конфликта создает условия для сосредоточенности ребенка на состояниях самосознания, что связано с понятием «рефлексия».

Рефлексия (от лат. *reflexio* — обращение назад) — принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека.

Различают **три вида рефлексии**:

- 1) *элементарная рефлексия*, приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении;
- 2) *научная рефлексия* — критика и анализ, теоретические знания, проводимые на основе применения и уяснения тех методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования;
- 3) *философская рефлексия* — осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом. (Философский энциклопедический словарь. — М., 2002).

В этом смысле рефлексивное действие — это особое творчество самосознания, явно связанное с открытием в ребенке «себяпонимания» на определенном этапе жизни. С помощью метода школьник вникает в собственный конфликт жизни и выражает его в написании литературных эссе, миниатюрных сочинений, где фиксирует глубинное состояние собственной телесности души и духа.

НОВЫЕ МЕТОДЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УРОКАХ И ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕМАХ (СХЕМЫ)

1. Методы урока-образа в комплексе «опережающего представления»

Целостное образное представление

Мышление — Переживание — Воля

Микро-модуль 1. Мотивационно-символический образ	Микро-модуль 2. Опережающее историческое представление	Микро-модуль 3. Опережающий смысл темы	Микро-модуль 4. Опережающее символическое событие	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод образной символизации	Метод мыслительного концентра	Метод «керна»	Метод событийно-волевого действия	Метод образной символизации

2. Методы в уроке исторического мышления в комплексе «история»

Пробуждение интеллектуальной энергии

Память Мышление Волевое мышление

Микро-модуль 1. Интеллектуальная мотивация	Микро-модуль 2. Воспоминание	Микро-модуль 3. Новое знание	Микро-модуль 4. Интеллектуальное действие	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод интеллектуального образа	Метод мыслительного concentra	Метод мыслительного concentra	Метод мыслительного concentra	Метод интеллектуального образа

3. Методы в уроке исторического смысла в комплексе «история»

Историко-смысловое пробуждение

Воспоминание смысла Смысловое переживание Воля к смыслу

Микро-модуль 1. Смысловая мотивация	Микро-модуль 2. Воспоминание	Микро-модуль 3. Новое знание	Микро-модуль 4. Событийно-смысловое действие	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод смыслового образа	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод смыслового образа

4. Методы в уроке событийно-волевого соучастия в комплексе «история»

Практическая энергия действия

Воля

Воля

Воля

Микро-модуль 1. Мотивационно-действенный образ	Микро-модуль 2. Воспоминание	Микро-модуль 3. Новое знание	Микро-модуль 4. Действенное обобщение	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод событийного образа	Метод событийного конфликта	Метод событийного конфликта	Метод событийного конфликта	Метод событийного конфликта

5. Методы в уроке настроения в комплексе «персонификация»

Пробуждение глубинного чувства

Переживание
смыслов

Переживание
смыслов

Переживание
смыслов

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Тожество жизни (телесность)	Микро-модуль 3. Тожество идеалов (душевность)	Микро-модуль 4. Тожество духовных откровений	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод смыслового образа	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод смыслового образа

6. Методы в уроке этического мышления в комплексе «персонификация»

Пробуждение глубинного этического мышления

Этическое мышление Этическое мышление Этическое мышление

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Осмысление тождества жизни	Микро-модуль 3. Осмысление тождества идеологии	Микро-модуль 4. Осмысление тождества духовных откровений	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод интеллектуально-этического образа (интрига)	Метод мыслительного concentra	Метод мыслительного concentra	Метод мыслительного concentra	Метод интеллектуально-этического образа

7. Методы в уроке смыслового действия в комплексе «персонификация»

Пробуждение энергии смыслового действия

Воля Воля Воля

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Событийное тождество жизни	Микро-модуль 3. Событийное тождество идеалов жизни	Микро-модуль 4. Событийное тождество духовных откровений	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод событийно-смыслового образа	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-смыслового образа

8. Методы в уроке событийно-актуального образа в комплексе «актуализация»

Пробуждение энергии продуктивного действия

Практическая воля Практическая воля Практическая воля

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Событийное актуальное пространство	Микро-модуль 3. Тождество идеологического события	Микро-модуль 4. Духовное событие	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод событийно-актуального образа	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-волевого конфликта	Метод событийно-актуального образа

9. Методы в уроке практического мышления в комплексе «актуализация»

Пробуждение энергии продуктивного мышления

Практическое мышление Практическое мышление Практическое мышление

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Конструирующее мышление	Микро-модуль 3. Моделирующее мышление	Микро-модуль 4. Проективное мышление	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод интеллектуально-продуктивного образа (интрига)	Метод мыслительного центра	Метод мыслительного центра	Метод мыслительного центра	Метод интеллектуально-продуктивного образа

10. Методы в уроке практического смыслового диалога в комплексе «актуализация»

Пробуждение энергии духовного влияния

Переживание практического смысла

Переживание практического смысла

Переживание практического смысла

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Пространство диалога	Микро-модуль 3. Идеологический диалог	Микро-модуль 4. Духовный диалог	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод актуально-смыслового образа	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод «керна»	Метод актуально-смыслового образа

11. Методы в уроке-проповеди в комплексе «рефлексия»

Пробуждение энергии самосознания

Рефлексивное мышление

Рефлексивно-смысловое переживание

Рефлексивно-волевое действие

Микро-модуль 1. Мотивационный образ	Микро-модуль 2. Рациональная рефлексия	Микро-модуль 3. Смысловая рефлексия	Микро-модуль 4. Действенная рефлексия	Микро-модуль 5. Творческое завершение урока
Метод рефлексивно-го образа	Метод мыслительного центра	Метод «керна»	Метод событийно-волевого конфликта	Метод рефлексивно-го образа

ФОРМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Странный способ освоения мира и жизни у современного поколения... С одной стороны, «новые» с трудом поворачивают свое сознание к тотальному, объективному взгляду на мир, а с другой — вроде бы у них есть направленность на субъективные мыслительные построения. Все это для них возможно. Но в реальности они, эти «новые», абсолютно люди жизни, если под жизнью понимать ее бытийственные основания. Жизнь пробуждает их сознание, жизнь создает условия для его саморазвития, жизнь ведет к завершению сознательных актов, которые «отпечатываются» в человеческой телесности, душе и духе устойчивыми инвариантными структурами.

По своему жизнепроявлению человека нового поколения условно можно было бы представить как индивида-личность. Как у индивида у него развивается практическое сознание посредством строительства и организации социальных микро- и макросред. Как личность он наделен априори чувством ценности жизни, чувством судьбы, связывающим его с этносом, человечеством и Космосом. В этом смысле мир ему дан как условие саморазвития сознания. Два типа людей диалогизируют в рождаемом ими пространстве. Для одних *жизнь* — это энергия практического действия, где из соответствующей возрасту хаотичности действий ребенок самостоятельно восходит к незавершенным обобщениям, к абстрактным, пока не ясным конструктам и моделям, притрагиваясь и часто обжигаясь, к глубинным смыслам человеческого бытия; помочь завершить начатое самим ребенком способен лишь старший, более опытный, из тех, кому можно доверять. Именно с этим желанием точного обозначения открытых им в себе тенденций приходит ребенок в школу. Радует его первым совпадением его взглядов с учительскими откровениями и уже окончательно поверивший, а следовательно, полюбивший своих школьных наставников, вскоре жестоко разочаровывается, когда у тех, кого он полюбил, исчезает проникновенная теплота взгляда, и учителя с глазами, направленными в одну точку, начинают нудную процедуру «натаскивания» на Единый государственный экзамен.

Для другого *чувство жизни* — главный критерий его практических действий. В данном ему априори чувстве отражены актуальные смыслы человеческих отношений, чувство целого этноса (рода), чувство

целостного человечества, чувство космической гармонии. Его практическая жизнь — это инобытие данных состояний. Чувство любви к жизни, данное ему от рождения, выделяет этого человека среди общей массы особой пластикой движений «золотые руки», особой любовью к морю, к лесу, горам, к своему городу. Еще раз подчеркнем: **глубинное чувство любви есть его жизнь, а практические действия есть лишь инобытие этого чувства.** Он сначала любит море, а уже потом становится рыбаком. Сначала любит детей и по этой причине становится учителем, сначала любит, потом женится. Жизнь — это реализация его чувства жизни...

Итак, два способа саморазвития людей нового поколения, где внешний мир — лишь условие для этого. **Первый** — *прагмаэкзистенциальный*, где осуществляется переход от действенно-рационального освоения мира к глубинным смыслам бытия. И **второй способ** — *экзистенциально-прагматический*, здесь чувство жизни, данное априори, есть человеческая любовь, выражающаяся в действии. И то и другое присуще маленькому человеку и лежит в основании его личностного опыта, он сам открывает его в себе, но не способен самостоятельно завершить возникающие в сознании конструкты, модели, требующие глубинного переживания смыслов. По этой причине ребенок ждет, жаждет школы, скучает по ней на каникулах, а вскоре ленится, ненавидит, прогуливает, понимая, что жизнь школы далека от его детской мечты.

Конечно, перевернуть современное образование, приобщая его к задачам, которые ставит перед ним индивид-личность, т.е. школьник нового поколения, пока невозможно. Но внести в образовательное пространство хотя бы фрагментарную обращенность к реальным жизненным тенденциям необходимо. Педагогически удобным в этом смысле представляется урок. Эта учебная форма пока единственно устойчивое явление в школе, которое, постепенно наполняясь новым содержанием, способно изменить образование в целом.

Однако прежде чем приступить к показу новых форм личностно-ориентированного исторического образования, обратимся к существующему сегодня традиционному пониманию урока.

Занятия с учащимися имеют различные формы и виды. Это могут быть уроки, консультации, зачеты, семинары и конференции, учебные экскурсии. Из них основной формой обучения в массовой школе является классно-урочная, где *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 — Госстандарт и школьные программы.

В практике обучения истории проводят уроки, сходные по каким-либо общим признакам. Исходя из них, ученые определяют типы уроков. Одни классифицируют их на основе содержания, другие — дидак-

тической цели; третьи — способов проведения; четвертые — 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 фактов; организация осмысливания и закрепления; выработка умений и навыков исторического мышления; обучение применению знаний, их проверка.

По мнению этого известного методиста, 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 в практике обучения имеют место 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 обобщения, проблемный, простого воспроизведения); характер материала (урок изучения фактов). В особый тип можно выделить урок формирования умений и навыков. Уроки одного и того же типа могут иметь разные виды, отличаясь также в зависимости от ведущего метода. Например вводный урок можно провести в виде лекции, экскурсии, беседы или сочетания рассказа и беседы.

Большинство дидактов и методистов за основу классификации уроков берут звенья процесса обучения и соответствующую им основную обучающую задачу урока. В соответствии с этим подходом выделяют урок вводный, изучения нового материала, 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.

Традиционно преобладает в обучении комбинированный урок, особенно в средних классах. Однако следует иметь в виду, что и комбинированный урок может включать в себя элементы других видов урока. Многообразие форм проведения урока — одно из условий развития у учащихся интереса к истории как к предмету, повышения качества обучения. Одни формы урока носят традиционный характер, другие появились в последнее время и все более завоевывают популярность среди учителей и учащихся. Их часто называют *нетрадиционными формами урока*.

Тип урока — понятие, связанное с варьированием структуры урока, его содержательных элементов. *Форма урока* — понятие, отражающее

основной способ подачи материала, метод. Все формы урока делятся на две группы. Это показано на схеме. Из традиционных форм учебных занятий большой популярностью пользуются лабораторные работы и практикумы. *Лабораторное занятие* — это такая форма урока, когда учащиеся должны работать с историческими текстами (учебником, источниками, художественной литературой). В итоге лабораторной работы в тетради обязательно должен быть оформлен определенный результат. Иная форма — *практическое занятие*. Главное на нем — выполнение практических работ. Например, это может быть контурная карта и работа с ней в течение урока. Может быть конструирование пособия, приближающего к эпохе. Например урок по истории культуры и образования в Древней Греции может быть основан на работе с восковыми табличками. Практические работы можно осуществлять и с видеорядом, компьютерными программами.

К нетрадиционным формам урока относятся игровые, дискуссионные, оценочные уроки. Грань между ними очень слабая. Урок-суд, например, относится к игровой форме, но это и оценочный урок. Большую роль играют уроки-представления: они ближе к внеклассной работе. Достаточно популярными остаются уроки так называемого «журналистского» плана, они проводятся в дискуссионной форме. Во всех этих уроках используются нетрадиционные приемы и не соблюдается традиционная структура комбинированного урока.

Следует четко представлять себе этапы подготовки учителя к урокам истории и последовательность этих этапов:

- 1) анализ Госстандарта, школьных программ, изучение учебников и поурочных пособий;
- 2) разработка тематического и поурочного планирования;
- 3) определение целевых установок раздела, темы;
- 4) анализ познавательных возможностей класса;
- 5) выбор методического варианта урока;
- 6) отбор методических приемов и средств обучения в соответствии с целевой установкой;
- 7) составление конспекта или развернутого плана урока.

Система новых типов уроков в личностно-ориентированной технологии возникает как некоторая совокупность образовательных условий, которые нацелены на пробуждающиеся тенденции детского сознания в форме конструкторов, моделей и смысловых переживаний и проектов.

Более четко методологические основания личностно-ориентированной технологии урока восходят к идее философской и педагогической феноменологии. В основу методологии положена категория «феноменологической редукции», направленной, как известно, на переживание человеком состояний «чистого» сознания. По существу, личностно-ориентированные технологические структуры — это как раз те условия, с помощью которых школьник переживает состояние «чистого» сознания.

По словам Э. Гусерля, «феноменология должна иметь дело с чистым сознанием, однако для этого оно должно быть очищено от всех напластований бытового и концептуального опыта».

На первом этапе культурно-исторического явления, соотношенного с предметной темой, для школьников создаются условия, в которых пробуждаются, а следовательно, освобождаются от бытовых и концептуально-рациональных напластований «чистые» образные представления, интенционально (предметно) связанные с символами темы. На втором этапе имманентные тенденции детского сознания требуют условий, в которых через обращение к внешнему миру «вещей» культурно-исторического явления открываются «чистые» состояния сознания в формах логического мышления.

Мышление в технологии — это переживание ассоциативной ясности, переживание априори данному ребенку логического схематизма как «радость феноменологического мышления» и его жизненная реализация. Здесь главное — понимать, что этот имманентный период детского сознания связан с самопереходом от внешних мыслительных форм к внутренним, глубинным личностным смыслам. Данный этап — это некоторая совокупность условий, в которых из актуализации тождества жизни современного школьника и жизни персоны истории и культуры они органично переходят к переживанию тождества идеалов жизни и, наконец, к переживанию тождества судеб как личностных смыслов бытия.

Пережив синкретизм (неразвитость) внешнего и внутреннего как мышление и личностный смысл жизни, энергия сознания движется далее к состояниям действия (поступка). И это четвертый этап технологии.

Пробужденные «чистые» образные символические представления, открытые смыслы мышления, пережитые личностные смыслы жизни жаждут своей самоопределенности в действии, в поступке. Но это скорее смысл действия, чем собственно действие...

Еще точнее определяет смысл действия его понимание как переживание воли к действию (поступку) в ответственной ситуации.

Далее ребенок начинает испытывать тягу к реализации во внешнем, т.е. к необходимости соотнести пробужденное, схематически очерченное, пережитое и опытно апробированное в актуальности реальной жизни, и это пятый этап технологии.

Состояние актуализации, которое приводит сознание к настоящей, качественной определенности, можно представить как «жизненное вдохновение». Глубинный путь сознания школьника, обращенный к культурно-исторической теме, начинает собственное «Я-обращение», переходит далее к внешнему «Не-Я» в предметном мире культуры и возвращается заново, но уже в качестве «жизненного вдохновения» к целостно-определенному «Я-сознанию».

В этом состоит путь личностно-ориентированной технологии урока, которая в качестве пробуждения предлагает урок-образ, в качестве условий открытия смыслов мышления — уроки логического мышления,

в качестве условий для переживания личностных смыслов жизни — урок настроения, для проживания смыслов действия, т.е. волевых состояний — урок самостоятельного действия, для выхода «вопрошающего» сознания в реальность — урок актуализации и проповеди.

Итак, лично-ориентированная технология урока предлагает как обращение к культурно-историческому явлению, соотнесенному с предметной темой, расположенные в следующем порядке новые типы уроков:

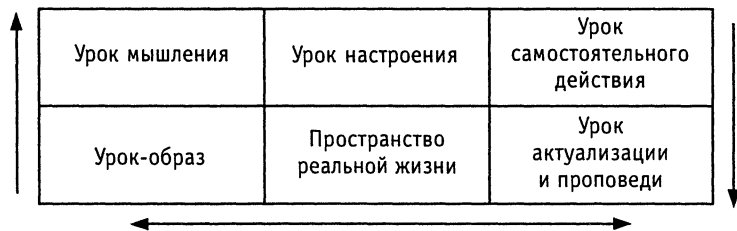
1. **Урок-образ**, создающий условия, в которых личностный опыт детей очищается от бытовых нагромождений и восходит на уровень символов и знаков явлений истории и культуры.

2. **Урок логического мышления**, создающий условия для восхождения от тенденций детского логического опыта к «чистым» формам мышления.

3. **Урок настроения** создает условия для восхождения детского сознания от тенденций личностных смысловых переживаний через личностные смыслы жизни персон истории и культуры к переживанию «чистых» смыслов бытия.

4. **Урок самостоятельного действия** создает условия для восхождения от стихийного действенно-волевого опыта ребенка к «чистому» смыслу действий и поступков. На этом уроке осуществляется синтез всех состояний, возникавших на предыдущих этапах, которые далее запечатлеваются в устойчивых структурах детского сознания.

5. **Урок актуализации и проповеди**. Урок создает условия для перевода пережитого школьниками опыта «чистых» состояний сознания в реальность рационально-логических и нравственных поступков. Здесь главным является направленность детского сознания на гармонизацию среды в свете идеалов, запечатленных детьми в конкретной предметной теме.



Здесь необходимо заметить, что в многочисленных попытках блочно-модульных построений предметная тема часто являлась основой, вокруг которой располагались уроки разных типов. Первыми о практическом модульном планировании заговорили В.Ф. Шаталов и его последователи. Расположение уроков в предметной теме было следующим:

1. Урок-лекция.
2. Уроки углубления.
3. Урок-зачет.

Такой подход сразу же обратил на себя внимание и дал практические результаты. Под результатами в данном случае понимались знания. Лекция давала основные знаниевые ориентиры темы... Уроки углубления, по форме представлявшие обычные комбинированные уроки (орг. момент, проверка знаний, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание), закрепляли и систематизировали в определенном аспекте представленные на лекции системы понятий. Урок-зачет завершал тематическое изучение, проверял и оценивал знания школьников. Конечно, знаниевая парадигма в таких построениях оставалась неизблемой, хотя, как ни странно, через «натаскивание», многократные повторения создатели технологии приводили детей к элементам «свободного математического мышления», однако подняться до действительно «чистого» мышления не смогли — уж очень «знаниевое» было время в образовании той эпохи.

Новые типы уроков, их последовательность в тематическом планировании качественно отличаются от всех существующих сегодня построений и точно соответствуют этапам самодвижения детского сознания.

И еще одно замечание. Когда детское сознание восходит к своим «чистым» формам благодаря условиям, созданным технологией, то и знаниевый эффект гораздо значительней. «Отпущенная» энергия детского сознания, поднимаясь над предметами, превращается в «чистые» образы, «чистые» формы воображения, мышления, в «чистые» формы переживания смыслов жизни, в волевые состояния, открывающие путь к действию. И бытие этих состояний выражается в знаках и символах, которые становятся основой для реорганизации социокультурной среды, возвращающей детскому сознанию основополагающие структуры конструкторов, моделей и проектов жизни.

Урок-образ

Урок-образ — это первый этап каждой новой темы. Тема включает в себя всю совокупность новых типов уроков, но начинается с урока-образа. К примеру, в теме: «Древний Египет» в V классе первый урок представляет собой символическую совокупность будущих шести уроков темы. В теме: «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» в IX классе первый урок-образ есть опережающее целостное символическое начало всей темы. Так как урок-образ начинает тему, то он представляет собой двуединую направленность. *Во-первых*, в уроке осуществляется опора на личностный опыт школьников, который соотносится с предметным содержанием всей темы. *Во-вторых*, урок открывает возможности детского сознания, в которых возникают опережающие, символические, рациональные, смысловые и событийные «чистые» в своей энергетике представления о теме в целом. Результатом урока-образа

по существу и является целостное опережающее образное представление учащихся о будущей теме. Урок-образ, отвечая за самодвижение детского сознания, представляет собой модуль, который открывает отношение детей к будущему явлению истории и культуры, а через него — к собственному целостному состоянию сознания. Структура модульного урока-образа такова:

- 1) микромодуль мотивационного образа;
- 2) микромодуль опережающего рационального представления;
- 3) микромодуль смысла;
- 4) микромодуль действия;
- 5) микромодуль актуализации и проповеди.

Микромодуль — это такой этап урока, в котором и создаются условия для восхождения детского сознания от непосредственных интуиций к его «чистым» состояниям, переходящим далее к продуктивным результатам в форме знаково-символического инобытия такого рода состояния. К примеру:

- ◆ от детских образных интуиций в первом микромодуле через открытие образно «чистого» состояния к творению символов и знаков, определенных содержанием урока;
- ◆ от детских рациональных интуитивных размышлений к состояниям «чистого» мышления, а от них — к логическим построениям, определенным темой урока во втором микромодуле;
- ◆ от личностно-смысловых жизненных интуиций ребенка к переживанию «чистой» идеи судьбы, а от нее — к символическому выражению тождества судеб школьника и персоны культуры в третьем микромодуле;
- ◆ от интуитивно-волевого опыта детских поступков к «чистоте» волевого акта в ответственной ситуации, а от него — к знаково-символическому действию (поступку) в четвертом микромодуле;
- ◆ и, наконец, запечатленный в сознании школьника знаково-символический структурный синтез урока приводит детское сознание в условиях пятого микромодуля к состоянию «чистого» влияния, которое результируется далее во вдохновенном желании в реорганизации микросреды и собственного сознания в контексте духовных идеалов урока.

Итак, определим еще раз, микромодуль — это такой этап урока, в котором создаются условия для восхождения детских интуитивных тенденций сознания к состоянию «чистого» сознания, а от них — к знаково-символической продуктивности, определенной конкретным содержанием урока.

Итак, урок-образ представляет собой новую форму, состоящую из пяти микромодулей, функционирующих последовательно. Каждый микромодуль реализует свою частную и поурочную цель. Последовательность микромодульного построения нарушать ни в коем случае нельзя. Иначе

это войдет в противоречие с этапами самодвижения детского сознания. Все микромодули должны действовать в уроке на основе триединства средств: слово, наглядность, музыка, развиваться в необходимом темпоритме с элементами ускорения, где каждый последующий микромодуль должен быть интересней предыдущего. Пять микромодулей урока-образа должны быть построены на основе диалога между личностным опытом школьника и инвариантным опытом субъектов и персон истории культуры и жизни. Покажем еще раз общую структуру урока-образа в соответствии с представленными характеристиками.

1. *Микромодуль мотивационного образа* — это первый этап урока, в котором создаются условия для восхождения детского личностного стихийного опыта на уровень знаков и символов всей темы.

2. *Микромодуль опережающего рационального представления*. Его задача состоит в том, чтобы создать условия для восхождения неразвитого рационально-логического опыта детей на уровень опережающей рационально-логической схематики всей темы.

3. *Микромодуль смысла* — это создание условий для опережающих личностно-смысловых диалогов в контексте судьбы эпохи и судьбы школьника нового поколения.

4. *Микромодуль действия* — это опережающее для всей темы выполнение самостоятельного действия, в котором синтезируются вообразяемые поступки, коллективные и персональные поступки субъектов и персон будущей темы. (Часто в виде театрализованных диалогов с персонами истории).

5. *Микромодуль актуализации и проповеди* — это создание условий для перевода детского сознания из абстрактных, опережающих образных схем смыслов и действий урока в структуру непосредственного опыта жизни для его понимания и гармонизации.

Для более рельефного понимания урока-образа удобнее было бы показать его в виде схемы, представленной на рисунке 24.

В каком-то смысле урок-образ можно сравнить с уроком-лекцией либо с уроком объяснения нового материала. Однако старый знаниевый подход ориентировал учителя на подведение учащихся к усвоению ведущих понятий всей темы, а также для подбора фактов и их понимания.

В уроке-образе идея усвоения понятий остается, однако не в столь категоричном виде, как это было ранее. Здесь понятия усваиваются, но с ориентацией на их априорное существование в детском сознании. Более детальная характеристика урока-образа будет представлена далее. Однако заметим, главное отличие состоит в том, что символы и знаки не изучаются. К ним восходит сознание школьника через состояние «чистой» образности. Ребенок достигает понимания понятия, но через состояние радости мышления. У школьников появляется отношение к эпохе и к ее субъектам, но через переживание своей судьбы.

Микромодуль мотивационного образа	Микромодуль опережающего рационального представления	Микромодуль смысла	Микромодуль действия	Микромодуль актуализации проповеди
Символы и знаки темы ↑ Стихийный личный опыт ребенка ↑	Личностный рациональный опыт детей	Личностный смысловой опыт детей	Личностный действенный опыт детей	Рациональной и нравственной направленности ↓ Пространство домашней самостоятельной работы и внешкольных микросред ребенка
ЖИЗНЬ				

Рис. 24. Структура урока-образа

Дети испытывают потребность в действии, но лишь через переживание «чистого» акта собственной воли.

Таким образом, опыт показал, что условия, в которых детские образные интуиции переходят в свое знаково-символическое бытие, — это явление гораздо более эффективное как для «чистого» сознания ребенка, так и для его предметно-содержательного выражения.

Микромодуль мотивационного образа

Это микромодуль, с которого начинается в целом урок-образ. В нем содержательно, взаимно проникают тенденции личного опыта школьника и тотальные символы темы. Первоначально опытные впечатления пока хаотичны, хотя вполне напоминают какой-то интуитивный порядок. Однако его существенное обобщение и восхождение к символам возможно лишь в условиях, которые создает структура микромодуля мотивационного образа. *Во-первых*, с помощью беседы актуализируется стихийный опыт детей. *Во-вторых*, далее с помощью объяснения, которое также отталкивается от детских рациональных построений, выстраивается понятийный конструкт этих же впечатлений. *В-третьих*, с помощью характеристики дети вводятся в ситуацию переживания собственного личного опыта. *В-четвертых*, на основе триединства

средств — слово, наглядность, музыка — школьники воспринимают, переживают тотальные символы будущей темы. Схематично микромодуль мотивационного образа можно представить так:

Актуальная беседа	Актуальное объяснение	Смысловая характеристика	Тотальные символы всей темы
Актуальные детские жизненные впечатления	Детский интуитивно-рациональный опыт	Детский стихийно-смысловой опыт	Тождество сознания и символа

К примеру, в микромодуле мотивационного образа в уроке-образе по теме: «Древний Египет» в V классе содержательная структура разбивается так:

1. Актуальная беседа.

Учитель предлагает пятиклассникам представить, что они заблудились в лесу, связь со взрослыми потеряна. «В каком месте вы будете организовывать пространство для стоянки, чтобы выжить и дожидаться помощи?» — спрашивает учитель. После недолгих предположений большинство ребят решили остановиться у реки, объясняя это наличием питьевой воды, еды (рыба). Наконец река — это путь, по которому можно выйти к людям.

2. Актуальное объяснение.

«Что же такое река для человека?» — спрашивает учитель и вместе с детьми дает определение, что река — это важнейшее условие для выживания. Затем дети в тетрадах записывают определение понятия «выживание».

3. Смысловая характеристика.

Учитель: «Река — это еще место человеческих созерцаний и откровений. Ведь вы были когда-нибудь с родителями у реки? Вспомните те переживания, которые вы испытывали, всматриваясь в ее покой и глубину...» (*дети вспоминают*). «Да, — обобщает учитель, — река в ее неисчезающем вечном движении и есть чувство покоя, которое соединяет человека с громадами леса и гор, с гармонией целостного природного мира. Речной характер склонен из величавого движения переходить к веселью пробивающихся глубинных потоков, рождающих бурные переливы и мощь все сметающих паводков. Река так похожа на человеческую жизнь, а в переживании непрерывности прошлого, настоящего и будущего она, как человек, имеет свою судьбу. Две судьбы открылись, созерцая друг друга, — судьба реки и судьба человека. И переживание этой встречи становится истоком жизненного вдохновения».

4. *Символическое сюжетное повествование.* Триединство средств. «Священные песни египтян» (древнеарабская музыка), силуэт Нила на слайде.

Учитель: «Так, ребята, три тысячи лет назад у реки с коротким названием Нил жили люди. И река дала им благополучие и любовь.

Сегодня мы отправимся к великой древней реке с коротким названием Нил. Но сначала — музыка Древнего Египта. Древние завещали, что слушать ее можно только с чистым сердцем. Если сердце человека чистое, то ему откроется самое прекрасное, что есть в мире. Итак, ребята, подумайте о любви. О том, как вы любите свою маму, своего папу, своих братиков и сестричек, подумайте, как хорошо вам было в лесу или на море. А сейчас закройте глаза, и вы услышите эту музыку». (*Дети закрывают глаза.*)

Через некоторое время учитель продолжает: «На пустыню опускается ночь, тихо и неслышно движение воздуха, темнота сливается с песком, словно песок — это отражение звезд, где-то в этой бескрайности остановился древний народ бедуины. Спит Древний Египет, спят бедуины и их кони. И только один из них не спит, смотрит в небо и говорит с ним, как с человеком. И небо отвечает ему: “В крови твоей мужественность Космоса, в сердце твоём — священная сила, подаренная солнцем. Очисти свое сердце, неси в нем только правду, любовь к своей священной земле. И наградит тебя земля”.

*Слава тебе, Нил, проходящий, чтобы оживить Египет.
Орошающий пустыню далеко от воды,
Владыка рыб и птиц, творец зерна
И травы для скота, приносящий хлеб и пищу всякую.
Если он медлит, жизнь прекращается
И люди гибнут.
Когда же он приходит, земля
Ликует и все живое в радости.
О солнце,
Когда ты заходишь на западе — земля
Погружается во тьму, подобную смерти.
Во мраке выходят из своих логовищ хищные звери
И выползают ядовитые гады.
Когда ты всходишь на востоке,
гонишь мраки, — вся земля торжествует.
От лучей твоих оживают растения на полях.
Птицы взлетают из гнезд и поют тебе хвалу.
Сияние твое проникает в глубины вод,
И на поверхности реки плещутся рыбы.
Люди просыпаются, поднимают руки к тебе
И принимаются за работу.*

Познакомимся поближе с этой древней землей и ее людьми.

Тема нашего урока: “Древний Египет”».

Или, например, урок литературы как образное начало темы: «Творчество Анны Ахматовой». Покажем мотивационный образный микромодуль урока без структурных акцентов, однако строго придерживаясь их логики.

Учитель обращается к детям: «Ребята, вы когда-нибудь влюблялись?..».

И дети отвечают: «Конечно».

Учитель: «И многие из вас писали стихи о любви».

Далее учитель пытается определить вместе с детьми, что такое влюбленность, каково отличие этого состояния от чувства первой любви. И когда вместе с детьми учитель приходит к выводу, что стихи о любви это не простое рифмирование, а символическое словесное выражение человеческого чувства, он продолжает:

«В начале XX века известный русский поэт Н. Гумилев влюбился в поэтессу Анну Ахматову. Много раз он предлагал ей стать его женой, но она всегда отказывала ему. Однажды ночью он сидел при свете своей маленькой лампы в уютной комнате, как вдруг его чувство стало приобретать мистическую форму. Он ощутил его как нечто, имеющее космическое начало. То, что создано, было так не похоже на другие стихи. После того как Анна Ахматова получила это стихотворение, она сразу согласилась стать его женой. Какую же тайну хранит в себе оно? Об этом мы сейчас узнаем, если внимательно послушаем это стихотворение.

*Ангел лег у края небосклона,
Наклонялся, удивлялся безднам.
Новый мир был темным и беззвездным.
Ад молчал, не слышалось ни стона.*

*Алой крови робкое биение,
Хрупких рук испуг и содрогание.
Миру снов досталось в обладание
Ангела святое отражение.*

*Тесно в мире, пусть живет, мечтая
О любви, о грусти, и о тени,
В сумраке предвечном открывая
Азбуку своих же откровений.*

Получается, что первые буквы его составляют имя «Анна Ахматова». **Тема нашего урока: «“Серебряный век” в русской поэзии. Творчество Анны Ахматовой».**

Мы видим, поэзия вдохновляет личность, обращает ее к идеалам, определяет жизнь и поступки. Величие поэтического слова, его проникновение в иные миры, его прикосновение к судьбе человечества и личности особым образом проявилось в поэзии «серебряного века».

