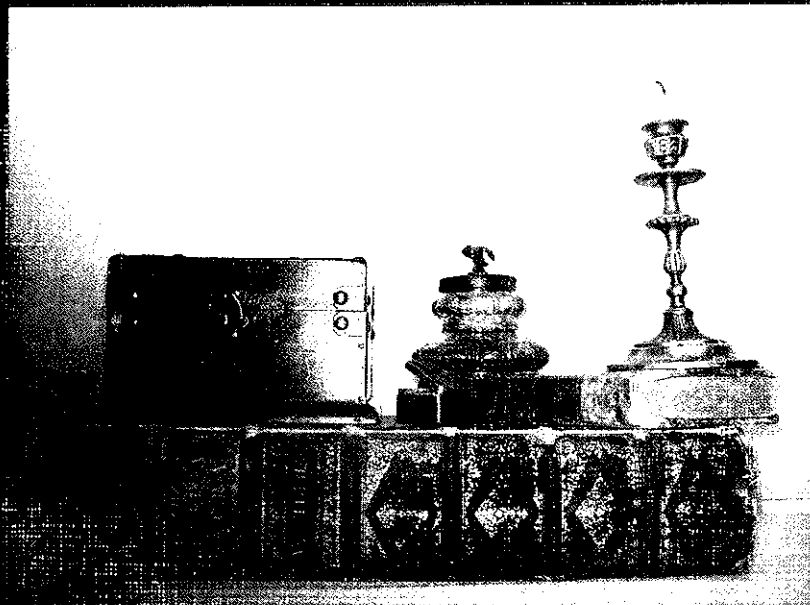


ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Словарь-справочник



Иванов О.В.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Словарь-справочник

Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению 540400
(050400) Социально-экономическое образование



Москва
«Высшая школа»
2007

УДК 372.8:94
ББК 74.266.3
Т 33

Авторы-составители — сотрудники кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург): зав. кафедрой, проф. В.В. Барабанов, к.п.н. Э.В. Ванина, к.и.н., доц. Л.К. Ермолаева, к.п.н., доц. О.Н. Журавлева, к.п.н., ст. преп. О.В. Иванов, к.п.н., доц. Л.В. Искровская, к.п.н., доц. Д.В. Кузин, к.п.н., доц. Н.Н. Лазукова, к.п.н., доц. И.М. Лебедева, к.п.н., доц. И.П. Насонова, к.п.н., доц. И.М. Николаев, к.п.н., доц. О.В. Соболева, к.п.н., доц. Н.А. Сырейщикова.

Рецензенты:

зам. председателя Северо-Западного отделения РАО, член-корр. РАО, доктор пед. наук И.М. Титова; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Кабинет истории и обществоведения.

Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник/Э.В. Ванина, Л.К. Ермолаева, О.Н. Журавлева и др.; Под ред. В.В. Барабанова и Н.Н. Лазуковой. — М.: Высш. шк., 2007. — 352 с.

ISBN 978-5-06-005374-6

В словаре впервые решается задача систематизации и раскрытия понятий, изложения теоретических знаний по методике обучения истории в контексте их становления и развития в методической науке, а также переосмысления данного содержания в соответствии с современными целями модернизации системы среднего образования на основе деятельностного подхода, принципов развивающего обучения. Новизна настоящего издания заключается в изложении способов практического проектирования учебного содержания, современных типов уроков, методов, приемов обучения. В большинстве случаев за новыми подходами к проблемам обучения истории стоят научные, в том числе диссертационные исследования авторов словаря.

Для студентов исторических факультетов педагогических вузов, слушателей учреждений повышения квалификации, учителей истории, учителей средней школы.

УДК 372.8:94
ББК 74.266.3

ISBN 978-5-06-005374-6

© ОАО «Издательство «Высшая школа», 2007

Оригинал-макет данного издания является собственностью издательства «Высшая школа», и его репродуцирование (воспроизведение) любым способом без согласия издательства запрещается.

ВВЕДЕНИЕ

Методика обучения истории — относительно молодая область научных педагогических знаний. Ее теоретические основы — методология, принципы, структура, понятийный аппарат — стали серьезно оформляться только с середины 50-х гг. XX в. До этого методика обучения истории существовала только как область эмпирических и практических знаний. В современных условиях возрастает роль теоретических научных знаний по методике обучения истории. Известно, что любое научное знание проявляется не только в том, чтобы создать и обосновать свои теоретические положения, классификации, конструировать структуру научного содержания, но и в умении «поддерживать и охранять» понятийный аппарат своей науки.

Проблема современных методических знаний заключается в том, что на их оформление, на языке точных определений, влияет множество факторов: развитие общей педагогики, психологии, исторической науки с их теоретическими положениями и понятийным аппаратом. В словаре представлены понятия, которые часто используются в методике обучения истории. Авторы старались передать их исходный смысл и дать им методическую интерпретацию. Современный педагогический язык пополнился терминами из зарубежной педагогики, которые также нуждаются в разъяснении.

Подавляющая часть словаря состоит из собственно методического понятийного аппарата. Создатели преследовали цель проследить процесс эволюции основополагающих понятий методики обучения истории и одновременно показать, как они обновляются в современных условиях. В момент своего возникновения определения методических понятий были ориентированы на знаниевую модель обучения истории и в основном описывали на методическом языке деятельность учителя.

В современных условиях система среднего образования ориентирована на реализацию деятельностного подхода в обучении. Вследствие этого в статьях словаря преследовалась цель описания на языке методической науки не только работы учителя, но и деятельности учащихся в процессе обучения истории. В словаре вводится ряд новых терминов и понятий, вошедших в методику обучения истории в последние десятилетия.

Словарь содержит методические знания в соответствии с современными стандартами методического образования в рамках двухуровневой системы педагогического образования и соответствующей ей методической подготовки учителя истории (бакалавриат и магистратура). Авторы словаря являются

создателями программ и стандартов по методическим дисциплинам для этого варианта высшего образования. Он ввели в словарь, помимо традиционных для классических курсов методики понятий, сведения, обеспечивающие изучение новых дисциплин «Моделирование содержания исторического образования» и «Проектирование системы обучения истории».

Статьи по разделам созданы методистами, которые в своих диссертационных, научных исследованиях и публикациях разрабатывали именно данные области знаний. Видение методических проблем представлено с единых позиций, так как все без исключения авторы в прошлом аспиранты кафедры методики обучения истории РГПУ им. А.И. Герцена.

В конце основного текста словаря-справочника названия статей сгруппированы по разделам методики обучения истории. Для удобства пользования словарем дан алфавитный указатель.

А

Актуализация знаний — процесс припоминания, воспроизведения и применения учеником ранее усвоенных им исторических сведений или личного опыта для познания новых объектов. Актуализация знаний предполагает наличие у учащегося ассоциативного мышления, определенного уровня развития памяти. Ученик может актуализировать ранее освоенные знания непроизвольно, в процессе самостоятельной познавательной деятельности или произвольно, под влиянием целенаправленного воздействия учителя. При актуализации знаний задействована зона ближайшего развития ученика. Актуализация знаний способствует тренировке и развитию памяти, повышает мотивацию обучения. Ведущие приемы актуализации знаний — беседа, решение познавательных задач, творческие задания.

См. также *Закрепление, Повторение*.

Алгоритм в обучении истории — способ описания последовательности действий учителя или учащихся для достижения образовательных целей.

Понятие «алгоритм» введено в педагогическую практику в 50-е гг. XX в. в связи с развитием *программированного обучения истории*. Использование алгоритма в обучении истории нашло отражение в методических пособиях и исследованиях (*Г.М. Донской, И.М. Грищевский, Н.И. Запорожце* и др.).

В методике обучения истории различают алгоритм для определения типового плана изучения одинаковых по виду исторических объектов (истории страны, истории войн, истории культуры и т. д.) и алгоритм для описания последовательности выполнения учебных действий (изучение исторического источника, выявление причинно-следственных связей и т. д.). Предъявление в обучении истории готового алгоритма знакомит учеников с кругом вопросов, которые необходимо рассмотреть для полного (в рамках школьного образования) освещения изучаемого исторического объекта; позволяет осознать на обобщенном уровне структуру операций, лежащих в основе осваиваемого умения, и приобрести опыт их выполнения; способствует развитию у учащихся умений планировать познавательную деятельность.

Применение алгоритма в обучении истории ограничено. Как правило, он используется при организации познавательной деятельности с четко обозначенным результатом и предполагает осуществление стандартизированных (по образцу) учебных действий. Освоение способов познавательной деятельности в дальнейшем должно иметь свое развитие при решении творческих задач, требующих нестандартных подходов. В учебном процессе алгоритмы предъявляются (или составляются) учащимся в виде *памяток* или логических схем для организации на их основе познавательной деятельности.

Имеется опыт обучения учеников старших классов самостоятельному составлению учебных алгоритмов по истории. Ведущую роль в этом процессе играют прием актуализации личного опыта познавательной деятельности учеников и прием подведения учеников под правило выполнения ими заданий на основе анализа осуществленной деятельности. Например, после работы с текстом под руководством учителя ученики анализируют осуществленные операции и создают алгоритм для работы с источником. Эффективность

обучения по созданию алгоритма достигается установлением интегративных связей с учебным курсом информатики. Работа над созданием алгоритма развивает логические умения школьников при обучении истории и формирует способность проектировать обобщенные способы познавательной деятельности.

Учителя используют алгоритмы для описания последовательности своих действий, с учетом закономерностей процесса обучения, в случаях, когда необходимо строго соблюдать логику изложения материала (например, при объяснении взаимообусловленности исторических явлений, при доказательстве суждений), а также при проектировании того или иного способа обучения (например, технологии управления самостоятельной познавательной деятельностью учеников), достигая таким образом запланированных целей обучения оптимальным путем. Алгоритмизация лежит в основе составления *компьютерных программ по истории*.

Альтернативные исторические источники — два или несколько текстов, которые дают вариативное освещение или оценку одних и тех же событий (явлений) прошлого. Использование альтернативных источников в обучении истории активизирует самостоятельную умственную деятельность учащихся, способствует формированию у них критического мышления и пониманию интерпретационного характера освещения прошлого в литературе. Работа с альтернативными историческими источниками стимулирует самостоятельное овладение учениками элементами научного анализа исторических текстов.

В начале работы учащихся с этими источниками необходимо отбирать небольшие по объему тексты, содержащие сопоставимые исторические сведения, доступные для критического анализа школьниками. К этому времени ученики должны уже владеть умениями анализа одного источника. Развитие умений учеников работать с альтернативными источниками может осуществляться от изложения общих правил их анализа к отработке действий на основе *памятки*, а затем к организации самостоятельной работы с текстами. Более эффективны приемы, позволяющие в процессе работы с такими источниками подводить учеников к самостоятельной формулировке правил их изучения: при сравнении текстов, созданных в разное время, ученики могут сами сделать выводы о важности датировки источников, определения исторической обусловленности их создания; при сопоставлении информации источников разных видов (например, фрагментов текста научной и художественной литературы) школьники могут подводиться к заключению о зависимости информации от вида источника; при сопоставлении однородных источников, различающихся авторской позицией, ученики осознают относительность исторических знаний, необходимость учитывать особенности авторского видения прошлого и т.д.

Наиболее результативны при работе с альтернативными источниками *лабораторный урок, семинар, источниковедческие игры*.

См. также *Альтернативные ситуации, Анализ исторических источников, Исторические источники в обучении истории, Метод работы с текстом*.

Альтернативные ситуации — вид особых проблемных заданий, обусловленных спецификой исторического познания. Альтернативные ситуации ставят ученика перед обязательным выбором собственной позиции по отношению к изучаемому объекту. Они призваны формировать критическое, творческое мышление, предполагают осознанное освоение знаний.

К альтернативным ситуациям относятся задания учащимся, по своему содержанию связанные с определением вероятностных путей исторического развития (например, возможные пути отмены крепостного права в России); с выбором оценок при освещении фактов прошлого (например, оценка личности Ивана Грозного историками); с построением своей версии исторических событий на основе анализа и оценки *альтернативных исторических источников*.

Создание альтернативных ситуаций возможно в классах основной школы, но более эффективно в старших классах. Для этого ученики уже должны обладать знаниями, достаточными для выполнения познавательного задания (или иметь возможность приобрести недостающие сведения), владеть способами анализа и сравнения исторических фактов и исторических источников. Альтернативные ситуации создаются в процессе игр (например, при игре *«Погружение в историю»*, где ученики должны принять решение от лица исторического героя, роль которого они исполняют). На альтернативных ситуациях основан метод *дискуссии*.

При принятии решений, связанных с рассмотрением альтернативных версий, оценок, фактов и ценности источников, ученики могут склониться к одному из вариантов, присвоить частично знания, содержащиеся в каждом варианте, отказаться от всех вариантов. Способность учеников допускать (при недостаточности исторических сведений для однозначного решения) сосуществование разных версий и оценок является признаком дивергентного мышления. Создание альтернативных ситуаций способствует пониманию учениками версионного характера изложения исторических фактов, относительности исторических знаний о прошлом.

При решении альтернативных ситуаций учитель не должен влиять на выбор решений учеников, он оценивает обоснованность позиции учащихся, а не сам выбор. Свою точку зрения учитель приводит после выполнения задания. В ходе беседы учитель аргументированно подводит учеников к выводам о последствиях принятых ими решений.

См. также *Альтернативы в историческом познании, Задания познавательные*.

Альтернативы в историческом познании (от франц. *alternative*, от лат. *alter* — один из двух) — вероятностный, но не осуществившийся вариант развития исторических событий. Рассмотрение альтернатив в научных исследованиях используется для анализа исторического развития, выявления сущности, объективных и субъективных факторов, оказавших влияние на ход произошедших в прошлом процессов, явлений, событий (например, альтернативы развития России в 1917 г.).

Рассмотрение альтернатив исторического развития в обучении истории активизирует мыслительную деятельность учащихся, формирует версионное

мышление, развивает способность к моделированию исторических событий и процессов, позволяет глубже понять причины, сущность и последствия свершившихся событий.

См. также *Альтернативные ситуации, Моделирование ученическое.*

Анализ (ученический) — в методике обучения истории один из основных видов *интеллектуальных умений* учащихся; предполагает способность школьников к познанию внутренних признаков исторических объектов, установлению их причин, сущности и последствий. В узком смысле под анализом ученическим понимают мыслительную (логическую) операцию разделения целого объекта на составные части (компоненты). Анализ ученический также употребляется при изучении текстов исторических источников.

Идея формирования у школьников умения анализа в процессе обучения истории была выдвинута в 60-е гг. XIX в. *М.М. Стасюлевицем* при создании им реального метода и получила развитие в творчестве педагогов, отстаивающих исследовательский принцип в обучении. Методика формирования умения анализа раскрывалась в трудах советских методистов (*Н.Г. Дайри, А.В. Ефимов, Н.И. Запорожец, И.Я. Лернер* и др.).

Анализ — как умение выполнять соответствующую логическую операцию — формируется в основной школе (5—9 классы), когда у подростков происходит становление логического мышления. Как правило, к концу обучения в основной школе ученики могут овладеть обобщенным алгоритмом анализа и излагать под руководством учителя содержание исторических фактов в их логической последовательности: причина — сущность — следствие. Для развития способности анализировать используют различные приемы и средства обучения (*аналитическое описание, аналитическая беседа, познавательные задания* и т. п.).

В процессе обучения в средней (полной) школе учащиеся могут овладеть умениями самостоятельного анализа исторического объекта. Поэтапно им раскрываются (на основе *памяток*) способы установления причинно-следственных связей, выявления сущности исторических событий, явлений и процессов. Далее организуется работа по самостоятельному анализу конкретного учебного материала. Для этого учащимся предлагаются соответствующие познавательные задания, используются логические схемы, таблицы. Наиболее успешно старшеклассники овладевают способами выявлять причины событий (явления), устанавливая обусловленность рассматриваемого факта предшествующим развитием (последовательные, вертикальные связи между фактами) или взаимовлиянием на событие факторов экономического, политического, социального, культурного характера (горизонтальные связи), выделяя внешние и внутренние причины события (явления). Наиболее сложными, доступными только сильным ученикам являются способы определения объективных и субъективных причин и представление причин на уровне противоречий, которые вызывают к жизни то или иное событие (явление).

Способность учащихся определять сущность события (явления) — процесс длительный. Лучше всего начинать эту работу с заданий, направленных на поиск ключевого слова или группы слов, без которых характеристика события (явления) теряет смысл. Далее целесообразно объяснить ученикам

способы определения сущности на основе выделения главного признака, характеризующего объект, и путем сравнения с другими фактами выявить его отличительные признаки.

Для формирования умения определять последствия исторических событий, явлений, процессов ученики овладевают способами отслеживания влияния изучаемого факта на экономическое, политическое, социальное и духовное развитие общества; определяют его воздействие во времени (эпоха — период — этап в развитии общества) и в геополитическом пространстве (в мире, регионе мира, стране). Умение анализа можно считать сформированным, когда при изучении незнакомого события школьники смогут самостоятельно определить его причины, сущность и следствие.

См. также *Анализ исторических источников, Проблемное обучение истории, Развивающее обучение истории.*

Анализ исторических источников в обучении истории — это приемы работы учителя или учащихся с носителями исторической информации. Он предполагает формирование у учащихся умений анализа исторической информации, представленной в различных знаковых системах (текст, аудиовизуальный ряд, карта, таблица, схема), а также овладение способами внешней и внутренней критики источника, аналогичных по своей основе тем, которые используются в научном историческом познании. Владение анализом источников способствует развитию критического мышления школьников. Для развития этих умений ученикам даются знания о способах применения соответствующих действий и осуществляется систематическая работа по их освоению.

Основными являются умения анализа исторического текста. Способность к анализу текстовых источников формируется, когда ученики овладели умениями прочтения текста и уяснения его содержания. В рамках ученического познания умения в н е ш н е й к р и т и к и текстовых источников включают способность учащихся определять вид источника, характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания. На этом этапе необходимо вводить знания (подводить учеников к выводам) о зависимости содержания информации от вида источника, времени и места создания, авторства. В н у т р е н н я я к р и т и к а и с т о ч н и к о в учащимися предполагает умение учеников анализировать историческую информацию.

В обучении истории различают структурный и смысловой анализ содержания источника.

Структурный анализ исторических источников предполагает организацию познавательной деятельности учащихся для выделения основных вопросов содержания текста, его логики, взаимосвязи основных частей. В ходе работы ученики оценивают полноту освещения заданной темы в источнике и информационную достаточность текста для решения поставленных познавательных задач. Учителя управляет этим процессом при помощи заданий: определить тему источника, выделить главные мысли источника, сформулировать основные вопросы содержания (план текста), объяснить, как эти вопросы раскрывают тему, оценить полноту освещения вопроса

(в том числе, почему в тексте более подробно раскрываются одни пункты плана и кратко освещаются другие, почему отсутствует та или иная информация по теме). При дальнейшем обучении структурный анализ ученики выполняют, опираясь на *памятку*, и затем — самостоятельно.

Смысловой анализ текста заключается в способности учеников различать факты, мнения, исторические описания, объяснения, суждения, оценки и комментировать их. Эти умения формируются путем постановки соответствующих вопросов учащимся: выделить в тексте факты, дать им объяснение и оценку и т. д.

Практика показывает, что при систематической работе освоение основных приемов анализа исторических источников может быть достигнуто к концу обучения школьников в основной школе.

Анализ вещественных и изобразительных источников в учащихся строится на основе сформированных приемов их описания и атрибутики. Анализ памятников материальной культуры предполагает также умение определять их функциональное предназначение.

Исторический анализ изобразительных источников включает: умения определять содержание изобразительного первоисточника на основе понимания языка памятника культуры (например, условного языка иконы); способность соотносить достоверность отображения прошлого в произведениях исторического жанра с исторической реальностью, выявлять авторскую трактовку художественных исторических образов и соизмерять ее с историческими оценками. Это позволяет подводить учеников к оценке информационной значимости данных источников. При изучении историко-культурных вопросов ученики овладевают элементарными умениями искусствоведческого анализа памятников культуры — объяснения их принадлежности к художественному стилю, выявления художественных достоинств и т. д.

Наибольшим развивающим потенциалом для формирования умений анализа исторического обладают *лабораторные уроки, семинары, конференции, источниковедческие игры*.

См. также *Анализ (ученический), Умения картографические, Метод работы с текстом*.

Аналитическая беседа, см. *Беседа аналитическая*.

Аналитическое описание, см. *Описание аналитическое*.

Андреевская Наталья Владимировна (1894—1968) — отечественный методист, доцент кафедры методики преподавания истории Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена (ныне РГПУ им. А.И. Герцена). Внесла существенный вклад в развитие вузовского методического образования. Андреевская стояла у истоков петербургской методической школы. В 1944 г. ее усилиями была воссоздана кафедра методики преподавания истории в ЛГПИ им. А.И. Герцена, которой она заведовала до 1950 г. Под ее научным руководством подготовлены и защищены свыше 20 кандидатских диссертаций. Научные труды Андреевской оказали существенное влияние на становление методики преподавания истории. В ходе дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» (1954—1957) она обосновывала точку зрения о педагогическом характере методического знания. Андреевской были написаны монографии по методике преподавания истории:

«Методика преподавания истории в семилетней школе» (в соавторстве с В.Н. Бернадским (1947) и «Очерки методики истории в V—VII классах» (1958). В этих работах рассмотрены вопросы отбора содержания учебных курсов истории и изучения основных компонентов исторического содержания (экономика, классы и классовая борьба, политика, культура), заложены основы классификации уроков в зависимости от этапов усвоения знаний (урок изучения нового материала, урок закрепления, повторительно-обобщающий урок и т. д.). Особое внимание автор уделила проблеме целеполагания как системообразующему звену при определении логики отбора исторического материала урока. В последнем исследовании Андреевской (в соавторстве с А.Н. Поповой, Н.В. Сперанской, Т.С. Щабалиной (1970), посвященном изучению вопросов преемственности при изучении курсов истории восьмилетней школы, продемонстрированы возможности системного конструирования учебных курсов, показано поступательное движение ученика от овладения историческими представлениями к формированию на их основе понятий и закономерностей развития общества. Особое внимание уделено приемам установления внутрикурсовых и межпредметных связей. Андреевская принимала участие в создании школьных программ по истории, учебника по истории средних веков под редакцией академика Е.А. Косминского (1940), методического пособия «Уроки истории древнего мира в V—VI классах» (1955, 1958).