Либо в уроке «Жизнь и быт русских людей в XVII веке»:

Актуальная беседа

Учитель обращается к детям с вопросом: «Ребята, в котором часу вы встаете утром?».

Дети отвечают: «Примерно в 7.00».

Учитель: «А дальше?».

Дети: «Умываемся, делаем зарядку, кушаем обычно под музыку «Русского радио» либо собственного магнитофона, затем собираем книги и тетради и идем в школу».

Учитель: «А зачем вам музыка?».

Дети: «Это настроение, ритм будущего дня, а часто — и наши мечты, которые отражены в текстах песен».

Учитель: «Итак, утро — это начало, опережающий образ будущего дня».

Актуальное объяснение

Учитель дает определения понятий «ритм дня», «идеалы будущего», которые рождаются утром одного дня, утром события, утром эпохи.

Смысловая характеристика (фрагмент чистой образности)

Учитель: «Ребята, давайте заново попытаемся пережить утро современного человека как образ будущего дня. Нам поможет в этом ваша и моя любимая музыка, которая звучит в наших квартирах по утрам». *(В классе зажигаются светло-голубые прожектора, звучит музыка.)*

Дети забывают об уроке и переживают заново свое утреннее состояние.

Знаково-символическое повествование

Когда музыка смолкает, учитель обращается к детям: «Ребята, как вы думаете, как рано вставали люди в XVII веке?».

Дети: «С петухами, затем кушали и начинали трудовую деятельность...»

Учитель: «Почти правильно, но вы забыли о главном. Прежде чем начать день, русский человек XVII столетия подходил к иконе и обращался к Богу с молитвой... *(Учитель указывает на маленький образок, стоящий на его столе.)* В молитве человек просил у Бога прощения, обещал не делать зла и творить добро во имя Господа...»

Представьте, ребята, весь русский люд в одно мгновение утра поклонился иконе Божьей и только после молитвы начинал трудиться... Вот и мы с вами, узнав об этом, отправимся сейчас в XVII век и посмотрим, как жил русский человек, как после молитвы протекал его день.

Тема нашего урока: «Жизнь и быт русского человека XVII века».

Итак, от детского личностного опыта, стихийного, неопределенного, но имеющего тенденцию к обобщению жизненных впечатлений, через

рационально-понятийное и чувственно-смысловое урочное обобщение — к символическому опережающему представлению о будущем явлении истории, культуры и жизни.

Микромодуль опережающего рационально-логического представления

После того как детскому сознанию помогли взойти на уровень опережающего образного представления, где оно приблизилось к состоянию «чистой» образности, возможен переход в микромодуль опережающего рационально-логического представления.

Микромодуль рационально-логических представлений — это такой этап урока, который создает условия для пробуждения тайных, еще не открытых детским сознанием, «чистых» мыслительных форм, данных априори каждому человеку.

Для эффективного развертывания рационально-логического микромодуля в уроке необходимо выполнение ряда положений:

1. Опора на личностные детские мыслительно-логические интуиции.
2. Направленность урока на открытие в детском сознании целостного опережающего рационально-чувственного образа явления, открытие опережающей тотально-понятийной схемы явлений.
3. И, наконец, соучастие в конструировании главного события темы. Определим еще раз по этапам развитие микромодуля опережающего рационально-логического представления:

1. Целостный рационально-чувственный образ-явление.
 2. Понятийно-схематическое осмысление целостного образа.
 3. Соучастие в конструировании символического события темы.
- Подчеркнем, функционирование всех трех этапов возможно только при опоре на соответствующие тенденции личностного опыта школьников.

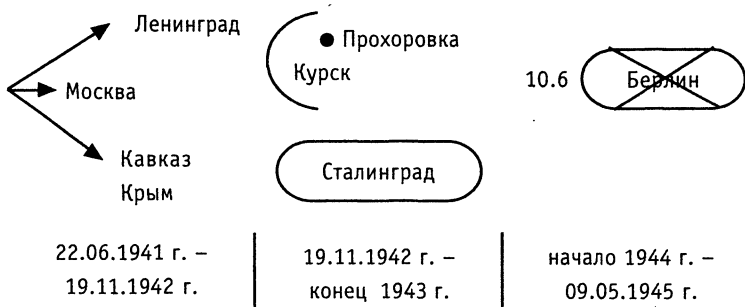
Первый этап микромодуля, где создаются условия для состояния «чистого» воображения, представляется в формах условных путешествий, полетов, снов, документальных и художественных (условных) кинолент и т.д. Здесь необходим взгляд «сверху», в ситуации взгляда предполагается «схватывание целостного образа-явления».

Полет на ковче-самолете над Русью в период феодальной раздробленности. Сон лейтенанта, в котором символически представлена вся война. Путешествие на лодке по Нилу, где весь Древний Египет предстает в основополагающих символах и знаках.

Главное здесь состоит в том, что ритмы явлений культуры априори даны человеку. Человек ведь сам задает себе периоды и этапы жизни, в его сознании живут истоки всех ведущих понятий человечества. В сознании ребенка запечатлены природно-климатические периоды года: осень, зима, весна, лето. А есть и этапы его жизни: детство, отроче-

ство, юность; есть недели, месяцы, годы. И все здесь периодизировано и этапизировано человеком. И лишь через себя он способен взглянуть на идентичные ритмы тотальных явлений. Так же как и на понятия, содержания которых он якобы не знает, не подозревая о том, что «государство» как понятие и как явление родилось из его же сознания, является зеркалом его сознания, так же как и «собственность», «монополии», «геополитика», «ислам», «православие», «буддизм» и многое другое. Создать на уроке условия, с помощью которых учитель открывает сначала истоки появления понятия, а затем предлагает детям создать его современную формулу. При таком подходе вы становитесь свидетелем актов «чистого» мышления.

Спросите у детей, как бы они приступили к строительству города на пустом месте, и вы увидите, что учебник, объясняющий суть понятия образования городов, просто слабая иллюстрация детского сознания, находящегося в состоянии мышления. Покажем понятийно-схематические этапы в рационально-логическом микромодуле урока-образа «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.». Схема выглядит так:



Естественно, при возникновении этой схемы осуществлялась опора на детский периодический понятийный опыт. Но главное здесь — это обращенность к эвристическому осмыслению первоначального образного сна лейтенанта. В чем эффективность двух этапов рационально-логического микромодуля? В том, что первый своими символами, «намекami» создает условия для возникновения состояния «чистого» воображения, второй же, исходя из воображаемого, в идеале должен восходить к состояниям «чистого» мышления. Можно сказать проще: без «чистого» воображения не бывает «чистого» мышления. Дети самостоятельно (вместо гитлеровского командования) создают план «Барбаросса», формулируют его содержание, отталкиваясь, естественно, от ассоциации трехлапого паука во сне лейтенанта. То же самое происходит с превращением лика Сталина в горящий город, но теперь это уже Сталинград, где дети самостоятельно окружили и пленили Паулюса.

Вскоре были расшифрованы и муравьи, ставшие танковым сражением под Прохоровкой. Десять ударов с выходом на границу и, наконец, купол рейхстага, Знамя Победы над ним и капитуляция Германии.

В итоге вся будущая тема предстала в детском сознании в основополагающих символах и логических значениях. Такое же явление мы наблюдали на уроке литературы, где изучалась «Исповедь» Л.Н. Толстого. Надо заметить, что у учителя, работающего в X классе, очень высокий уровень детских суждений в различного рода литературных эссе, миниатюрных сочинениях и целостных программных сочинениях. В диалоге с учителем была определена причина успеха. Оказывается, первые уроки своих литературных тем учитель начинал, опираясь на идею укрупненного конструирования. На уроке, где дети были обращены к «Исповеди» Л.Н. Толстого, применена тотальная схема ступеней, по которым дети восходили к вершине философского откровения.

Первая ступень — это гоголевская «Шинель».

Вторая ступень — чеховский «Человек в футляре», еще одно восхождение — уход из жизни Екатерины в «Грозе» Островского.

Следующая ступень — рахметовская свобода и, наконец, вершина — «Исповедь» Толстого.

Таким образом, колоссальный период русской литературы предстал как нечто единое, как действительная жизнь одного человека, к содержанию которой можно обращаться как к истоку.

Событийно-символический этап рационально-логического микромодуля

Событийный этап микромодуля опережающего рационально-логического представления должен иметь в своей основе некоторое логическое основание. Событие, введенное в микромодуль, должно с помощью своих участников представлять действенный пафос всей темы. Но главное — это фантастическое соучастие детей в этом событии и их смелые предположения о развитии будущего культурно-исторического явления. Это событие должно быть совсем не реальным, так как чем дальше оно от жизни, тем «чище» опережающие детские действенные фантазии.

В опыте работы наиболее эффективно проходило условное соучастие детей во встрече всех русских императоров в ожившем музее «восковых фигур». Нереальная ситуация события делает свободным и «чистым» детское предположение. К примеру, в уроке на этом этапе микромодуля Иосиф Сталин встречался с сыном Яковом после его смерти. При этом дети предполагали, что скажет сын своему отцу о его политике, о войне, о подвиге и предательстве.

Фантастическая встреча русских философов, покидающих Родину на печально известном пароходе в 1922 году. Их диалоги были посвящены

дальнейшей судьбе России, но завершали их детские опережающие предположения. На уроках литературы это может быть символическое событие, посвященное встрече писателя со своими героями, на географии — встрече двух материков, высказывающее свое мнение о собеседнике и тоже завершаемое детьми.

Мистико-символическое событие дает возможность свободного и открытого действенного фантазирования, а следовательно, прокладывает путь ко второму «очищению» сознания ребенка с выходом его на этапы герменевтического круга, где — начало, целостный образ события. Далее дети из конфликта события предполагают будущее всей темы, и, наконец, событийно-символический момент выходит на действительную реальность явления в целом.

Итак, рационально-логический микромодуль урока-образа имеет следующую структуру:

1-й этап	2-й этап	3-й этап
Воображение целостного образа темы	Опережающая понятийная схематизация всей темы	Опережающее символическое соучастие в событиях всей темы
Интуиции	Интуиции	Интуиции
«Чистое» воображение	«Чистое» мышление	«Чистое» действие
Знак	Знак	Знак

Личностно-смысловой микромодуль урока-образа

Содержательная суть этого микромодуля заключена в попытке прикосновения к судьбе и личности школьника. Переживаемый личностный смысл жизни — это и есть линия судьбы человека, судьбы личности. Вступивший на эту линию испытывает влияние ее направляющей энергии.

Здесь «сталкиваются» жизнь объективная, т.е. вне человека, и истинная жизнь существования в счастье бытийственных откровений. Эту встречу можно реализовать, создав условия, в которых эти два мира встретятся. Конфликт между жизнью сиюминутной и жизнью вечной открывает путь к судьбоносным переживаниям. Особенно эффективно это возможно с помощью приема сравнительной детализации, когда актуальная деталь вступает в сравнительные отношения с деталью существования персоны культуры. Это даже может быть одна и та же деталь (вещь) под различным ракурсом отношения к ней. Итак, две детали: одна — из жизни ребенка, другая — из жизни персоны культуры, олицетворяют собой сущностное тождество жизни людей разных эпох.

Далее микромодуль личностного смысла переходит к этапу, на котором просматривается тождество идеалов или, точнее, идеальных смыслов жизни современного школьника и персоны истории и культуры, и, наконец, микромодуль приходит к этапу, на котором создаются условия переживания детьми тождества судеб. Здесь неважно, какой это предмет и какая персона представлена, главное — это переживание «чистого» смысла жизни как судьбы, как средоточия прошлого, настоящего и будущего.

В теме: «Сталинская модернизация России 1929–1938 гг.» в личностно-смысловой микромодуль на этапе тождества жизни вводится деталь, которую можно рассмотреть с двух ракурсов: это обычная пачка папирос «Беломорканал», она настолько актуальна, что вызывает даже улыбку класса. Однако, повернувшись своей исторической стороной и тем самым прикасаясь к вечному движению поколений, она поражает ужасом человеческого варварства. Ведь на пачке изображена карта самых страшных гулаговских точек: канал им. Москвы, Беломорканал, Волго-Донской канал...

Далее на этапе тождества идеалов мы сравниваем причины и сущности человеческих страданий, безумие власти и горе целого народа как явление, не имеющее времени.

На третьем этапе, где создаются условия для переживания тождества судеб как смыслов жизни, предлагается пережить судьбу Л. Гумилева как собственную судьбу. Это выглядит так.

Учитель: «Сегодня папиросы, а вчера — смерть десятка тысяч невинных людей, горе которых воспето в строчках Анны Ахматовой:

*Звезды смерти сияли над нами,
И безвинная корчилась Русь
Под кровавыми сапогами
И под шинами черных “марусь”».*

Здесь школьник переживает неразрывную связь своей жизни с жизнью своего народа. Он, так же как и современники Гулага, ненавидит безумие тоталитаризма и вместе с поэтом оплакивает невинно убиенных, ненавидит насилие и рабство в себе.

Осталось только на четвертом этапе микромодуля высказать детское отношение к пережитому смыслу жизни и к смыслу изучаемой эпохи. Это может быть миниатюрное сочинение, изображение своего чувства в цвете.

В теме «Великая Отечественная война 1941–1945 гг.» личностно-смысловой микромодуль урока-образа начинался с актуальной и вместе с тем исторической детали. Эта деталь — бинт.

«Странная мысль пришла мне в голову, — говорит учитель. — Изменяется время, военные стратеги и идеологи каждый раз иначе смотрят на войну, но одна деталь не изменяется, это бинт. (Учитель кладет

на стол бинт.) Палаты тяжелораненых всех войн объединены этим бинтом, но только окровавленным. Нет никакой разницы в этом смысле между палатами 2004 года и 1941 года. Те же стоны, те же страдания, та же надежда. Как и тогда, современные школьники и студенты посещают палаты тяжелораненых, желая хоть как-то облегчить страдания защитников Отечества».

На втором этапе микромодуля школьники обсуждают личностные смыслы и идеалы человека, соприкасающегося с войной. И, наконец, на третьем этапе учитель приглашает класс в один из омских госпиталей, куда приехали дети войны, чтобы подарить тяжелораненым подарки, спеть песни, прочитать стихи. Давайте вместе с ними войдем в одну из палат...

*Сорок трудный год,
Омский госпиталь.
Коридоры сухие и маркие.
Шепчет старая нянечка:
«Господи! До чего же артисты-то маленькие!»
Мы идем палатами длинными,
Мы почти растворяемся в них
С балалайками, с мандалинами
И огромными пачками книг.
Двое здесь: майор артиллерии
С перевязанной головой,
В сумасшедшем бою под Ельней
На себя принявший огонь;
И другой, до бровей забинтованный
Капитан, таранивший «мессера»
Три недели назад под Ростовом.
Мы вошли, мы стоим в молчании.
Вдруг срывающимся фальцетом
Абрикосов Мишка в отчаяньи
Объявляет начало концерта.
Не совсем еще совершенно,
Но во всю запевали, внимая.
О народной поем, о священной
Так, как мы ее понимаем.
В ней Чапаев сражается заново,
Краснозвездные мчатся танки.
В ней фашисты падают замертво,
И шагают наши в атаке.
В ней чужое железо плавится,
В ней и жизнь побеждать должна,
Если честно признаться — нравится
Нам такая война.*

Мы поем...

Только голос летчика

Осторожно, а в нем укор:

«Подождите, постойте, хлопчики.

Подождите. Умер майор...»

Балалайка всплеснула горестно,

Торопливо, будто в бреду.

Вот и все о концерте в госпитале в том году...

Здесь мы видим явление истинной физиогномичности, когда судьба личности взаимопроникает в судьбу ее народа. Печаль, страдание, грех войны в движении от внешнего к внутреннему приводят детей к переживанию тождества судеб. Бессмысленность войны как ее главный смысл обращает детей в этом переживании к светлой печали по погибшим и рождает желание жить лучше, чище, праведнее.

Итак, микромодуль личностного смысла в уроке-образе способен создать условия для переживания «чистых» смыслов жизни, и его построение для этого имеет следующую структуру:

1. Этап сравнительной детализации — уровень тождества жизни.
2. Этап сравнения идеалов — уровень тождества идеалов.
3. Этап тождества судеб — уровень сопереживания («чистые» смыслы) личностных смыслов.
4. Этап символического творчества — уровень смыслового самовыражения.

Микромодуль событийно-практического действия

Итак, микромодуль личностного смысла приближает детей и учителя к следующему синтетическому микромодулю событийно-практического действия. Здесь в диалоге персоны-явления с детьми вспоминается, обобщается, воспроизводится и восходит к творческим актам отношение к пережитым ранее в уроке образам, откровениям и смыслам.

Этот диалог осуществляется в уроке как встреча с настоящей (естественно-театрализованная форма) персоной истории и культуры. В класс входит учитель, но уже другим человеком. Это может быть фараон или его жена, Иван Грозный, Петр I, Карл Великий, Лев Толстой, Федор Достоевский, Антон Чехов, Лев Гумилев и др. Главное, что персона олицетворяет собой обобщенный личностно-исторический опыт. Здесь возможен костюм, абсолютно соответствующий времени и типу личности, а иногда достаточно всего лишь детали, намек на то, что мог бы носить этот человек, и дети уже верят, откровенно беседуют с гостем, их желание показать свои способности, отношение к стране, времени, географическому пространству, в котором жил герой, гораздо глубже, объемнее и всеохватывающе...

На урок входит Иосиф Сталин... Для этого достаточно застегнуть пиджак на все пуговицы и взять в руки трубку... Фараону нужно появляться под музыку, Наполеону взять в руки треуголку. Такого рода деталей и в литературе, и в географии, и даже в математике предостаточно. Главное — не бояться войти на урок Эйнштейном или Ландау, Пифагором или Гауссом, «Человеком в футляре» или Митей Карамазовым, и вы тут же обретете в классе своих сторонников и противников, советников, которые раньше могли просто отмалчиваться, не слушать и с нетерпением ждать конца урока.

Дети способны к мгновенному перевоплощению, а становясь вельможами, маршалами, крестьянами, ремесленниками, князьями, они гораздо лучше чувствуют, мыслят, а главное, соучаствуют, действуют и верят в свою приобщенность к великому движению культуры. Это могут быть простые репродуктивные вопросы, а могут быть вопросы-загадки, документы с ошибками, вопросы-тайны, которые можно обсуждать только с главой государства. Встречи-диалоги, конечно, должны иметь музыкальный ряд, специально созданную обстановку, чтобы и та и другая стороны находились в условиях проживания сценического материала. Однако путь этого события-встречи заключается в том, чтобы упорядочить возвращающуюся в сознание школьника инвариантную структуру его же собственного, обобщенного на уроке опыта. А главное — это откровенные, идущие от «чистого» сознания детские предположения о тайнах будущих уроков, посвященных данному явлению культуры.

Можно было бы этим микромодулем завершить урок, ведь всё уже состоялось, однако акт истинного саморазвития детского самосознания возможен только тогда, когда ребенок (школьник любого возраста) соединяет опыт своих представлений с реальной жизнью, и потому урок-образ завершается особым микромодулем, столь же необходимым, как и часто игнорируемым в традиционной практике, который в технологии определен как микромодуль актуализации и проповеди.

Микромодуль актуализации и проповеди

Микромодуль актуализации и проповеди создает условия для того, чтобы запечатленные в сознании школьника структуры функционировали в реальной внеурочной и внешкольной действительности. Структуры, запечатленные ранее посредством упорядочивающего диалога с персональной культуры, уже обретая устойчивость, требуют дальнейшего продолжения работы над совершенствованием их форм. Эффективность здесь имеет отношение к созданию условий, в которых пробуждается интерес к творческому выполнению домашнего задания и к появлению в детском сознании не меньшего интереса к рефлексии над личностным смыслом жизни. Школьник один на один с собой добивается правиль-

ного решения и размышляет над собственной судьбой. Такова важнейшая результативность проповеди. На этом этапе его личностный опыт, прошедший через «горнило» урочных воображений, схем, событий и смыслов, приобретает большую определенность и действительную возможность для внутреннего руководства своим же сознанием в реальной жизни, а также его обращенности к истинным идеалам и ценностям культуры.

Микромодуль актуализации и проповеди в уроке-образе имеет рациональную и смысло-рефлексивную направленность:

1. *Рациональная направленность* — это особая структура условий, которая открывает в сознании школьников внутренний потенциал, интеллектуально-мотивирующий выполнение урочного домашнего задания.

2. *Смысло-рефлексивная направленность* — это особая структура условий, которая обращает школьников к рефлексии над личностным смыслом жизни.

Двунаправленность микромодуля актуализации и проповеди в реальности урока имеет триадичную структуру:

1. Обобщение на основе главных символов урока (следовательно, всей будущей темы).

2. Рациональные, мистические понятия, внутренне мотивирующие на выполнение домашнего задания урока.

3. Рефлексивно-проповедческий, обращающий школьника к личностным смыслам жизни.

Все в проповедческом микромодуле должно носить характер символической таинственности, особой загадочности, смысловой остроты. Эти условия необходимы, так как истинная самостоятельность сознания возникает только после прикосновения к бытийственной линии мышления и чувств. Так, микромодулем актуализации и проповеди завершился урок-образ по теме: «Государства на берегах Нила» в V классе.

1-й этап — обобщающе-символический.

Учитель обращается заново к просимволу Египта — пирамиде. Она вновь возникает на экране, напоминая и обобщая урок в целом.

2-й этап — рационально-мистический.

Учитель обращается к детям и таинственным голосом указывает на то, что пирамида заговорила с ними знаками. На ее стенах — цифры и буквы:

	А	А	
Н	IIIмсфием		Р
	Ф	О	

С разгадки этих знаков начинается следующий урок. А тайну пирамиды можно разгадать, просмотрев все параграфы будущей темы.

3-й этап — рефлексивно-проповедческий.

«А теперь прислушаемся, — говорит учитель. — Пирамида не только оставила нам знаки, она еще способна говорить!». Звучит музыка пустыни, и учитель на фоне музыки читает стихи от имени пирамиды:

*Когда умрешь, что станется с тобою?
Уйдешь ли дымом в небо голубое?
Золой ли станешь теплой на ветру?
Что своего оставишь ты в миру?
А вдруг из пепла нам блеснет алмаз...*

Так завершается урок-образ, создающий условия для опережающего представления всей будущей темы.

Напомним общую структуру урока-образа:

Микромодули				
1	2	3	4	5
Мотивационный образ	Рационально-логического опережения	Личностно-смысловой	Действенного диалога	Актуализации и проповеди
Создание условий для восхождения от актуального опыта ребенка к целостному «чистому» представлению о теме на основе символов и знаков урока	1. Ассоциативное воображение. 2. Схематическое опережение. 3. Главное символическое событие	1. Тождество жизни через детали. 2. Тождество идеалов через интеллектуальные откровения. 3. Тождество смыслов через сопереживание. 4. Творчество смысловых символов	Встреча с персоной истории и культуры, опережающий положительный диалог о будущем явлении истории и культуры	1. Обобщающая символизация. 2. Рациональная загадочность. 3. Смысловая рефлексия

Еще раз необходимо подчеркнуть, что с урока-образа начинается обращение детей к целостной предметной теме. Первый микромодуль пробуждает детское сознание в его самодвижении к «чистым» формам и наполняет его символами и знаками темы. Далее при опоре на детский мыслительный опыт создается схематическое опережающее представление о теме в целом, затем смысловое переживание будущей темы, затем целостное видение темы посредством участия в символическом действии и, наконец, возврат в лоно личностного опыта школьников для его же гармонизации с помощью микромодуля актуализации и проповеди.

Урок логического мышления

Теория личностно-ориентированного образования негативно относится к категориям: «анализ», «мышление», «логика», предполагая за ними обращение к внешнему, предметному, объективному. Такого рода взгляд продиктован «тенью знаниевого подхода».

Для опытного учителя урок логического мышления сразу же напоминает когда-то популярный комбинированный урок (орг. момент, проверка знаний, изучение нового материала, закрепление, домашнее задание). Без сомнения, внешняя похожесть здесь присутствует, однако урок логического мышления качественно отличается от своего «педагогического родителя». В комбинированном уроке сознание не нужно было пробуждать, считалось, что ребенок сам обязан его подготовить, это его долг. Проверка знаний являлась действительно проверкой и не предполагала воображения, эвристических ситуаций и, тем более, творческих монологов, необходимо было знать и воспроизводить, так же как и новое знание репродуктивно отразить, запомнить и закрепить.

Урок логического мышления, в отличие от его старших собратьев, имеет такую структуру, которая своими компонентами создает условия для возникновения состояний «чистого» мышления, что означает метаморфозу перехода школьника в абсолютное пребывание мысли. Именно это «забывание жизни» приводит впоследствии к высокому содержательному результату.

В технологии личностно-ориентированного урока понятие мышления и логики приобретает качественно иной характер. Это объясняется тем, что урок логического мышления по любому предмету понимается как условие открытия и переживания «чистых» состояний мышления детей. Личностно-ориентированный урок логического мышления должен соответствовать следующим требованиям:

1. Урок логического мышления начинает свое функционирование в личностно-ориентированной теме после урока-образа и призван отражать один из его основополагающих, содержательных аспектов (обычно уроков логического мышления в теме не более трех — урок ассоциативного мышления, рационально-логического мышления, событийно-логического мышления).

2. Урок — это условия, при которых открываются глубинные, интеллектуальные потенциалы личности школьника, и потому все его микромодули связаны с опорой на личностный логический опыт детей.

3. Урок логического мышления — это особое состояние сознания школьников, приближающее их к смыслу интеллектуальной деятельности. То есть его эвристичность должна носить экзистенциальный характер, вызывающий глубинный интерес к мышлению как к счастью, как к смыслу и состоянию жизни. Еще раз подчеркнем: урок логического мышления создает такие условия, в которых сознание школьника

максимально абстрагируется от реальных обстоятельств, превращая все его существо в «мысль» как величайшее наслаждение жизнью и уче-нием. На этой основе структура урока логического мышления имеет следующее построение:

Микромодули				
1	2	3	4	5
Интрига урока	Мышление на основе воспомина-ния	Мышление на основе нового знания	Мышление на основе интеллекту-ального действия	Возврат к интриге и ее раз-решение

В схеме интрига представляет собой пробуждение эвристического интереса, охватывающего все сознание школьника, а мышление на основе воспоминания, на основе нового знания, мышление на основе интеллектуального действия — это единый блок, состоящий из трех микромодулей, в условиях которых возникает, развивается и действительно результируется эвристическая радость рождения нового конструкта мысли. Урок завершается возвратом и разрешением конфликта интриги, приводящими сознание ребенка в устойчивое состояние «понимания» как одной из основополагающих его «чистых» форм.

Микромодуль интригующего образа

Урок логического мышления начинается с интригующего образа. Здесь в предметном материале истории, литературы, географии скрытно присутствуют основы детского мыслительного опыта. В этом смысле интрига, несмотря на ее предметную доминанту, всегда есть неразвитость актуального и исторического, актуального и литературного, актуального и географического и т.д.

Интригующее начало урока имеет свою структуру и состоит из двух стадий:

1. Сюжетное повествование, в котором латентно (скрытно) под формами предметного содержания присутствует глубинный конфликт жизни.

Такого рода конфликты ассоциативно пробуждают внутренний эвристический потенциал детского сознания и направляют свое влияние на открытие пространства для воображения, мысли и чувства. Так как суть интригующего конфликта всегда есть «пограничная ситуация» между жизнью и смертью, верой и неверием, свободой и несвободой, утопией и реальностью, самопожертвованием и трусостью, подвигом во имя людей и жизнью для себя, то, естественно, сознание человека нового поколения, имеющего микрокосмические тенденции сознания, разворачивается всей мощью своей судьбоносности к разрешению

конфликта интриги. Это повествование, в котором на первой стадии конфликт, идущий к разрешению, прерывается в самой интригующей части и аккумулирует далее энергию интеллекта на протяжении всего урока, где дети с абсолютной «чистотой помыслов» желают разрешить для себя проблемный конфликт интриги.

2. По сути, вторая стадия представляет собой детские предположения по поводу разрешения конфликта интриги. Выслушав альтернативные детские предположения, учитель произносит фразу, определяющую весь дальнейший ход урока: «А вот что произошло на самом деле, вы узнаете из содержания сегодняшней темы».

Например, в уроке логического мышления по теме: «Раскол русской церкви» учитель показывает изображение очень красивой женщины, проезжающей в позолоченной карете по улицам Москвы. Люди, вышедшие на улицу, восторженно смотрят ей вслед. «Перед нами, — говорит учитель, — одна из самых богатых и знатных женщин Москвы — боярыня Морозова. А теперь посмотрите репродукцию картины Сурикова “Боярыня Морозова”: здесь уже на других, «разрыстанных» санях едет женщина в сопровождении стражи, руки ее в цепях. С гневом обращается она к собравшимся: одни откровенно плачут, другие смеются и ликуют. Мчатся сани, а за ними, едва успевая, бежит прикованная к поручням сестра Морозовой боярыня Урусова». «Странно, — говорит учитель, — что же произошло, почему так изменилась жизнь этой удивительной женщины? Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны с вами обратиться к изучению темы “Раскол русской церкви”».

Либо интрига в начале урока логического мышления по теме: «Опричнина». Учитель начинает его с повествования о том, что боярина Кошкина должен посетить Малюта Скуратов, это была страшная весть для семьи. Никогда еще посещение боярского дома Малютой не заканчивалось хорошо. Всю ночь муж и жена думали, как угодить Малюте Скуратову и смягчить его душу. Их маленькому ребенку было всего полгода, и жена неожиданно предложила: «А давай выйдем встречать Малюту с ребенком на руках. Он, говорят, детей любит. Может, и смилостивится?» Так и порешили. А утром в ворота их дома уже стучали. Пришел Малюта со своими опричниками. Подошел к родителям, взял ребенка на руки, заглянул в его невинные глаза и даже сказал что-то ласковое.

Учитель: «А теперь, ребята, постарайтесь предположить, казнит или помилует Малюта боярскую чету?». Дети высказывают свои суждения, а учитель, выслушав их ответы, говорит: «А чтобы по-настоящему разобраться в природе поступка Малюты Скуратова, нам необходимо изучить тему: “Опричнина”».

Интригующее начало уроков встречается во многих предметах. Мы, например, наблюдали урок биологии по теме «Хищники». Учитель повесил над доской огромное зеркало. Дети входили в класс, удивлялись,

пытались выяснить друг у друга, зачем это зеркало. Всего лишь одна деталь, столь необычная, создала ситуацию удивления. Удивившийся ребенок — это тот, в сознании которого пробужден интерес, внимание, воображение, мысль. Зеркало над доской «держало», интриговало весь класс до конца урока, и только в последние пять минут, когда учитель умелыми действиями подвел детей к выводу о том, что самым главным хищником на Земле является человек, дети уже посредством зеркала обратились к рефлексии по поводу своего отношения к природе вообще и к животным в частности.

Либо на уроке математики учитель начинает урок с того, что предлагает детям умножить 93 на 87. Дети потянулись к ручкам. «Нет, нет, устно. Не можете? — с удивлением замечает учитель. — А я вот сейчас за секунду это решу». Действительно, что-то шепчет про себя одну-две секунды и выдает ответ — 8091. «Ну, хорошо, это для вас сложно, — говорит учитель, — тогда другой пример: 53 на 47». Дети опять в недоумении. Учитель совсем быстро: «2491. Хотите научиться так быстро считать, как я? Для этого мы должны с вами изучить тему: “Формула двучленов $(a - b) \cdot (a + b)$ ”».

Многообразие интригующего содержания можно показывать до бесконечности, но суть неподдельного детского интереса в одном: содержание интриги предполагает скрытую ассоциативную опору на детский интеллектуально-личностный опыт. В случае с «боярыней Морозовой» в интриге урока представлен вечный всечеловеческий выбор, основанный на конфликте богатства и благополучия, отказа от всего во имя веры. Такого рода конфликт во все времена абсолютно актуален. Он требует глубинного прикосновения к судьбоносным основаниям человеческой жизни. Он не оставит равнодушным ни ребенка, ни взрослого. Он взывает к ответу и к бескорыстному осмыслению, возводя детское сознание к чистоте откровения.

В интригующем начале урока с Малютой Скуратовым невинность детской души сталкивается с бесчеловечностью власти. Вечное и сиюминутное в разнице своих задач потрясают сознание школьника. Дети не верят, что человек, заглянувший в невинные глаза ребенка, способен убить... Но, вместе с тем, они ждут, предполагают и возможность кровавого смертельного исхода.

Ожидание рождает острое желание понять, в чем мотив, истинный смысл человеческой жестокости, а открыв для себя это понимание, школьники восходят к сущности «опричнины». Столь же эффективны для пробуждения детского мышления использование деталей (вещей), взятых из актуальной микросреды ребенка. Жизнь реальная и жизнь предметная «сталкиваются» в моменте сравнения деталей. Эта неразрывность прошлого и настоящего — такой же острый конфликт, как и

в словесных сюжетах. Неразрывность потока жизни, людей разных эпох рождает «флуктуации» мыслительных потоков.

Итак, когда интрига, открывшая путь к «чистому» мышлению, сделала свое дело и класс готов к интеллектуальной работе, в уроке логического мышления начинает действовать микромодуль мышления на основе «воспоминания».

Микромодуль мышления на основе «воспоминания»

Уже в самом названии микромодуля содержится ориентация на его ассоциативно-мыслительный характер. Чтобы разрешение конфликта интриги состоялось в конце урока, чтобы школьник был готов к ассоциативному осмыслению нового, он должен вспомнить опыт своего интуитивно-логического мышления и опыт мыслительных операций при выполнении домашнего задания. Учителя могут с упреком заметить, что это обычная проверка домашнего задания. Без сомнения, элементы традиционной проверки здесь присутствуют, и все-таки это качественно иной подход, определенный в уроке логического мышления как этап детского мышления на основе воспоминания.

Будем дальше называть этот этап для удобства одним словом — **воспоминание**. В микромодуле «воспоминание» все построено на ассоциативных связях. *Ассоциация* — это опора на предмет, слово, избранное, взятое из реальной жизни. Оно, это «нечто», есть исток человеческой жизни и по этой причине напоминает, сравнивает, обобщает. Воспоминание по поводу символов есть мыслительная ассоциация, единая предметный мир истории и культуры с личностным опытом школьника.

Все это обстановка истинной интеллектуальной лаборатории, в которой мысль отходит от стереотипов и обращается к открытию «чистых» форм детского мышления.

Микромодуль «воспоминание» состоит из трех последовательно меняющихся стадий:

1. Фронтально-ассоциативная стадия воспоминания.

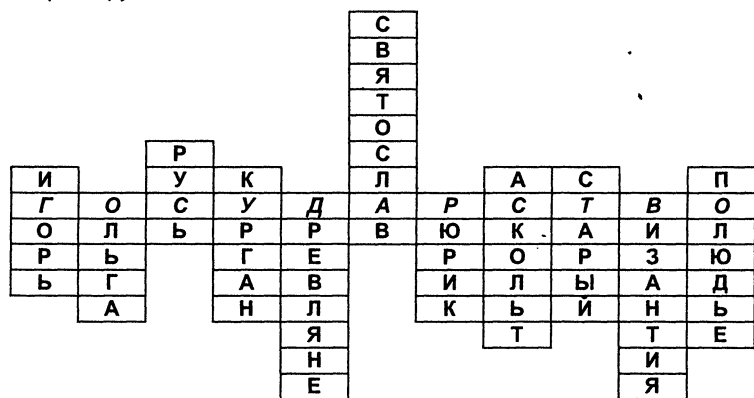
На этой стадии ассоциативной символикой воспоминания охвачен весь класс. Например, воспоминание по поводу жизни, быта и верований древних славян охватывает весь класс с помощью голубой ленты: оно буквально проникает в каждую микрогруппу и ассоциативно представляет путь «Из варяг в греки».

На ленте, охватившей весь класс, обозначены географические пункты, которым необходимо дать историческую характеристику, например: «Константинополь», «Двухполье» и т.д.

Чтобы вспомнить последние дни династии Романовых — весь класс опутан (а следовательно, объединен) одной телеграфной лентой. Лента,

как предмет (вещь) ассоциативного характера, дает возможность целостно-образного и в то же время рационального воспоминания об эпохе в целом. Читая даты, непонятные полустертые слова, цифры, дети стихийно объединяют свой интуитивный опыт с опытом персон истории, символически запечатленных на ленте ассоциации; либо дети вспоминают имена, понятия, события из истории движения декабристов, а на доске в это время возникает из аппликаций и транспарантов факел как символ человеческого порыва к свободе.

Ассоциативное воспоминание может представлять и особый обобщенный кроссворд, где ответы детей и есть его разгадывание. Этот процесс завершается появлением по горизонтали ключевого понятия урока, к примеру, ассоциативное, фронтальное запоминание по теме: «Первые русские князья»:



В данном случае вокруг кроссворда, популярной сегодня игры детей и взрослых, заимствованной непосредственно из жизни и вызывающей у школьников состояние «отгадывания», строится ассоциативный этап ассоциативного воспоминания.

Либо в уроке по теме: «Средневековый город» фронтальное воспоминание осуществляется с помощью деталей из жизни современного города. Учитель начинает фронтальное воспоминание с вопроса: какие профессии необходимы для обеспечения жизни современного города? Дети говорят, что это профессии сапожников, хлебопеков, ювелиров, портных... Руководствуясь детскими ответами, учитель выставляет на своем столе современные туфли, батон, бижутерию, брюки... После того как перед классом возникла своеобразная выставка, учитель спрашивает:

— Как вы думаете, ребята, могли ли эти предметы быть изготовлены в средневековом городе?

Дети, обычно не подумав, отвечают положительно...

— Я не согласен, — говорит учитель. — Чтобы вы поняли, в чем причина моего несогласия, давайте вспомним, что представляли собой средневековые мастерские.

Школьники вспоминают состав мастерских, технологию ремесленного производства, жизнь и быт ремесленника...

После этого учитель заново обращает внимание детей к выставке вещей современного города.

Итак, могли ли эти вещи быть изготовлены в средневековом городе?

Дети догадываются, что нет.

Это современные изделия, они результат массового машинного производства с разделением труда и т.д.

В данном случае ассоциативное восприятие посредством деталей вызвало мгновение «чистого» мышления, здесь вещи уходят на второй план, и возникает состояние сравнительности как эвристическое откровение.

2. Индивидуальные задания.

Стадия предполагает индивидуальные ответы школьников по заданиям, полученным в начале урока (сразу же после интриги). Эти задания даются детям в специальных папках ответов. Такого рода прием создает условия для сосредоточения всех компонентов сознания на задании и соотношении его с идеями фронтальной стадии. В папке ответа могут находиться задания, которые способны помочь школьнику. Это, возможно, портреты персон из истории, литературы, географии, от имени которых ученику дано задание охарактеризовать целостное явление, обсуждаемое всем классом. Это, возможно, фраза великого человека, которую также необходимо соотнести с работой своих товарищей; либо документ, проанализировав который, можно подвести итоги всего фронтального этапа. В папке обязательно наличествует план ответа, чтобы ученик точно знал, в каких содержательных рамках он будет излагать материал. Однако предметная ассоциативность остается и здесь по-прежнему доминирующей. Здесь в качестве условия для восхождения к «чистым формам мышления на основе воспоминания» могут находиться символы и знаки, предметы-детали, поэтические и прозаические художественные фрагменты, музыкальные фонозаписи и художественные репродукции картин, которые по ассоциациям необходимо внести в ответ и связать с фронтальной работой класса. На этой стадии воспоминания весь класс обязательно участвует в индивидуальных ответах посредством дополнения, составления планов ответов с формулированием вопросов по другим аспектам уроков с логическим анализом индивидуальных ответов с позиции дедукции и индукции. Итак, задача этой стадии состоит в том, чтобы поставить в центр индивидуальный ответ-монолог и посредством его осмысления всем классом создать условия для возникновения атмосферы интеллектуального откровения на основе воспоминаний.

3. Третья стадия — *стадия творческого ассоциативного воспоминания.*

Здесь необходимо еще раз подчеркнуть, что воспоминание как микромодуль логического мышления построено на устойчивых связях с личностным ассоциативно-логическим опытом школьника. Эту связь важно поддерживать, актуализировать, постоянно указывая, что все происходящее на уроке, а в данном случае — воспроизведение материалов прошлого, осуществляется ради происходящего сегодня, ради саморазвития личностного опыта сознания детей, которое и есть своеобразный «заказчик» воспоминания. В идеале каждый акт воспоминания должен быть актом саморазвития «чистых» форм мышления. Обычно 3-я стадия воспоминания в уроке логического мышления осуществляется с помощью отдельной микрогруппы школьников, которая отделена от класса ширмой с надписью «творческая лаборатория». Здесь посредством заданий создаются условия для возникновения внутреннего диалога персоны культуры с жизненной позицией ребенка. Если школьник готовит монолог Петра I, сам создавая текст, элементы костюма, обдумывает манеру влияния на аудиторию, то, естественно, он опирается на собственные актуальные представления о главе государства. Под персональной формой образа Петра будет действовать современный человек с актуальным мироотношением. Творческий акт как раз и представляет собой движение от истоков явления к реальному воплощению, от реальности сегодняшнего дня к истокам явления. Так же обстоит дело со знанием карты великих географических открытий, с озвучиванием монологов Магеллана, Колумба, Бартоломеу Диаса на фоне музыки волн и шума моря, и здесь путь не только во внешнем, красивом формальном преподнесении, а в том чтобы «вспомнить» себя путешественником. Пусть в самом фрагментарном, маленьком, но все-таки своем опыте. Вообще «творческая лаборатория» за ширмой на 3-й стадии микромодуля-воспоминания открывает возможности для полезных ассоциаций. Все, что происходит за ширмой, — всегда особое таинство, здесь можно рисовать, лепить, шить, решать кроссворды, познавательные задачи и, конечно, готовить театральные монологи персон всех явлений культуры, истории и другого любого предмета.

Задание творческой лаборатории

Подготовь обращение Петра I к войскам перед Полтавской битвой.

Перед тобой элементы костюма, фонограмма солдатского «ура» (солдаты увидели Петра).

Ты выходишь из-за ширмы под звуки этой фонограммы, но когда начнешь говорить, «ура» стихнет. Твоя задача: кроме создания петровского образа, а также его речи, осуществить патриотическое влияние на своих товарищей по классу. Поэтому проговори, отрепетируй и начинай...

Успеха!!!

Это может быть подготовка за ширмой разговора двух купцов, обсуждающих проблему поездки на большую ярмарку с тем, чтобы продать товар. Иногда задание творческой лаборатории носит характер переписки. Два школьника должны написать друг другу письма. Лучше, если это будут девочка и мальчик. И тогда задание может носить характер писем с фронта домой либо жене, либо матери, либо любимой девушке. При этом по письму солдата, который в нем не может сказать ничего лишнего, весь класс по намекам, недоговоренным фразам определяет, с какого фронта письмо, из какого города, какой этап войны и т.д.

Таким образом, микромодуль мышления на основе воспоминания развивается в целостном уроке логического мышления в трех стадиях:

- 1) фронтальное ассоциативно-символическое воспоминание (класс в целом);
- 2) мышление на основе ассоциативно-логического осмысления (отдельный ученик и класс в целом);
- 3) мышление на основе творческого воспоминания (микрогруппа учащихся, класс в целом).

Микромодуль саморазвивающегося мышления на основе новых знаний

Для микромодуля новых мыслительных ассоциаций характерны три последующие сменяющиеся стадии, в которых создаются условия для актов саморазвития, ассоциативно-символического мышления, ассоциативно-логического и ассоциативно-событийного мышления.

Создание ситуации для саморазвития ассоциативно-символического мышления связано с опорой на личностный мир детей. Предмет из микросреды ребенка, нечто обобщающее в определенном аспекте жизни, вводится учителем в урок, и вокруг этого предмета строятся вариации ассоциативного мышления. К примеру, мешок — это казна государства, которую необходимо с помощью ассоциативного мышления наполнить; треугольник — это человек вспыльчивый; круг — это человек мягкий, добрый; лучи солнца — это направления реформ, изменяющие жизнь детей к лучшему; изображение дороги с остановочными станциями в начальной, средней и высшей школе — ступени, по которым поднимается человек к могуществу и богатству, и эта же лестница спускается вниз, символизируя нищету духа. Паруса, которые понижаются как причины географических открытий. Государство как распускающийся цветок и т.д.

Ассоциативно-логическая вторая стадия микромодуля мышления на основе нового знания так же, как и предыдущая, основана на личностном, но уже логическом опыте школьников. Личностный логический

опыт детей дан каждому ребенку априори, ведь он видит мир через собственное тело, которое целостно разделено на гармонически соответствующие части и каждая часть точно и причинно зависимо выполняет свою функцию. Обстановка квартиры, в которой живет маленький человек, также имеет свою логику. Здесь он впервые открывает для себя, пока интуитивно, категории: «больше», «меньше» и т.д.

Улицы, площади, кварталы логичны, их можно сравнивать, понимать как главную или второстепенную задачу. Этот опыт и является опорой, на которой основываются схемы, таблицы ассоциативно-логической стадии микромодуля. Тенденции уже заложенных в сознании ребенка структур обобщаются в формах, похожих на здания и улицы. Таблицы из двух колонок (даты/события), из трех колонок (даты/события/понятия). Даже само слово «колонка» напоминает об опыте жизненной микросреды. Так, саморазвивающаяся внутренняя логичность жизни обобщается и рационализуется на второй стадии конфликта. Третья стадия — это ассоциативное мышление школьника, содержание которого составляют события, т.е. яркие сюжеты жизни, в которых отражена судьба человека и которые переводят его от старого к новому. События выполняют свою задачу. Они способны переводить не только человека, но и этносы, и общества, культуры, человечество в новое качество жизни.

Структура событийности инвариантна. Она имеет начало, развитие и главный этап, где происходит разрешение конфликта между субъектами события. По этой причине школьник способен, опираясь на опыт уже пережитых событий своей реальной жизни, участвовать в конструировании событий истории, географии и т.д. К примеру, «перед вами схема Куликовской битвы, внимательно всмотритесь в расположение войск на схеме и попытайтесь самостоятельно разбить Мамай».

Анна Каренина бросает семью во имя любви, предположите ход ее мыслей и переживаний и опишите их в тайном дневнике Анны. Знаменитый художник-импрессионист Гоген, почувствовав в себе дар живописца, бросает жену и двоих детей, хорошо оплачиваемую работу в Париже и становится бедным, со спорными идеями художником. Попробуйте объяснить мотив его поступков. Здесь очевидно, что произошло решающее событие судьбы. Надо только соотнести его с собственной судьбой, с таким же глубинным выбором, и тогда детское мышление обретает «чистые» формы, а это состояние выбора можно назвать «чистым» ассоциативно-событийным мышлением.

Таким образом, **микромодуль саморазвивающегося мышления на основе новых знаний имеет три стадии:**

- 1) стадия ассоциативно-символического мышления;
- 2) стадия ассоциативно-логического мышления;
- 3) стадия ассоциативно-событийного мышления.

Так выглядел на уроке логического мышления по теме: «Экономические реформы Петра I» микромодуль саморазвивающегося мышления на основе новых знаний:

1. Стадия ассоциативно-символического мышления.

На доске изображен (аппликативно) мешок. Он пуст и олицетворяет собой казну в начале царствования Петра I. Учитель предлагает учащимся наполнить казну (мешок) и тем самым помочь Петру и его единомышленникам вывести экономику страны из тупика. Учащиеся предлагают различные варианты: введение налогов; помощь в развитии отечественного производства; повышение пошлины на ввоз иностранных товаров; борьбу с казнокрадством и т.д. Выслушивая ответы детей, учитель наполняет мешок ксерокопированными монетами Петра I. Постепенно казна-мешок наполняется. Так дети через предмет самостоятельно, без всякого концептуально-исторического давления и, опираясь на собственный опыт, помогают России.

2. Стадия ассоциативно-логического мышления.

В основе этой стадии — содержательно-логическая, обобщающая таблица, построенная для систематизации детских предположений:

Направление экономической жизни	Содержание направления	Результаты
---------------------------------	------------------------	------------

3. Стадия ассоциативно-событийного мышления. Здесь в основе события лежит ситуация создания бюджета Петровской эпохи в течение пяти минут урока.

Учащиеся на основе исторических источников, рабочих тетрадей, содержания учебника создают основные направления бюджета. Рамки времени определяют условия «мозгового штурма», т.е. мгновенное решение сложной государственной задачи, от которой зависят судьбы многих людей.

Быстрота решения экзальтирует сознание и переводит школьника в состояние чистоты и смелости предположения. Когда же учитель подтверждает правильность предложенных детьми направлений бюджета, зачитывает при этом фрагменты из настоящего бюджета Петра, то этот шаг данной стадии восходит уже к действительному взаимопониманию.

Либо в уроке «Великие географические открытия»: учитель открывает первую стадию микромодуля, вывешивая аппликацию каравеллы без парусов...

— Ребята! Можем ли мы отправиться в морское путешествие, чтобы открывать новые страны и материки на этой каравелле? — спрашивает учитель.

Ребята отвечают, что это невозможно, так как на судне нет парусов.

— Чтобы поднять паруса, вы должны дать предположительные ответы о том, зачем европейцам необходимо было открытие новых земель.

Каждый правильный ответ и будет поднимающимся парусом. Далее учащиеся предлагают варианты первой причины. Учитель вывешивает первый парус, на котором написана первая причина, затем второй, затем третий (все зависит от количества причин). «Паруса подняты! — говорит учитель. — Каравелла готова выйти в море».

Вторая стадия микромодуля саморазвивающегося мышления на основе новых знаний — ассоциативно-логическая.

Учитель: «Далее мы составим примерный маршрут географических открытий. Однако сначала предложите вы собственное направление путешествия». Далее учитель подтверждает правильность детских предположений и составляет логическую таблицу, состоящую из трех колонок

Первооткрыватели	Направления	Результаты
------------------	-------------	------------

После заполнения таблицы микромодуль вступает в свою третью стадию ассоциативно-событийного мышления.

«Итак, — говорит учитель, — паруса подняты, направления определены, перед нами — новые земли». На фоне музыки моря звучат художественные отрывки, характеризующие неявно Америку, Индию, Африку, и дети, используя опыт своих предыдущих впечатлений и личный интуитивный опыт, определяют страну и наносят с помощью фломастера ее место на контурной карте.

В итоге инвариантная схема микромодуля саморазвивающегося мышления на основе новых знаний имеет три стадии:

1-я стадия	2-я стадия	3-я стадия
Ассоциативно-символическое мышление	Ассоциативно-логическое мышление	Ассоциативно-событийное мышление

Микромодуль действенного мышления

Это особый тип микромодуля, в котором содержание представлено так, чтобы направлять сознание школьника к самостоятельному решению интеллектуальных задач.

Эти задания вбирают в себя и результаты воспоминания, и результаты ассоциативной мыслительной работы в условиях нового знания. Они построены на их содержательном взаимопроникновении и, конечно, на их связи с разрешением конфликта интриги.

Заметим, что напоминать о разрешении конфликта интриги необходимо и в пространстве воспоминания, и в мышлении на основе нового знания, и, естественно, в процессе микромодуля мыслительного действия. Содержанием микромодуля мыслительного действия могут быть предметные кроссворды, познавательные задачи, тексты с ошибками,

биографии, которые завершают дети. Создание словесных обобщений по художественным репродукциям, деталям, вещам, художественным текстам, научным источникам.

В предлагаемых ниже текстах содержатся намеренные ошибки. Найдите их и восстановите историческую действительность прошлого.

Образование Российского централизованного государства

В истории образования единого государства выделяют три этапа.

На первом — 1301—1389 гг. — идет борьба между сильнейшими русскими княжествами за Владимирский великокняжеский престол. В 1301 г. началось возвышение Москвы. Тогда сын Александра Невского Даниил отвоевал Рязань у своего брата. В 1370 г. Иван Калита подавляет антитатарское восстание в Новгороде и получает ярлык на великое княжение. Его сыновья Симеон Гордый и Дмитрий Иванович продолжили политику отца. Дмитрий Иванович 8 сентября 1381 г. разгромил войска хана Орды Мамай в битве на Куликовом поле. Это подняло авторитет московского князя (Дмитрий Иванович получил прозвище «Донской»), но не привело к падению зависимости от Орды; в следующем году Мамай совершил погромный поход на Москву и сжег ее. Сбор дани был восстановлен.

При сыне Дмитрия Донского Василии I начинаются смуты между его потомками. Второй этап (1389—1462 гг.) характеризуется междоусобной борьбой.

Дядя Василия I, галицкий князь Юрий Дмитриевич, поднял мятеж против племянника, а после смерти Юрия Дмитриевича борьбу продолжили его сыновья — Василий Косой и Дмитрий Темный. Однако победа осталась за Василием I Дмитриевичем, которого поддержали бояре и духовенство.

Политическое объединение русских земель вокруг Москвы завершается при Василии III и его сыне Иване III (третий этап). В 1476 г. Василий III перестает платить дань, а когда хан Тимур выступил против Руси, двинулся с войсками ему навстречу. Две рати стояли неделю на реке Оке, не решаясь вступить в битву. 11 сентября 1478 г. Тимур повернул обратно. Эта дата считается датой окончания ордынского ига. В период правления Ивана III были присоединены Коломна, Псков, Полоцк и Тульское княжество.

В состав единого государства вошли многие национальности: мари, мордва, печора, коми и др. Юридически централизация выразилась в появлении в 1505 г. (при Василии III) первого общерусского Судебника.

По прошествии определенного времени человеку свойственно оглядываться назад и оценивать пройденное им в жизни. Заставляет его делать это естественный ход времени. И значит, есть смысл просле-

доть более чем тысячелетний путь российской государственности и задаться вопросом, что готовит нам грядущее тысячелетие. Поэтому в предлагаемых ниже вопросах вам предстоит ответить не только, что было, но и что, по вашему мнению, будет. Ибо у истории как науки, помимо прочих, есть еще и прогностическая функция.

1. В 1994 г. американский журнал «Newsweek» опубликовал список из 100 персоналий, которые по результатам социологического опроса оказали решающее влияние на развитие человеческой цивилизации в течение двух тысячелетий. Составьте свой список исторических лиц, которые, по вашему мнению, оставили самый заметный след в истории России (по 2–3 персоналии на век — IX, X, XI, XII, XIII и т.д.).

2. Как вы полагаете, кто из нынешних политических деятелей России может претендовать на то, чтобы стать первым президентом страны в новом, третьем тысячелетии?

3. Какие юбилейные даты будет праздновать Россия в первой четверти первого века третьего тысячелетия — с 2000 по 2025 гг.?

4. Первые годы новых столетий часто становились временем, когда в истории России происходили различные переломные события, часто схожие друг с другом. Какое сходство вы можете найти в 1301 и 1801; 1901 и 1601; 1501 и 1701 гг.?

5. Кто из владимирских и московских князей, российских царей и императоров начал свое правление в одном столетии, а завершил в другом?

6. Назовите одно-два события в X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX и XX столетиях, которые, по вашему мнению, являются ключевыми, определившими весь ход столетия или последующего времени?

7. Какие сословия в Руси и России неизменно просуществовали с образования государства и будут существовать в третьем тысячелетии? Какие из ранее существовавших сословий могут возродиться (или уже возродились) в начале XXI века?

Более 250 лет назад В.Н. Татищев взялся за написание общей российской истории и, начав изучать источники, пришел к выводу, что написание истории без знания географии невозможно. Он начал изучать географию российскую и... убедился, что изучение этой науки невозможно без знаний по истории, о чем и написал в своем «Лексиконе географическом». Возможно, именно в этот момент родилась научная дисциплина, которую теперь именуют исторической географией и которая в ряду исторических дисциплин несправедливо именуется «вспомогательной». Это увлекательная наука, которая помогает нам расширить наши знания об этнической, хозяйственной, пространственной и прочей истории.

Надеюсь, предлагаемые вам ниже задачи по исторической географии России действительно расширят ваши знания в этой области.

1. На севере их окружали водь и весь, на северо-западе — чудь, затем земигола. Нужно упомянуть полочан и дреговичей, радимичей и вятичей, черемисов и чудь заволочскую. Кого они все окружали?

2. Здесь были подзолистые, дерново-подзолистые почвы, с запада на восток полосой шел чернозем, захватывая столицу, а заболоченные почвы были на севере. О каком государстве идет речь?

3. В XVI—XVII веках: первая единица имела один город, бывший ее центром; вторая сложилась на основе крестьянской общины — село с окрестными деревнями; третья — просто определенное число населенных местностей. О каких единицах идет речь?

4. Если о территории говорили, что «ходили сюды топор, соха и коса», — о наличии каких угодий на данной территории это свидетельствует?

5. Что такое пестрополье, перелог, паровая система, подсека? Где они применялись в XIV—XVII веках?

6. В XVI—XVII веках благодаря так называемому «Черезкаменному пути» можно было попасть из (...) в (...). Заполните пропуски.

7. Если в 1899 г. вы купили железнодорожный билет из Петербурга в Варшаву, кто получил доход от заплаченных вами денег? А если вам нужно было проехать из Москвы в Архангельск? Кто больше получал от ваших путешествий на железнодорожном транспорте?

8. В сказке А.С. Пушкина «О попе и работнике его Балде» в качестве условия найма на работу Балда требует, чтобы его кормили вареной полбой. Что это такое и насколько полба была распространена в России?

«Благоговею перед созданием «Фауста», но люблю и эпиграмму», — писал в свое время А.С. Пушкин. Древний жанр эпиграммы нынче не очень популярен, но было время, когда публика ожидала эпиграмм не меньше, чем очередной главы «Евгения Онегина». Эпиграммы полезно знать и историку — в них отражалась повседневная жизнь общества, и потому здесь часто можно встретить то, чего не найти в официальных источниках и учебниках. В приведенных ниже эпиграммах постарайтесь определить, о ком идет речь и какие мгновения истории отражены в них.

Л.В. Суворов:

*Одной рукой он в шахматы играет,
Другой рукою он народы покоряет,
Одной ногой разит он друга и врага,
Другую топчет он вселенны берега.*

Неизвестный автор:

*Не венценосец ты в Петровском славном граде,
Но варвар и капрал на вахт-параде.*

А.А. Бестужев-Марлинский:

*Из савана оделся он в ливрею,
На пудру променял лавровый свой венец,
С указкой втерся во дворец;
И там, пред знатными сгибая шею,
Он руку жмет камер-лакею...
Бедный певец!*

А.С. Пушкин:

*Всей России притеснитель,
Губернаторов мучитель.
И Совета он учитель,
А царю он — друг и брат.
Полон злобы, полон мести,
Без ума, без чувств, без чести.
Кто ж он? Преданный без лести
Грошевой солдат.*

А.С. Пушкин:

*Воспитанный под барабаном,
Лихим же был он капитаном:
Под Австерлицем он бежал,
В двенадцатом году дрожал,
Зато был фрунтовой профессор!
Но фронт герою надоел —
Теперь коллежский он ассессор
по части иностранных дел.*

Все эти действия есть условия для того, чтобы направить мышление детей к самостоятельному интеллектуальному мышлению, к эвристической настроенности, переживанию открытия. В целом микромодули действенного мышления имеют триадичную структуру:

- а) задание на решение задач с символическим содержанием;
- б) задание на решение задач с понятийным содержанием;
- в) задание на решение задач с событийным содержанием.

Итак, пройдя через три ассоциативных микромодуля: а) мышление на основе воспоминания; б) мышление на основе нового знания; в) мышление на основе интеллектуального действия, класс уже готов к разрешению конфликта интриги. Обычно дети к этому времени убеждены в правоте своего предположительного ответа. Им даже на мгновение становится неинтересно, но именно по этой причине возврат к интриге должен носить более остросюжетный и неожиданный в своем решении характер и завершаться дополнительным эвристическим домашним заданием.

К примеру, в уроке логического мышления по теме: «Опричнина» возвращение к интриге выглядит так: дети, осмыслив мероприятия оприч-

нины, утверждают, что Малюта Скуратов казнил боярина. Учитель подтверждает ответ, однако, завершая урок сюжетным повествованием интриги, он рассказывает о том, что по приказу Малюты Скуратова боярин был повешен на воротах собственного дома, а жена с ребенком должны были пройти под раскачивающимся на ветру трупом мужа и отца, чтобы потом умереть в страшной земляной тюрьме времен опричнины.

Далее, на последней стадии завершения интриги учитель предлагает эвристический подтекст домашнего задания.

В чем причина такой крайней жестокости русского человека в период опричнины?..

Так завершается личностно-ориентированный урок логического мышления, схему которого мы напоминаем:

Микромодуль-интрига	Микромодуль мышления в воспоминании	Микромодуль мышления в новом знании	Микромодуль мышления в интеллектуальном действии	Микромодуль разрешения интриги и домашнего задания
---------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	--	--

Здесь необходимо только добавить, что постоянное осмысление структурных построений технологии предполагает ее совершенствование и развитие. К примеру, в дальнейшем урок логического мышления будет представлен тремя формами, которые пока существуют в одном уроке и представлены в данной книге. Новые структуры требуют детального осмысления и будут показаны схематично.

Урок логического мышления (инвариант)

Урок ассоциативного мышления	Урок рационально-логического мышления	Урок событийно-логического мышления
------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

Внутренняя структура урока ассоциативного мышления:

1. Ассоциативная интрига.
2. Ассоциативное воспоминание.
3. Ассоциативное мышление на основе нового знания.
4. Ассоциативно-действенное мышление.
5. Возврат к ассоциативной интриге.

Внутренняя структура урока рационально-логического мышления:

1. Рационально-логическая интрига.
2. Рационально-логическое воспоминание.
3. Рационально-логическое мышление на основе нового знания.
4. Рационально-логическое действие.
5. Возврат к рационально-логической интриге.

Внутренняя структура урока событийно-логического мышления:

1. Событийно-логическая интрига.
2. Событийно-логическое воспоминание.
3. Событийно-логическое мышление на основе нового знания.
4. Событийно-логическое действие.
5. Возврат к событийно-логической интриге.

Урок настроения

Данный тип лично-ориентированного урока получил столь определенное название в силу того, что его функционирование в реальности школы есть создание условий для пробуждения некоторой совокупности переживаний, что и представляет собой настроение. При этом настроение понимается как глубинная совокупность переживаний, направленная на личностный смысл жизни детей.

Можно определить этот тип урока как один из важнейших, потому что ради лично-смыслового откровения только и стоит обращаться к изучению географии, истории, литературы и других предметов.

Урок-образ, урок логического мышления — лишь эффективные этапы, в которых все более рельефно пробивает себе дорогу внутренний зов маленького человека пережить личностные смыслы жизни. Суть этого урока проста и потому, как ни странно, часто отвергается в традиционном подходе, хотя аналогов этого типа урока пока не существует. Выразить его формулу можно примерно такой фразой учителя: «Я создаю тебе атмосферу, представляю светлый коридор твоего саморазвития и, наконец, открываю тебе просторную залу свободного переживания судьбы. Это и есть личностный смысл жизни. Тема, которую ты изучаешь, — лишь путь, пройденный когда-то людьми, бери его как опыт для собственных чувственных созерцаний бытия...». Никто не возражает против урока настроения, но все в то же время указывают на обстоятельства, на нехватку времени и средств... Все так... Но урок настроения выше обстоятельств. Он должен присутствовать в каждой лично-значимой теме. Он должен согревать теплом образные представления первого этапа, логическое мышление второго этапа. И, наконец, как вышедшее из облаков солнце, светом «чистого» смысла школьника охватить все явления культуры в целом в уроке настроения. Учителя часто думают, что ребенок не способен услышать, понять, почувствовать глубинные смыслы бытия. Но нигде так не слушали стихи китайского поэта XI века Ли Бо, как на уроке в X классе:

*На горной вершине
Ночью в покинутом храме.
К сияющим звездам
Могу дотянуться рукой.*

*Боюсь разговаривать громко
Земными словами.
Я жителей неба
Не смею тревожить покой.*

Мы видели, как зажигались искорки детского внимания, интереса, сопереживания, когда ребята слушали «Заветы русскому человеку» Ивана Коневского: «Русский человек так заморожен и заражен своими необъятными степями и дебрями, и реками, что ему не поверить, чтобы в человеческой личности заключалось мировое величие».

Чтобы точно представлять место урока настроения в личностно-значимой теме, напомним еще раз ее целостную структуру:

Урок-образ	Урок логического мышления	Урок настроения	Урок имитационного действия	Урок актуализации проповеди
------------	---------------------------	-----------------	-----------------------------	-----------------------------

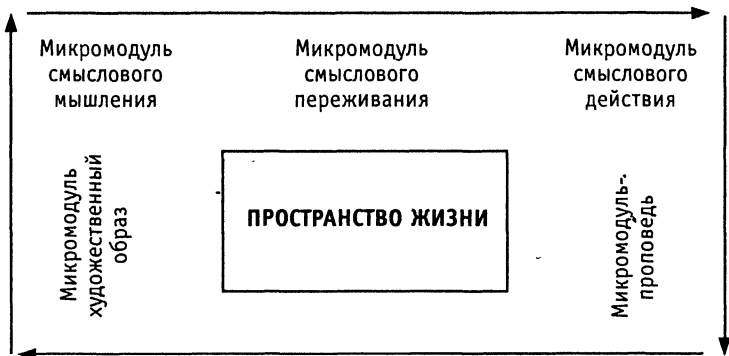
Урок настроения по внутренней структуре состоит также из пяти микромодулей, но по содержательному наполнению отличается от своих «собратьев» по теме.