Анкета (франц. enquete — опросный лист для получения сведений о том, кто его заполняет) — средство массового исследования учителей или учащихся, получения информации по проблемам обучения истории, представляющее собой систему вопросов для письменных ответов. Лежит в основе метода анкетирования, который используется учителями, студентами и учеными в их научных исследованиях. Анкета пришла в педагогику и методику из социологии в 60—70-е гг. XX в. Анкетирование учащихся позволяет выявить их познавательные интересы, мотивы изучения истории, индивидуальные психологические особенности, влияющие на обучение истории; их мнение относительно организации и осуществления процесса обучения, предпочтений в нем. Анкета используется для самоанализа учениками своей деятельности и т. д. Анкетирование среди учителей проводится с целью получения данных об общих и индивидуальных проблемах организации и осуществления процесса обучения. Качество полученных с помощью анкетирования данных полностью зависит от правильности составления анкеты.

Разработка анкеты состоит из нескольких этапов. Первый этап — определение целей и задачи опроса. Под каждую задачу подбираются критерии, позволяющие однозначно оценивать полученные результаты. Второй этап включает в себя подбор и формулировку вопросов. Вопросы классифицируются по назначению, содержанию и форме. По назначению вопросы анкеты могут быть: основные (с их помощью получают основную информацию, ради которой проводится анкетирование), вводные (чаще применяются в больших опросниках и нацелены на то, чтобы подготовить анketируемого к работе с вопросами), фильтрующие (вводятся для выявления уровня компетентности опрашиваемого в данной теме), контрольные (проверяют достоверность сведений, полученных при ответах на главные вопросы). По форме вопросы ан-

кеты могут быть закрытые (дают все возможные варианты ответа), полузакрытые (в конце перечня вариантов ответов предлагается дать свой вариант), открытые (предполагают самостоятельный ответ на вопрос). Закрытые вопросы хорошо поддаются обработке в силу стандартизации ответов. Вопросы открытого типа предполагают специально разрабатываемые параметры для стандартизированной обработки вариантов ответов. Третий этап — построение вопросника и определение его структуры. Группировка вопросов в блоки по смыслу позволит анкетизируемому лучше осознать затронутую проблематику и сэкономит время учителя при обработке полученных данных.

Требованиями к оформлению анкеты являются: четкое расположение текста на листе; текст вопроса обязательно должен быть отделен от текста ответов, для ответов на открытые вопросы необходимо оставлять несколько строк, даже если предполагается лаконичный ответ; нельзя разрывать вопрос или варианты ответа, перебрасывая часть текста на другую страницу. Опросник должен быть снабжен подробной инструкцией по процедуре работы.

При разработке анкеты необходимо определить способы ее обработки: выделить группы вопросов и в зависимости от их значимости и взаимосвязей предусмотреть контроль за полученной информацией путем сопоставления ответов на различные вопросы внутри анкеты, использовать счетную и электронную обработку данных. Способы хранения полученной информации должны предусматривать возможность ее дальнейшего использования как при последующем анкетировании по истории (с целью выстраивания динамических показателей), так и с целью сравнения данных, которые были получены при анкетировании по другим предметам.

См. также *Математические методы методических исследований.*

Аннотация в обучении истории — краткая характеристика учениками основного содержания исторического источника. Умение составить аннотацию формирует способность учеников выделять главное, основное содержание целого исторического текста, связно воспроизводить и оценивать информационную значимость источника. Эти умения учащиеся приобретают в основной школе, после того как научатся составлять *план* текста, извлекать информацию. Учитель должен объяснить, что такое аннотация (возможно использование в этих целях текста документов учебника, книги для чтения). Далее предлагается выполнить письменную аннотацию научно-популярной статьи, а затем книги, прочитанной по внеклассному чтению. Одновременно необходимо научить учеников давать *библиографическое описание исторического источника*. Умение правильно составить аннотацию поможет ученикам при написании *рефератов*.

Аппликации (от лат. applicatio — прикладывание) — *средство обучения истории*, представляющее собой вырезанные из бумаги и прикрепляемые для демонстрации текстовые, символные и изобразительные композиции, содержащие учебную информацию. В отечественной методике накоплен богатый опыт работы с аппликационным материалом, созданы целые комплекты аппликаций практически для всех курсов истории (Н.И. Аппарович, З.И. Добрынина, А.А. Янко-Триницкая, Ф.П. Коровкин, Г.И. Годер).

Аппликации позволяют в наглядной форме раскрывать существенные стороны событий, явлений, процессов, последовательность и динамичность отдельных событий и явлений, отражать сложные отношения и зависимости в историческом процессе, фокусировать внимание учащихся на ключевых деталях, конкретных действиях.

Различают аппликации: **текстовые** — из них составляют логические схемы (например, причины промышленного переворота) и таблицы (например, генеалогические); **символьные** (например, условные изображения полков, стрелки для показа направлений ударов и т. д.); **изобразительные** — на которых представлены образы эпохи (представители различных социальных слоев, предметы). Изобразительные аппликации могут выступать символом (например, фигурки воинов могут обозначать многочисленное войско). Разные виды аппликаций могут использоваться комплексно, например, текстовые и изобразительные. Часто они применяются в сочетании с меловыми чертежами — их наносят на карту и т. д.

Выделяют несколько типов аппликационных схем. **Статические композиции**, представляющие собой расставленные в определенном порядке и зафиксированные аппликационные элементы, например, друг против друга, позволяют создавать представления о государственном и социальном устройстве, боевом порядке войск, занятиях отдельных слоев общества. **Логические композиции**, формируемые путем последовательного прикрепления аппликационных элементов, используются при показе отдельных, связанных друг с другом стадий исторического события, явления, процесса (например, цепочки исторических фактов, связанных между собой). **Динамические композиции** предполагают перемещение или замещение аппликационных элементов, показывают отдельные срезы исторического явления, позволяют увидеть его в развитии (например, возникновение и развитие средневековых городов).

На уроках истории аппликации применяются чаще в средних классах, когда у учащихся происходит переход от преобладающего конкретно-образного мышления к абстрактно-логическому.

«Архивариус», см. *Игры источниковедческие.*

Ассистенты учителя — ученики, имеющие разовые или постоянные поручения, связанные с оказанием помощи учителю истории в организации учебного процесса: «библиотекарь» заведует фондами литературы в кабинете, информирует о наличии книг в школьной библиотеке по изучаемой теме; «лаборант» помогает учителю в подготовке и использовании средств обучения на уроке; «консультант» проводит консультации по предмету для одноклассников и т. д. Организация работы ассистентов учителя способствует активному вовлечению учащихся в процесс учебной деятельности. В эту работу необходимо вовлекать учеников с проблемами в обучении и дисциплине, что стимулирует их положительную мотивацию к предмету и позволяет самоутвердиться в коллективе.

Аттестация учащихся (от лат. attestatio — свидетельство) — одна из обязательных частей образовательного процесса, направленная на определение уровня освоения ими учебного исторического материала. Аттестация осуще-

ствляется на основе принципов объективности, гласности, демократичности, гуманности, целесообразности. Виды аттестации учащихся: текущая, промежуточная и итоговая. Текущая аттестация проводится на основании результатов опросов, тематических, административных и других контрольных работ, тестов, рефератов, зачетов, лабораторных и практических работ учащихся в течение учебного года, согласно календарному планированию. В одном и том же классе не рекомендовано проводить более одной контрольной работы в день, не считая проверочных работ по физической культуре, трудовому обучению, изобразительному искусству, музыке. Промежуточная аттестация осуществляется за определенный отрезок учебного времени: по четвертям (триместрам), полугодиям в баллах.

В России принята пятибалльная система оценки успеваемости учащихся. При выставлении годовой оценки учитываются достижения учащегося за весь период обучения. Отметка за последнюю четверть (триместр) не должна являться решающей при формировании итоговой годовой отметки. Отдельно выставляются оценки по курсам истории России и Всеобщей истории. Итоговая аттестация по истории направлена на выявление результатов обучения выпускников российских школ 9 и 11(12) классов по завершении учебного года или по окончании изучения предмета с помощью выпускных экзаменов (по истории России, Всеобщей истории). К государственной (итоговой) аттестации допускаются учащиеся 9 классов, освоившие образовательные программы основного общего образования и имеющие положительные годовые отметки по всем предметам учебного плана общеобразовательного учреждения, а также школьники, имеющие неудовлетворительную годовую отметку по одному предмету учебного плана с обязательной сдачей экзамена по этому предмету. Учащиеся 11 классов для допуска к итоговой аттестации должны иметь положительные годовые отметки по всем предметам учебного плана.

Основными объектами итоговой (аттестационной) проверки являются: знания исторических фактов, названий, терминов; умение пользоваться информацией исторических источников и применять ее в познавательной деятельности; владение приемами исторического описания и объяснения; оценочная деятельность учащихся.

Выпускникам выставляются итоговые отметки по курсам истории России и всеобщей истории. По результатам итоговой аттестации выпускнику выдается документ установленного образца.

См. также *Единый государственный экзамен, Проверка результатов обучения.*

Аттестация учителя истории — процедура выявления соответствия уровня профессиональной компетентности и результативности работы преподавателя предъявляемым нормативным требованиям, и присвоение на этой основе работнику квалификационной категории по занимаемой должности. Основными задачами аттестации учителя являются стимулирование целенаправленного, непрерывного повышения уровня профессиональной компетентности учителя и создание эффективной системы дифференцированной оценки и оплаты его труда.

В нормативных документах при тарифно-квалификационной характеристике должности «учитель» перечисляются функции, которые могут быть поручены работнику, занимающему данную должность; методы и средства, которые работник должен уметь применять при выполнении должностных обязанностей; содержатся требования, предъявляемые работнику в отношении специальных знаний, а также знаний законодательных актов, положений, инструкций и других руководящих и нормативных документов.