Урок настроения — это, прежде всего, особая атмосфера эпох, литературных произведений, географических ландшафтов, музеев культуры. В гуманитарном варианте — это цвет и свет эпохи. Представим голубые шедевры Петербурга XIX века, который освещался газовыми фонарями, лики и глаза людей, олицетворяющих эпоху и явление. Атмосфера — это важнейшее условие для приобщения школьников к глубинным смыслам культуры и открытия для переживаний личностных смыслов жизни. Созерцательная декоративность класса, начало пути...

Цвет и свет не знают времени, печальные глаза святого мученика Николая, трансцендентный силуэт Петропавловской крепости, музыка Рахманинова — все это уничтожает условности и направлено прямо в «душу и сердце». Как ни парадоксально, но только иллюзия школы, где все обращено к главному, и может открыть «дверь» к созерцанию жизни. В уроке настроения в качестве средств, создающих условия переживания личностных смыслов, используются пособия художественного содержания: поэзия, проза, репродукции картин, музыка, драматические фрагменты. Конечно, художественные средства используются и в уроках-образах, и в уроках логического мышления, однако в качестве лишь вспомогательных условий, для оформления символических и логических структур сознания. Здесь же художественные средства — главное и единственное условие для переживания детьми личностных смыслов жизни на различных возрастных этапах школьной жизни. Целостная внутренняя структура урока настроения в целом выглядит так:

Микромодуль художественного образа урока	Микромодуль личностно-смыслового мышления	Микромодуль переживания личностных смыслов	Микромодуль переживания личностного действия	Микромодуль личностно-смысловой проповеди
--	---	--	--	---

Структуру личностно-ориентированного урока настроения можно показать в виде схемы четырехугольника, где более рельефно просматривается художественный образ как условие для пробуждения личностно-смысловых сфер сознания.



Микромодуль личностно-смыслового мышления, переживания и действия — это целый комплекс, в котором саморазвитие смысловых состояний благодаря переживаниям оформляется в некий конструкт детского сознания и, наконец, микромодуль-проповедь возвращает сознанию абсолютно устойчивую личностно-смысловую структуру для окончательного закрепления самостоятельной деятельности детей вне урока.

Микромодуль художественного образа (начало урока настроения)

Общие характерные черты урока художественного образа восходят к идее воспоминания элементов личностного опыта школьников в аспекте смыслов жизни. Здесь интуитивные впечатления от открытия личностных смыслов жизни детей восходят к личностным смыслам жизни персон истории и культуры.

Можно сказать, что смысл жизни уже художественен, т.е. он имеет тенденцию к идеальному обобщению человеческих откровений и поступков. Именно неразгаданность смысла жизни ведет ребенка к учителю на урок настроения. Искренний страх, ужас, плач, столь же искренняя радость, переживание счастья и есть прикосновение человека к собственной судьбе. Пережив это прикосновение, человеку открыва-

ется формула его судьбы: «Моя судьба есть служение людям. Когда я думаю об этом, я счастлив... Моя судьба — это мой род, моя судьба — моя Родина, без них я не существую». Вообще человек нового поколения судьбоносен. Все дети в своих страхах и надеждах привносят в общение с другими людьми энергию и идеалы своей судьбы. Дети читают, слушают музыку, ходят в кино и в театры только для того, чтобы приоткрыть тайну личностного смысла жизни, загадку своей судьбы. Именно эта особенность детского сознания требует обязательного включения в систему личностно-ориентированных форм образования урока настроения. Однако в узкорегламентированной школьной жизни личностно-смысловые откровения детей невозможны без специально созданных образовательных структур, которые можно рассматривать как условия для судьбоносных диалогов. Именно к такого рода условиям относится микромодуль художественного образа, с которого начинается урок настроения, например, в теме: «Эпоха Александра I. Декабристы». В целом урок настроения получил название «Судьба декабристов». Для микромодуля художественного образа главным является диалог детского смысла жизненных впечатлений со смыслами жизни главных персон темы. К этому времени детское образно-жизненное сознание уже пробуждено, школьники уже дошли до понимания смыслов социально-политических взглядов декабристов, и нужен еще шаг для личностно-смыслового диалога. Здесь необходимо напомнить о структуре образного микромодуля:

Актуальная смысловая беседа	Личностно-смысловое обобщение	Характеристика личностно-смысловых переживаний	Символический образ личностного смысла темы
-----------------------------	-------------------------------	--	---

Актуальная беседа. Учитель обращается к детям с вопросом: «В какой бы цвет вы окрасили чувство тревоги, тревожного ожидания?». Дети отвечают, что это серый, светло-коричневый, темно-синий, черный цвета.

Актуальное обобщение. Учитель объясняет детям, опираясь на их опыт, истоки цветовых смыслов.

Актуальная характеристика. Дети вместе с учителем вспоминают сюжеты, в которых проявился цвет в их жизни.

Символический образ смысла. На экране появляются виды Петербурга начала XIX века в сером, белом, светло-коричневом и голубом цветах. Звучит музыка Г. Свиридова. На фоне музыки и слайда учитель читает стихи:

*Над петербургскими домами,
 Над воспаленными умами
 Царя и царского двора,
 Над мешаниной свистов, матов,
 Церквей, борделей, казематов,
 Кликушей корчилась пурга.
 Пургу лохматили копыта,
 Все было снегом шито-крыто
 Над белой зыбью мостовых.
 Луна издерганно, испито,
 Как блюдце в пальцах у Спирита,
 Дрожала в струях снеговых.
 Они еще мальчишки были,
 Из чубуков дымы клубили,
 В мазурках двигались легко.
 Так жить бы им под поцелуи,
 Под перезвон бренчащей сбруи,
 Под звон бокалов и Клико,
 Но шпор заманчивые звоны
 Не заглушили чьи-то стоны,
 В их опозоренной стране.
 И гневно мальчишки мужали
 И по-мужски глаза сужали,
 И шпагу шарили во сне.*

Далее учитель обращается к детям и объявляет тему урока: «Судьба декабриста — наша судьба».

Итак, для детского сознания в уроке настроения с помощью микромодуля художественного образа открыта возможность для работы в контексте личностно-смыслового мышления.

Микромодуль личностно-смыслового мышления

Второй микромодуль урока имеет триадичную структуру и начинается с проникновения в сущность смысловых конфликтов, выраженных в фразах великих персон. Здесь можно говорить об ассоциативном характере фраз, введенных в предметные структуры.

Фраза, вошедшая в историю, всегда ассоциативна по той причине, что она создана единичным человеком и тем близка каждому, но его же гением она поднята на уровень всеобщего, всечеловеческого. Такого рода фразы открывают путь к пониманию людьми смыслов культуры и жизни. Однако, когда мы вникаем в идею «великой фразы», наше сознание обращается все-таки к внешнему, вне меня существующему. «Фраза», конечно, затрагивает и личностные смыслы человеческой жизни, но жизни всеобщей, эпохальной, не моей. Можно сказать, что это

открытие сущности смыслов его трансценденции, а трансценденция, согласно Гуссерлю, есть лишь возможность личностного смысла, его преддверия. Опыт работы показал триадичность открытия и понимания фраз, несущих всеобщий смысл истории и культуры:

- 1) фраза и ее осмысление в контексте всеобщего конфликта;
- 2) рефлексия (осмысление конфликта детьми);
- 3) конструирование школьниками разрешения конфликта фразы в событии. К примеру, фраза из стихотворения Ф. Тютчева, с очевидностью отражающая судьбу России:

*Умом Россию не понять,
Аршином общим не измерить.
Уней особенная статья —
В Россию можно только верить.*

Не ум, а вера — вот истинный смысл жизни русского человека, русского этноса. Обозначив этот конфликт на первой стадии микромодуля, можно переходить ко второй стадии, где с опорой на личностный опыт школьников создаются условия для рефлексивного осмысления сторон намеченного смыслового конфликта. Ум и вера как смысловые категории, как сочетание внешнего и внутреннего в человеческом сознании... В детском опыте достаточно рациональных конфликтов, которые в большей степени стереотипичны, распространено непонимание смыслов чувственного метафизического опыта. В рефлексивном же осмыслении на второй стадии микромодуля логика и чувства, ум и вера входят в непримиримый конфликт, в то же время где-то в глубине детского сознания рождаются тенденции примирения этих двух начал. Вот эту, примиряющую конфликт потребность и подхватывает учитель в сюжетном повествовании третьей стадии конфликта. Суть этой стадии — поступок человека, исполненный внутреннего смысла. Но поступок представлен здесь не как иллюстрация, а как условие для его смыслового конструирования школьником.

Сын Алексей предал отца Петра (вот они смотрят на нас с репродукции Н. Ге). Как, на ваш взгляд, поступит отец Петр: казнит, отправит в острог, помилует?

Все это формулы рефлексии детского сознания. Логика всегда рассудочна, а следовательно, противоречива, и только художественно-смысловой образ способен привести к тождеству альтернатив. Да, Петр не препятствовал казни своего сына и даже сам участвовал в пытках, но как он плакал, целуя рубашку своего несчастного мальчика в день его казни... Для чего мы узнаем об этом? Только для того, чтобы еще раз прикоснуться к сложности русского характера, примиряющего чужую форму бытия и с мукой оставляющего за собой право на искренность и раскаяние.

*И сказал брат брату:
Это мое и то мое же...*

В этой фразе «Слова о полку Игореве» — смысл всех русских междоусобиц. В первой стадии микромодуля обозначился смысловой конфликт: брат убивает брата. Конфликт пробудил и направил сознание к осмыслению, к вне меня существующим личностным смыслом.

Данный микромодуль завершается соучастием в конструировании смыслового события. Это соучастие построено на идее «пограничной ситуации». Сюжет события заимствован из повести Чингиза Айтматова «Плаха».

Когда, оторвавшись наконец от преследователей, Гурам Джохадзе останавливает загнанного коня, выясняется, что вместе с Гурамом осталось всего 7 человек. Среди них был чекист Сандро. Он имел приказ ликвидировать главаря банды, а если понадобится — и всех остальных. Они долго ехали среди горных седловин, разговаривали и наконец выяснили, что все они родственники или соседи и жили в горных селениях. Вечером они собрались на краю леса возле пещеры и разложили костер. И тогда Гурам Джохадзе сказал: «Други мои, мы проиграли свое дело. Когда стороны воюют, кто-то побеждает, а кто-то терпит поражение. Мы проливали кровь и нашу кровь проливали. Что было, то было. Прощения прошу у погибших друзей и погибших врагов. Это последний день, когда мы, семеро оставшихся в живых, вместе. И когда мы видим и слышим друг друга. Так давайте же попросимся с землей нашей, с нашим вином и споем напоследок наши песни». Вино было бурдючное крестьянское, в нем сочеталось земное и небесное. И песни пелись одна за другой, и лилось вино, которое чем больше пьешь, тем охотнее оно пьется. И тем сильнее горит душа, жаждущая снова вина и песен. И не было в ту ночь роднее и ближе меж собой людей, чем эти семеро грузин, поющих горестно и вдохновенно в час разлуки. Но тяжелый маузер Сандро был уже готов, был на взводе. Вскинул он многозарядный, скорострельный маузер, опустил на руку для опоры и первым выстрелом свалил главаря Гурама Джохадзе. А потом убил всех остальных, которые даже, наверное, не успели понять, что произошло. Все было сделано. Сандро еще раз молча обошел шестерых, сраженных наповал.

Учитель: «А теперь, ребята, предположите, как сложится дальнейшая судьба Сандро». Дети высказывают предположения, в классе обычно возникают споры, очень серьезные размышления по поводу общечеловеческого, патриотического, революционного. И когда возбужденный класс уже сам вопрошает к учителю дать ответ, учитель открывает томик Чингиза Айтматова и читает:

«Сандро молча обошел шестерых, сраженных наповал, а отойдя чуть в сторону, приставил дуло маузера к виску, и уже последний выстрел прозвучал в горах коротким эхом. Теперь он был седьмым, отпевшим свои песни».

Микромодуль переживания личностных смыслов жизни

В отличие от предыдущего микромодуля, где личный опыт ребенка есть условие для понимания внешнего смыслового опыта персон культуры, микромодуль личностного смысла разворачивает свои структурные условия в направлении переживаний судьбы современного школьника. Судьба школьника понимается в данном случае как смысл его жизни. Если ранее внешний для ребенка смысл открывался ему посредством мышления, то личностный смысл жизни открывается ему через триединое тождество жизни, идеалов и смыслов. В условиях микромодуля ребенок, переходя с уровня на уровень, сначала переживает тождества своей жизни и жизни персоны культуры, затем на втором уровне — тождества своих идеалов и идеалов персон культуры и, наконец, на третьем уровне достигает глубинного переживания тождества смыслов. Здесь переживание достигает такой остроты, что перед детским сознанием открываются всеобщие вечные смыслы, объединяющие людей разных эпох, разных поколений, разных культур.

Первое, в микромодуле личностно-смыслового переживания тождество жизни представлено приемами детализации. Детали взяты из актуальной среды школьника, соотносятся с деталями, взятыми из среды жизни персоны культуры. (Шариковая ручка и гусиное перо, колокольчик на лацкане пиджака выпускника и звуки вечного колокола, папиросы «Беломорканал», купленные в современном магазине, и карта, изображенная на пачке, напоминающая о самых страшных местах сталинской эпохи.)

Второе, понимание тождества смысловых идеалов в жизни школьника, идеалов, допустим, жизни Льва Толстого, Сеченова, Рылеева осуществляется с помощью искреннего диалога.

Третье, переживание тождества личностных смыслов (судьбы современных школьников и судьбы персон культуры) осуществляется посредством триединства поэзии, музыки и художественных репродукций на фоне особой цветовой и световой гаммы. Итак, микромодуль личностного смысла схематично выглядит следующим образом:

I	II	III
Тождество жизни	Тождество идеалов	Тождество смыслов
Сравнительная детализация	Рефлексивная беседа-диалог	Триединство средств

Существенный взгляд на микромодуль переживания личностного смысла жизни есть создание условий для саморазвития сознания школьников от представлений о неразрывной ткани человеческой жизни через понимание и переживание неразрывности вечных личностных идеа-

лов жизни к глубинному переживанию тождества личностных смыслов жизни.

К примеру, в том же уроке настроения на тему: «Судьба декабристов» микромодуль переживаний личного смысла развивался так.

Стадия первая. Учитель обращается к детям с просьбой обратить внимание на две детали: «...на ваши ручки, которыми пишете на уроках, и на это гусиное перо, которым, возможно, писали люди в начале XIX века. Вы помните, что пять декабристов были приговорены к смертной казне, а остальные участники — к каторге и ссылкам. Для каждого из них это был рубеж жизни, когда жизнь и смерть взаимопроникли и обратили их души к глубинам бытия. Представьте, что не они, а вы находитесь в этом судьбоносном выборе. Что бы вы написали, обращаясь к своим потомкам?». Здесь представление о единстве жизни переходит к переживанию единства идеалов...

Стадия вторая — рефлексивный диалог. Дети обычно в своих записях, которые потом читают вслух, взывают к любви, к добру, к служению во имя Отечества, преданности к идеалам, к истинам добра и красоты. Фразы зачитываются и обсуждаются. «А теперь, — говорит далее учитель, — дайте предположительный ответ о том, что, на ваш взгляд, написали своим потомкам декабристы». Дети высказывают рефлексивные суждения, в которых, как обычно, звучат фразы прощения, любви к людям, к Родине, суждения о ценности человеческой жизни. Затем дети вместе с учителем подчеркивают, что их идеалы тождественны идеалам тех, кто вошел в историю 14 декабря 1825 года.

Стадия третья — переживание тождества смыслов.

В классе гаснет свет, и прожектором высвечивается место, где при свете свечи декабрист Александр Одоевский обращается с посланием к своим друзьям и потомкам. (*Эту роль может играть как учитель, так и ученик.*) В полумраке класса звучит музыка Георгия Свиридова, учитель что-то пишет, изредка отрываясь от стола, читает детям на фоне музыки поэтические строки.

*Струн вещей пламенные звуки
До слуха нашего дошли.
К мечам рванулись наши руки,
Но лишь оковы обрели.*

*Но будь покоен бард цепями,
Своей судьбой гордимся мы.
И за оковами тюрьмы
В душе смеемся над царями.*

*Наш скорбный труд не пропадет,
Из искры возгорится пламя,
И просвещенный наш народ
Взберется под святое знамя.*

*Мечи скуем мы из цепей
И вновь зажжем огонь свободы.
Она нагрянет на людей,
И радостно вздохнут народы.*

Что характерно для данного микромодуля, так это, прежде всего, некоторая «конвергентность» (приближение) противоположных сторон конфликта. Ранее детали из актуальной жизни и жизни исторической личности все-таки были разведены и лишь связывались детским воображением (шариковая ручка, гусиное перо).

На стадии рефлексии идеалов сознание сближает прошлую альтернативность. И прошлое расценивается детьми почти как настоящее (мои идеалы достаточно близки к идеалам жизни декабристов). И наконец, на третьей стадии благодаря художественно-поэтическому сюжету, а также триединству средств — поэзия, музыка, свеча — переживание достигает максимально возможной глубинности, где различия — уже почти единство, где тождество почти не имеет самостоятельного статуса сторон. После того как урок настроения открыл детскому сознанию путь к смысловым представлениям, провел школьников через условия, в которых возникали понятийно-смысловые и личностные рефлексии, и ребенок пережил свою судьбу как судьбу персоны культуры, поговорим о возможности создания условий для действенного выражения пережитых детьми смыслов.

Микромодуль событийного действия

Это микромодуль самостоятельного смыслового действия школьника. Самостоятельное смысловое действие всегда театрализовано. Театр представляет синтез искусств. Здесь представлены слово, музыка, цвет и свет декораций, поза, мимика и жест. Только столь сложная синтетическая совокупность условий и создает возможность для действенного смыслового выражения как духовного влияния на других людей. На этой основе данный микромодуль еще и событие, если понимать событие как диалог двух бытийственных начал в сознании тех, кто воспринимает, и тех, кто влияет. По этой причине многие задания в микромодуле событийного действия носят характер инсайта («мозгового штурма»), т.е. мгновенное сосредоточение на собственном бытийственном опыте для обращения к потомкам от имени Сергия Радонежского, Гёте, Вольтера, Пушкина, Толстого, Достоевского, т.е. от имени тех, кто уже пребывал в чувстве судьбы и именем своим, жизнью и идеалами обрекает современного человека на смысловое самовыражение. Обычно событийно-действенный микромодуль достигает диалогового эффекта, связано это, главным образом, с его синтетическим характером. Ведь первый микромодуль урока настроения — художественный образ — открыл путь к глубинам детского воображения; микромо-

даль личностно-смыслового мышления создал условия для понимания личностных смыслов жизни персон культуры; микромодуль смыслового переживания обратил ребенка к собственной судьбе. Однако это всё этапы, которые создали условия для подготовки сознания ребенка для самовыражения уже накопленного смыслового опыта в драматическом действии. Бытийственное чувство жизни, отданное жесту, словесному акценту, всегда диалогично и живет ответным светом тех, на кого оказывает духовное влияние драматическое действие. Покажем в реальности микромодуль событийного действия, в котором детям дано было задание драматически озвучить картину Николая Ге «Что есть истина?». Для этого в классе необходим прожектор, фон сопровождения — имеется в виду мужской религиозный хорал.

Два знаменитых персонажа картины — Понтий Пилат и Христос. «Это ты? Ты? — не получая ответа, быстро прибавляет: — Не отвечай, молчи. Да и что ты можешь сказать из того, что сказано тобой прежде. Зачем же ты пришел нам мешать? Ибо ты пришел нам мешать и сам это знаешь. Но знаешь ли ты, что будет завтра? Я не знаю, кто ты и знать не хочу: ты ли это или только подобие его? Но завтра я сожгу тебя на костре, как злейшего из еретиков, и тот самый народ, который сегодня целовал ноги твои, завтра уже по одному мовому мановению бросится подгрести угли к твоему костру. Завтра сожгу тебя». (Текст для театрализованной иллюстрации репродукции взят из романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы»).

Между тем пафос урока настроения — высочайший накал переживаний — не может завершиться обычным школьным звонком. Необходим еще один шаг, с помощью которого энергия урока настроения преобразовывается в мотивы нравственных поступков школьников в реальной жизни. И потому пятый, завершающий микромодуль урока настроения получил название *микромодуль-проповедь*.

Микромодуль-проповедь

Главная задача микромодуля-проповеди в уроке настроения — это создание таких условий, при которых смысловой опыт детей будет самопреобразован во внутреннюю потребность действовать в реальности в соответствии с идеалами человеческой жизни и судьбы.

Во-первых, с помощью основополагающей символики актуализируются пережитые на уроке состояния детского сознания, *во-вторых*, с помощью художественно-проповеднического сюжета эти состояния переводятся в реальную жизнь, и, наконец, осуществляется призыв к самостоятельному действию в мысли, в чувстве и поступке. Итак, внутренний микромодуль-проповедь в уроке настроения представляет следующее:

- ◆ *стадия первая* — символическое обобщение урока настроения;
- ◆ *стадия вторая* — художественный сюжет, соединяющий предметные и личностные смыслы с актуальной жизнью;
- ◆ *стадия третья* — призыв к мысли, переживанию, поступку. Так, к примеру, завершается урок настроения по теме: «Судьба России» (в соответствующей теме: «Россия в начале XX века»).

Стадия первая — *символическое обобщение урока настроения*. В основе ее содержания — известная художественная репродукция Юона «Новая планета». Учитель с детьми обсуждает символический пафос рождающегося нового...

Шар новой планеты медленно нарастает над Землей, люди приветствуют ее появление, некоторые даже упали замертво ослепленные ее же лучами. Рождается новый человек, радостно смотрящий вдаль, радостно убивающий во имя этой дали.

Стадия вторая — *художественный сюжет, переводящий предметные личностные смыслы в реальную жизнь*.

*Снег навалил.
Все замирает, гложет,
Безлюдным тянется
Вдоль переулка в дом.
Вот человек идет
Пырнуть его ножом.
К забору прислонится и не охнет,
Потом растянется и ляжет вниз лицом.
И ветерка дыханье снеговое,
И вечера чуть изъяснимый дым —
Предвестники прекрасного покоя
Спокойно так опустятся над ним.
И люди черными сбегутся муравьями
Из улиц, из дворов
И будут спрашивать, за что и как убил.
И не поймет никто,
Как я его любил...*

Стадия третья — *призыв к действию мыслей, переживанию поступков*. «Ребята, — обращается учитель к детям, — сегодня домашнего задания не будет, идите домой и попытайтесь спросить у себя: можно ли во имя любви убить человека?».

Итак, внутренняя структура урока настроения представляет:

I	II	III	IV	V
Микромодуль художественного образа	Микромодуль личностно-смыслового мышления	Микромодуль личностно-смыслового переживания	Микромодуль личностно-смыслового действия	Микромодуль проповедь

Урок жизнетворчества

Структура этого урока создает условия, в которых школьник попадает в ситуацию, максимально приближенную к жизни или, точнее, имитирующую жизнь в практике самостоятельных действий. Помимо имитационных условий, урок возводит детское сознание к обобщению открытых ранее смысловых представлений, понятий, событий, результирует состояние смыслового мышления и личностных прикосновений к судьбе...

На уроках данного направления доминируют игровые формы, которые проводят детей через систему действий к пониманию инвариантных конструкций жизни. Это условие «похожести» урочного конструкта и конструкта жизненной практики рождает у детей внутреннее побуждение к реорганизации действительности в соответствии с идеалами культуры. Встречи на таких уроках с ситуациями, взятыми из реальной жизни, рожают настоящие мыслительные откровения. К примеру, удачное решение экономической задачи в деловой игре «Создание малого предприятия». Пафос выступления от имени В. Лосского о необходимости честного, искреннего понимания русской души... Все это идеальные конструкты, внедрение которых в жизнь кажется вполне осуществимым. На самом деле реальная жизнь значительно сложнее и часто представляет собой агрессивную среду, не приемлемую никаких идеалов. Но если состояние служения своему народу, своей Родине, человечеству, одному конкретному человеку пережито хотя бы схематично и ребенок в условиях урока прикоснулся на мгновение к их созидающему свету, они уже не оставят и будут обращать человека к внедрению и заданному результату. Уроки жизнетворчества, рассматриваемые в технологии как уроки имитационно-практического типа, — это четвертый этап модульного построения предметной темы личностно-ориентированного характера. Напомним, **первый этап** предметной темы — это урок-образ, создающий опережающие смысловые представления о явлении культуры в целом. **Второй этап** — это урок логического мышления, создающий условия для переживания детьми смыслов мышления. **Третий этап** — это урок настроения, в котором открываются личностные смыслы будущей жизни. **Четвертый этап** — это уроки имитационно-практического типа, главная задача которых — жизнетворчество. Урок имитационно-практического типа в его внутреннем структурном развитии представлен следующими микромодулями:

- ◆ *первое* — микромодуль действенного образа (т.е. введение в ситуацию действий);
- ◆ *второе* — микромодуль рационального действия;
- ◆ *третье* — микромодуль смыслового действия;
- ◆ *четвертое* — микромодуль творческого действия;
- ◆ *пятое* — микромодуль актуально-жизненного действия. Пока современное образование пребывает в традиционно-знаниевых

построениях урочного действия, укажем на формы имитационно-практических уроков, которые уже эффективно выполняют свою задачу в опыте многих творчески работающих учителей.

Первое — урок имитационно-действенной персонификации (учитель с детьми в течение урока представляет диалог персоны истории и культуры со школьным классом).

Второе — урок инсайтного мышления (различные виды групповых семинаров с заданиями «мозгового штурма»).

Третье — урок ролевой имитации (деловые ролевые игры, уроки-спектакли).

Четвертое — уроки актуально-жизненной имитации (от экскурсий до уроков исторической, литературной, географической реконструкций).

Рассмотрим внутренние структуры отдельных уроков имитационно-практического типа.

Урок персонифицированной имитации

Это, прежде всего, долгожданная встреча с персоной того исторического или культурного явления, которое представлено в теме. Встреча с Тургеневым, с Семеновым-Тянь-Шанским, Нероном, Конфуцием, Иосифом Сталиным и со многими другими персональными символами исторических эпох и культурных явлений. Учитель вместе с группой детей сначала создает атмосферу встречи, предполагая, что перевоплощение на уроке потребует от него артистических задатков и владения приемами актерского мастерства, а также наличия элементов костюма и т.д. Но вместе с тем это гораздо проще перевоплощений на настоящей сцене. *Во-первых*, здесь театрализованная имитация уже подготовлена предыдущими уроками. *Во-вторых*, дети к этому времени уже имеют опыт опережающих смысловых представлений с пробужденной мыслью, с внутренней потребностью к действию. Для ребенка не существует прошлого, как для взрослого. Для него Древний Египет, Киевская Русь, средневековый город, Петербург XIX века — это всего лишь форма его современных состояний. Хотя, конечно, есть разница детского отношения к прошлому в допубертатный период, в период пубертата и в состояниях юношеского романтизма. И все-таки актуальность роли маленького человека — главное. По этой причине встреча с персоной истории для ребенка это всего лишь встреча с реальным современным человеком, диалог, который превращает школьника в субъект имитации действительной жизни, о которой маленький человек беспрерывно мечтает. Чтобы встреча действительно состоялась, она должна развиваться в структуре технологий личностно-ориентированного урока. Опишем кратко урок имитационной персонификации, который действует на четвертом этапе предметной темы. **Тема: «Древний Египет» (V класс).**

1. Микромодуль действенного образа

Его структура такова:

1. *Актуальная беседа* (учитель: «С кем бы из персон Древнего Египта вы хотели встретиться?») Дети обычно отвечают: «С фараоном»).

2. *Понятийная беседа* (учитель: «Давайте вспомним определение понятия «фараон», какую роль он играл в Египетском государстве?») Выслушав ответы детей, учитель обобщает).

3. *Действенная характеристика* (учитель предлагает детям вспомнить характерные черты одежды фараона, а также символов власти, с которыми он никогда не расставался. При этом, выслушав ответы школьников, он надевает на себя элементы одежды и достает символы власти).

4. *Символическое повествование* (учитель обращается к детям со словами: «Я сейчас выйду и вернусь абсолютно другим человеком. Вы, конечно, догадались, я вернусь фараоном. Фараон придет к вам, чтобы выяснить, как вы знаете историю его страны. А так как он придет не один, а со свитой, то, пожалуйста, не ударьте «в грязь лицом», постарайтесь ответить на вопросы, которые зададут вам наши гости». Заметим, что все происходящее на уроке должно развиваться в атмосфере эпохи. Желтые, красные, голубые подсветы, характеризующие изменчивый характер Нила. Лики богов, ремесленников, воинов, земледельцев, вельмож, силуэты пирамид, музыка пустынь... Завершается микромодуль действенного образа выходом персон. Фараон в изготовленном детьми костюме, жена фараона, вельможи, воины, писцы (естественно, их костюмы готовили заранее). Выход осуществляется с использованием триединства средств: слово, музыка, свет).

2. Микромодуль рационально-логического действия

Суть его состоит в том, что гости создают особые проблемно логические ситуации, результатом которых являются действия детской мысли:

- путешествие по карте, которая подпорчена временем, ее следует восстановить;
- восстановить структуру правления в Египетском государстве. Почему этот головной убор имеет красный и белый цвета?
- вопросы об этике человеческих отношений в Египте;
- сказочные загадки, зашифрованные письма и т.д.

Здесь необходимо соблюсти модульный принцип нарастания интереса, при котором каждый последующий вопрос должен быть интересней предыдущего (устный вопрос, вопрос наглядный, вопрос деталей). И еще не менее важное обстоятельство — микромодуль логическо-рационального действия. Это условие для самостоятельного действенного мышления. Персона культуры — лишь яркий вдохновляющий на эвристическое откровение образ.

3. Микромодуль смыслового действия

Третий этап имитационно-действенного урока призван создать условие для самостоятельных действий детей, мотивированных личностным смыслом жизни. Причем в ситуации микромодуля персона истории уже пережила свою приобщенность к судьбе (т.е. к смыслу жизни) и выступает в уроке лишь в качестве средства, пробуждающего личностно-смысловые откровения детей. И если в смысловых микромодулях урока-образа школьники переживали тождество смыслов как некоторое опережающее состояние, а в уроке настроения — как смысл своей актуальной современной жизни, то в имитационно-действенном уроке переживание смысла является в своем инобытии, т.е. в художественном действии, выражавшемся в драматическом монологе, диалоге, живописном выражении, в написании стихов, рассказов, пьес. Главное, чтобы смысловое переживание было заменено действием на основе этого же переживания. Структура микромодуля смыслового действия такова:

- ◆ *первое* — действенное тождество жизненных представлений;
- ◆ *второе* — тождество идеалов в поступках;
- ◆ *третье* — тождество в смыслах действий.

В реальном уроке это может выглядеть так.

Первое — детализация тождества жизни. Жена фараона показывает детали одежды, быта и т.д. жителя Древнего Египта, а далее вместе с детьми находит идентичные делала в одежде и быте современного школьника.

Второе — тождество идеалов. Жена фараона выясняет, как современные дети относятся к родителям, к своему городу, к своей стране, а затем зачитывает древние хроники, в которых идеалы судьбы и жизни идентичны.

Судьба человека — это путь его жизни. Она хранит его, если человек следует идеалам своей судьбы, творит добро и, главное, любит свою жизнь, любит свой путь, данный ему свыше.

Третье — сопереживание тождества смыслов (используется триединство средств) на фоне музыки пустынь. Фараон, его жена, вельможи и воины читают отрывки из мифологических стихосложений, где выражают свое отношение к смыслу жизни. В ответ, как бы вступая в художественно-смысловой диалог, на фоне этой же музыки дети читают прозаические и стихотворные отрывки, где отражен смысл жизни современного человека.

4. Имитационно-действенный микромодуль

Свита фараона направляется в глубину предварительно разделенного на группы класса. Задания раздаются в зависимости от роли персоны в жизни Египетского государства. Вельможи дают задания государственной важности, воины предлагают найти решение в событи-

ях войны, писцы — посчитать налоги, которые должны заплатить земледельцы. К примеру:

- ◆ *первое* — разукрасьте карту Египта цветами пустынь, оазисов, рек, порогов;
- ◆ *второе* — соберите налоги с земледельцев, живущих вблизи Мемфиса, на строительство пирамид;
- ◆ *третье* — нарисуйте оружие египетских воинов и завершите схему битвы при Мегидо.

5. Микромодуль практического домашнего задания

Когда свита фараона под музыку покидает класс, выясняется, что гости оставили детям послание. В нем сказано, что необходимо сделать дома. Обычно это задания практического действия: рисование, лепка, раскраска наглядных объемных фигур, написание рассказов, романтических хроник, путешествий и т.д.

Урок инсайтного действия (групповой семинар на основе заданий с «мозговым штурмом»)

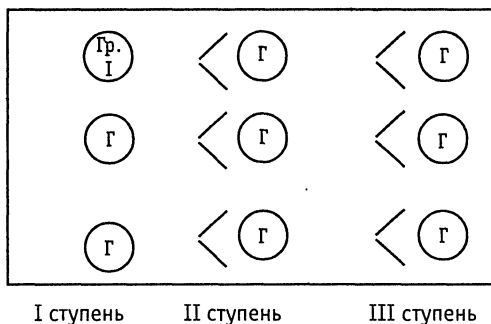
Суть данной формы имитационного урока состоит в особой приближенности к настоящему жизненному мышлению, к открытым «чистым» формам мыслительных состояний. Дело в том, что ситуация инсайта («мозгового штурма») это такое условие, которое помогает ребенку взойти к высокому уровню мыслительной концентрации, переживания которого (время, ответственность, успех, польза) приводят к точным, правильным решениям. Специфика состояния в инсайте — это буквальное превращение сознания в абсолютное мышление... Человек склонен в жестких условиях «мозгового штурма» абстрагироваться от внешнего и «превратиться в мысль». В этом случае мысль — это целостное состояние, охватывающее все сознание до такой степени, что становится жизнью, и человек живет посредством мысли. В идеальном варианте такова задача урока-семинара, основанного на инсайтных заданиях. Структура такого рода семинара пятимикромодульная:

- 1 — микромодуль инсайтного действия образа;
- 2 — действенно-логический инсайтный микромодуль;
- 3 — действенно-смысловой инсайтный микромодуль;
- 4 — действенно-практический инсайтный микромодуль;
- 5 — микромодуль инсайтного самостоятельного домашнего задания.

1. Микромодуль инсайтного действия образа

Суть инсайтного образа — в интригующем побуждении к действию. Например, в семинаре на тему: «Эпоха Ивана IV» учитель облек инсайтное задание в форму письма, написанного ученицей VII класса

к ученикам X класса. Семиклассница пишет о том, что, изучая этот период, она не смогла понять, почему так изменился Иван IV на втором этапе своего правления (как известно, образованный и гуманный правитель первого этапа Иван IV неожиданно превратился в «Грозного», жесткого, «кровавого» царя на втором этапе). Учитель подчеркивает, что ответ десятиклассникам необходимо написать в конце урока. Класс предварительно разделен на 9 групп (по 3 человека в каждой группе). Учитель далее определяет зависимость каждого от группы и группы — от каждого. В свою очередь 9 микрогрупп класса расположены в 3 линии ступеней. Такой семинар получил название *трехступенчатого*. Схематично расположение групп в классе выглядит так:



Каждая микрогруппа решает свою инсайтную задачу, взаимосвязанную с задачами ступени и с задачей всего класса. Группа каждой ступени держит выполнение своей инсайтной задачи в тайне. Групповые ступени отделены друг от друга ширмами, которые по мере выполнения задания открываются. На ширмах написаны основополагающие функциональные задачи каждой ступени. Для более эффективного зрелищного представления урока ступени лучше назвать *лабораториями*.

Группа первой ступени — лаборатория монолога.

Группа второй ступени — лаборатория «Эврика».

Группа третьей ступени — лаборатория творчества.

Итак, три лаборатории — три ступени, олицетворяющие модульное построение инсайтно-действенного урока.

2. Микромодуль логического инсайта

Содержание этого микромодуля является, главным образом, работой микрогрупп первой ступени, т.е. лаборатории монолога. Все группы этой ступени получают следующее задание (заметим, что все остальные группы II и III ступеней также получают задание, но их активная позиция в уроке проявляется позже):

Задание группе № 1:

- а) подготовьте обобщающий ответ по теме: «Экономические реформы Ивана IV (общее и различное на первом и втором этапах правления);»;
- б) сформулируйте два вопроса по своей теме.

Задание группе № 2:

- а) подготовьте обобщающий ответ по теме: «Политические реформы Ивана IV (общее и различное на первом и втором этапах правления);»;
- б) сформулируйте два вопроса по своей теме.

Задание группе № 3:

- а) подготовьте обобщающий ответ по теме: «Внешняя политика Ивана IV (общее и различное на первом и втором этапах правления);»;
- б) сформулируйте два вопроса по своей теме.

Второе задание с вопросами дается для того, чтобы организовать высокий уровень внимания и интереса тех групп, которые ведут обобщающий монологический ответ. На подготовку дается 3–5 минут, учитывая, что дети должны быть готовы к семинару. В течение этого времени группы вырабатывают обобщающий ответ, не зная, кто из членов группы будет отвечать. После того как группы сообща выработали свой монолог, учитель предлагает тянуть жребий. Жребий указывает на школьника, который будет выступать с монологом. Но перед выступлением все вытянувшие жребий в I, II и III группах должны проговорить свой монолог в своей группе и получить рекомендации товарищей. Далее начинаются поочередные монологические обобщения групп первой ступени. Обобщение первой группы слушает вторая и третья, они составляют планы монолога, а затем отвечают на вопросы первой группы. Затем для монологического обобщения приглашается представитель второй группы. Так же план, так же — вопросы. Затем — третьей, чтобы первая и вторая составили план и ответили на вопросы завершающей обобщение третьей группы (в это время лаборатория II ступени «Эврика» (группы 4, 5, 6) и группы III ступени лаборатории «творчества» (группы 7, 8, 9) выполняют свои задания за ширмами, не участвуя пока в работе групп первой ступени). Между тем учитель, оценив монологи и ответы на вопросы групп первой ступени, предупреждает детей, что через 3–4 минуты группы 1, 2, 3 будут выполнять специальное задание в течение одной минуты. Это задание имеет отношение к теме в целом, потому группам первой ступени разрешается открыть учебники и тетради и посмотреть учебный материал изучаемой эпохи. Пока группы выполняют это требование, учитель проверяет работу групп 4, 5, 6 лаборатории «Эврика» и выставляет оценки,

а также консультирует выполняющих творческое задание группы 7, 8, 9 (лаборатория третьей ступени). Затем учитель возвращается к работе с группами первой ступени. Школьникам первой ступени предлагается задание «мозговой штурм», время выполнения 1 минута. Атмосфера задания должна быть таинственной, остросюжетной и, конечно, соревновательной. Задания необходимо положить в конверты и вскрыть их только по команде учителя. К примеру, в конверты вкладываются разрезанные на 6 частей ксерокопии портретов. Группе № 1 — Иван IV, группе № 2 — Андрей Курбский, группе № 3 — Сильвестр. По команде учителя вскрываются конверты и в течение 1 минуты, складывая разрозненные части, школьники должны определить, кто этот человек, а затем кратко сформулировать его место и роль в эпохе Ивана IV.

Таблица оценивания группы первой ступени (1, 2, 3)

Группы	Монолог	Вопросы	Спецзадания
1			
2			
3			

3. Микромодуль смыслового действия

Основой функционирования этого микромодуля в уроке инсайтного действия является работа микрогрупп 4, 5, 6. Они, так же как группы первой ступени, получили задание в начале урока и выполнили их. Однако их задания, в отличие от групп первой ступени, носят сугубо эвристический характер. В них отражен смысл инсайтного подхода, так как все содержание задания направлено на переживание мыслительной работы: специальные зашифрованные тексты, знаки и символы эпох, которые необходимо разгадывать; отрывки литературных произведений, содержание которых нужно завершать; полустертые ландшафты стран и материков, которые необходимо дорисовывать; тексты документов с ошибками, задания-диктовки с аудиоплеера, картинки-загадки, разрозненные детали быта, которые необходимо связать единой мыслью. Все это связано с особой напряженной интеллектуальной работой, в которую погружается полностью детское сознание. Ребенок, переживший интеллектуальное открытие, всегда настроен поделиться этим состоянием с другими. Дело в том, что группы второй ступени выполняют свое задание, *во-первых*, для того чтобы пережить работу мысли как открытие, а *во-вторых*, чтобы предложить этот же поиск уже выполнившим свое задание группам первой ступени. Получив свои оценки и исправив вместе с учителем, если это необходимо, ошибки, участники групп второй ступени выходят к доске и предлагают решить свои

эвристические «головоломки» группам первой ступени (*заметим при этом, что группы первой ступени продолжают выполнять свои творческие задания за ширмами*). По мере же выполнения задания группами второй ступени их ширмы убираются.

Таблица оценивания групп первой ступени по заданиям групп второй ступени

Группы	Задание на вычленение главного	Задание на сравнение	Задание на определение нового
4			
5			
6			

Кажется, что на группы первой ступени ложится большая нагрузка в сравнении с группами второй и третьей ступеней, однако это иллюзия.

Во-первых, у групп второй и третьей ступеней не менее сложная задача самостоятельного решения эвристических и творческих заданий.

Во-вторых, на следующем групповом семинаре группы первой ступени занимают место групп второй ступени, а группы третьей ступени становятся участниками выполнения монологических заданий группы первой ступени и т.д.

Наконец наступает время работы групп третьей ступени (это лаборатория творчества). Здесь задания были достаточно трудными, требующими логической сосредоточенности, эмоциональной утонченности, а также актуализации режиссерских и актерских возможностей участников 7-й, 8-й и 9-й групп.

Задание группе № 7: Написать и драматически озвучить речь Ивана IV, с которой он обратился к армии перед взятием Казани. Царь должен появиться под аккомпанемент колоколов, в одежде соответствующей эпохи или с деталями одежды. Речь царя должна быть убедительной, вдохновенной и оказывающей влияние на современную аудиторию класса.

Задание группе № 8: Написать и сценически драматизировать диалог Ивана IV и князя Андрея Курбского. Как будто он прошел во сне, где они встречаются и говорят друг другу правду о своих деяниях. Необходимо создать обстановку мистики сна (свет, подсветка, музыка) и обратить внимание на речевые интонации и акценты.

Задание группе № 9: Написать и сценически представить проповедческий монолог Сильвестра, с которым он, рискуя жизнью, обратился к царю и к народу. Опишите место предполагаемой проповеди и возможные реакции царя и людей. Монолог должен произноситься в со-

ответствующем костюме с использованием религиозных песнопений, свечей и т.д.

Решив свои творческие задачи, группы третьей степени представляют их на суд групп первой и второй ступеней, т.е. всего класса. Участники просмотра получают таблицы оценивания.

Таблица оценивания «творческой» лаборатории групп третьей степени

Группы	Костюмы и атмосфера	Идея эпохи	Актуальная идея	Убедительность, вдохновение, влияние
7				
8				
9				

Перед завершением урока подсчитываются баллы, выставляются оценки. Однако урок инсайтного действия завершается не оцениванием, а возвращением к поставленной в начале семинара проблеме-письму. Письмо семиклассницы заново зачитывается учителем, и группы дают свой ответ по поводу общего и различного на первом и втором этапах правления Ивана IV Грозного. Ответы зачитываются представителями групп и обобщаются для такого же письма от X класса VII клас-су. Урок завершен.

Итак, урок инсайтного типа, как все предыдущие уроки, имеет инвариантную структуру, наполняемую качественно иным содержанием:

1	Микромодуль инсайтного образа. Общее задание классу, группам, ступеням	Работа учителя и групп всех ступеней
2	Микромодуль логического инсайта. Подготовка монологических обобщений с заданиями «мозгового штурма»	Работа групп первой ступени (1, 2, 3)
3	Микромодуль смыслового инсайта. Эвристические задания	Работа групп второй ступени (4, 5, 6)
4	Микромодуль творческого инсайта. Творческие сценические задания	Работа групп третьей ступени (7, 8, 9)
5	Микромодуль актуально-жизненного инсайта. Домашнее задание с пользой для общества, школы, человека	Работа групп всех ступеней

Деловая игра как форма имитационно-практического урока

Деловая игра — это, прежде всего, имитация настоящего жизненного действия; здесь обществоведческое, историческое, литературное, географическое знания используются в качестве конструкта для имитации реального поступка, государственного решения, создания продукта любого уровня. Для эффективности деловой игры в условиях технологии личностного урока учителю необходимо знать и выполнять следующие правила:

- 1) наглядность и простота игры;
- 2) четкость заданий для групп;
- 3) наличие периодов открыто управляемой игры и латентно управляемой (период споров, полемики, искренних проблемных диалогов);
- 4) максимальное погружение участников игры в конструирование предполагаемого действия;
- 5) правдоподобие деловой ситуации;
- 6) эффект зрительского соучастия (обязательное приглашение гостей — взгляд со стороны).

Покажем урок практической имитации деловой игры по теме: «Экономическое развитие современной цивилизации. Проблемы собственности» в XI классе. Данным уроком завершается эта большая тема.

Все одиннадцатиклассники пришли на урок с бейджиками, на которых обозначены экономические лаборатории, где школьники будут работать в условиях научной конференции по теме: «Проблемы собственности в современной России». Лабораторий всего три:

1. Лаборатория «Корпорация».
2. Лаборатория «Малый бизнес».
3. Лаборатория индивидуальной трудовой деятельности.

Их задача состоит в том, чтобы выработать модель предприятия и доложить об этом в докладе на игровой конференции. Задачи лабораторий были следующими:

- 1) лаборатория «Корпорация» — создать книготорговую корпорацию «Книга» (прибыль уже через год);
- 2) лаборатория «Малый бизнес» — создать модель супермаркета системы «Магнит» (прибыль через год);
- 3) лаборатория индивидуальной трудовой деятельности — создать модель трудовой деятельности человека, получившего лицензию на паркетные работы (прибыльный успех через год).

Итак, лаборатории начинают создавать прибыльные модели своих предприятий. Школьники работают над такого рода проектами с большим увлечением, поэтому они не замечают (и это так и должно быть, так как здесь проявляется скрытая позиция учителя), что в класс в

качестве гостей приглашены заместитель генерального директора ОАО «Ростовкнига», директор магазина системы «Магнит» и мастер-паркетчик с лицензией. Обычно школьники XI класса, опираясь на знание учебника и элементарный житейский опыт, быстро создают модели своих предприятий, и они, конечно, приносят прибыль, и немалую... Однако дети и не подозревают, что их выступления с докладами будут слушать специалисты-профессионалы. Все идет «гладко» и без всякого сомнения, пока не выступают гости.

1. Зам. директора ОАО «Ростовкнига»: «...ребята лаборатории «Корпорация» молодцы, многое понимают и многое могли бы сделать в крупном бизнесе, однако, согласно их модели, через год у них не только прибыль не появилась бы, а они бы разорились и продали бы свое предприятие “с молотка”».

2. Директор магазина системы «Магнит»: «...многое в лаборатории «Малый бизнес» сделано правильно, магазин, наверное, выжил бы, и все-таки в создании торгового предприятия такого уровня не учтено множество деталей. И эти вроде бы несущественные факторы могут поставить магазин в тяжелую экономическую ситуацию».

3. Мастер-паркетчик, работающий по лицензии, рассмеялся над проектом, созданным в лаборатории индивидуальной трудовой деятельности: «...участники лаборатории не учли высоких цен на инструмент. Поломка одной цикли обходится так дорого, что можно потерять заработок на месяц, а то и два. Очень дорого стоит наждачная бумага..., не говоря уже о людях, которым делаешь ремонт. Каждый трудовой договор — это целая философия, где ты можешь проиграть, а это тут же скажется на прибыли...».

Дети, естественно, удивлены, часто возмущаются, но подчиняются и соглашаются с опытным практиком. Далее начинается смысловой этап деловой игры. Участники лабораторий заново переосмысливают проекты своих предприятий, но эта работа осуществляется уже вместе с приглашенными на урок гостями. За «круглый стол» лаборатории «Корпорация» садится зам. генерального директора ОАО «Ростовкнига». С лабораторией «Малый бизнес» работает директор магазина «Магнит». В лабораторию индивидуальной трудовой деятельности приходит мастер-паркетчик, который только что раскритиковал проект школьников. Такого рода совместная работа проходит увлеченно, быстро, ответственно.

Наконец наступает время микромодуля имитационного действия. Представители лабораторий выступают с докладами, созданными совместно с профессионалами, и всем становится ясна эффективность проделанной работы. Учитель обобщает и благодарит участников. Пятый микромодуль деловой игры — это имитационно-действенное домашнее задание. Каждому школьнику необходимо дома разработать (по его усмотрению) проект предприятия и представить на следующем уроке в

кратком описании с таблицами и схемами. Таким образом, в имитационно-практическом уроке «деловая игра» действует пять микромодулей.

1. *Микромодуль-образ деловой игры:*

- а) образ конференции (оборудование, наглядность и т.д.);
- б) создание научных лабораторий.

2. *Микромодуль рационального моделирования.* Лаборатории создают свои модели предприятий.

3. *Микромодуль смыслового действия.* Лаборатории создают свои модели предприятий вместе с гостями-профессионалами.

4. *Микромодуль действенной имитации.* Лаборатории докладывают о создании совместного проекта, демонстрируя схемы, таблицы, доказывая их эффективность.

5. *Микромодуль имитационно-практического домашнего задания.* Создание в условиях домашнего задания собственной модели предприятия каждым школьником.

Урок-спектакль

как имитационно-практическая форма

Урок-спектакль — это такая форма лично-ориентированной технологии в условиях, в которых наиболее эффективно выражаются личностные смыслы и идеалы школьников. Уроком-спектаклем могут завершаться предметные темы, затрагивающие наиболее глубинные основы личности. В литературе это может быть творчество Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, в истории — эпоха Николая II (урок-спектакль «Жизнь и смерть императора»). Уроком-спектаклем может завершиться тема: «Гражданская война 1918—1920 гг.» на основе творчества М. Волошина. Тему: «Великая Отечественная война 1941—1945 гг.» может завершить урок-спектакль «Дети великой трагедии и подвига» на основе писем с фронта, стихов Роберта Рождественского, музыки Г. Свиридова, песен О. Митяева. Каждый урок-спектакль требует серьезной репетиционной работы, обобщенных и пережитых ранее исторических открытий и смыслов. Все это в данном случае остается, но предлагается особая форма театральной работы, когда сюжет спектакля, его сюжетные линии, сквозное действие возникают, развиваются и духовно влияют на одном уроке, состоящем из двух академических часов. Буквально в условиях «мозгового штурма» создается спектакль, способный оказать духовное влияние на гостей-зрителей. Искренность такого рода уроков открывает глубинные смыслы явлений культуры и возводит к переживанию личностных смыслов жизни актеров и зрителей. Ответный свет зрительского отношения запечатлевается в сознании актеров-детей устойчивыми структурами, которые в дальнейшем станут основанием поступков взрослого человека. Организация урока-

спектакля имеет свои правила, их необходимо придерживаться, чтобы реализовать поставленные цели.

1. Урок-спектакль должен быть простым, ясным в своей идее и не продолжительным по времени.

2. В уроке-спектакле, выполняя свои функции, участвуют все микрогруппы класса.

3. Сверхзадача урока-спектакля должна носить двуединый характер. Ее направленность есть открытие смысла в культуре и истории, а также личностных смыслов жизни участников спектакля.

4. Урок-спектакль должен оказывать духовное влияние на актеров-школьников и зрителей-гостей.

5. Урок-спектакль должен быть актом творческой радости и жизненного вдохновения.

Основная сюжетная линия спектакля представлена судьбой молодого человека, 18-летнего лейтенанта, закончившего курсы Красных командиров, а затем погибшего на фронте. Он воевал в том городе, в котором учатся дети, создающие урок-спектакль. Идея «сценического смыслового штурма» состоит в том, чтобы в классе дети самостоятельно создали атмосферу страдания, печали и святости подвига... В противоречивом сознании современного человека соединить эти состояния почти невозможно... Однако задача состоит в том, чтобы отбросить сиюминутное и обратить человеческий взор к судьбе, т.е. к бытийственным основам жизни. Там, в глубинах человеческих откровений, радость, печаль, святость — это все единый поток жизни, ее бурлящий смысл. Во имя прикосновения к нему и создается столь эффективная форма, как урок-спектакль, творимый детским сознанием.

Для начала класс разбивается на пять групп:

Группа № 1 — декорации и музыкальное оформление.

Группа № 2 — ведущие от театра.

Группа № 3 — группа, создающая сценический образ первого письма лейтенанта.

Группа № 4 — группа второго письма.

Группа № 5 — группа третьего письма.

Урок-спектакль — это этап технологии личностно-ориентированного образования. В нем действуют 5 микромодулей:

1. Микромодуль художественно-сценического образа целостного спектакля.

2. Микромодуль рационального конструирования сценического образа.

3. Микромодуль сценически-смыслового переживания.

4. Микромодуль имитации театрального действия.

5. Микромодуль практического духовного влияния.

1. Микромодуль художественно-сценического образа целостного спектакля

Учитель обращается к школьникам с вопросом, какой бы они хотели поставить спектакль на этом уроке. Обобщающая диалоговая беседа обычно завершается общим мнением — поставить спектакль о молодом человеке на войне, о его любви и подвиге. Учитель предлагает условный сюжет спектакля: молодой человек, которому всего 18 лет, призван в армию. Он заканчивает краткосрочные курсы лейтенантов и направляется на передовую защищать свой город. С фронта его мама получила три письма и похоронку. Первое письмо — сразу после первого боя. Второе написано через час после того, как на руках молодого лейтенанта умер от ран его друг и одноклассник. Третье письмо — с радостью победы и предчувствием смерти. Эти письма являются сюжетной основой будущего спектакля, в котором дети должны определить место песни О. Митяева «В осеннем парке тополя...», романса Г. Свиридова к повести А.С. Пушкина «Метель» и поэмы «210 шагов» Р. Рождественского. Учитель включает для прослушивания музыкальные произведения, читает отрывки из поэмы (общая структура будущего спектакля, естественно, уже продумана учителем). Определились, что рота молодого лейтенанта попала в окружение. Неравный бой происходил в бывшем Парке культуры и отдыха. Немцы окружили роту, и солдаты, у которых почти закончились боеприпасы, врастают в землю, пытаясь слиться с ней, и эти маленькие комочки человеческих тел засыпает спасительный осенний листопад. Далее учитель предлагает группам класса следующие задания.

Группа № 1 (группа декорации и музыки) — создать декорацию спектакля: березы парка, желтые листья, свет и подсвет осеннего парка. Определить место, где будет сидеть лейтенант и писать письма маме.

Группа № 2 (группа ведущих от театра) готовит к введению в спектакль отрывки из поэмы Р. Рождественского «210 шагов», соотносит их с будущими монологами в письмах и создает образное начало в спектакле.

Группа № 3 создает письмо лейтенанта после первого боя.

Группа № 4 создает письмо лейтенанта после смерти раненого друга.

Группа № 5 создает письмо лейтенанта с сообщением о радости победы и предчувствием смерти.

2. Микромодуль рационально-сценического действия

Группы работают над созданием монологов, выстраивают их логику и определяют акценты. Надо сказать, что эмоциональное единство класса на этом этапе работы, налаживание мостов между творчески работающими группами лежит полностью на плечах учителя. Он — центральная фигура и дух единого действия.

3. Микромодуль смыслового сценического действия

Когда рациональные сюжеты писем и содержание стихов освоены, группы начинают вскрывать смыслы стихов и монологов. Здесь задача состоит в том, чтобы как можно точнее расставить смысловые акценты так, чтобы судьба современного человека соприкоснулась с судьбой главного героя в письмах, музыке и стихах. Дети читают монологи внутри групп, чтобы представить, вообразить возможности духовного влияния на будущих зрителей.

4. Микромодуль имитации театрального действия

Это своеобразная генеральная репетиция всего урока спектакля. Дети под руководством учителя представляют спектакль в целом, воображая его реальное влияние на будущих гостей.

5. Микромодуль практического духовного влияния

Это, собственно, сам спектакль. Условия данного микромодуля предполагают наличие зрителя (директор, завучи, учителя, школьники других классов), все перечисленные группы приглашенных обязательны и важны для успеха спектакля.

Приведем урок-спектакль в том варианте, в котором наиболее рельефно были представлены 5 микромодулей, а результаты урока были близки по своему накалу к действительному духовному диалогу.

Начало спектакля.

Группа № 1. Представитель группы обращается к зрителям образным монологом, символически вскрывающим сущность будущего спектакля и объединяющим слово, музыку и декорации (*монолог*).

Группа № 2. Включает мелодию песни Олега Митяева:

*В осеннем парке городском
Вальсирует листва берез.
А мы лежим, упав ничком,
Нас листопад почти занес,
Занес скамейки и столы,
Занес пруда бесшумный плес....*

и включает прожектора, освещающие квадрат парка. На заднем фоне — березы, желтые листья, три топчана, накрытые шинелями, едва тлеющий отсвет костра. Звучит песня «В осеннем парке городском». Сначала она является музыкальным фоном декорации, а затем на ее фоне появляется актер группы № 3 и усаживается на первый топчан, доставая планшет и бумагу для письма. Далее (на фоне музыки) в квадрате парка появляется актер группы № 4 и останавливается око-

ло второго топчана. А через мгновение актер группы № 5 садится на третий топчан около костра.

1-я сцена спектакля.

Музыка стихает, и актер читает письмо лейтенанта:

«Здравствуй, мама! Пишу тебе прямо с передовой. Вчера с ребятами мы впервые вступили в бой. Ты помнишь, конечно, моего товарища по классу Сашку Трифонова, он еще жил на углу М. Горького и Буденновского, теперь мы с ним в одной роте. У нас очень хороший командир. После боя он пожал мне и Сашке руку и сказал, что мы смело выдержали боевое крещение. Не волнуйся, мама, со мной будет все хорошо. Я счастлив, что сражаюсь за тебя, за свою Родину, за свой любимый город.

Целую тебя, твой Ленька».

Актер группы № 2 читает первый отрывок из поэмы:

Танки...

И сразу истошное «к бою!»

Так они встретились —

Он и война.

Воздух наполнился

Дымом, гуденьем,

Мир был издерган,

Был истощен.

Это казалось

Ошибкой, виденьем,

Страшным, чудовищным миражом.

Только видение не проходило.

Следом за танками

Из-за моста

Пыльные парни

В черных мундирах

Шли и стреляли от живота.

Дыбылись шпалы,

Небо качалось.

Кроме пожаров, не видно ни зги.

Будто бы это планета кончалась

Там, где сейчас наступали враги,

Будто ее становилось все меньше.

Ежась от близких разрывов гранат,

Черный, растерянный, онемевший

В жестком кювете лежал лейтенант...

Актер группы № 4 читает второе письмо лейтенанта:

«Здравствуй, мама! Вчера мы впервые ощутили весь ужас войны. Я понял, что война — это страшная и грязная работа, в которой нет победителей. Вчера на моих руках скончался мой друг Сашка. Мы поднялись в атаку, а через несколько минут он уже лежал на раскисшем от грязи поле с перерезанным осколком горлом. Кровь лилась сильно, я пытался ее остановить. Вся гимнастерка была в крови. Сначала он не чувствовал боли и что-то тихо мне говорил, но потом он начал стонать и кричать. А еще через минуту его тело стало грузным, щеки серыми, дыхание исчезло. Он умер. Мне стало так больно и страшно... Прости меня, мама, что написал тебе об этом, но мне нужно было с кем-то поделиться».

На последних строчках второго письма участники группы № 1 включают музыку Георгия Свиридова «Романс».

На фоне музыки актер группы № 2 читает второй отрывок поэмы:

*Мальчик лежал посредине России,
Всех ее пашен, дорог и осин.
Что же ты, взводный? Докажем, осилим.
Вот он фашист — докажи и осиль.
Вот он фашист, оголтело и мощно
Воет его знаменитая сталь.
Знаю, что это почти невозможно.
Знаю, что страшно, но все-таки встань.
Встань, лейтенант!
Слышишь, просят об этом,
Вновь возникая из небытия,
Дом, завьюженный солнечным светом,
Город, Отечество, мама твоя.
Просят твои нерожденные дети,
Просит история.
И тогда
Встал лейтенант и шагнул по планете,
Выкрикнув не по уставу: «Айда!»
Вздрыгнул, как будто от сильного ветра,
Падал он медленно, нарастев,
Падал он долго.
Упал он мгновенно.
Он даже выстрелить не успел.
И для него наступила сплошная
и бесконечная тишина...*

Актер группы № 5 читает третье, последнее письмо:

«Здравствуй, мама! Пишу тебе с радостным чувством победителя. Вчера наша рота провела несколько успешных операций, и вскоре наш родной город будет освобожден. Не знаю почему, но в опьянении победы меня все время обуревают страшные предчувствия, что это мой последний бой... Я люблю тебя, мама! Люблю свой город, люблю его особенно весной, когда цветут акации и мы с ребятами идем по Большой Садовой, беззаботные и счастливые. Прощай, моя дорогая, не поминай лихом, если что. Твой сын Ленька».

Актер группы № 1 включает мелодию песни Олега Митяева «В осеннем парке городском», на фоне музыки — актеры, читавшие письма, поочередно покидают сцену. Музыка продолжает звучать, освещен лишь квадрат парка. Далее гаснут прожектора, остаются только блики костра, и, наконец, все замирает в полумраке.

Урок-спектакль завершается. Зрители и актеры обычно глубоко переживают это сценическое событие, диалог между ними бывает настолько проникновенный, что на глазах участников появляются слезы. А взрослые благодарят детей за счастливую возможность переживания своей и чужой судьбы.

Урок актуально-жизненной имитации

◆ Урок исторической реконструкции

Это особый тип урока, который проводится вне школы. Не хотелось бы заново вскрывать его инвариантную структуру, чтобы не показаться скучным... Потому что главное здесь — имитация жизни... Представим пример такого рода урока так, как мы его переживали. Однако читатель убедится в том, что от инвариантной структуры «образ — мышление — смысл — действие — проповедь» отойти не удалось.

Историческая реконструкция с 5 «А» классом в Древнем Танаисе

ЛЕГЕНДА

*Во Вселенной нет больше тайн.
(заблуждение Марселена Берло)*

Немногие регионы России могут похвастаться наличием у них такого памятника истории, каким является Танаис. Жаль, что для нас эти древние стены стали обыденным явлением, музеем под открытым небом, а для большинства — просто грудой камней и не более. Между тем это необычайная удача, находка, уникальный памятник культуры древности. Танаис служит ступенью из нашей повседневной жизни в

историю, как родную, так и общемировую. Его камни — живая легенда прошлого, а для ребенка это лучший, самый совершенный вариант прикосновения к давно минувшим дням. Реальный памятник прошлого, реальное место исторического действия, живая природа, живые поступки древних. Танаис для ребенка становится широчайшим полем деятельности в познании истории человечества — он является связующим звеном с историей страны, края. Это стимул для ее глубокого изучения, ступень на пути к осознанию общего, частного и личного в процессе мирового исторического движения. Ребенок получает прекрасную возможность пережить все сам, а учитель — наполнить идею реальным содержанием. Модульная методика реализовала свой шанс, практически применив свой потенциал в новой игре «Фактория Танаис». Как вам описать Танаис?.. Древний город. Высокие стены. Бескрайняя степь... Это все было когда-то давным-давно, в III веке до нашей эры. И корабли приходили по Мертвому Донцу, и пестрая толпа горожан и пришлых людей сновала, гудя, по городским улицам. Созывались на горе собрания, устраивались шумные празднества. Бывало, и ссорились, и мирились меж собой жители фактории, говорившие на многих языках и наречиях...

Но с годами все более грозной становилась степь, огня в небе становилось больше. Это обступали Танаис враги, пытаясь задушить веселый город и стереть навсегда его великолепие. Однажды так и случилось. Танаис замолчал навечно... Так казалось покидающим его после жестокой войны оставшимся в живых жителям. Город затих, камни остыли, стены разрушенных домов и храмов стали зарастать травой. Со временем земля совершенно скрыла Танаис, спрятав от людей. Но на самом деле она сохранила его. Сохранила все так, как было в последний день его истории, а теперь вновь явила нашему взгляду. И каждый человек, приходящий в этот древний город, обязательно встречается с призраками его жителей, охранявшими покой Танаиса...

*Здесь взгляду живому откроется город у моря,
Сплетенье наречий, сплетенье судеб и сердец.
А мертвому взгляду —
Лишь ветер, лишь камни...
Да мертвый, холодный Донец...*

Примерно так можно мотивировать ребенка для путешествия в мир Танаиса. Эдакой таинственной легендой, завлекающей своей невероятностью и в то же время простотой. Невероятен для ребенка сам факт нахождения чего-то далекого, книжного, абстрактного — рядом.