Квалификационные требования учитывают уровень образования и стаж работы педагога, а также показатели его профессионализма. Среди них: умение самостоятельно разрабатывать методику преподавания истории; использовать в своей работе прогрессивные идеи, формы и методы обучения; владеть организационными формами диагностической работы с обучающимися (воспитанниками); обеспечивать устойчивые положительные результаты в образовательном процессе и др.

Аттестация учителя должна строиться на принципах добровольности, коллегиальности, единства требований, объективности оценки и гласности. В соответствии с нормативно-правовыми документами основанием для проведения аттестации является заявление педагогического работника на вторую, первую и высшую квалификационную категорию. Сроки для каждого аттестуемого устанавливаются индивидуально, в соответствии с графиком, о чем работник извещается не позднее чем за две недели до начала аттестации, которая не должна превышать двух месяцев с начала ее прохождения и до принятия решения. Квалификационные категории присваиваются сроком на пять лет.

Аттестуемый вправе избрать конкретную форму и процедуру аттестации из числа вариативных. Аттестация проводится на основе экспертной оценки по двум параметрам — профессиональная компетентность учителя и эффективность его труда. Возможные формы экспертизы профессиональной компетентности учителя: экзамен, собеседование, анализ документально зафиксированных результатов повышения квалификации, защита рефератов, представление методических разработок аттестуемого. Эффективность труда учителя определяется по результатам его деятельности: на основе анализа уроков, документально зафиксированных результатов освоения учащимися учебных программ (данные внутришкольного и итогового контроля), проведенных внеклассных (внешкольных) мероприятий и т. д.

Аттестационная комиссия выносит одно из следующих решений: а) соответствует заявленной квалификационной категории; б) не соответствует заявленной квалификационной категории. Учителю присваивается тарификационный разряд и (или) квалификационная категория по результатам комплексной оценки уровня квалификации, педагогического профессионализма и продуктивности деятельности.

По истечении срока действия имеющейся квалификационной категории учитель может пройти аттестацию на более высокую квалификационную категорию. Трудовые споры по вопросам аттестации педагогических и руководящих работников рассматриваются в комиссиях по трудовым спорам, судах в порядке, установленном законодательством РФ о труде.

См. также *Повышение квалификации учителя истории, Учитель истории.*

Аудиовизуальные средства обучения (от лат. *audire* — слышать и *visualis* — зрительный) — учебные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации в процессе преподавания истории при помощи технической аппаратуры. При использовании аудиовизуальных средств обучения реализуется дидактический принцип наглядности: становится возможным создание ярких, выразительных, информативно насыщенных зрительно-слуховых образов прошлого, лежащих в основе формирования исторических представлений. Эти средства обучения позволяют внести элемент новизны в изучаемый материал, стимулируют развитие познавательного интереса к обучению, будят творческое воображение, способствуют эмоциональному воздействию, воспитанию чувств. Аудиовизуальные средства обучения могут выступать в роли источника новых знаний, быть основой для их повторения, обобщения, систематизации, а также организации самостоятельной работы учащихся. Аудиовизуальные средства обучения подразделяются на визуальные (зрительные) — видеограммы, аудиовизуальные (слуховые) — фонограммы, собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) — видеофонограммы.

К визуальным видеограммам относятся экранные пособия: транспаранты для кодоскопов (графопроекторов), *диапозитивы* (слайды и диафильмы). Транспаранты представляют собой нанесенные на прозрачную пленку и проецируемые с помощью кодоскопа на экран изображения различного рода, в том числе условно-графические: карты, таблицы, графики, схемы, а также тексты. Использование транспарантов (например, карт) при их последовательном наложении друг на друга позволяет рассматривать исторические явления в динамике, выделять их отдельные этапы. Демонстрация транспарантов при дневном освещении дает возможность сочетать их с иными средствами обучения, например с учебником, изобразительной наглядностью и др.

Аудиовизуальные фонограммы — грамзаписи, магнитофонные записи и записи на компакт-диске произведений музыкального творчества, литературных произведений, радиопередач учебного и общеобразовательного характера. Звуковые пособия повышают эмоциональность усвоения исторического материала, будят воображение, стимулируют познавательный интерес. В советской практике преподавания истории широкое распространение получили документальные фонохрестоматии — записи выступлений выдающихся политических деятелей, рассказы участников, очевидцев исторических событий. В современной практике разрабатываются комплекты звукозаписей по отдельным курсам истории, разделам, темам (например, комплекты звукозаписей по истории древнего мира и средних веков «Голоса истории живые», фонохрестоматии «Россия в начале XX века» и др.).

К аудиовизуальным видеофонограммам относятся экранно-звуковые пособия: кинофильмы, видеозаписи. В обучении истории существуют учебные кино- и видеофильмы, выпускаемые различными студиями видеозаписи исторических и документальных фильмов, а также видеозаписи, которые делает сам учитель. Они специально предназначены для изучения истории и со-

держат методически обработанный учебный материал, отличающийся особой действенностью и выразительностью. В качестве исходных материалов в учебных фильмах по истории используются документальные съемки (кинохроника, фрагменты историко-художественных фильмов), натурные съемки исторических памятников. Использование кино- и видеофильмов позволяет создавать эффект живого созерцания прошлого, передавать изображения событий, исторических явлений в их динамике. Благодаря плотности содержащейся в них учебной информации возможно знакомство школьников с обширным историческим материалом за сравнительно короткое время. Использование данных средств обучения возможно как при изучении фрагмента содержания занятия, так и на специальном *киновидеоуроке*. Видеоматериалы, создаваемые самими учителями, могут представлять собой записи телепередач, фрагментов игрового кино и др.

В современной литературе принято разграничивать аудиовизуальные средства как пособия для занятий по истории и *технические средства обучения* в качестве приспособлений для демонстрации пособий.

Б

Базисный учебный план, см. *Учебный план.*

Базовые курсы истории (общее понятие) — набор общеобразовательных курсов федерального компонента Государственного образовательного стандарта (ГОС), обязательных для всех учащихся во всех профилях обучения. История входит в структуру базовых учебных предметов образовательной области «Обществознание».

См. также *Профильные курсы (общее понятие).*

Базовый уровень изучения истории — определяется требованиями федерального компонента Государственного образовательного стандарта по учебному предмету образовательных учреждений среднего (полного) общего образования. Ориентирован на формирование общей культуры и в большей степени связан с мировоззренческими, воспитательными и развивающими задачами общего образования, задачами социализации. В старших классах средней школы, кроме базового уровня изучения истории, существует еще профильный уровень обучения.

См. также *Профильный уровень изучения истории.*

Бернадский Виктор Николаевич (1890—1959) — отечественный методист и историк, доктор исторических наук, профессор Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. Один из основателей отечественной методики преподавания истории как области научного педагогического знания. Пик его методического творчества пришелся на 30—50-е гг. XX в.

Бернадскому принадлежит приоритет в исследовании проблем обучения истории в старших классах. В 1939 г. на основе курса лекций им была опубликована книга «Методы преподавания истории в старших классах». В отличие

от дореволюционных методистов, зачастую не учитывавших в своих построениях возрастных особенностей учащихся, ученый исходил из анализа психологических особенностей старшекласников. Стремился найти пути активизации деятельности ученика на уроке. Предложил классификацию уроков по ведущему методу обучения: урок-лекция, урок — коллективный разбор документа, урок с докладами учащихся, урок-экскурсия. Накопленный Бернадским в процессе методических исследований 30-х гг. опыт нашел отражение в подготовленном им (совместно с *Н.В. Андреевской*) учебном пособии «Методика преподавания истории в семилетней школе» (1947). Являлся сторонником комплексного подхода к постановке целей исторического образования. Бернадским были выделены образовательные (раскрытие хода исторического развития человечества), развивающие (расширение умственного кругозора учащихся) и воспитательные (нравственное влияние преподавания истории) цели обучения. В своем творчестве много внимания уделял изучению истории исторического образования в нашей стране, анализу отечественного и зарубежного опыта преподавания истории. Стремился к сохранению всего ценного, что было в дореволюционном педагогическом наследии, избегал методического прожектерства. Его статьи по этим вопросам насыщены большим количеством фактического материала и сохраняют научное значение до сих пор. Бернадского привлекали вопросы конструирования учебных курсов на основе установления межкурсовых связей (он выдвинул идею создания интегрированного курса отечественной и всеобщей истории), а также преподавания местной, «локальной истории». Ученый выступал как популяризатор исторических знаний. Совместно с А.Е. Сукноваловым подготовил работу «Историческое прошлое и настоящее Ленинграда» (1960). Много внимания уделял педагогической деятельности. Более 30 лет читал лекции по методике преподавания истории и русской истории в ЛГПИ им. Герцена.

Беседа — диалоговый прием обучения, заключающийся в речевом общении между учителем и учащимися, как правило, предполагает запланированные заранее вопросы к школьникам и прогнозируемый результат. По месту использования в учебном процессе различают следующие виды беседы: вводная (организуется в начале урока для актуализации ранее освоенных знаний, установления преемственных связей при изучении нового материала); текущая (проводится при изучении нового материала, в ходе обсуждения учащимися сведений, приобретаемых из различных источников: при работе с текстом, наглядностью и т. д.); заключительная (для подведения учащихся в конце урока к самостоятельным выводам и обобщениям); контрольная (в целях проверки результатов выполнения познавательных заданий, при закреплении материала). По способам мыслительной деятельности различают беседу репродуктивную (требующую воспроизведения известного материала), *беседу аналитическую, беседу эвристическую*. В процессе беседы ставятся основные вопросы, наводящие дополнительные. Вопросы должны быть четкими, логичными. Формирование умений учащихся вести беседу происходит в основной школе. Оно начинается с отработки навыков давать *ответ* на вопрос учителя, одноклассников, далее выполняются задания на постановку вопросов самими учениками по изучаемому содержанию и затем отрабатываются умения вести *дискуссию*.

См. также *Устный метод*.

Беседа аналитическая — устный диалоговый прием, который применяется с целью выявления причинно-следственных связей, сравнения изучаемых событий, явлений, процессов, определения их сущности. Является эффективным приемом для подведения учащихся к самостоятельному определению новых понятий, формулировке выводов на основе анализа конкретно-исторического материала. Использование аналитической беседы стимулирует развитие логического мышления школьника. Прием особенно распространен в старших классах.

См. также *Анализ (ученический), Беседа*.

Беседа эвристическая (от греч. *heurésko* — эвристика, отыскиваю, открываю) — устный диалоговый прием обучения для организации поиска учащимися решения учебной проблемы, требующей нестандартного подхода. Применяется в обучении истории для развития мыслительных способностей. Вопросы к эвристической беседе предполагают не простое воспроизведение ранее освоенных знаний учениками, а логические рассуждения с обязательной опорой на интуитивное мышление. Эвристическая беседа всегда связана с созданием ситуации инсайта — озарения.

См. также *Беседа, Проблемное обучение, Устный метод*.

Библиографические умения, см. *Умения библиографические*.

Библиографическое описание исторического источника, см. *Описание библиографического исторического источника*.

«Биографический метод», см. *«Метод биографический»*.

Биографический принцип построения исторического содержания — один из видов структурирования учебного материала, предполагающий предъявление сведений о прошлом в логике повествования о деятельности исторических персон. Лежал в основе обособления учебного материала в целые разделы курсов (по периодам правления исторических лиц) в конце XVIII — начале XIX в., когда в исторической науке был распространен *экземпляристский подход*. В дальнейшем использовался при построении отдельных тем школьных курсов и при написании отдельных параграфов учебников. Например, на его основе в 60—80-е гг. строился ряд параграфов учебников для элементарного курса истории России (5 класс). Биографический принцип построения исторического содержания лежит в основе устного приема *персонализации*.

См. также *Содержание исторического образования*.

Блоковое обучение истории, см. *Модуль тематический в обучении истории*.

В

Вагин Алексей Алексеевич (1902—1978) — отечественный методист, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РСФСР. Педагогическую деятельность начал в 1921 г. в Ленинграде. Работал учителем истории, заведовал методическим кабинетом института усовершенствования учителей. Много лет преподавал в Тульском педагогическом институте (с 1960 г.). Публикуется с 1939 г. В научном творчестве Вагина можно выделить несколько

направлений. Итогом его деятельности по методике изучения различных вопросов содержания (экономики, культуры и т. д.) стала монография «Методика обучения истории в школе» (М., 1972). В ней изложены результаты экспериментального изучения вопросов усвоения школьниками исторического содержания, исследованы вопросы отбора и методики изучения всех компонентов исторического содержания (экономика, классы и классовая борьба, политика, культура, вопросы военной истории и т. д.). Проблемы методов обучения и типов уроков истории обобщены в монографии «Методика преподавания истории в средней школе» (М., 1968). Здесь предложена классификация методов обучения истории по характеру, психологическим законам восприятия, источнику и способу получения знаний. Это методы живого слова (устные), методы наглядного обучения, методы работы с текстом. Вагин дал подробную внутривидовую классификацию и характеристику методов обучения (например, выделил такие методы устного обучения, как *рассказ, сообщение, описание, характеристика, объяснение, лекция, беседа*), сформулировал требования и условия применения методов обучения, предложил классификацию уроков по основным звеньям обучения и усвоения учебного материала с учетом возрастной специфики учеников и своего видения динамики типов уроков в зависимости от стадии обучения. Так, для учащихся 4—5 классов он рекомендовал использовать урок, содержащий все звенья процесса обучения (комбинированный), урок изложения в форме рассказа, урок повторения. Для 5—7 классов, помимо вышеназванных, добавлялись уроки: вводный, заключительный, разбора, выработки умений и навыков, повторительно-обобщающий. Для 8—9 классов предлагались следующие типы уроков: вводный к теме, сообщения нового материала, разбора, заключительный по теме, повторительный обобщающий, опроса, выработки умений и навыков, применения знаний, комбинированный. Заслуги Вагина заключаются в систематизации и структурировании методических знаний. Его труды во многом предопределили становление понятийного аппарата методической науки, который используется по сей день, и остаются одними из самых капитальных исследований по методике преподавания истории. Вклад Вагина в развитие методики обучения истории имеет непреходящее значение.

Вводный урок, см. *Урок вводный*.

Версионное мышление (ученическое), см. *Историческое мышление (ученическое)*.

Вещественная наглядность, см. *Наглядность предметная*.

Взаимоопрос — форма организации деятельности учащихся на уроке, реализующая функции закрепления, проверки знаний и умений учащихся и развития речевых умений по истории в диалоге «ученик — ученик» (или «ученик — ученики»). Взаимоопрос может быть организован в следующих режимах: 1) два учащихся по очереди рассказывают друг другу содержание определенной темы с целью взаимодополнения и закрепления знаний; 2) в случае организации мини-семинара в группе учащиеся по очереди освещают разные аспекты одного вопроса, лучшие ответы оцениваются баллами. Учитель рассказывает о целях, способах проведения, фиксации и оценки результатов взаимопроса. Учащиеся получают от учителя (сами разрабатывают) критерии,

по которым оценивается ответ одноклассника. Роль учителя сводится к роли организатора и помощника учащихся. Проведение взаимопроса способствует развитию познавательных возможностей и оценочных умений учащихся, реализации дифференцированного подхода в обучении истории.

См. также *Парное обучение*.

Видеозаписи, см. *Аудиовизуальные средства обучения*.

Виды научных методических исследований, см. *Методика обучения истории как наука*.

Викторины по истории — игровой вопросно-ответный способ выявления, углубления и применения исторических знаний учащимися. Викторина, согласно словарю С.И. Ожегова, игра в ответы на вопросы, объединенные общей темой. Викторины по истории используются на уроках как прием обучения, но преимущественно во *внеклассной (внеурочной) работе по истории*. Этот вид работы проверяет, как правило, фактические знания исторических событий, деятелей, понятий, хронологии и т. п. Задания для викторин по истории могут быть представлены в форме вопросов, загадок, кроссвордов, шарад и ребусов, текстов (рисунков) с ошибками и т. д. Рекомендации по разработке викторин содержатся в методических публикациях (А.В. Драхлер, А.И. Завьялова, И.М. Лебедева, В.С. Мерзлова, Ю.М. Суворова и др.).

Виноградов Павел Гаврилович (1854—1925) — отечественный историк, профессор Московского университета. В конце XIX — начале XX в. принимал активное участие в общественном педагогическом движении, в том числе решая проблемы среднего исторического образования. В 1897—1898 гг. возглавлял историческую секцию Общества распространения технических знаний, одного из крупнейших педагогических центров дореволюционной России, сыгравшего важную роль в распространении исторических знаний и развитии методики преподавания истории. Был инициатором создания и руководителем Педагогического общества при Московском университете, которое способствовало подготовке учителей. Странник освещения истории в школе как целостного процесса. Цель исторического обучения Виноградов видел в раскрытии причинных связей «между историческими явлениями органического роста государства, взаимодействия между стремлениями людей и условиями, при которых эти стремления осуществляются». Под его руководством вышла «Книга для чтения по истории средних веков», получившая академическую премию им. Петра Великого. Создатель учебника по всеобщей истории, а также учебника-конспекта (например, его история Древнего мира изложена на 189 с.). Виноградов избегал подробностей, давал сжатую характеристику историческому процессу, выделяя главное, раскрывая наиболее сложные вопросы курса. Это облегчало учащимся усвоение и понимание материала, высвобождая время на уроке для изучения конкретного материала на основе хрестоматий, книг для чтения и т. д. Его учебники получили высокую оценку педагогической общественности.

Вишпер Роберт Юрьевич (1859—1954) — отечественный историк, профессор Московского университета, академик. После окончания университета преподавал историю в средних учебных заведениях. Расцвет творчества Вишпера пришелся на конец XIX — начало XX в. Он неоднократно публиковал

статьи на страницах педагогической печати по различным вопросам методики преподавания истории. Особый интерес для него представляли вопросы исторического содержания школьного образования. Выступал за обновление содержания гимназических программ и учебников, его соответствие требованиям современной исторической науки. Считал, что история как учебный предмет должна подводить ученика к пониманию закономерности общественного развития на основе изучения «жизни отдельных обществ в совокупности условий (исторического развития. — *Ред.*), в их взаимных сцеплениях, повторяющихся в развитии других обществ», прослеживания всех этапов развития общества. Отстаивал необходимость комплексного изучения общества (социальное и экономическое устройство, нормы права, религия, научные и художественные интересы, международные отношения). Разрабатывал вопросы использования сравнительно-исторического метода в обучении истории. Эти принципы Виплер реализовал при создании серии учебников по всеобщей истории («Учебник по древней истории», 13 изд.; «Учебник истории средних веков», 5 изд.; «Краткий учебник средних веков», 7 изд.; «Краткий учебник новой истории», 8 изд.). Причины популярности учебников среди педагогов и учеников, несмотря на то что министерство просвещения препятствовало их распространению, заключались: в соответствии учебного содержания требованиям исторической науки, в умении автора через построение материала учебника активизировать мыслительную деятельность ученика, в четкости и ясности структуры учебников, сочетавшейся с живостью и яркостью изложения материала.

Внеклассная (внеурочная) работа по истории — составная часть учебно-воспитательного процесса, форма организации внеучебного времени ученика с целью его исторического образования. Уже на рубеже XVIII—XIX вв. зафиксированы факты проведения историко-обществоведческих экскурсий, исторических спектаклей. В начале XX в. распространение получили такие формы внеклассной работы, как руководство внеклассным чтением учеников, исторические драматизации, проведение ученических чтений рефератов и т. д., а также организация музейных и внемузейных экскурсий для учащихся в соответствии с содержанием учебных курсов истории.

В.Р. по истории существовала на всем протяжении советского периода обучения истории в школе. Был накоплен опыт создания школьных музеев, организации исторических кружков, кружков внеклассного чтения, проведения экскурсий, игр и т. д. В 40—80-е гг. XX в. эта деятельность нашла отражение в трудах педагогов и методистов (*В.Н. Бернадский, А.А. Вагин, Г.И. Гончарова, Г.А. Кулагина, И.М. Лебедева, И.З. Озерский, А.Ф. Родин, Ю.Е. Соколовский* и др.). В это время определяются цели внеклассной работы — она призвана способствовать развитию познавательного интереса к истории и умений самостоятельной работы; удовлетворять индивидуальные потребности учеников в расширении и углублении знаний о прошлом, полученных на уроках; решать широкий круг задач воспитания учащихся. Были сформулированы признаки, отличающие внеклассную работу от деятельности учащихся на уроках: ее добровольный характер; свобода учителя относительно выбора ее содержания; более широкое использование образовательного простран-

ства вне школы и разнообразных занимательных форм работы. По охвату участников различают: массовые (*исторические вечера*), групповые (*исторический клуб, олимпиады*, выпуск исторической газеты) и индивидуальные (реферирование) формы внеклассной работы. По длительности проведения — систематические (*исторический кружок, школьный музей*) и эпизодические (встречи с интересными людьми, исторический спектакль) формы.

В настоящее время произошло сущностное изменение понимания внеклассной (внеурочной) работы. Она стала рассматриваться как органическая часть обучения. В педагогической литературе появились понятия «основное» и «*дополнительное образование*». В контексте последнего изучаются проблемы внеклассной работы по истории.