В его «доме»! И это вызовет неременное желание знать. Знать об этом. Только сначала заинтригуйте его легендой и лишь затем откройте секрет, что легенда рядом с ним. Что он сам сможет раскрыть ее тайны. Но только если...

«Если» — вот грань... Если создать игру в таком месте и не разочаровать ребенка. Что нужно для успеха?

1. Он должен стремиться к встрече с легендой весь год. Она — его заветная цель. Он работает на нее беззаветно и безвозмездно.
 2. Он обязательно должен пройти через трудности обучения целую четверть, полугодие, год, иначе легенда обесценится, ибо слишком легко ему достанется.
 3. Постоянная интрига, неизвестность и неопределенность действия в этом таинственном месте — вот что должно подогреть его интерес.
 4. В конце концов, вы обязаны дать ему эту мечту в той мере, в какой он этого желает. Учтите все пункты мечты (о героических взрослых событиях), и ребенок получит удовлетворение в конце долгого пути.
- ...И когда на рассвете маленький человек подойдет к воротам древнего города и действительно увидит призраков — призраков жителей Танаиса, неторопливо выходящих ему навстречу в своих тысячелетних одеяниях, — он поймет: его не обманули. Он видит историю! Он живет в ней! Только оставьте ему эти тайны во Вселенной...

ВСТРЕЧА С ПРИЗРАКАМИ

Вы верите в привидения?

О. Уальд. «Кентервильские привидения»

...Солнце над горизонтом едва поднялось. Лучи его едва осветили макушки деревьев вдалеке. Там — Танаис. Пока дети доберутся до него, солнце заберется еще выше, и они встретятся с древностью, не боясь ни легендарных призраков, ни других преград на пути к мечте.

Вот и город. Ворота закрыты. Тополя по краям башенок безмолвствуют. Странная кругом тишина... Таинственная...

И тут вдали вроде бы показалось движение. Нет, показалось... Вроде бы звук раздался за воротами... Потом еще. И из глубины города медленно начала приближаться мелодия скрипки. Показалось? Нет. Мелодия усиливается, она все ближе. Ее звучание совсем рядом, но где, откуда?.. Вдали, среди деревьев, снова мелькнула бледная тень. Потом еще... Призраки?..

Мелодия продолжала звучать в полной тишине мягко и нежно, как бы успокаивая. Тени вдали замелькали чаще. И вдруг!!! Ветер! Сильный ветер разбудил спящий Танаис! Примчавшись из степи, он рванул листву на тополях, словно струны на невидимой скрипке, растрепал волосы на головах путников. Свежий ветер разбудил уже хор невидимых инструментов, выведивших немислимо веселый ритм Древней Греции, и в лучах ослепительного солнца явил взгляду призрак.

Призрак охранника Танаиса в золотых латах, золотом шлеме, с сияющим мечом... Он появился перед закрытыми решетками ворот, замер, глядя гордым взглядом на молчавших посетителей, и, подняв левую руку к небу, проговорил громовым голосом навстречу ветру:

— Танаис Древний приветствует жителей Ростова.
Славных героев своих танаиты встречают!!!

И тогда за воротами появились люди. Или призраки? Раскрыв ворота, они шли навстречу. Такие таинственные, но почему-то знакомые. Что-то читали о них, что-то рассказывал учитель. Неужели они существуют? Неужели этот город среди бескрайней степи, под ярким южным солнцем, голубым небом по-прежнему доступен всем ветрам?.. Не верится, но... весело играла музыка, и жители Танаиса, украшенные венками, в нарядных одеяниях, стояли перед путниками. Одни с интересом разглядывали их, другие занимались своими делами, третьи же, казалось, всем своим видом торжественно представляли историю.

Музыка стихла, и путников, зачарованных увиденным, действительно заметили. От беседовавших у ворот призраков отделился один и, радостно воздев руки к небу, обратился к горожанам:

— Слава Богам! Вот и прибыли наши герои!
Эй, посмотрите, они к нам сегодня явились,
После того как в мечтах здесь уже побывали...

Да это настоящий эллин! В короткой тунике, с мечом на поясе, лицо странника, курчавые волосы. И говорит, как Гомер на страницах учебника. Да и спутницы его, женщины, похожие на муз! Диадемы на головах, в руках — лавровые ветви. И говорят на том же необычном языке, сменяя друг друга:

— Видно, понравился славный наш Танаис Древний.
Пусть погуляют, посмотрят на древние стены.
Пусть поглядят на живущих здесь, полных величья
Эллинов древних, зовущих себя танаиты...

Невероятная картина!.. И тут вперед выступил охранник. Тот самый, что появился первым. Сжимая одной рукой рукоятку меча, чеканя слова, он грозно прогремел:

— Нет! Так нельзя, чужаков мы не впустим в наш город!
Где это видано, чтоб простые миоты, варвары дикие
В Тане свободно гуляли?!

Это не на шутку испугало пришельцев. Гнев воина, охранявшего священную землю, мог навсегда лишить их встречи с мечтой. Он здесь главный — вон как со всеми разговаривает!

Но навстречу воину вышла одна из муз и решительно заявила:

— Танаис — город свободный,
И места здесь каждому хватит!

Остальные обступили стражника и наперебой убеждали:

- Нужно ворота открыть
И друзей пропустить непременно!
Если же ты не согласен,
Спроси у хранителя Таны.
Он разрешает любому в наш город явиться!

Так вот кто главный! У ворот появился еще один призрак, не похожий на других. Весь в черном, невысокий человек с добрым лицом. Хранитель Танаиса (а это был он) торопливо прошагал к шумящим музам, воинам и спорящему с ними охраннику. Он громко спросил:

- Что вы шумите? Покой нарушаете древний!
Или забыли, что мы охраняем веками
Древнюю крепость?

В эту секунду он обернулся и, увидев путников, стоявших поодаль от ворот и с удивлением взиравших на жизнь призраков, воскликнул:

- О, слава Богам, что я вижу!
Это же прибыли славные наши герои!

Лицо хранителя озарилось радостью, и он, прижав правую руку к сердцу, слегка поклонился путникам, за ним поклон повторили и остальные, а путники постарались ответить им тем же.

Выдержав паузу, танаиты вновь оживились. Один из них выступил вперед и обратился к хранителю:

- Мудрый хранитель, мы тоже приезду их рады,
Только не хочет охранник впустить их в наш город!

Стоявшая в кругу подруг одна из муз поддержала его:

- Все говорит: чужакам в Танаисе не место...
- Правда, не место!!! — вновь грозно проговорил охранник, блеснув на солнце латами. — Ведь варвары все разрушают! Много столетий назад разгромили они и наш город!

Он, видимо, был решительно настроен против присутствия чужаков в Танаисе, но тогда почему так горячо приветствовал их?

Хранитель, покачав головой, улыбнулся, подошел к охраннику и, положив ему руку на закованное в железо плечо, сказал:

- Это не варвары! Это прекрасные дети!
Знают они про великую Древнюю Тану,
Знают и любят, и ценят факторию нашу,
Вот и пришли, чтобы в правде легенд убедиться...
Нужно впустить их, пускай наслаждаются древним
Городом славным, в котором живем мы веками!

И когда все танаиты шумно поддержали правителя, путники облегченно вздохнули. Лишь теперь они почувствовали себя в одном мире с недавно еще «далекими» призраками.

Охранник же задумался, взглянул на своих сограждан, показно грозно на путников, хитро посмотрел на правителя и сказал:

— Только сначала пройдут все пускай испытанья:
Силу покажут свою и докажут, что знают
Все об истории нашей далекой Эллады —
Клятву дадут. Лишь тогда мы их в город пропустим.

Так вот в чем дело! Предстоят клятва и испытания! Конечно, это правильно: в священное нет место дороги недостойным. Охранник для этого и поставлен, чтобы хранить от злых людей Древний Танаис. Путники согласны на все, лишь бы своими глазами увидеть город! А встретиться в поединках с его легендарными жителями — это мечта, которая так долго не могла осуществиться. И вот сегодня...

И хранитель, похоже, согласился. Он радостно принял это предложение, разрешающее мигом все споры. Он хлопнул в ладоши:

— В этом ты прав! Мы устроим для них испытания!
Ты же ступай и пока подготовь их с друзьями, —

обратился он к одному из воинов, и тот, поклонившись, поспешил по главной улице в глубь города и скрылся за каменными стенами.

— Мы же сейчас зачитаем священную клятву
И посвятим всех героев в истории вечные тайны.

Жители города разошлись в разные стороны и образовали полукруг. Рядом с ними остался лишь охранник. Муза в светлом одеянии и с красной лентой в волосах подала ему древний, пожелтевший от времени свиток, перевязанный тонкой нитью. На конце его висела большая серебряная нить с печатью. Это была священная клятва.

Необычная торжественность воцарилась над площадью перед городскими воротами. Тишину нарушали лишь слова хранителя:

— Славные дети, теперь вам немного осталось:
Лишь испытанья пройти
Да промолвить священную клятву...
Все повторяйте, свои приклонивши колени!

И путники молча, повинувшись лишь своим восторженным чувствам, опустили на колени, когда охранник блеснул обнаженным мечом. И хранитель, положив левую руку, прочитал первые строки. И каждый стоящий в тот момент там, на пороге Древнего Танаиса, будь то человек или призрак, повторял эти слова:

Я, принимаемый в братство людей, возрождающих вечность,
 Тех, для кого свои тайны истории муза открыла,
 Тех, кого именем гордым — историком называют,
 Стать собираюсь таким же и клятвенно я обещаю

Честно трудиться на благо священной науки.
 Вечно искать и найти, никогда не сдаваться,
 Древних богов, что за мною с небес наблюдают,
 Славить я буду, хранили чтоб Танаис Древний.

Клятву даю быть хранителем верным традиций.
 Жить, словно греки на этой земле благодатной.
 Щедрую землю беречь от нечестных людей и вандалов.
 Древних следы отыскав, — сохранять их на память потомкам!

Если же я на земле этой древней, священной
 Клятву нарушу, ее преступлю, то за это
 Молнией пусть поразит меня Зевс-громовержец.
 В Танаис тело падет, а душа унесется к Аиду! Клянусь!

...И троекратно повторил «клянусь» каждый. И в тишине, в которой, кроме радости стихий, не было ничего, раздался полный жизни голос хранителя:

— Ну, а теперь проходите скорее, герои.
 В Танаис Древний, навстречу своим приключеньям!
 Музы священные вашу дорогу укажут.
 И завершите ее вы, пройдя через все испытанья!..

НА ПОРОГЕ ПРИКЛЮЧЕНИЙ

*По правде говоря, мне тоже кажется
 это таким препятствием, которое
 все ставит под сомненье.*

Т. Хейердал. Энциклопедия «Кон-Тики»

Музыка играла весело и радостно, когда путники шли по центральной улице города, засаженной высокими деревьями, такими густыми, что царили полумрак и прохлада.

Повсюду толпились люди, а сопровождавшие путников музы объясняли всем, кто эти герои и почему оказались тут. Одна из них рассказала историю Танаиса, когда они проходили мимо различных прекрасных памятников. Все это шумное шествие приближалось к некой цели, которая еще была скрыта. Прямо на улице у каменного дома стоял огромный каменный сосуд выше человеческого роста. Рядом с ним сидел невысокий седой, лысоватый человек в белом одеянии и задумчиво смотрел вдаль.

Подошел хранитель. Когда все замолчали, удивленно взирая на старца, он сказал тихим таинственным голосом:

— Вот Диоген. Как всегда, он в размышленьях.
Мудрый старик. Он расскажет про все испытанья...
Здравствуй, мудрец!

Диоген взглянул на хранителя, на гостей, на сограждан и принял гордый вид, ожидая вопроса. Видимо, он был самым уважаемым человеком в Танаисе. Хранитель поклонился мудрецу и сказал:

— Здравствуй, мудрец! Помоги этим юным героям
В город войти. Посоветуй им что-нибудь мудро!

Диоген встал и задумчиво произнес:

— Зевсу хвала достославному, смелые дети!
Что вы хотите? Чтоб я указал вам дорогу?
Это легко! Эти карты дорогу укажут,
Только они очень дорого древние стоят.
Скажете мне, что хочу я от вас мудрых слышать, —
Ваша дорога, получите древние карты.
Раньше ответите, — раньше в дорогу помчитесь.
А не ответите — вам 5 минут ожидания...

1. О змеях, которых так много в Танаисе, и о том, какая история, связанная со змеей, рассказывает о гибели великой любви. (*Путники должны вспомнить об Антонии и Клеопатре.*)

2. Найти в истории случай, подобный убийству в Риме Гая Юлия Цезаря Брутом (отец Александра Македонского убит собственным телохранителем Павсанием), и тогда Диоген вручит им карту.

И снова заговорил хранитель. Последним его условием было соблюдение правил, которые герои обязаны придерживаться в пути.

Они должны избрать стратега, который бы руководил ими.

Они должны проходить каждое испытание все вместе.

Обязательным было слушаться тех призраков, которые сопровождали героев в пути.

За каждое испытание герои получали минуту штрафа.

ИСПЫТАНИЯ

*Каждый, кто идет собственной тропой,
тот и герой.*

Н. Овчинников

И вот начался самый длинный, трудный, неожиданный и полный неизвестности этап. Никто не ожидал испытаний, но в тайне мечтал стать героем.

Пройдя небольшой участок пути и остановившись, герои достали древнюю карту. Греческий текст гласил:

Первым этапом бегите к мосту, что налево.
И перед ним поверните на север, спустившись
В ров для воды, — поспешите до камня со стрелкой
И поднимитесь опять на вершину по склону.
Снова спешите до древней развилки дороги.
Где уж давно дожидается вас испытанье.

...Словно из-под земли вырос призрак, но не призрак танаита. Это был современный человек. Высокий, в темном костюме, в очках, он грустно посмотрел на путешественников, присел на камень у дороги и рассказал свою историю:

— Я археолог, раскапывал Древнюю Трою...
Много нашел я сокровищ царей многославных,
Только осталась одна очень древняя карта,
Что разгадать для меня оказалось не в силах.
Если же все вы, сейчас же назвав мое имя
И рассказав об открытиях, мною свершенных,
В нужную сторону прыгнете, верную выбрав дорогу,
Карту отдам вам и клад вы найдете. По праву
Вам он достанется. С ним продолжайте дорогу...

Если герои угадывают — найдут клад.

Генрих Шлиман с радостью отдал стратегу карту. Клад был на месте: небольшой сосуд из глины, укрытый куском истлевшей материи. Достав его, герои обнаружили наконечники стрел, мешочек с песком, дощечку, сплошь утыканную гвоздями, фигурку слона, рукоятку меча, знак центуриона, монету города Карфагена и обрывки карты, на которой были различимы обрывки современной Франции. Ясно, что зарыл это воин в назидание потомкам (знаменитая битва при Каннах, когда Ганнибал разгромил римлян, продолжив путь). Путники чуть не свалились в подземелье, где стоял воин. В золотом шлеме, доспехах, с мечом, он словно ждал их, указал на лестницу и сказал:

— Силу свою и умения сейчас покажите,
Быстро стрелою из лука сразив эти цели
И, разгадав те загадки, что я здесь запрятал, —
вы отправитесь снова в дорогу...

Тремя меткими выстрелами герои поразили цели и ответили на вопросы: почему эллины основали Танаис? Почему море было названо Эгейским? Что общего у Солона с обычными камнями?

...По карте до города оставалось немного. Агора была отмечена изображением красивого храма. Наконец она показалась впереди. Торговцы предлагали свой товар. Увидев гостей, они наперебой стали к ним обращаться:

— Как вам известно, площадь сия агорой зовется.
Здесь и совет, и торговля все время проходит.
Мы же торгуем всегда здесь и вам предлагаем
Выбрать себе, что купить, отвечая на наши вопросы.

Герои выбрали маску, книгу, статуэтку, получили подсказку и на сей раз:

— Прямо с агоры на тополь сверните высокий,
Через поля пробежав там, где живность пасется привольно.
Через дорогу пройдя, вы увидите древние стены —
Спуститесь к ним там, где камень дорогу укажет.

Путники верно нашли дорогу. Они вышли на вершину холма, откуда открылся великолепный вид. Путники спустились и оказались в лабиринте. Неожиданно появилась Ариадна:

— Вас я приветствую, странные наши герои!
Знаю, что держите путь свой в прекрасную Древнюю Тану,
И потому ожидаю вас здесь у дверей лабиринта,
чтобы помочь вам пройти через все испытанья.
Я Ариадна, а вы выбирайте Тесея —
Он за собой поведет вас сквозь мрак лабиринта.
Взявшись за руки, за ним вы смело пойдете,
Только сначала заданья исполните эти...

Она просит рассказать: как на Крите появился лабиринт? Кто такой Минотавр? И для чего у нее клубок ниток?

Лабиринт был очень опасным испытанием, лишь нить Ариадны указывала путь.

Оглядевшись, герои с радостью увидели, что находятся рядом с Танаисом. Появился хранитель и произнес:

— Снова приветствую вас, о храбрейшие витязи Таны!
Путь ваш далек был, и вы, как я вижу, устали.
Столько бежать через ветхие древние камни!
Но уж теперь остается немного.

Вам остается пробраться на мост осторожно
мимо Харона слепого, который его охраняет.
Цербера злого пройти, отобрав к испытанью подсказку,
Так постаравшись, чтоб в лапы к нему не попасться.

Если ж попался, то здесь до конца остаешься.
Только друзья, победивши, тебя на свободу
Выпустить смогут. Пока же в плену пребываешь.
Смело бегите, и пусть вам сияет удача!!!

В фигуре Харона на мосту было что-то угрожающее. На перилах моста была последняя подсказка:

— Снова охрана не пустит вас в Танаис древний.
Хоть и прошли вы Харона и Цербера злого.
Если ж слова отгадать вам, как прежде, удастся —
Смело идите — не будет вам больше преграды!

Слова были начертаны на стене башни и по вертикали образовывали слово «Танаис». И когда стихло последнее слово стратега, Диоген остановил часы. Часы, о которых все забыли, увлекшись азартом победы. Песок в них еще был, и это означало победу героев.

ПОБЕДИТЕЛИ ТАНАИСА

*Сраженье выигрывает тот,
кто твердо решил его выиграть.
Л.Н. Толстой*

А потом было награждение. Героев привели на одну из красивейших площадей города, где их ждали, наверное, все жители. Они собрались тут, чтобы чествовать новых победителей. Опускался вечер. Клоуилось к закату солнцу...

Лишь когда последний венок лег на голову последнему герою, грянула музыка. Они вместе шаг за шагом прошли город своей мечты и прикоснулись к нему. Они прожили в нем день. День в истории, к которой так долго стремились...

ЭПИЛОГ

*Мой друг, не стоит извиняться за то,
что у вас есть убеждения.*

Штабс-капитан Овечкин

Вот и подошло к концу путешествие в мир детства. Конечно, рассказанная история — не идеал, но в ней есть дух. Она была на самом деле. Она работала, потому что в ней заложена формула жизни — движение от образа через анализ к действию. Наши дети прошли триединый путь: были путниками, героями, победителями. Они прожили в этом мире маленькую, но совсем иную жизнь — вот что главное.

Что помогло нам в этом? Уникальный памятник Танаис. Для погружения в мир древних массу исторических деталей нужно было сделать

самим. А когда вы сами делаете шлем или меч, пишете «поэмы» для героев, изготавливаете «пергамент» и выводите на нем замысловатые буквы, вы начинаете жить в давно минувших веках. Приобщите к этому детей — и ваша «община» в легендарном мире вырастет. Она будет иметь свои правила, законы, свои предметы быта, дух и смысл существования. Получив опыт тысячелетий, вы сможете сказать: *«У нас все получится»*.

Урок актуализации и проповеди

Урок актуализации и проповеди призван создать условия для перехода предметно-урочных состояний детского сознания к состояниям самостоятельной работы. Урок актуализации и проповеди имеет двуединую направленность: *во-первых*, он побуждает сознание школьников к рациональной рефлексии над проблемами современной актуальной действительности, а *во-вторых*, — к рефлексии личностно-смысловых отношений. Суть рефлексии второго направления — это обращение к пониманию судьбы персон культуры и собственного смысла жизни. Структура урока актуализации и проповеди такова:

1. Микромодуль образно-символического обобщения темы.
2. Микромодуль предметной актуализации темы.
3. Микромодуль предметно-персонифицированной проповеди.
4. Микромодуль личностно-смысловой проповеди.
5. Микромодуль рефлексивного домашнего задания.

Таким образом, **задача всего урока** — создание условий для перевода возникших в предметной теме образов, представлений и смыслов в рефлексию над личным опытом в реальной жизни. Здесь необходимо заметить, что идея урока-проповеди не нова, она восходит к опыту выдающегося учителя-новатора Евгения Николаевича Ильина. Это ему принадлежит знаменитая фраза урока-проповеди, которой он заканчивал тему, связанную с романтическими произведениями М. Горького: «Ребята, — сказал Ильин, завершая урок, — обычного домашнего задания сегодня не будет, просто идите домой, подумайте над тем, что сегодня произошло на уроке, а дома загляните в глаза своей маме».

Покажем развитие урока актуализации и проповеди в завершение темы: «Гражданская война 1918–1920 гг.» в X классе.

1. Микромодуль образно-символического обобщения темы

Передняя стена класса, доска представляют собой напоминание об основных символах темы. Событийная карта Гражданской войны разделена двумя цветами — белым и красным и небольшим квадратом

зеленого. На белом фоне транспаранты с фамилиями и фотографиями участников «белого» движения: Краснов, Колчак, Деникин, Врангель. На красном: Буденный, Ворошилов, Чапаев, Троцкий. На зеленом — Махно. С помощью системно-представленных символов школьники восстанавливают в памяти образы, представления и смыслы Гражданской войны.

2. Микромодуль предметной актуализации

Здесь учитель создает условия для понимания сущности Гражданской войны, которая в начале XX века в своих идеях и смыслах становится средством работы логического сознания школьников над современными гражданскими конфликтами, над направленностью мышления, вскрытием сущности актуальных явлений такого рода. Все горячие точки сегодняшнего дня анализируются с позиций истока, т.е. той Гражданской войны, которая когда-то развернулась между «белыми» и «красными» и может быть средством для осмысления событий современности. Мысль, направленная на нечто существенное, восходит к мудрости, более того, она находится на пути к смыслам и способна примирить самые неразрешимые противоречия в сознании человека.

3. Микромодуль предметной персонификации

Своеобразие этого микромодуля состоит в том, что он построен на противоречии идеалов изучаемой эпохи и современных взглядов на данное явление. Естественно, это идеалы персон истории. Идеи, во имя которых отдавали свои жизни герои Гражданской войны, их пафос жизни, их самопожертвование сталкиваются с современным взглядом на это явление, как на нечто бессмысленное, не достойное человеческого общежития. Величие подвига и вселенская любовь человека без насилия и крови — вот тот конфликт, который обращает к интенсивной работе детское сознание. Конфликт единичного и всеобщего рождает диалоги, споры, полемики в семье, в детских внешкольных группах. Учитель в контексте технологий опирается на детский личностный опыт, делает часто акценты на том, что ученики класса могут оказаться по разные стороны баррикад в Гражданскую войну. И он на этой основе взывает к мудрости и необходимости возвыситься до всечеловеческого чувства любви и взаимопонимания. Свободная полемика завершается стихотворной проповедью, в которой как раз и отражен смысл разнообразия детских мнений.

*Одни восстали из подполий,
Из ссылок, фабрик, рудников,
Отравленные черной волей
И желтым дымом городов.*

*Другие — из семей военных,
Дворянских разоренных гнезд,
Где проводили на погост
Отцов и братьев убиенных.
В одних доселе не погас
Дух неразбуженных пожаров,
И жив еще злоеущий крик
И Разиных, и Кудеяров.
В других, лишенных всех корней,
Растленный дух столицы невской,
Толстой и Чехов, Достоевский,
Надрыв и смута наших дней.
И не смолкает грохот битв
На всем просторе русской степи,
Средь золотых великолений
Конями вытоптаных жнив.
А я стою один средь них
В ревушем пламени и дыме
И всеми силами своими
Молюсь за тех и за других.*

4. Микромодуль личностно-смысловой проповеди

Его основная задача — создать такие условия, чтобы ребенок смог выразить, заглядывая «в свое сердце и душу», отношение к личностному смыслу жизни посредством любых гражданских конфликтов. Открыть путь к личностным смыслам жизни ребенка невозможно без глубоких диалогов. Глубинность диалога основана на созерцательном откровении двух сознаний: сознание учителя и сознание школьника. Здесь педагогический результат возможен только в условиях величайшей искренности, в словах, идущих от сердца. Сердечное откровение детей — это цель, средством же является сердечное откровение учителя. Только он способен так развернуть феноменальность своего сознания, чтобы через его голос дети могли услышать голос всего народа, и бескрайних равнин, и медленно текущих рек, и горных вершин, с помощью этого голоса увидеть собственное отражение, да так, чтобы заискрились огнем его сердца детские глаза — эти великие зеркала будущего созидания. Только такой взгляд на диалог может привести школьника к внутреннему желанию писать о смысле Революции, Гражданской войны, соотнесенности собственному смыслу жизни. Не всегда этот микромодуль урока-проповеди бывает успешным, но когда он все-таки достигает своей цели, дети могут поразить любой самый взыскательный ум своим отношением к смыслу жизни. Вот стихи, написанные в контексте личностно-смыслового микромодуля, потому

что его задача состоит в том, чтобы с помощью истинного диалога привести школьника к самовыражению смысла жизни. Вот что написал десятиклассник:

*Кто он, русский раб или воин?
Смел иль трусит понапрасну?
У него волнистый волос?
Иль прямой, как меч булатный?
Может, этот мир подлунный
Не его совсем жилище,
Он на небе ищет землю,
На земле по небу плачет.*

5. Микромодуль рефлексивного домашнего задания

Этот микромодуль должен отразить глубину существенных обобщений детей, их понимание смыслов темы и собственного личностного смысла жизни. Чаще всего это творческие задания написание своих впечатлений о теме в виде эссе, исторических, литературных, географических сочинений, приключенческих романов. Главное — дать такое задание, чтобы в нем отразился пафос урока-проповеди, а также духовных откровений темы в целом.

Итак, перед нами целостная технология личностно-ориентированного урока, которая развивается в пространстве предметной темы и имеет пять этапов, каждому из которых соответствует определенный тип личностно-ориентированного урока:

- 1) урок-образ;
- 2) урок логического мышления;
- 3) урок настроения;
- 4) урок самостоятельного действия;
- 5) урок актуализации и проповеди.

Технология рождается в сознании ребенка и возвращается в это же сознание, обогащая и совершенствуя тело, душу и дух школьника.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА

Общепедагогические направления в определении эффективности лично-ориентированного урока

◆ Правильный психологический настрой учителя

Как известно, любой урок предполагает основательную подготовку к нему не только учащихся, но и учителя. Однако, высказывая это до очевидности ясное положение, обычно имеют в виду чисто техническую сторону подготовки — разработку плана, заготовку карточек и т.д., тогда как она предполагает и более сложную работу. Предстоящий урок учителю важно представить себе в воображении, попытавшись мысленно увидеть его во времени и пространстве. В процессе такой предварительной деятельности воображения, а она сопровождается мыслительной и эмоциональной активностью, внутренние механизмы сознания перестраиваются, т.е. настраиваются на что-то определенное — на урок. Таким образом, еще накануне урока у учителя создается необходимый «психологический настрой», обеспечивающий ему затем на самом уроке собранность и целеустремленность. Иначе говоря, урок имеет своеобразное «психологическое вхождение», недооценка которого, по свидетельству учителей же, приводит к тому, что им трудно «повернуть» себя в основном направлении занятия. Эта внутренняя готовность учителя к уроку, во многом определяющая его нормальный ход, часто остается вне поля зрения лиц, посещающих и анализирующих занятия. Нужно, однако, подчеркнуть важность этой стороны дела в ходе обсуждения уроков, необходимость объяснения внешних проявлений урока психологическими причинами.

Каким образом учитель истории должен психологически настроить себя на конкретную историческую тему?

Представление урока во времени. Чтобы настроиться на определенное время урока, необходимо, чтобы внешнее время аккумулировалось переживанием, мыслью, волей учителя и стало его внутренним

временем. Для этого необходима специальная репетиция урока, проговаривание его целостного содержания, либо отдельных наиболее сложных для представления во времени частей с обязательным учетом динамичности ответов учащихся.

Представление урока истории в пространстве. Для психологического настроя данное требование очень близко смыкается с предыдущим, однако здесь подготовка связана с адекватным движением содержательной, методической логикой, а также логикой использования средств обучения. В пространстве урока все должно быть готово и опробовано. Тексты документов, исторических романов открыты в нужном месте, картины, карты подготовлены к применению, технические средства настроены на включение в определенной замыслом части урока. Подчеркнем, что ко всему этому уже прикасался учитель — текст прочитан вслух, историческая картина рассмотрена и осмыслена, слайды просмотрены и соотнесены с другими средствами. Таким образом, через предметы у учителя возникает опережающее представление урока в пространстве.

◆ Эмоциональный настрой учителя истории

Это наиболее сложный компонент психологического настроя учителя на урок. Он предполагает активизацию двух важных состояний: состояния веры в излагаемое содержание и состояния перевоплощения для обращения к учащимся от имени субъектов истории.

Состояние веры предполагает переживание идеи урока. Нужно, чтобы появилось страстное желание выразить ее во что бы то ни стало. Нужно, чтобы она захватила все существо учителя, проникла во все поры его сознания, превратилась в живое переживание. Отсюда рождается убедительность — необходимое условие того, что будет говорить учитель детям. Ученик верит в то, во что верит учитель; засомневался учитель — засомневался ученик.

Состояние перевоплощения — еще более сложный и маловостребованный учителем компонент эмоционального настроя на урок. Это специфическая черта учительской профессии, однако ее необходимо развивать, а следовательно, обращать на нее внимание в процессе анализа урока.

Артистизм — это способность мгновенного перестраивания в новые образы, под новые ситуации, новую обстановку, но главное — уметь обрести в себе черты русского человека. Однако здесь необходимо понимать, что учитель, перевоплощаясь в роль исторического деятеля, не может «выпрыгнуть» из себя, он комбинирует образ из материала своей личности; становясь на место Робеспьера, Рылеева, Наполеона, учитель неминуемо передает другому свои собственные черты, обусловленные личным социально детерминированным жизненным опы-

том, взволнованное сопереживание сближает героев урока. Анализ артистических возможностей учителя должен производиться с учетом следующих факторов: интонация, мимика, жесты, позы, акценты и др.

◆ Система требований учителя к учащимся

Урок, всегда имеющий характер сложной коллективной деятельности, возможен лишь при условии предъявления учителем и исполнения учащимися определенной системы требований: входить в класс по звонку, не опаздывать, садиться по разрешению учителя, не пересаживаться, внимательно слушать учителя и отвечающих детей, не переговариваться с товарищами, на перемену с урока выходить организованно и т.д. В классе во время объяснения шум — учитель делает паузу, предъявляя учащимся в этой своеобразной форме требование, требования «пронизывают» урок, гибко варьируемые в зависимости от конкретных условий, определяют его слаженную работу.

Необходимо добавить, что в V—VI классах система требований в большей степени связана с авторитарной формой, в VII—IX классах требования основываются на идее сотрудничества с детьми, на увлеченности общим делом урока, в старших классах требования к учащимся определяются идеалами духовного общения. При анализе выдвигаемых учителем требований необходимо обращать внимание на то, что эффект может быть достигнут только в том случае, если учитель имеет авторитет среди учащихся и на уроке им интересно, они чувствуют его важность и полезность для актуальной жизни.

◆ Контакт в деятельности учителя и учащихся на уроке

Он проявляется в понимании учащимися требований, предъявляемых учителем, в одновременности их реакции и действий. Более глубокая сторона контакта состоит в том, что урок, объемя две сферы — сферу сознания учителя и сферу сознания учащихся, — разворачивается как двуединый логический процесс в единстве поступающих от учителя заданий и ответных мыслительных актов учащихся, контакт выступает как необходимое условие как общего нормального хода урока, так и эффективности его отдельных сторон и компонентов.

Особое значение в процессе анализа имеет учет так называемых *кругов внимания*. Круг внимания — это направленность энергии учителя на охват своим влиянием всего класса (большой круг), группы класса (малый круг), одного ученика (микрочруг). Причем необходимо заметить, что вся совокупность контакта с классом посредством кругов внимания имеет эффект в том случае, когда в работе учителя все три позиции взаимопроникают, находясь в неразрывном единстве, существуя в то же время независимо друг от друга. Учитель обязан видеть весь класс и не забывать об отдельных группах, обращая внимание на

одного ученика, держать под контролем весь класс. Вообще условное инвариантное движение кругов внимания осуществляется в следующей логике: от большого круга — «вижу весь класс» — к малым кругам, «обращение к группе» через микрокруг «работаю с одним учеником», возвращаясь к большому кругу «вижу весь класс».