Внеклассное чтение по истории — форма организации познавательной деятельности учащихся, призванная развивать интерес к предмету, расширять исторический кругозор школьников, формировать культуру чтения в процессе знакомства учащихся с исторической литературой. Организация внеклассного чтения может носить эпизодический (приуроченное к прохождению определенной темы школьного курса или к юбилейной дате) или систематический, целенаправленный характер в течение года или даже ряда лет, усложняясь по мере взросления учеников. В зависимости от возрастных возможностей и интересов учащихся меняются виды используемой исторической литературы и формы внеклассного чтения. В начальной школе учащимся предлагается детская художественная и научно-популярная историческая литература. В этом возрасте возможно чтение вслух фрагментов исторических художественных и научно-популярных произведений (мифы, исторические рассказы и т. д.) с целью дальнейшего самостоятельного обращения учеников к данным произведениям. Для этого можно прервать чтение на интересном месте («эффект Шехерезады»). В средних классах основной школы круг источников расширяется. В современном мире издаются адаптированные тексты исторических первоисточников (например, летописи для детей и т. д.). Стимулируют внеклассное чтение инсценировки, литературные композиции по историческим книгам силами школьников («Семь чудес света» в театрализованной форме и т. д.). В старших классах используются художественная литература исторического жанра, научно-популярная и научная литература, а также исторические первоисточники. Целесообразно прибегать к изучению школьниками литературных источников, содержащих альтернативные подходы к освещению и оценке исторических событий и явлений. По проблемным историческим публикациям результативны читательские конференции и диспуты.

Известны специальные приемы, стимулирующие интерес к прочтению книг: конкурсы читательских формуляров, на лучшую рекламу исторической книги, соревнование эрудитов, выпуск школьных исторических газет и журналов, содержащих новости исторической науки. Условием развития интереса к внеклассному чтению является систематическая информация о фондах школьной (районной) библиотеки по тематике, изучаемой на уроках. Опытные учителя организуют выставки книг для внеклассного чтения и сообщают ассистентам об исторической литературе перед изучением новых разде-

лов курсов истории, предоставляют ученикам возможность поделиться своими знаниями с одноклассниками во время урока, проявить эрудицию при организации внеклассных мероприятий.

Проблема внеклассного чтения в современных условиях становится особенно актуальной — с развитием средств массовой информации, компьютерной техники у учеников наблюдается переход от книжной культуры восприятия знаний к образной, наглядно-звуковой.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории.*

Внутрикурсовые связи в обучении истории — вид преемственных связей, устанавливаемых между учебным содержанием уроков в пределах одного курса истории, с целью показать общую логику материала, придать системный характер его освоению. Например, при изучении истории Северной войны устанавливаются связи с уроками, посвященными социально-экономическим и политическим преобразованиям в России в первой четверти XVIII в. Внутрикурсовые связи устанавливаются также при изучении сквозных вопросов содержания, чтобы обеспечить целостность освоения проблем экономического, политического, социального, культурного развития и исторической эволюции морали. Например, устанавливаются связи по вопросам эволюции государственного устройства России; процесса индустриализации в различных странах.

Установление внутрикурсовых связей с целью развития учащихся позволяет выделить поурочно этапы, когда начинается работа над умением, осуществляется его применение и закрепление. Внутрикурсовые связи, реализующие цели воспитания, позволяют выстроить систему воспитательного воздействия, формирования нравственных чувств и понятий, которая приведет к становлению ценностных ориентаций учащихся. Методика установления внутрикурсовых связей основывается на использовании приемов актуализации знаний, их повторения, закрепления, применения.

Воспитание в обучении истории — целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся в процессе их предметной урочной и внеурочной деятельности, обеспечивающее осознанное присвоение ими ценностей культуры прошлого в целях социальной адаптации в современном обществе, самоопределения личности. На всем протяжении развития исторического образования в России реализация воспитательного потенциала являлась одной из целей изучения прошлого. До XVII в. историческое и нравственное сознание формировалось на религиозной основе, деятельность людей объяснялась божественным провидением. С началом светского преподавания истории в XVIII — начале XIX в. воспитательный потенциал учебных курсов реализовывался на рациональной основе. История рассматривалась как «учительница жизни», как набор примеров добродетели и порока. В задачи исторического образования входило воспитание добропорядочного гражданина (Екатерина II, Ф.И. Янкович де Мириево, Н.М. Карамзин). С.С. Уваров называл преподавание истории «делом государственным». Официальная идеология объясняла гражданственность как законопослушание и служение Отечеству. Передовая общественная мысль (В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов) трактовала это понятие как чувство личной ответственности за судьбу своего народа. Во второй

половине XIX — начале XX в. в содержании исторического образования нашли отражение взгляды ученых историков на прошлое как на целостный процесс эволюции человечества, возросла мировоззренческая функция исторического образования, расширился потенциал предмета для решения задач экономического, политического и эстетического воспитания. В учебниках по истории появились вариативные идеологические подходы к оценке прошлого от охранительно-монархических до либеральных, демократических и даже радикальных идей (Д.И. Иловайский, Н.И. Кареев, М.Н. Покровский и др.). В дореволюционной методической литературе рассматривался опыт отбора учебного исторического содержания, которое может оказать воспитательное воздействие (Я.Г. Гуревич, А.В. Добрынин, С. Ломовицкий и др.). Часть методистов считали изучение исторического содержания только средством для нравственного воспитания. (М.М. Стасюлевиц, Л. Ломовицкий, А.В. Добрынин). В этом контексте они давали рекомендации по специальному отбору учебного материала воспитательного характера.

В советское время сохранились традиции государственного регулирования воспитательных функций при обучении истории. В 70—80-е гг. XX в. сложилась система исторического образования, где истории вместе с обществоведением отводилось ведущее место в идейно-политическом воспитании учащихся. Задачи воспитания были едиными по своей социальной и идеологической направленности и решались на марксистской, классово-экономической формации (Ф.Б. Горелик, В.О. Пунский и др.). Давалось обоснование мировоззренческой функции истории, заключающейся в развитии исторического сознания учащихся (И.Я. Лернер); был накоплен опыт разработки проблем нравственного, патриотического воспитания на основе раскрытия духовных ценностей человечества, своей страны в разные исторические периоды (А.Н. Алексеев, Г.М. Донской, О.Е. Лебедев, П.С. Лейбенгруб и др.). Воспитательной целью школьного исторического образования было провозглашено сначала формирование «активного борца за дело коммунизма» (против его внешних и внутренних врагов), а затем — «подлинного строителя коммунизма». Содержание школьных программ и учебников по истории контролировалось со стороны партийных и государственных органов. В литературе были определены основные направления воспитательного воздействия на уроках истории: развитие исторического и нравственного сознания (освоение соответствующих представлений, понятий, суждений); воспитание чувств; выработка оценочных суждений. Воспитание на уроках истории тесно увязывалось с организацией участия учащихся в общественной жизни школы с целью формирования активной жизненной позиции молодежи. Были также разработаны методы и приемы воспитания в обучении истории, обеспечивающие целенаправленность педагогического воспитательного воздействия: эмоциональное воздействие, убеждение, решение познавательных задач и т. д.

На современном этапе содержание воспитания в обучении истории определяется принципами государственной политики, провозглашенными в Законе об образовании: гуманистический характер образования, приоритет об-

щечеловеческих ценностей, здоровья человека, свободного развития личности, светский характер образования, плюрализм в образовании. В документах об историческом образовании сформулированы ведущие цели воспитания: в основной школе — воспитание патриотизма, уважение истории и традиций нашей Родины, прав и свобод человека, демократических принципов общественной жизни; формирование ценностных ориентаций в ходе ознакомления с исторически сложившимися культурными, религиозными, этническими и национальными традициями; в средней школе — формирование у учащихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности и инициативности, способности к успешной социализации в обществе.

В педагогической и методической литературе складывается новый общий подход к пониманию процесса воспитания учащихся — не формирование определенных качеств личности, а создание условий для их становления. Дана классификация способов воспитательного воздействия на основе стилей взаимодействия между учителем и учеником — авторитарного, демократического и попустительского. В современном обучении истории происходит постепенный переход от авторитарного стиля, при котором точка зрения учителя, его интерпретация и оценка исторической действительности считается единственно верной, к демократическому, когда учащиеся имеют право и должны научиться формулировать свое отношение к историческому опыту человечества, к ценностям жизни людей разных эпох.

В условиях становления государственной идеологии, переосмысления национальных идей, а также поисков методологических подходов освещения исторических процессов требуется новое методическое решение проблем реализации мировоззренческой функции истории в образовательном процессе, методов воспитания. Ведущими становятся те из них, которые актуализируют личный опыт школьника, обеспечивают процесс его самоопределения на основе осознанного присвоения духовных достижений человечества в прошлом.

См. также *Воспитание гражданское, Воспитание гуманистическое, Воспитание нравственное, Воспитание основ плюралистического сознания, Воспитание патриотическое, Воспитание толерантности, Воспитание эстетическое, Воспитание этическое, Метод и прием воспитания.*

Воспитание гражданское — составная часть *нравственного воспитания*. Играет важную роль в решении задач социализации личности. Отличается тем, что всегда связано со становлением ценностного отношения личности к конкретному народу, государству. В процессе гражданского воспитания формируются чувство ответственности учащихся за происходящее в стране, готовность действовать в целях защиты общественных и личных интересов в рамках закона. Современное гражданское воспитание при обучении истории — интегративный процесс, базирующийся на *воспитании толерантности, воспитании основ плюралистического сознания*, на становлении политической культуры учеников; включает в себя *патриотическое*, правовое и экономическое воспитание. Особо значимы здесь курсы российской истории: изучение духовного наследия выдающихся общественно-политических дея-

телей, примеры гражданского отношения соотечественников к событиям и явлениям в жизни страны.

Эффективны приемы: эмоционально-образного воздействия, порождающие чувство сопереживания учащихся с судьбой своей страны, ее народов; формирования понятий и мировоззренческих идей, способствующих гражданскому самоопределению личности; анализа и оценки исторических источников, событий, поступков людей на основе критериев их общественной (политической, правовой и т. д.) значимости; рефлексивного мышления, стимулирующие становление гражданского самосознания. В решении задач гражданского воспитания учитель может использовать ролевые игры («Народное собрание в Афинах»), лабораторные и семинарские занятия по изучению памятников общественно-политической мысли («Полемика о судьбе России в произведениях общественной мысли в начале XX в.»), диспуты («Что двигало реформаторами 60-х гг. XIX в. — гражданственность или классовые интересы?»), проектную деятельность (период «застоя» в судьбах наших современников), а также давать учащимся темы для написания творческих сочинений, эссе.

Важную роль на занятиях играет создание атмосферы доверия, возможность учащимся свободно высказывать и отстаивать свои суждения.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание нравственное, Воспитание патриотическое, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание гуманистическое (от лат. humanitas — человечность) — составная часть *нравственного воспитания* в обучении истории, преследует цель становления мировоззренческой позиции, основанной на идее признания самоценности человеческой личности, и соответствующего данному подходу отношения к себе и к другим людям: Ранее гуманизм трактовался с позиции антропоцентризма, и человек воспринимался как центр Вселенной. Глобальные проблемы XXI в. поставили человечество на грань выживания, сегодня гуманно то, что способствует сохранению и развитию человека, он должен восприниматься как часть социума, природы, Космоса и их истории. Таким образом, воспитание гуманизма ориентировано на идеи гармонизации отношений человека с миром, а не на выделение человека из окружающего мира. История является важнейшей составляющей в системе знаний о человеке. Она знакомит с процессом становления человека в первобытном обществе, предоставляет примеры высот и падений человеческого духа, ставит проблему взаимоотношений личности, общества и государства, роли личности в истории. Вкупе с обществознанием история знакомит учащихся с появлением самого гуманистического мировоззрения, с его развитием от античности, через христианство и Ренессанс к экзистенциализму и ненасилию. Для воспитания гуманизма предполагается отбор такого содержания курсов истории, которое формирует ценностное отношение к человеку как целостной, свободной и ответственной личности; подводит учеников к признанию за человеком права на свободное развитие и проявление своих способностей; дает возможность оценивать действия людей прошлого с точки зрения общечеловеческих ценностей. Общечеловеческие ценности в каждый период истории наполнялись конкретным смыслом и по-своему воплощались в дея-

личных типах культуры. Изучение истории обеспечивает приобщение учеников к гуманистическим ценностям народов мира в разные эпохи, систематизирует знания о зарождении и развитии гуманистического сознания. Опыт оценочной деятельности людей прошлого с гуманистических позиций может стать полезным для учащихся в обыденной жизни. Различные цивилизации и исторические периоды вносили свой вклад в общечеловеческие ценности. Например, восточные цивилизации воплощали идеал гармонии человека с миром природы; российская цивилизация пронизана идеалами соборности, ненасилия, социального равенства. Эффективными способами воспитания гуманизма в обучении истории являются групповые и игровые формы учебной деятельности, решение познавательных задач, направленных на становление оценочных суждений учащихся о прошлом с гуманистических позиций.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание нравственное, Воспитание толерантности, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание нравственное — целенаправленный педагогический процесс включения учащихся в различные виды учебной и внеклассной деятельности по истории, в ходе которой они получают знания о моральных ценностях людей прошлого и современности, формируются чувства и ценностные ориентации, соответствующие требованиям норм морали, призванные стать основой глубоко осмысленных и привычных форм их чувствования и поведения. В узком смысле под нравственным воспитанием понимается *этическое воспитание*. В широком смысле слова нравственное воспитание является интегративным и включает в себя как *этическое*, так и *гражданское воспитание*.

Четкого общепринятого разграничения между древнегреческим термином «этика», латинским «мораль» и русским «нравственность» в учебно-академической традиции нет. Однако обычно под этикой понимают либо науку, либо внешнюю сторону поведения; под нравственностью — общечеловеческие ценности, моральный идеал, а под моралью — реально действующие нормы поведения в данном обществе.

Среди школьных предметов наибольшим потенциалом в области нравственного воспитания обладают литература, история и обществознание. Преимущество истории состоит в том, что ее содержание основывается на реальных, конкретных фактах и событиях, содержит описание поступков людей, существовавших в действительности.

В целях нравственного воспитания отбор исторического содержания осуществляется на четырех уровнях — отдельные примеры нравственного выбора из жизни и деятельности конкретных исторических персонажей; нравственные ценности социальных групп в прошлом; особенности нравственного развития отдельных стран и народов в определенный период; нравственный портрет эпохи. Для развития нравственных чувств наиболее эффективными в процессе предметного обучения являются методы и формы, обеспечивающие эмоционально-образное воздействие (*рассказ, персонификация, мелодраматизация, урок-драматизация и т. д.*). В целях становления нравственного сознания используются приемы формирования и применения понятий исторической этики, *познавательные задания*, направленные на определение нравственного смысла поступков людей прошлого, и т. д.

Нравственные оценочные суждения школьников выявляются при выполнении заданий на оценку действий людей прошлого, социальных групп с позиций морали их времени и современных гуманистических ценностей; при использовании приема моделирования учащимися ситуаций принятия нравственного решения с позиций человека прошлого; во время *ролевых игр, дискуссий*, связанных с обсуждением нравственной проблематики и т. д.; при анализе творческих работ (сочинения, поэтические произведения исторического жанра, рисунки и т. д.).

Нравственное воспитание (воспитание этического поведения) также происходит в процессе учебного взаимодействия учащихся в коллективе, во время учебной и внеучебной деятельности по предмету (приемы коррекции поведения учеников, поощрения, убеждения, собеседования, стимулирования самоанализа нравственного смысла поступков и т. д.).

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание гражданское, Воспитание гуманистическое, Воспитание патриотическое, Воспитание этическое, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание основ плюралистического сознания (от лат. pluralis — множественный) — компонент современного процесса *гражданского воспитания*, направленный на становление у учащихся мировоззренческой позиции, исходящей из признания множества видов бытия и восприятия противоречий, как источника социального прогресса. Формирует у личности осознание допустимости сосуществования в обществе различных мнений, ориентаций, общественных интересов, несводимых ни к чему единому и независимых друг от друга. В обучении истории методика воспитания основ плюралистического сознания имеет свою содержательную и деятельностную составляющие. Отбор учебного материала позволяет раскрывать сущность человеческой общности, различия между социальными группами в истории, значение многообразия взглядов представителей разных социальных групп и слоев для нормального функционирования общества. Воспитание основ плюралистического сознания осуществляется при изучении на уроках истории социальных, религиозных и национальных движений, опыта разрешения социальных конфликтов на демократической основе в рамках закона. Наиболее эффективны в этом процессе групповое обучение, требующее принятия совместных решений, стимулирующее социальную активность личности, развивающее ее способность к конструктивному диалогу при отстаивании своей точки зрения; приемы *отстранения*, создания альтернативных ситуаций, требующих осмысления различных социальных ролей людей прошлого; познавательные задачи, допускающие вариативность решения учебной проблемы.

См. также *Альтернативные ситуации, Воспитание гуманистическое, Воспитание толерантности, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание патриотическое в обучении истории — составная часть процесса *нравственного, гражданского воспитания*, направленная на формирование любви к своему Отечеству, становление ценностного отношения к прошлому своей страны и осознание личностью духовной связи с ним.

«Патриотизм» — многогранное понятие. Оно включает в себя чувство привязанности к тому месту, где родился и вырос; уважительное отношение к родной культуре и языку, ценностное отношение к традициям своей страны; преданность своему народу; верность Родине, боль за ее проблемы и гордость за достижения; стремление посвятить свои силы ее процветанию, отстаивание ее свободы и независимости. Практически все эти стороны патриотизма можно показать, используя потенциал курсов истории России, которые в рамках предметного обучения в школе играют главную роль в решении задач патриотического воспитания. Изучение прошлого своего народа, его традиций, обычаев, познание и принятие духовных ценностей своей страны играют важную роль в процессе самоидентификации учащихся. Потенциал для становления любви к малой Родине содержит сведения региональной истории. Патриотическое воспитание также осуществляется при изучении примеров проявления любви к Родине других народов в курсах всеобщей истории.

Отбор содержания для решения задач патриотического воспитания во многом зависит от мировоззренческих трактовок понятия патриотизма. Патриотическое воспитание всегда связано со становлением национального самосознания учащихся. Но в XXI в. обострилась необходимость объединения всего человечества в целях спасения цивилизации. Это делает невозможным национальное обособление стран. Патриотизм сегодня трактуется как понимание интереса Отечества в тех высших благах, которые не разделяют, а объединяют народы. Поэтому патриотическое воспитание в наши дни связано с осознанием учениками органичного места России в общемировой культуре и истории.

Нельзя путать становление национального самосознания с националистическим, шовинистическим. Истинный патриотизм не отрицает уважения к другим народам, он чужд исключительности и самодовольства. История России вбирает в себя прошлое многих народов, проживавших и ныне живущих на территории страны. Важно отбирать такое учебное содержание, которое раскрывает не русскую, а российскую историю. Это позволит подвести учеников к пониманию сущности культурно-исторического гено типа многонациональной российской цивилизации. Целям патриотического воспитания служат не только позитивные примеры прошлого страны. Мрачные страницы истории, вызывая чувства горя, потерь, разочарований, ошибок, оказывают глубочайшее воздействие на учеников. Воспитание только на положительных примерах ведет к конформизму, возникновению двойного конъюнктурного сознания учащихся.

Патриотическое воспитание на уроках истории осуществляется при комплексном использовании методов обучения, связанных с развитием чувств, сознания, оценочных суждений о судьбах Родины. Важную роль в решении задач патриотического воспитания играет внеклассная деятельность школьников: работа в военно-патриотических клубах, краеведческих кружках, встречи с выдающимися людьми, изучение своей родословной, поисковая, экскурсионная и музейная работа; художественные и литературно-драматические композиции, посвященные памятным датам, и т. д.

16 февраля 2001 г. постановлением Правительства РФ утверждена Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001—2005 годы», где определены основные пути развития патриотического воспитания, его основные компоненты.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание гражданское, Воспитание нравственное, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание толерантности (от лат. *tolerantia* — терпение) — часть современного процесса *гражданского воспитания*, направленная на становление у учащихся терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, верованиям, мнениям, идеям. В социологии толерантность — это принцип отношений между людьми, основанный на признании и уважении разной этнической, национальной, религиозной и иной принадлежности, других взглядов; это основополагающий демократический принцип, тесно связанный с идеями плюрализма, социальной справедливости, прав человека. В школьном историческом образовании воспитанию толерантности способствует утверждающийся сегодня цивилизационный подход к изучению исторического процесса. Он позволяет фиксировать внимание учащихся на своеобразии развития, уникальности каждой цивилизации, тем самым изначально закладывая понимание истории как поликультурного процесса. Эта идея максимально реализуется при изучении всеобщей истории, в первую очередь при раскрытии позитивного опыта созидательного совместного взаимодействия народов в прошлом и губительных последствий для людей войн и конфликтов. Важное место занимает также отбор материала о развитии нашей страны в прошлом как конгломерата культур многочисленных народов России. Воспитание толерантности осуществляется при использовании диалоговых и коммуникативных методов обучения истории, познавательных задач, направленных на выявление объективных причин, различий в историческом развитии государств и народов; ценностного отношения к духовным достижениям и традициям различных народов.

См. также *Альтернативные ситуации, Воспитание гуманистическое, Воспитание основ плюралистического сознания, Метод и приемы воспитания.*

Воспитание эстетическое — целенаправленное педагогическое воздействие в процессе обучения истории в целях формирования способности учащихся воспринимать и понимать памятники духовного наследия прошлого, оценивать их художественные достоинства, определять их место в истории культуры, стимулировать развитие художественного творчества, связанного с исторической тематикой.

Потенциал истории в области эстетического воспитания состоит в раскрытии взаимосвязи жизни и ее художественного отражения во все периоды существования различных цивилизаций. В отличие от других предметов история позволяет составить обобщенное, целостное представление об исторической обусловленности, этапах развития и взаимосвязи основных видов литературы и искусства (театра, музыки, живописи, архитектуры, скульптуры), о духовных достижениях, художественных ценностях и эстетических идеалах различных народов, об эволюции художественных направлений и стилей. Обращение к художественным памятникам прошлого и произведениям историче-

ского жанра позволяет создать содержательную основу для развития общекультурного кругозора, эстетических вкусов учащихся, становления их оценочных суждений в области культуры.