◆ Педагогический такт в обращении учителя с учащимися

Обучение, будучи содружеством учителя и учащихся, представляет собой глубоко эстетический процесс. Это содружество проявляется прежде всего на уроке, поскольку он служит основной формой обучения. Он должен обеспечить учащимся непринужденную, свободную деятельность. Характер взаимоотношений учителя и учащихся на уроке и вся его обстановка должны способствовать эмоциональному пробуждению разума.

Среди наиболее распространенных просчетов учителей в области педагогического такта можно отметить ситуации, когда учитель допускает замену педагогического гнева на настоящую раздражимость и злость, указание на интеллектуальную неразвитость ученика, вопиющим нарушением такта является учительская месть, подчеркивание физических недостатков ребенка-школьника.

◆ Целесообразный темп урока

Он не должен быть ни чрезмерно быстрым, ни чрезмерно медленным. Стремление выполнить на уроке как можно больший объем работы, в общем, похвальное, может привести к ненужной спешке. Занятие примет неестественный, сумбурный характер, нарушится его логика, усвоение материала будет поверхностным. С другой стороны, в уроке не должно быть «пустот», образуемых часто между отдельными видами заданий: упражнение выполнено, а переход к следующему заданию затянут. Темп урока должен соответствовать темпу эмоциональной восприимчивости класса, темпу мыслительной деятельности, уровню умений и навыков учащихся при выполнении практических заданий. Необходимо также учитывать смену темпа урока. К примеру, при фронтальной проверке знаний высокий темп при обращении учащихся с вопросами и резкое снижение темпа — при прослушивании ответа.

◆ Необходимость учета педагогической ситуации

На уроке учитель и учащиеся вступают в столь многообразные связи логического и психологического характера, что не исключены всякого рода «неожиданности», благоприятствующие или, наоборот, неблагоприятствующие его общей атмосфере, учитель просит нарушителя

дисциплины покинуть класс, но тот отказывается это сделать. Учитель, заметив на контрольной работе, что кто-то пользуется чужой тетрадкой, просит передать ему ее, ученик же не выполняет предъявленного ему требования. В таких случаях говорят о возникшей на уроке педагогической ситуации, выход из которой предполагает быструю реакцию учителя, необходимую оценку им складывающейся обстановки, соответствующую ориентацию в новых условиях и педагогически целесообразное решение. Выходы из педагогических ситуаций могут быть различными, однако опыт работы дает возможность предложить ряд наиболее эффективных приемов.

1. В ситуации грубого нарушения ученической этики (грубость учителю, нецензурное выражение, открытое непослушание) — прием ориентации на общечеловеческие ценности, обращение к чувству честности справедливости, добра с примерами из жизни.

2. В ситуации, когда учитель не знает ответа на вопрос, заданный учеником, прием выхода:

а) охарактеризовать историческое явление, к которому имеет отношение вопрос;

б) признаться, что не знает ответа на вопрос, обязательно посмотрит в соответствующих источниках и ответит на следующем уроке (здесь важнее всего обязательно посмотреть и ответить).

3. В ситуации, когда учитель не может вступить в контакт с классом либо контакт нарушен в течение урока, прием выхода — всегда быть готовым к такого рода развитию событий, иметь заранее заготовленные интересные, интригующие факты и в момент кризиса контакта ввести их в процесс урока, обязательно связав их с его содержанием.

Определение эффективности деятельности учителя в личностно-ориентированном уроке

◆ Требования к анализу деятельности учителя истории на уроке. Степень ясности и четкости целей урока

В модульном подходе к уроку определилась новая система целеполагания. В силу направленности к действию его цели определены как образовательная, развивающая, смысловая, предметно-практическая и рефлексивная, а в качестве сверхзадачи — воспитательная цель. Причем в модульном варианте урока цели представлены в иерархии, где главной является предметно-практическая цель. Анализ смысла целеполагания начинается с образовательной цели и имеет следующую логику:

1. Как отражено в образовательном целеполагании формирование:

а) представлений об историческом времени;

б) представлений об историческом пространстве;

в) представлений об изучаемом историческом явлении и событии?

2. Отражено ли в образовательном целеполагании:
 - а) освоение учащимися опорных и основных понятий в их взаимосвязи;
 - б) нацеленность на объекты прошлого усвоения (ведущие понятия, главные события урока)?
3. Отражено ли в развивающем целеполагании формирование способов исторического мышления:
 - а) установка на поиск связи актуального и исторического;
 - б) активизация интереса к историческому факту, его анализ и толкование в связи с другими фактами;
 - в) установка на выяснение причин и условий возникновения явления, его развития, значения и следствий;
 - г) установка на поиск в историческом материале конфликта между государственным и общественным, между государственно-общественным и личным;
 - д) убежденность в познаваемости исторического процесса на основе повторяемости типичных исторических явлений, сходстве тенденций развития в аналогичных условиях, иногда далеких в пространственном и временном отношении;
 - е) стремление обнаружить в частном явлении черты общей закономерности;
 - ж) подход к познанию исторических явлений с позиции существующей актуальной методологической парадигмы, установления этапов и периодов развития;
 - з) выяснение тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении?
4. Как отражено в предметно-практическом целеполагании создание деятельных ситуаций:
 - а) в работе с учебником;
 - б) в работе с документом;
 - в) в работе с историческим источником;
 - г) в историческом рисовании;
 - д) в исторической лепке и создании объемных пособий;
 - е) в простых, интеллектуальных, ролевых и деловых играх, элементах театрализации?
5. Как отразились в рефлексивном целеполагании идеи связи исторического и актуального:
 - а) на уровне социальной рефлексии;
 - б) на уровне личностной рефлексии;
 - в) на уровне продуктивности и пользы;
 - г) на уровне духовного влияния?
6. Эффективно ли использовались на уроке методы модульной технологии личностно-ориентированного образования:
 - а) метод пробуждения образа в инвариантом построении;

- б) метод концентра (существенного мышления);
- в) метод смыслового переживания;
- г) метод событийного действия?

7. Как отражены в воспитательной сверхзадаче:

- а) образ человека земной цивилизации;
- б) изучение общечеловеческих этических и эстетических понятий;
- в) воспитание нравственных и эстетических чувств общечеловеческого уровня?

8. Условия для становления образа человека, этноса:

- а) изучение этических и эстетических понятий национального сознания;
- б) активизация национально-нравственных и национально-эстетических настроений.

9. Условия для становления образа человека определенной социальной группы, определенного города, региона (возник ли диалог учителя и ученика как взаимоотражение идеалов и ценностей жизни?).

Представленные для анализа компоненты воспитательной цели могут присутствовать в ее поурочной формулировке в зависимости направленности класса, содержательности урока и его места в лично-значимой теме.

◆ Анализ исторического содержания урока

Подготовка к уроку начинается с работы над его содержанием. Вдумываясь в текст учебника, в рекомендации методического пособия, знакомясь с другой литературой, учитель всесторонне овладевает темой. Он имеет право приходить в класс только в том случае, если может себе сказать: «Да, я знаю событие, процесс. Я могу за небольшое учебное время целостно, ярко и глубоко дать обильную пищу для чувств, мыслей и действий учащихся». При изучении явлений и событий в уроке должны присутствовать все элементы, из которых складывается знание истории (когда происходило, где происходило, что происходило). Историю творят люди, поэтому необходим показ той роли, какую играют их качества, связанные с истоками, мотивами их деятельности, освещение сложного мира человеческих отношений.

Яркое и целостное описание событий и процессов, передающих колорит эпох, обязано сочетаться с глубоким раскрытием их сущности, их связей: чем объясняется событие и каково его значение, оценка, уроки.

К элементам исторических знаний относится также и ознакомление с методами познания, со специфическими методами исторической науки.

Урок обязан принести богатство знаний, мысли и действия, он требует всесторонней работы с материалом. На пути такого урока стоит величайшая трудность — ограниченность учебного времени. Чтобы преодолеть эту трудность, нужно крайне экономно расходовать время и решить многие методические вопросы.

В этой связи анализ исторического содержания начинается с определения того:

1. Как была поставлена в содержательно-историческом аспекте урока логика изучения хронологии:

а) даты, представляющие «опорные пункты» для ориентации в историческом процессе, запоминание которых абсолютно необходимо;

б) даты, показывающие развитие процесса.

2. Как была построена система пространственных исторических характеристик (локализация) (работа с легендой, картой, с приложениями — для обозначения мест событий и др.).

3. Как был построен в уроке событийно-фактологический ряд изучения исторического явления и показана взаимосвязь событий разных порядков и уровней.

4. Отражена ли в содержании урока связь всеобщих, общих и частных исторических понятий.

5. Осуществилась ли в уроке связь опорных и основных понятий.

6. Вычленил ли учитель исторические объекты прочного усвоения (ведущие понятия, основополагающие события урока).

7. Соответствует ли культура речи учителя специфике предмета истории.

Первое, наиболее простое и вместе с тем обязательное требование — речь должна быть предельно простой, ясной и четкой, конечно, грамотной. Сложные, грамматически не безупречные формулировки и выражения, содержащие сложные обороты, непонятные термины, слова-паразиты, правильные ударения отвлекают внимание слушающих, вызывают у них отрицательные реакции, затрудняют восприятие и усвоение излагаемого материала.

Замечено, что особенно серьезным изъяном речи являются неправильные ударения. Они режут слух, портят впечатление от рассказа, будучи очень выразительными, быстро запоминаются учащимися. То же можно сказать о словах-паразитах («значит», «вот» и т.п.).

Чтобы добиться простоты, ясности и выразительности речи, над ней надо много и тщательно работать, особенно при подготовке к уроку, следить за речью на уроках и в повседневном общении с людьми.

Уместно сказать о важности тщательной разработки начинающими учителями планов-конспектов уроков. В первые годы работы в школе учителю приходится особенно много времени затрачивать на подготовку каждого урока. И, тем не менее, составлению планов-конспектов надо уделять должное внимание. Они нужны не для чтения на уроках — в классе учитель пользуется живой речью, а прежде всего для отработки содержания преподаваемых курсов и для подготовки к профессионально грамотному изложению учебного материала ученикам.

Школьная программа показывает, что тщательная работа над планами и конспектами, если в ней используются разнообразные источники исторического знания, постепенно помогает глубоко овладеть содержанием школьных курсов истории.

◆ **Определение эффективности микромодульного построения урока истории**

Для методиста, завуча, директора, учителя, пришедшего проанализировать урок своего коллеги, важно понимать, что собой представляет микромодуль урока истории или, точнее, каковы его основные критерии.

1. Каждый микромодуль имеет свои частные цели (образовательную, развивающую, смысловую, предметно-практическую, рефлексивную), а также свою частную, воспитательную сверхзадачу.

2. Микромодуль урока — это логически законченная его часть, в которой отражено действие конфликта между государственным и общественным посредством действия субъектов истории (возникновение, развитие, разрешение).

3. Микромодуль имеет обязательное построение: образ — анализ — смысл — действие — рефлексия.

4. Каждый микромодуль имеет свою систему средств, методических приемов, способов взаимодействия с учащимися, отличную от предыдущих и последующих.

Существуют следующие типы микромодулей в уроке истории:

1. Микромодуль мотивации образа урока (перевод личностно-актуального конфликта реального социума в исторический конфликт урока).

2. Создание образа конфликта между субъектами исторического явления в уроке.

3. Микромодуль смысла — микромодуль открытия диалога переживания смыслов исторической актуальной жизни.

4. Микромодуль событийно-практический (внедрение исторических представлений и понятий в ситуацию действия-события, познавательную задачу, игру, рисование, лепку, создание объемного пособия).

5. Микромодуль актуализации и проповеди (перевод исторического в актуальное). Эффективность микромодульного построения урока истории определяется следующими критериями:

- 1) оптимально ли количество микромодулей в уроке;
- 2) достигнута ли четкость типов микромодулей (образ, историческое мышление, смысл, событийно-практический микромодуль, проповедь);
- 3) реализованы ли частные цели микромодулей;
- 4) отражен ли в логически завершенном содержании микромодуля исторический конфликт (между государственным и общественным, государственным и личным);

- 5) осуществлялось ли в каждом микромодуле движение к действию;
- 6) как реализованы в уроке методология и регулятивные принципы организации средств личностно-ориентированного образования;
- 7) соответствует ли урок определенному типу: урок-образ, урок-анализ, урок-самоанализа, урок-проповедь и актуализации.

Типичные ошибки и просчеты учителей, не имеющих представления о микромодульной структуре, либо неверно ими понятой:

1. Урок, не осмысленный с позиций микромодульной структуры, потому представляет хаос образного или логического изложения содержания, основанного на экспромте учителя.
2. Не продумано взаимодействие с учащимися в каждом микромодуле.
3. На уроке явные провалы интереса и внимания учащихся.
4. Урок перенасыщен приемами и средствами, разными типами (образные, логические, игровые), и по этой причине учитель не реализовал ни одну из целей (образовательную, развивающую, смысловую, предметно-практическую, рефлексивную).
5. Цели микромодуля не соответствуют общим целям урока.

Определение эффективности деятельности школьников в личностно-ориентированном уроке

Анализ в данном случае должен быть основан на четком определении типа модульного урока (урока-образа, урока-анализа, урока исторического мышления, урока-проповеди и актуализации).

Анализ эффективности урока в целом может быть полезным только в том случае, если он будет рассмотрен с позиций своего содержательного типа, места в структуре модульного блока и всей личностно-значимой темы. Тип урока определяет типы микромодуля, группу используемых средств и, самое главное, состояние социализации детей как результат пережитого ими на уроке образа.

Анализ эффективности использования учителем средств обучения на уроке истории

Средства обучения истории в модульной технологии классифицируются на наглядные, словесные и практические (игры).

В свою очередь, каждая группа подразделяется, согласно модульной триаде (образ, анализ, действие), на образные средства, аналитические средства и деятельно-практические средства.

Начнем с наглядных средств и обратимся к их первой наглядно-образной группе. Открывают эту группу средства символической наглядности.

◆ Символическая наглядность

Анализ работы учителя с символами на уроке может осуществляться в такой последовательности:

1. Соответствует ли символ, подобранный для создания образа исторического явления или события, характеру эпохи?

2. Отражена ли в символе сущность изучаемой эпохи?

3. Связывает ли используемый символ историческое и актуальное?

Если же учитель не определил связь исторического и актуального в символе (к примеру, используя российский трехцветный флаг, не показал межэпохальную связь цветов флага), то по этой причине состояния прошлого и настоящего не соприкоснулись. Только в движении навстречу друг другу исторического и актуального и возможно создание целостного образа явления истории в сознании школьника.

4. Органично ли введен символ в процесс урока? На уроке должно быть:

а) наличие введения к использованию символа (перевод содержания урока на уровень символизации);

б) наличие плавного перехода к дальнейшему движению урока;

в) возврат к символу в завершении урока.

Примечание: одно из правил создания целостного образа: «Если мы начинаем с символа, то после его анализа, мы возвращаемся к нему, но уже в действии».

5. Соблюдены ли правила эстетического оформления символа (красочность, достаточный размер, точное место в пространстве урока)? К примеру, музыка звучит слишком громко (тихо), свет не соответствует настроению и т.д.

Основные ошибки учителей в использовании символической наглядности на уроке:

1. Символ не соответствует эпохе (допустим, «Шапка Мономаха» появилась гораздо позже, каравелла как символ географических открытий — в эпоху Средневековья, похожа на современный корабль и т.д.).

2. Символ не отражает сущности изучаемой эпохи (искусственная схема не имеет исторического основания, слишком абстрактна, не обобщает ощущений учащихся).

◆ Типологические бессюжетные учебные картины (анализ эффективности применения на уроке истории)

1. Определил ли учитель связь бессюжетной исторической картины или репродукции с исторической эпохой?

Типологическое изображение слишком абстрактно и заимствовано из другой эпохи. К примеру, вид моря времен Древней Греции и репродукция Айвазовского, вид Кремля XV в. используются в XVII веке.

2. Создал ли учитель словесный сюжетный образ в процессе демонстрации бессюжетной исторической картины или репродукции?

Ошибки: словесная характеристика не имеет логики, в ней отсутствует развитие от образа через анализ к смыслу и действию и рефлексии, не вскрыт исторический конфликт, не определены исторические субъекты данного конфликта.

3. Эффективно ли использовал учитель историческую бессюжетную картину (репродукцию) в процессе урока?

- а) Картина появилась в необходимом месте урока либо находилась перед глазами учащихся задолго до ее показа и снизила эффект воздействия;
- б) учитель плавно перевел изложение от общего содержания урока к картине, а затем нашел необходимые фразы для органичного продолжения урока;
- в) картина была подготовлена к взаимодействию с учащимися, порвана, находилась в освещенном месте и была видна всем.

◆ Типологические сюжетные картины и художественно-исторические репродукции (анализ эффективности применения)

1. Соответствует ли сюжетная историческая картина (репродукция) исторической эпохе?

Ошибки: картина «Гончарная мастерская» времен Киевской Руси используется при изучении Москвы времен Ивана IV, изображение воинов Олега — при изучении Куликовской битвы и т.д.

2. Разобрался ли учитель в историческом содержании картины (репродукции)?

Правила:

- а) точно определил исторический подтекст картины (репродукции) и вскрыл основополагающий конфликт;
- б) проследил при словесном изложении по картине модульную логику конфликта (образ — анализ — смысл — действие — рефлексия);
- в) знает и свободно владеет информацией о персонах (субъектах), изображенных на картине (репродукции);
- г) точно характеризует особенности сооружений, орудий труда, оружия, одежды и т.д.

3. Эффективно ли использовал учитель картину в процессе урока:

- а) картина (репродукция) появилась в строго определенном пространстве и времени урока;
- б) была снабжена точной словесной характеристикой;
- в) учитель отразил настроение конфликта на картине (репродукции) голосом, мимикой, жестами, дополнительными средствами, музыкой и т.д.?

◆ Аналитические средства наглядности (анализ эффективности применения)

К ним относятся карты, хронологические таблицы, транспаранты-понятия, детали-предметы, ассоциативные схемы.

1. Соответствует ли историческая карта изучаемой эпохе?

Часто учитель по разным причинам использует карты XX в. при изучении XV в. либо современную политическую карту мира при изучении географических открытий эпохи Средневековья и т.д. Это грубейшее нарушение.

2. Подготовился ли учитель к работе с исторической картой:

а) знает ли легенду карты;

б) знает ли особенности обозначения;

в) ознакомился ли заранее с теми историческими объектами, которые он собирается показывать на карте?

Хочу обратить внимание всех, кто призван анализировать уроки, на достаточно распространенную картографическую безграмотность как учителей, так и учащихся.

3. Подготовил ли учитель карту для взаимодействия с учащимися в процессе урока:

а) использование цветных аппликаций, стрелок, кружочков;

б) использование персонифицированной аппликации (фигурки воинов, купцов, движущихся по карте и т.д.);

в) использование специальных самодельных карт (карта, идущая в класс)?

Столь же серьезные требования необходимо применять к работе учителя с хронологией и хронологическими таблицами: соответствует ли хронологическая таблица задачам урока?

Учителя часто увлекаются изучением (зазубриванием) с учащимися дат, как основных, так и второстепенных, забыв о содержании урока. Хронологическая таблица вместо своей вспомогательной роли становится главной, разрушается тем самым целостный исторический образ.

Примечание: хронологическая таблица должна быть красочной, разноцветной, оригинальной по изображению.

◆ Транспаранты-понятия, детали-предметы (анализ эффективности применения)

В модульной технологии особое внимание уделяется логическим схемам, составленным из транспарантов-понятий, а также деталям-предметам.

Транспаранты-понятия

Подготовил ли учитель транспаранты-понятия к уроку?

Каждый пакет понятий должен быть своего цвета. На транспаранте четко и ясно написаны слова-понятия, они должны красиво распола-

гаться на доске и представлять логический образ урока. Каждый транспарант-понятие учитель должен вывешивать в момент его характеристики (объяснения).

Детали-предметы (анализ эффективности, применения)

В модульной технологии особое место принадлежит деталям-предметам из актуальной микросреды школьника (тетради, ручки, книги, предметы домашнего быта, украшения, деньги) — все это становится основой перевода актуального в историческое.

Эффективность использования деталей-предметов можно определить по двум критериям:

1. Соответствуют ли детали-предметы основным аспектам изучаемого исторического явления? (Виды ремесел, быт горожан, крестьян, купцов, дворян и т.д.)

2. Выдержана ли учителем модульная логика работы с деталями-предметами?

Актуальная деталь — история детали — действие детали в явлении (событии).

◆ Наглядно-практические средства

(анализ эффективности применения)

К этой группе средств на первое место выносятся символические слайды, свет, музыка. Для модульной технологии характерна целостность создания образа, и потому обязательно триединство средств, т.е. сочетание символического изображения на слайде, музыки и света, отражающего настроение урока (подсветки, прожектор и т.д.).

1. Создал ли учитель с помощью символического слайда, музыки и света целостный образ эпохи?

Достаточно часто изображения на слайде не соответствуют музыке, учитель не знает исторического подтекста музыкального произведения и в этой связи может показать православные иконы на фоне музыки Моцарта либо под марш «Прощание славянки» начинает рассказывать о Полтавской битве и т.д.

2. Определил ли учитель смысл символического изображения и точно ли подобрал словесные характеристики?

Символ обязательно имеет в себе конфликт, который скрыт от непосредственного восприятия, и потому особое значение имеет понимание учителем сущности этого конфликта.

3. Эффективны ли приемы введения символического слайда и музыки в урок?

Главное правило в этом — как можно меньше театральности, спокойное подведение учащихся к тому, что: «Сейчас зазвучит музыка, погаснет свет и вы увидите...».

Однако распространенной ошибкой учителей является крайняя и, конечно, примитивная театрализация: дети вошли в класс, внезапно гаснет свет, звучит музыка, на экране — малопонятный слайд. Эффект неожиданности есть, но нет образа, нет переживания, и сложный символ «ложится» на неподготовленное восприятие детей, вызывает недоумение и смех.

◆ Типологические сюжетные исторические слайды и художественные репродукции (анализ эффективности применения)

Это достаточно мощное средство воздействия на эмоциональную сферу деятельности учащихся, и потому необходимы серьезный анализ действий учителя и не менее серьезная коррекция этих действий.

1. Соответствует ли содержание слайда содержанию урока?

Наиболее серьезной ошибкой является использование художественных репродукций (исторический жанр, бытовой жанр, пейзаж) как чисто исторических картин. Здесь нравственно-художественный конфликт репродукции слишком разворачивают в конкретное историческое содержание. От путаницы исторического и нравственного в сознании школьника исчезнет определенность образа и, следовательно, не рождается переживание.

2. Подготовил ли учитель модульный содержательный анализ сюжетного слайда:

- а) определил ли конфликт между субъектами сюжета;
- б) показал ли движение этого конфликта от образа через анализ, смысл к действию и рефлексии;
- в) реализовал ли принципы к модульной технологии (причинно-следственной связи, разнообразия методических приемов, движение к действию)?

Использование слайда на уроке — достаточно специфическое явление, так как слайд функционирует на уроке короткое время, а потому его словесная характеристика должна быть краткой, ясной и развиваться точно по правилам модульного обучения.

◆ Сюжетно-событийные видеоматериалы (анализ эффективности применения)

1. Подготовлены ли видеоматериалы к функционированию в уроке истории?

Ответ положителен, если:

- а) учитель просмотрел видеофильм заранее и адаптировал его к взаимодействию с учащимися;
- б) разделил (видеофильм) на микрофрагменты и определил методические приемы работы с каждым из них;

в) сформулировал логическое задание по нарастанию интереса и эвристичности.

Обычной ошибкой учителей является превращение видеofilmа в необоснованно доминирующее на уроке средство, которое просто демонстрируют без всякого анализа. Такого рода подход расслабляет детей и может в дальнейшем помешать контакту с учителем и подорвать его авторитет.

◆ Исторический портрет (анализ эффективности применения)

В классификации средств наглядности портреты представлены как символические, интимные, сюжетно-групповые.

Символический портрет

1. Понимает ли учитель символический замысел портрета:

- а) смысл символа (скульптурный портрет Петра — «вздрыбленный конь» — «...поднял Россию на дыбы» и т.д.);
- б) смысл деталей символического портрета (почти все символические портреты (Наполеон, Елизавета, Екатерина) снабжены деталями, символизирующими силу, власть, мудрость);
- в) наличие конфликта государственного и общественного, государственного и личного в содержании символического портрета?

2. Соблюдал ли учитель правила модульной технологии в процессе функционирования символического портрета в уроке:

- а) сделано ли историческое введение;
- б) работа с символическим портретом осуществлялась по схеме: образ — анализ — смысл — действие — рефлексия;
- в) реализованы ли принципы модульной технологии актуально-личностного подхода, разнообразия методических приемов, движения к действию?

Интимный портрет. Интимный портрет в обучении истории — это художественная репродукция известного художника-портретиста, запечатлевшего историческую личность. В отличие от других видов портрета здесь учителю необходимо покрыть нравственный конфликт в судьбе исторической личности. Показать человека в мгновении, запечатленном на портрете, и в то же время представить все это как целостную жизнь («Портрет Дидро» Д. Левицкого, «Царевна Софья», «М. Мусоргский» И. Репина и т.д.).

1. Соответствует ли портрет исторической личности содержанию урока?

2. Определил ли учитель смысл, заложенный художником, в портрете?

3. Правильно ли учитель использовал приемы введения интимного портрета как средства наглядности в уроке?:

- а) введение как связь между содержанием урока и портретом;
- б) движение от целостного образа через детали к действию личности;
- в) заключение как переход к дальнейшему содержанию урока?

Портрет в историческом сюжете (групповой портрет). Это более распространенный вид наглядности, удобный для использования на уроке в силу ярко выраженного исторического и нравственного конфликта («Иван Грозный и сын его Иван» И. Репина, «Петр допрашивает царевича Алексея Петровича в Петергофе» Н. Ге и т.д.).

1. Соответствует ли художественная репродукция содержанию урока?

Часто в максимально теоретизированный урок учителя вдруг вводят художественно-историческую репродукцию с рельефным нравственным конфликтом. Такого рода «смешивание жанров» отрицательно влияет на целостность восприятия детьми исторических явлений.

2. Определил ли учитель главный конфликт репродукции и правильно ли исторически представил участников конфликта?

3. Соответствует ли построение работы с репродукцией на уроке правилам модульной технологии:

- а) подвел ли учитель детей к восприятию репродукции с помощью специального введения от содержания урока к содержанию репродукции;
- б) провел ли учитель детей по картине через динамику: образ — анализ — смысл — действие — рефлексия;
- в) реализовал ли принципы модульной техники (причинно-следственная связь, нарастание интереса, движение к действию)?

Тем, кто призван анализировать уроки, необходимо помнить, что распространенной ошибкой учителя истории является использование портретов в качестве иллюстраций к историческому содержанию, а не создание образов исторической личности. Создание образа в сознании школьника ведет в дальнейшем к переживанию, совокупность переживаний восходит к настроению, а это более устойчивое эмоциональное состояние; если же работа над формированием образного восприятия приобретает системный характер, то следующий уровень представлен уже нравственными и этическими чувствами как компонентами мировоззрения.

Анализ использования учителем словесных средств технологии

Описание критериев анализа использования словесных средств обучения необходимо начать с парадоксального замечания.

Наглядные средства редко используются на уроках потому, что их не хватает в школе; словесные средства малоэффективны потому, что

ими не умеют пользоваться. Слово как в качестве обычного исторического содержания, так и в художественном варианте вводится в урок многими учителями по наитию; никаких правил работы со словесными средствами учителя не знают, и многие думают, что таких правил вообще не существует. А между тем есть и классификация средств, и правила, по которым можно создать образ и вызвать переживания детей.

Словесные средства выступают как рационально-исторические и как художественно-исторические. В свою очередь, каждый блок согласно модульной триаде подразделяется на образные, аналитические и практические средства.

Образная группа средств представлена символическими средствами, бессюжетной характеристикой исторических явлений, сюжетной словесной характеристикой исторических явлений.

В целом с помощью данной группы средств у детей создается образ-представление о противоречивых сторонах конфликта действующих субъектов истории. Причем содержание исторического материала еще не дает четкого понимания конфликта и, лишь организовывая ощущения детей, готовит их к более глубокой аналитической работе.

Нет необходимости останавливаться на требованиях к анализу каждого словесно-образного средства, необходимо подчеркнуть лишь основные критерии, с помощью которых можно определить эффективность исторического и художественного слова на уроке.

1. Подготовил ли учитель речевую форму изложения? Первое наиболее простое правило и вместе с тем обязательное. Речь должна быть предельно простой, ясной, четкой, грамотной.

2. Продумал ли учитель модульное построение словесных средств (описание, бессюжетная характеристика, сюжетная характеристика)?

Здесь самое важное:

- а) это понимание того, что в любом самом коротком словесном обращении к учащимся, даже при крайнем символическом характере отрывка, учитель должен видеть участников исторического «момента» либо в прошлом, либо в настоящем, либо в будущем;
- б) показать с помощью акцентов образное начало, развитие и действительное разрешение конфликта между ними.

К примеру, лишь один лаконичный отрывок Н.М. Карамзина, где в нескольких строках символического словесного описания в наличии есть образ — анализ — действие. Причем выявить эти этапы можно только голосом, жестом, мимикой; но не показав их, не создашь образа, не вызовешь детского переживания.

«...Там, где цвели города и селения, остались кучи пепла и трупов, терзаемые хищными зверями и птицами...» (*Символическое образное начало.*) «Только изредка показывались люди, которые успели скрыться в лесах». (*Анализ действий субъектов истории.*) «Они выходили оплакивать гибель Отечества!» (*Дей-*

ствие, разрешающее конфликт нарастающего горя и вызывающее переживание.);

- в) продумал ли учитель сочетание средств наглядности и слова в соответствии с принципами модульной технологии.

◆ Аналитические словесные средства (анализ эффективности применения)

Следующая группа словесных средств имеет отношение преимущественно к анализу. Среди них: объяснение, беседа, работа с учебником.

Объяснение на уроке истории должно отвечать следующим критериям:

1. Построил ли учитель модульную логику объяснения?

Объяснение, как известно, основано на доказательстве определенного исторического суждения и развивается в русле индуктивной логики (от частного к общему) и дедуктивной (от общего к частному). Однако в модульном построении, к примеру в дедукции, ведущее понятие возникает (выводится) из образа явления, общие понятия — из поаспектного анализа ведущего понятия, частные понятия — это практическая иллюстрация фактами всей системы понятий объяснения (образ — анализ — действие). Если же в объяснении учитель пропустил хотя бы один из логических блоков, нарушается целостность теоретического представления, и далее идет уже сумятица не организованных логикой ощущений — непонимание, беспокойство.

То же самое можно отнести и к беседе, хотя беседа, как аналитическое средство, построена на диалоге, в ней соблюдаются законы индукции и дедукции. В целом же в беседе акцент делается на реализации модульных принципов обучения истории. Вот почему при анализе урока необходимо обратить внимание на следующие критерии:

2. Реализовал ли учитель в процессе беседы модульные принципы обучения истории:

- а) принцип связи поурочных целей с целями микромодуля-беседы;
- б) принцип причинно-следственной связи в построении диалога (вопрос — ответ);
- в) принцип разнообразия в формулировке вопросов и заданий;
- г) принцип нарастания интереса в динамике (вопрос — ответ) (от простого — к сложному, от близкого — к далекому, от слова — к сочетанию с наглядностью и затем от слова, наглядности — к объемной детали);
- д) принцип движения к действию (к обсуждению смысла объемного пособия, решению познавательной задачи, к вопросам, к игре)?

Особого внимания в анализе урока заслуживает работа с учебником. Об этом много написано.

С точки зрения модульного построения урока, работа с учебником есть практическое подтверждение осмысления детьми различных

компонентов исторических явлений. Эффект подтверждения здесь связан с тем, что учебник в настоящее время является единственным реальным историческим источником для детей.

◆ **Практические словесные средства** (анализ эффективности применения)

В процессе наблюдения за ходом урока и его последующем анализе необходимо помнить, что рассказ о событии — самое популярное среди учителей истории средство, но в то же время наиболее отдаленное от правил, по которым оно должно развиваться; рассказ — наиболее «заезженное» практикой словесное повествование. От него дети ждут многого, но эффект часто противоположен. И потому здесь важно следить за критериями, по которым должен развиваться рассказ.

1. Продумал и отработал ли учитель словесно-образную форму рассказа? (Художественный характер словесных построений, особые выражения, соответствующие эпохе события, акценты, мимика, жесты.)

2. Продумал ли учитель модульную логику рассказа:

- а) определил ли участников рассказа как субъектов исторического события;
- б) вскрыл ли основной конфликт рассказа;
- в) создал ли первоначальный символический образ будущих участников события в рассказе;
- г) охарактеризовал ли действия каждого участника события и рассказа;
- д) привел ли рассказ к главному событию, в котором разрешился конфликт?

3. Реализовал ли учитель модульные принципы обучения истории в процессе рассказа? (Связь целей рассказа с поурочными деталями, причинно-следственную связь внутри рассказа, разнообразие приемов на каждом этапе рассказа, нарастание интереса в каждой части рассказа, движение к главному событию.)

Следует отметить, что только при соблюдении показанных критериев результат одного рассказа способен привести к образному переживанию детей.

◆ **Познавательные задачи**

Прежде всего анализирующему урок необходимо понять, почему познавательная задача вводится в группу словесно-практических средств. Главным образом, это связано с тем, что познавательная задача практически завершает работу детской мысли, ставит последнюю точку в анализе определенного исторического явления.

С этих позиций необходимо представлять место познавательной задачи в уроке и критерии ее анализа.

1. Является ли познавательная задача практическим обобщением понятийного анализа исторического явления, изучаемого на уроке?
2. Соответствует ли внутренняя структура познавательной задачи требованиям модульной технологии? (Содержание — образ, анализ, смысл, рефлексия).

◆ Исторический документ

Исторический документ, являясь замечательным словом эпохи, — важнейшее средство словесно-практической группы. В практике работы учителей исторический документ используется часто, но скорее в качестве иллюстраций к событиям, чем с целью проникновения в дух эпохи, посредством прикосновения к деталям и терминам исторического источника.

В модульном уроке документ — практический критерий чувствования модели жизнедеятельности людей в прошлом. Он не может быть иллюстрацией, документ — не средство информации, он — цель, к которой направлен весь урок, потому что текст исторического источника способен подтвердить правильность мыслительных построений школьников. Только предположив самостоятельно, в чем причина феодальной раздробленности на Руси, ученик способен пережить великий возглас: «И сказал брат брату: «Это мое и то мое же...».

В целом основные критерии в работе учителя над документом могут быть следующими.

1. Подготовил ли учитель историографическую, источниковедческую справку к документу?
2. Осмыслил ли содержание документа, разделив его на логические части?
3. Определил ли для каждой логической части документа систему методических приемов?
4. Реализовал ли в работе с документом принципы модульной методики? (Связь поурочных целей с целями работы с документом, причинно-следственные связи логических частей, разнообразие методических приемов, нарастание интереса, движение к действию).

В итоге же анализ применения словесных средств должен быть направлен на помощь учителю в создании системы работы со словом на уроке в различных его формах.

Практические средства (игры) (анализ эффективности применения)

В основе модульного подхода к практическим средствам — **игра**. Игра рассматривается как модель жизнедеятельности, как путь, как подготовка к реальному актуальному действию.

Игры на уроках подразделяются на образные, аналитические и игры практического соучастия.

◆ Образные монологические игры (анализ эффективности применения)

В этой группе монологических игр учитель реализует «золотое правило» модульной методики: *«Сначала играет учитель, потом играют дети»*.

Основные критерии анализа игрового монолога должны быть следующими:

1. Подготовил ли учитель внешнюю форму драматического монолога? (голосовые акценты, мимика, жесты).
2. Подготовил ли учитель техническое оснащение игрового монолога? (музыка, фонозвуки: шум ветра, моря, пение птиц, выстрелы, объемные детали, свет).
3. Построил ли учитель модульное движение игрового монолога? (образ — анализ — смысл — действие — рефлексия).
4. Соотнес ли учитель игровой монолог с предыдущим и последующим содержанием урока?

◆ Аналитические игры

Система средств в форме аналитических игр представлена в следующей типизации: простые репродуктивные игры, проблемные игры, деловые игры.

В этой группе игровых средств — множество форм, описание их анализа будет однообразным и малополезным. Обязательными критериями каждой группы на уроке должны быть:

1. Наглядность игры (создание обстановки реальности происходящего).
2. Класс должен быть разделен на игровые группы с четким заданием для каждой из них.
3. В игре должна быть соблюдена атмосфера соревнования.
4. Неожиданность экстремальной ситуации.
5. Полное погружение участников игры в действие.
6. Правдоподобность экстремальной ситуации.
7. Система оценивания.

Без сомнения, большое количество игровых форм требует и дополнительных правил анализа, но они рождаются в процессе уроков и слишком аналогичны, чтобы их выносить для общего анализа всех игр.

Здесь представлен инвариантный анализ игр аналитической группы.

◆ Игры практического соучастия (анализ эффективности применения)

Игры практического соучастия — это такие средства изучения истории, с помощью которых создается эффект непосредственного вхождения школьников в ситуацию взаимодействия с субъектами истории (ролевые игры, спектакли).

Суть действия игрового средства заключена в том, что ученик проигрывает и тем самым овладевает инвариантом поведения того или иного субъекта, запечатленного историей.

Так как игры практического соучастия связаны с созданием образов исторических персонажей, то к ним предъявляются особые требования и они являются основой анализа:

1. Четкое определение конфликта игры.
2. Четкое определение ролевых целей участников игры.
3. Наличие общей цели у всего ролевого коллектива.
4. Многоальтернативность разрешения главного конфликта игры.
5. Наличие специальных приемов для эмоционального нарастания в игре.
6. Предположительное планирование игровой полемики (в любой игре, в том числе и спектакля).

При анализе урока-спектакля необходимо помнить:

1. Подготовка к театральному действию двухуровневая:
 - а) опосредованная по ходу изучения личностно-значимой темы;
 - б) непосредственно реализуемая в структуре подготовки спектакля;
 - в) актуальность урока-спектакля;
 - г) урок-спектакль — урок каждого ученика.

Примечание: директору, завучу, методисту и любому, анализирующему игровое действие, на уроке необходимо войти в состояние игры через выполнение внешней игровой ситуации или целостной роли, иначе анализ игры будет поверхностным и субъективным.

Требования к организации учителем деятельности школьников на уроке

1. Эффективно ли была организована учебная деятельность учащихся в классе с точки зрения их активности?
 - а) класса в целом;
 - б) микрогрупп класса;
 - в) отдельных учеников.

Здесь необходимо заметить, что учитель обязан иметь четкое представление о наличии микрогрупп в классе, о взаимодействии учащихся

в микрогруппе по функциональному признаку (организатор, технолог, практик). Одним из аспектов анализа деятельности учителя по организации работы с микрогруппами является эффективность разработанных заданий для учащихся, выполняющих определенную функцию в группе.

2. Осуществляется ли на уроке дифференцированный подход к учащимся в зависимости от интеллектуальных возможностей (сильные, средние, слабые), постоянно переходящий на уровень функциональных обязанностей в микрогруппе (идеолог, технолог, практик)?

Например, учитель излагает учебный материал в готовом (разъясненном) виде и предлагает всем ученикам осмыслить его, запомнить и подготовиться при закреплении и проверке знаний воспроизвести усвоенное в неизменном виде. Выполняя задание, весь класс вынужден работать примерно одинаково, но для разных по обучаемости категорий учащихся эта работа будет неодинаковой по трудности. *Трудность* — понятие в большей мере субъективное и определяется степенью соответствия содержания учебного процесса запасу знаний учащихся, опыту их познавательной и практической деятельности, потребностям и интересам школьников, т.е. их обучаемостью.

Изучая отдельных учеников более детально, учитель находит, что надо обратить особое внимание при индивидуальном подходе к каждому ученику. Одному надо помочь развивать внимание и эмоциональное восприятие, другому — наглядно-образное мышление, третьему — речь и понятийное мышление и т.п.

3. Не было ли на уроке замечено увлечение одним из субъектов организации учебной деятельности (класс, группа, ученик)?

Если замечена обращенность к одному из субъектов учебной деятельности (ученик, группа, только класс), необходимо определить ее причины.

4. Эффективно ли была организована проверка знаний учащихся?

- а) *фронтальная устная* (класс, группа) (движение от простого к сложному, от близкого к далекому);
- б) *фронтальная письменная* (исторические диктанты, творческие сочинения);
- в) *устная индивидуальная проверка знаний*: корректировка излагаемого учеником учебного материала (стилистика, грамотность, культура речи, четкость в произношении исторических терминов, логика изложения (дедукция, индукция), ориентация на использование исторических источников и их цитирование);
- г) *индивидуально-письменная работа* (карточки с репродуктивным заданием, карточки с познавательными заданиями, заполнение таблиц на месте и на доске);
- д) *проверка работы учащихся в ситуациях делания игрового действия* (историческое рисование, лепка, создание объемных посо-

бий, работа с историческими источниками, с учебником, создание объемных наглядных пособий, активность в игровых ситуациях исторического и художественно-исторического характера).

5. Эффективно ли осуществлена на уроке взаимосвязь всех видов проверки знаний (фронтальная, индивидуальная, письменная, устная)?

6. Эффективно ли осуществлялась на уроке организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе изучения нового материала:

- а) активно ли осмысливал материал весь класс;
- б) активно ли осмысливала материал группа учащихся;
- в) эффективно ли работал один ученик при общей пассивности всего класса?

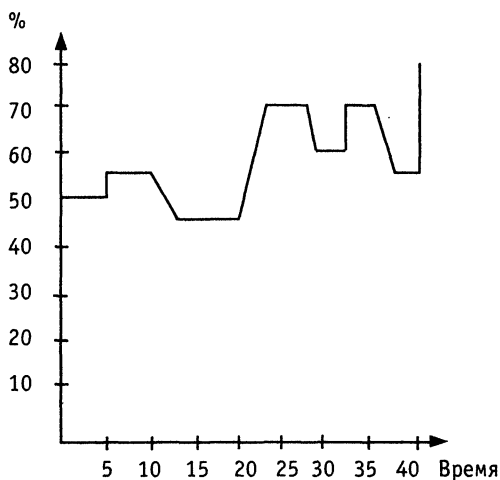
7. Эффективно ли была организована обобщающая проверка знаний на этапе совершения урока (класс, группа, ученик)?

Определение качественной педагогической результативности личностно-ориентированного урока

1. Создание инварианта личностно-ориентированного урока в детском сознании:

- а) система исторических представлений (время, пространство, явление);
- б) система исторических понятий и закономерностей, выраженных в исторических суждениях и умозаключениях учащихся;
- в) возникли ли в процессе урока интеллектуальные затруднения, развивающие историческое мышление учащихся (класс, группа, ученик);
- г) апробировали ли учащиеся свои представления, способы исторического мышления в созданных учителем ситуациях делания игрового действия (класс, группа, ученик);
- д) был ли урок интересен учащимся (класс, группа, ученик) в начале урока, в его развитии и завершении;
- е) испытывали ли учащиеся (класс, группа, ученик) по внешним признакам нравственные и эстетические переживания относительно деятельности субъектов изучаемого исторического явления?

В качестве совета завучам и методистам предлагается схема, по которой очень удобно следить за взаимодействием и отношением учителя с классом:



Это может быть схема либо внимания, либо интереса. С ее помощью можно легко определить просчеты, допускаемые учителем. Если же посещение осуществляется вдвоем, то схемы можно сопоставить, сравнить, и это тем более эффективно.

Таковы в целом четыре группы требований к уроку истории. Не всегда удастся охватить урок столь многоаспектным анализом. Даже выбрав определенный ракурс, например организация деятельности учащихся, необходимо касаться хоть в какой-то мере компонентов каждой группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ |

Дорогой учитель!

Не знаю, передал ли я дух увлеченности, с которой работал, создавая качественно иную идею урока, новую классификацию средств, пытаясь поглубже заглянуть с помощью анализа в педагогические акты обучения истории. Уверяю тебя, в реальной практике этот дух присутствовал. Что-то неведомое, неосознаваемое вело меня от ступени к ступени, по которым я поднимался, добываясь всё большего педагогического эффекта.

Пойми меня правильно, учитель. Эффектом я называю вовсе не знание детьми фактов и понятий, развитость умений и навыков, хотя, конечно, всё это компоненты движения к успеху. Главное в модульной технологии — освоение практической сущности организации человеческой жизни — модели человеческой жизнедеятельности.

Магическая формула: образ — анализ — смысл — действие — рефлексия в ее инварианте представлена на всех уровнях обучения — от логических частей урока до курса и предмета.

Друг мой, учитель! Мы с тобой избранные этим миром люди. Я всегда это знал и потому, отвергая всех, шел своим путем. Я поделюсь с тобой знаниями и отдам тебе ключевые вехи своего становления.

Модуль — это системный органический конструкт, в котором через образное пробуждение детского сознания, через существенное мышление, переходящее в открытие и творение смыслов, школьник восходит к самостоятельному действию, для того чтобы понять себя с помощью рефлексии.

Органичность этого построения есть не внешнее педагогическое нагромождение, а структура существования, как вершина детского саморазвивающего сознания... Ребенок творит свое образование сам, не догадываясь об этом, а следовательно, творит программу собственной жизни...

ЛИТЕРАТУРА |

1. Актуальные проблемы преподавания истории. — М., 1984. С. 122.
2. Бальзак О. Собрание сочинений. Т. 13. С. 307.
3. Березкин В.И. Искусство оформления спектакля. — М., 1986. С. 4.
4. Блок А. Избранное. — Саратов, 1974. С. 164.
5. Бондаревская Е.В. 100 понятий личностно-ориентированного воспитания. Глоссарий / Воспитание как встреча с личностью. Т. 2. — Ростов н/Д, 2006.
6. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Инновационная школа. 2000. № 1.
7. Бондаревская Е.В. Воспитание как смыслопорождающий процесс / Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Ч. 1. — Ростов н/Д, 2004.
8. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Инновационная школа. 1997. № 1.
9. Бондаревская Е.В. К новому типу инновационной деятельности в образовательном регионе // Инновационная школа. 1995. № 2.
10. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы. — Ростов н/Д, 1997.
11. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования. — Ростов н/Д, 2002.
12. Бондаревская Е.В. Образование и культура. Воспитание как встреча с личностью. Т. 2. — Ростов н/Д, 2006.
13. Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепций личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории / Воспитание как встреча с личностью. Т. 2. — Ростов н/Д, 2006.
14. Бондаревская Е.В. Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. Ч. 1. — Ростов н/Д, 2004.
15. Бондаревская Е.В. Слово к читателям // Инновационная школа. 1996. № 1.
16. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Личностно-ориентированное образование: Хрестоматия. — М.: Современный Гуманитарный Университет, 2005.
17. Бондаревская Е.В. Учителю о личностно-ориентированном образовании / Воспитание как встреча с личностью. Т. 2. — Ростов н/Д, 2006.
18. Бондаревская Е.В. Ценностное основание личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4.

19. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика. — М., 1998.
20. *Вагин А.А.* Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Педагогика, 1968.
21. *Гиппиус З.* Забытая книга. — М., 1991. С. 183.
22. *Годер Г.И.* Изучение истории древнего мира в V классе. — М., 1965.
23. *Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф.* Когда учитель властитель дум. — М., 1990
24. *Гончарова Т.И.* Исторические вечера в школе. — М., 1992.
25. *Гора П.В.* Методические приемы и средства наглядного обучения истории. — М., 1971. С. 187.
26. *Гора П.В.* Повышение эффективности обучения истории в средней школе. — М., 1988. С. 40.
27. *Гюго В.* Избранные произведения: В 2 т. — М., 1978. Т. 1. С. 425.
28. *Данилевский Г.* Княжна Тараканова. — Алтайское книжное издательство, 1979. С. 480.
29. *Десятков С.* Верховники. — М., 1980. С. 194.
30. *Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики.* — М., 1982. С. 226.
31. *Донской Г.М.* Нравственное воспитание в обучении истории. — М., 1986. С. 33–37.
32. *Евтушенко Е.* Избранные произведения. — М., 1975. Т. 2. С. 420.
33. *Ежова С.А., Лебедева И.М.* Методика преподавания истории в школе. — М., 1986.
34. *Есенин С.* Собрание сочинений. — М., 1980. Т. 3. С. 81.
35. *Занков Л.В.* Дидактика в жизнь. — М., 1985. С. 25.
36. *Иванов И.Н.* Воспитание коллективов. — М., 1989. С. 4.
37. *Ильин Е.Н.* Искусство общения. — М., 1982.
38. *История СССР в художественно-исторических образах.* — М., 1980. С. 56.
39. *Кальма Н.* Заколдованная рубашка. — М., 1963. С. 119–121.
40. *Карамзин Н.М.* Иллюстративная история России. — СПб., 1996. Т. 2. С. 99–100.
41. *Ключевский В.О.* Курс русской истории. — М., 1988.
42. *Кнебель М.К.* О действенном анализе пьесы и роли. — М., 1982.
43. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. — М., 1982. Т. 1. С. 384.
44. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. Т. 1. С. 277.
45. *Коровкин Ф.Н.* Методика преподавания истории в средней школе. — М., С. 119.
46. *Корягин А.А.* Драма как эстетическая проблема. — М., 1971. С. 90.

47. *Кулагина Г.А.* 100 игр по истории. — М., 1993. С. 213.
48. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989. С. 43.
49. *Лернер И.Я.* Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся. Автореферат. — М., 1971. С. 17.
50. *Лернер И.Я.* Задачи для самостоятельной работы по истории. — М., 1978. С. 56.
51. *Лесин В.И.* За строкой учебника истории. — Ростов н/Д, 1995.
52. *Лошиц Ю.* Дмитрий Донской. — М., 1984. С. 286–287.
53. *Лысенкова С.Н.* Методом опережающего обучения. — М., 1988. С. 3.
54. *Мартынов Л.* Три века русской поэзии. — М., 1979. с. 341.
55. *Мережковский Д.* Александр I. — М., 1993.
56. *Мережковский Д.* Наполеон. — Нальчик, 1992.
57. *Мурзиев В.С.* Рисунки на классной доске в преподавании истории. — М., 1960.
58. *Никифоров Д.Н.* Наглядность в преподавании истории. — М., 1964. С. 31.
59. *Оливье М.* Спартак. — М., 1975. С. 128–132.
60. Педагогика наших дней. — Краснодар, 1988.
61. Педагогический поиск. — М., 1987.
62. *Петерффи Ш.* Избранное. — М., 1984. Т. 2. С. 134.
63. Преображенский А.А. Методическое пособие по истории. — М., 1989. С. 208.
64. *Прус Б.* Фараон. — М., 1981. С. 154.
65. Путешествие в страну Поэзия. — М., 1970. Т. 1. С. 121.
66. *Пушкин А.С.* Полное собрание сочинений. — Л., 1978. Т. 4, 5.
67. *Роллан Р.* Собрание сочинений: В 14 т.— М., 1954. Т. 1. С. 66–68.
68. *Рылеев К.Ф.* Три века русской поэзии. — М., 1979. С. 100.
69. *Симонов К.* Стихотворения. Поэмы. — М., 1982. С. 289.
70. *Соколов А.* Меньшиков. — Владивосток, 1989. С. 224.
71. *Соловьева Н.И.* Использование опорных сигналов и опорных конспектов на уроках истории и обществоведения. — Майкоп, 1990. С. 17–20.
72. *Станиславский К.С.* Собрание сочинений. — М., 1974. Т. 2.
73. *Толстой А.* Полное собрание сочинений. Т. 7. С. 545.
74. Три века русской поэзии. — М., 1979. С. 8.
75. *Трубецкой Е.* Три очерка о русской иконе. — М., 1991. С. 11.
76. *Тынянов Ю.* Кюхля. — Л., 1974. С. 252.
77. *Фиала Х.И.* Какими должны быть школьные исторические карты // Преподавание истории в школе. 1993. № 3. С. 70–75.

78. *Фоменко В.Т.* Исходные логические структуры процесса обучения. — Ростов н/Д, 1985. С. 14.
79. *Фоменко В.Т.* Требования к современному уроку и основные направления его анализа. — Ростов н/Д, 1974. С. 2.
80. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога. — М., 1987.
81. *Хейзинга И.* Человек играющий. — М., 1992. С. 23.
82. *Шаталов В.Ф.* Куда исчезли тройки? — М., 1979. С. 4.
83. *Шоган В.В.* Как изучать историю. — Ростов н/Д: Ростовский педагогический университет, 1997. С. 113.
84. *Шоган В.В.* Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения. — Ростов н/Д: Феникс, 2005. С. 7.
85. *Шоган В.В.* Модульная технология в лично-ориентированном образовании. — Ростов н/Д, 1999.
86. *Шоган В.В.* Модульная технология в лично-ориентированном обучении. Опыт уроков истории в школе. — Ростов н/Д, 1998.
87. *Шоган В.В.* Модульный подход в обучении / Автореферат. — Ростов н/Д, 1997. С. 14.
88. *Шоган В.В.* Новые технологии в историческом образовании. — Ростов н/Д: Феникс, 2006.
89. *Шоган В.В.* Основные категории модульной технологии лично-ориентированного образования // Известия Южного отделения Российской академии образования. 2001. Вып. 3. С. 103.
90. *Шоган В.В.* Система средств обучения в модульной технологии лично-ориентированного образования // Инновационная школа. 2000. № 1. С. 76.
91. *Шоган В.В.* Теоретические основы модульной технологии лично-ориентированного образования. — Ростов н/Д, 2000.
92. *Шоган В.В.* Технология лично-ориентированного урока. — Ростов н/Д: Учитель, 2003. С. 23.
93. *Шоган В.В.* Целеполагание в технологии лично-ориентированного образования // Научная школа Бондаревской Е.В. 1993. Вып. 1. С. 42–43.
94. *Шоган В.В., Мкртчян Н.М.* Педагогическая практика на историческом факультете. — Ростов н/Д: Ростовский педагогический университет, 2001. С. 3.
95. *Эйдельман И.Я.* Грань веков. — М., 1982. С. 318–319.

ОГЛАВЛЕНИЕ |

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава 1. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ, ИЛИ ТЕХНОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	5
Воспитательная сверхзадача исторического образования	12
Содержательность в технологии лично-ориентированного исторического образования	13
Модульные многоуровневые комплексы	18
Контрольные вопросы.....	20
Глава 2. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
Методологические принципы построения и организации средств исторического образования	21
<i>Принцип отраженного целеполагания</i>	<i>22</i>
<i>Принцип актуально-исторического подхода в содержании и организации средств исторического образования</i>	<i>29</i>
<i>Принцип комплексности в содержании средств исторического образования</i>	<i>31</i>
<i>Принцип конфликтности в содержании средств исторического образования</i>	<i>33</i>
<i>Принцип движения к действию в содержании, организации средств исторического образования</i>	<i>37</i>
Регулятивные принципы построения и организации средств исторического образования	38
<i>Регулятивный принцип знаково-символического содержания средств исторического образования</i>	<i>38</i>
<i>Регулятивный принцип разнообразия в содержании и организации средств исторического образования.....</i>	<i>39</i>
<i>Регулятивный принцип нарастания интереса школьников к содержанию и организации средств исторического образования</i>	<i>39</i>
<i>Регулятивный принцип детализации в содержании и организации средств исторического образования.....</i>	<i>41</i>

Регулятивный принцип событийности, содержания, организации средств исторического образования 41

Контрольные вопросы 43

Глава 3. СЛОВЕСНЫЕ СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ 44

Образно-исторические словесные средства 45

Историческое описание 45

Словесная характеристика 47

Сюжетная характеристика 49

Аналитические словесные средства 51

Объяснение 51

Беседа на уроках истории 55

Работа с учебником 64

Словесно-практические средства обучения истории в школе 68

Рассказ на уроке истории 69

Познавательная задача 72

Исторические документы (источники) 74

Контрольные вопросы 80

Глава 4. ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ СЛОВЕСНЫЕ СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ 81

Понятие художественно-исторических словесных средств изучения истории в школе 81

Образные художественно-исторические словесные средства 82

Художественно-историческое символическое описание 83

Бессюжетная художественно-историческая характеристика 84

Сюжетная художественно-историческая словесная характеристика 86

Аналитические художественно-исторические словесные средства 88

Художественно-историческое объяснение 88

Художественно-историческая беседа 91

Художественно-исторические познавательные задачи 96

Практические художественно-исторические словесные средства	99
<i>Художественно-историческое описание событий</i>	99
<i>Художественно-исторические словесные оценки исторических явлений и событий</i>	106
<i>Художественно-исторические фонопособия</i>	109
Контрольные вопросы	111

Глава 5. НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рационально-исторические наглядные средства обучения	112
<i>Образные наглядные средства обучения</i>	112
<i>Аналитические средства наглядности</i>	116
<i>Наглядно-практические средства</i>	151
Контрольные вопросы	160
Художественно-исторические средства наглядности в изучении истории в школе	160
<i>Художественно-образные средства наглядности</i>	161
<i>Художественно-аналитические средства наглядности</i>	168
<i>Художественно-исторические наглядно-практические средства</i>	172
Контрольные вопросы	185

Глава 6. ПРАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Образные монологические игры	187
<i>Игры-монологи с символической персонификацией</i>	188
<i>Игры диалогической персонификации</i>	190
<i>Персонифицированная игра-монолог с историческими и актуальными деталями</i>	191
Аналитические игры	193
<i>Простые репродуктивные аналитические игры</i>	194
<i>Проблемно-развивающие игры</i>	199
Деловые игры	205
Игры практического соучастия	216
<i>Ролевые игры</i>	217
<i>Игры исторического соучастия</i>	219
Контрольные вопросы	224

Глава 7. ПРАКТИЧЕСКИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСТОРИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ	225
Образно-драматические (монологические) средства изучения истории	226
<i>Образно-драматическая (монологическая) характеристика</i>	<i>226</i>
<i>Художественно-историческая драматическая диалогическая характеристика</i>	<i>227</i>
<i>Художественно-историческая драматизация с объемными театральными деталями</i>	<i>229</i>
Аналитические художественно-исторические средства драматизации	229
<i>Изложение содержания художественно-исторических средств драматизации</i>	<i>230</i>
<i>Действенный анализ содержания драматических художественно-исторических пьес</i>	<i>231</i>
<i>Этюдные репетиции</i>	<i>233</i>
<i>Средства художественно-исторического театрального оформления</i>	<i>236</i>
Средства практической театрализации	238
<i>Драматическая иллюстрация художественно-исторических репродукций</i>	<i>238</i>
<i>Художественно-историческая театрализованная композиция</i>	<i>239</i>
<i>Исторический спектакль</i>	<i>241</i>
Контрольные вопросы	244
Глава 8. МЕТОДЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	245
Уровни детского сознания	245
Комплекс «опережающего представления» (пробуждения)	250
Традиционные методы исторического образования	253
<i>Объяснительно-иллюстративный метод обучения</i>	<i>256</i>
<i>Репродуктивный метод обучения</i>	<i>257</i>
<i>Проблемное изложение</i>	<i>258</i>
<i>Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения</i>	<i>260</i>
<i>Исследовательский метод обучения</i>	<i>260</i>
Скрытая позиция учителя	263

Глава 9. ОБРАЗНЫЕ МЕТОДЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	265
Образные методы в модульных комплексах личностно-значимой темы	268
<i>Образный символический метод в комплексе «опережающего представления»</i>	268
Методы исторического образа в комплексе «история»	277
<i>Метод интеллектуально-исторического образа</i>	279
<i>Метод исторического смыслового образа</i>	289
<i>Метод событийно-исторического образа</i>	292
Методы образной персонификации в комплексе «персонификация»	294
Метод смыслового мистического образа	295
<i>Метод этического образа</i>	300
<i>Событийно-образный метод</i>	300
Образные методы в комплексе «актуализация»	303
<i>Методы событийно-актуального исторического образа в комплексе «актуализация»</i>	303
<i>Метод событийно-практического образа</i>	303
<i>Метод образа практического мышления</i>	304
<i>Метод образа практического смыслового переживания</i>	304
Метод рефлексивного образа в комплексе «рефлексия»	305
Глава 10. МЕТОДЫ СУЩЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ, ПЕРЕЖИВАНИЯ И ДЕЙСТВИЯ	309
Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «опережающего представления»	309
<i>Методы существенного мышления (метод центра)</i>	309
<i>Метод опережающего мыслительного центра</i>	311
<i>Метод существенного опережающего переживания (метод опережающего «керна»)</i>	313
<i>Метод опережающего событийно-волевого конфликта</i>	314
Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «история»	315
<i>Метод центра воспоминания</i>	315
<i>Метод центра в новом знании</i>	317

<i>Действенно-обобщающий микромодуль и метод концентратора</i>	319
<i>Метод смыслового переживания «керна» в микромодуле «воспоминания»</i>	320
<i>Метод смыслового переживания «керна» в новом знании</i>	321
<i>Метод смыслового переживания «керна» в действенном обобщении урока</i>	323
<i>Метод событийно-волевого конфликта в комплексе «история»</i>	323
Методы существенного переживания мышления и действия в комплексе «персонификация»	328
<i>Метод смыслового переживания «керна» в уроке настроения</i>	328
<i>Метод мыслительно-этического концентратора</i>	333
<i>Метод событийно-смыслового конфликта</i>	334
Комплекс «актуализация» и новые методы исторического образования	336
<i>Метод событийно-волевого конфликта</i>	337
<i>Метод практического мыслительного концентратора в воспитательных актах практического мышления</i>	338
Методы существенного мышления, переживания и действия в комплексе «рефлексия»	339
<i>Метод актуального рефлексивного концентратора</i>	339
<i>Метод рефлексивного «керна»</i>	341
<i>Метод рефлексивного событийно-волевого конфликта</i>	343
Глава 11. НОВЫЕ МЕТОДЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УРОКАХ И ЛИЧНОСТНО-ЗНАЧИМЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ТЕМАХ (СХЕМЫ)	345
1. Методы урока-образа в комплексе «опережающего представления»	345
2. Методы в уроке исторического мышления в комплексе «история»	346
3. Методы в уроке исторического смысла в комплексе «история»	346
4. Методы в уроке событийно-волевого соучастия в комплексе «история»	347
5. Методы в уроке настроения в комплексе «персонификация»	347

6. Методы в уроке этического мышления в комплексе «персонификация»	348
7. Методы в уроке смыслового действия в комплексе «персонификация»	348
8. Методы в уроке событийно-актуального образа в комплексе «актуализация»	349
9. Методы в уроке практического мышления в комплексе «актуализация»	349
10. Методы в уроке практического смыслового диалога в комплексе «актуализация»	350
11. Методы в уроке-проповеди в комплексе «рефлексия»	351

Глава 12. ФОРМЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 351

Урок-образ	357
<i>Микромодуль мотивационного образа</i>	360
<i>Микромодуль опережающего рационально-логического представления</i>	365
<i>Событийно-символический этап рационально-логического микромодуля</i>	367
<i>Личностно-смысловой микромодуль урока-образа</i>	368
<i>Микромодуль событийно-практического действия</i>	371
<i>Микромодуль актуализации и проповеди</i>	372
Урок логического мышления	375
<i>Микромодуль интригующего образа</i>	376
<i>Микромодуль мышления на основе «воспоминания»</i>	379
<i>Микромодуль саморазвивающегося мышления на основе новых знаний</i>	383
<i>Микромодуль действенного мышления</i>	386
<i>Урок логического мышления (инвариант)</i>	391
Урок настроения	392
<i>Микромодуль художественного образа (начало урока настроения)</i>	394
<i>Микромодуль личностно-смыслового мышления</i>	396
<i>Микромодуль переживания личностных смыслов жизни</i>	399
<i>Микромодуль событийного действия</i>	401
<i>Микромодуль-проповедь</i>	402
Урок жизнетворчества	404
<i>Урок персонифицированной имитации</i>	405

<i>Урок инсайтного действия (групповой семинар на основе заданий с «мозговым штурмом»)</i>	408
<i>Деловая игра как форма имитационно-практического урока</i>	414
<i>Урок-спектакль как имитационно-практическая форма</i>	416
<i>Урок актуально-жизненной имитации</i>	422
Урок актуализации и проповеди	433

Глава 13. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УРОКА..... 437

Общепедагогические направления в определении эффективности личностно-ориентированного урока	437
Определение эффективности деятельности учителя в личностно-ориентированном уроке	441
Определение эффективности деятельности школьников в личностно-ориентированном уроке	446
<i>Анализ эффективности использования учителем средств обучения на уроке истории</i>	446
<i>Анализ использования учителем словесных средств технологии</i>	453
<i>Практические средства (игры) (анализ эффективности применения)</i>	457
<i>Требования к организации учителем деятельности школьников на уроке</i>	459
Определение качественной педагогической результативности личностно-ориентированного урока	461

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 463

ЛИТЕРАТУРА 464