Особую роль в решении задач эстетического воспитания на уроках истории играет *метод наглядного обучения*, приемы эмоционально-образного воздействия и установления межпредметных связей (с литературой, изобразительным искусством, музыкой, мировой художественной культурой и т. п.), задания на формирование эстетических оценочных суждений, выполнение творческих работ по исторической тематике (написание рассказов, стихов, рисование и т. д.), эффективны и *уроки-экскурсии, драматизации*, творческие игры.

Формами внеклассной работы по эстетическому воспитанию являются посещение театров, музеев, проведение исторических вечеров и конкурсов творческих работ учащихся по истории, просмотры художественных фильмов исторического жанра и т. п.

См. также *Воспитание в обучении истории, Метод и приемы воспитания*.

Воспитание этическое — составная часть нравственного воспитания, преследующая цель ценностно-осознанного освоения учащимися норм поведения, соответствующих моральным требованиям современного общества. В процессе обучения истории предполагает достижение данной цели на основе знакомства учащихся с нормами исторической этики своего народа, своей страны, а также других государств и народов и стимулирование на этой основе процесса нравственного самоопределения личности, приобретения опыта собственного этического поведения.

В целях этического воспитания отбирается историческое содержание, характеризующее этику взаимоотношений между людьми в культуре разных исторических периодов: отношение к старшим (например, конфуцианство), к женщине (ислам, нацизм, феминизм), к воспитанию детей (Спарта, Советское государство), к семье (законы Хаммурапи, Домострой); особенности корпоративной этики внутри социальных групп (купечество, пролетарии и т. д.). Также раскрывается эволюция многих этических понятий: любовь, ненависть, верность, дружба, предательство, честь, благородство, достоинство и т. д.

В процессе этического воспитания эффективно использование приемов эмоционально-образного воздействия, подведения под понятия исторической этики, решение познавательных задач на выявление внутренних моральных мотивов действий исторических героев, оценку поступков людей с позиций этики изучаемой эпохи и наших дней, а также проведение *уроков драматизации, ролевых игр, дискуссий*, использование форм парного и группового сотрудничества и взаимообучения для приобретения учениками опыта коммуникативной культуры поведения.

См. также *Воспитание в обучении истории, Воспитание нравственное*.

«**Вотум доверия к источнику**», см. *Источниковедческие игры*.

Временные представления, см. *Представления временные*.

Генеалогическая (родословная) таблица, см. *Таблица генеалогическая (родословная)*.

Гимназия (обучение истории) (от греч. «казенное», «гражданское учебное заведение») — особый вид среднего общеобразовательного учебного заведения, обеспечивающий углубленное обучение школьников по определенным образовательным областям, ориентированный на формирование совокупности личностных характеристик выпускника как носителя культуры, интеллигента на дальнейшее получение высшего образования. Термин заимствован из древних Афин. Впервые гимназией была названа средняя школа, открытая в Германии в г. Страсбурге в 1538 г. В России по указанию Петра I лютеранским пастором Э. Глюком в 1703 г. была основана первая школа с гимназической программой для подготовки юношей. Первая российская светская Академическая гимназия возникла в 1726 г., в программу обучения гимназии была включена история. В первой половине XIX в. складывается модель классического образования в гимназии. Историческое образование занимало второе место по количеству часов среди изучаемых предметов. Исторические знания гимназисты также приобретали на уроках по древнегреческому языку и латыни. На всем протяжении существования гимназического образования в дореволюционной России история являлась одним из основных, базовых предметов. В 1917 г. гимназии были реорганизованы в общеобразовательные школы. С 1989 г. в Российской Федерации название «гимназия» принимают некоторые средние общеобразовательные школы с углубленным изучением ряда предметов.

Гимназия, как и *лицей*, является ОУ повышенного статуса. В гимназии предоставляется возможность способным учащимся не только освоить базовый компонент содержания образования, но также углубить свои знания за счет расширенного изучения базовых курсов по профилю гимназии и введения в структуру обучения предметов школьного (гимназического) компонента. В практике обучения встречаются гимназии гуманитарного, эстетического, математического и ряда других профилей. В гимназиях усиленная подготовка осуществляется с младших классов (прогимназические классы).

Гимназия отличается от других типов ОУ наличием условий для формирования широкого общекультурного кругозора учащихся, развития у гимназистов устойчивых познавательных интересов, потребности в интеллектуальной, творческой деятельности, для осознанного самоопределения, саморазвития, самообразования, становления направленности на дальнейшее образование. В программах предметов гуманитарного цикла выделяются филологический, культурологический, нравственно-эстетический, историко-научный компоненты содержания.

Важную роль в формировании широкого гуманитарного образования гимназистов играют курсы истории. При их изучении целесообразно не столько объемное наращивание учебного содержания, сколько раскрытие истории как носительницы общей гуманитарной культуры. Это предполагает предъявление более высоких требований к интеграции исторических знаний

с содержанием других предметов гуманитарного цикла, к глубине осмысления исторического материала, к уровню развития познавательных, исследовательских умений и творческих способностей.

Компонентом ИО в гимназии является раскрытие вопроса о влиянии исторических знаний на развитие зарубежной и отечественной культуры (например, введение сведений о произведениях исторического жанра, которые связаны с темами уроков истории). В обучении истории в гимназии должны преобладать формы и методы *развивающего, проблемного обучения*, которые призваны обеспечивать индивидуальный подход к учащимся для раскрытия их потенциала и приобретение личного опыта в области художественного и научного исторического творчества; стимулировать действенное, осознанное присвоение учениками гуманистических ценностей и создавать условия для становления на этой основе мировоззренческих позиций гимназистов; развивать устойчивый познавательный интерес и ценностное отношение к истории и культуре научного исторического познания, развивать историческое мышление и способности учащихся к самостоятельному анализу, оценке сведений о прошлом и интегрировать эти умения в любые сферы своей жизнедеятельности.

Результативность деятельности учителя в условиях гимназического обучения истории зависит от способности проектировать такие учебные программы, выбирать такие учебники, которые соответствуют образовательному маршруту учащихся конкретной гимназии и при этом обеспечивают реализацию нормативных требований к ИО, подготовку учащихся к поступлению в вузы.

См. также *Проектирование учителем процесса обучения истории, Школьный компонент среднего исторического образования.*

Гора Петр Васильевич (1919—1988) — отечественный методист, кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания истории, общественности и права Московского государственного педагогического университета им. В.И. Ленина. Педагогическую деятельность начал в 1937 г. учителем в средней школе. С 1953 г. преподавал в вузах Москвы и Калининграда. Автор более 80 научных трудов по различным вопросам методики преподавания истории.

Монография «Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе» (М., 1971) представляет собой глубокое и системное исследование наглядного обучения истории в отечественной методике. Здесь рассмотрены вопросы места и роли наглядного обучения истории, принципы отбора и использования средств наглядного обучения, психолого-дидактических основ организации наглядного обучения. Гора предложил классификацию наглядных средств по содержанию и характеру исторического образа (подлинные вещественные памятники прошлого, изобразительные наглядные средства, условно-графические средства). Ученый считал, что при построении методики обучения истории нужно исходить из конкретного содержания школьного курса, в том числе при отборе средств наглядности и приемов работы с ними. В последней работе «Повышение эффективности обучения истории в средней школе» (М., 1988) Гора рассмотрел основные во-

просы методики преподавания истории в школе (как они виделись в 80-е гг.). Одним из первых Гора подошел к обучению истории как к процессу деятельности учителя и ученика. Большое внимание уделял проблемам целеполагания в обучении истории, разрабатывал общие подходы к отбору учебного исторического материала; дал классификацию и характеристику основным компонентам учебного содержания (природные условия исторического процесса, материальные предметы, люди — типичные представители классов, факты типичные, факты-события, факты внешние и факты, характеризующие сущность, взаимосвязи, закономерности. Методист предложил свой подход к классификации методов и группировке приемов обучения истории. Гора внес существенный вклад в развитие вузовского методического образования. Он разработал программу учебного курса по методике преподавания истории и методические рекомендации к ней. Под его научным руководством подготовлены и защищены 27 кандидатских диссертаций.

Государственный образовательный стандарт (ГОС) (от англ. standard — норма, образец для сопоставления с ним других, подобных объектов) — основной нормативный документ, определяющий общеобразовательный уровень, который должен быть достигнут выпускниками при любой форме обучения. Создание ГОС предусмотрено Законом РФ «Об образовании» 1992 г. (ст. 7) в целях сохранения единого образовательного пространства на территории страны в условиях вариативного обучения. ГОС призван определить систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности и отражающих общественный идеал (социальный заказ), учитывать возможности реальной личности и системы образования по достижению государственных требований. Основными объектами стандартизации в образовании являются его структура, содержание, объем учебной нагрузки и уровень подготовки выпускников. Нормы и требования, установленные стандартом, принимаются как эталон при оценке качества основных сторон образования. Формы организации образовательного процесса, методы и приемы воспитания и обучения к сфере регулирования государственным образовательным стандартом не относятся. Опубликованный в 2004 г. вариант ГОС включает три компонента: федеральный — устанавливается Российской Федерацией; региональный (национально-региональный) — субъектом Российской Федерации; образовательного учреждения — самостоятельно устанавливается образовательным учреждением.

В ГОС по ступеням общего образования (начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование) представлены требования федерального компонента к содержанию предметного обучения на базовом и профильном уровнях. На каждой ступени обучения предметные требования изложены по образовательным областям. Они включают цели изучения учебного предмета, обязательный минимум содержания основных образовательных программ по данному учебному предмету, требования к уровню подготовки выпускников по данному учебному предмету. Федеральный компонент — основная часть стандарта, обязательная для всех государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждений Российской Фе-

дерации, реализующих основные образовательные программы общего образования.

На основе требований ГОС федеральные органы управления образованием разрабатывают федеральный базисный учебный план, примерные программы по учебным предметам федерального компонента, контрольно-измерительные материалы для государственной (итоговой) аттестации выпускников на ступенях основного общего и среднего (полного) общего образования по учебным предметам федерального компонента, критерии присвоения грифов, допускающих или рекомендующих использование учебной литературы по предметам федерального компонента в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации.

См. также *Учебный план*.

Граждановедение — система учебных курсов в 5—9 классах. Входит в образовательную область «Обществознание» и рассматривает те социальные проблемы, которые имеют личную значимость для учащихся. Курсы граждановедения появились в системе среднего образования РФ на рубеже XX—XXI вв., когда шел интенсивный поиск нового обществоведческого образования (см. *Обществознание*).

Цель курсов — *гражданское воспитание*, формирование ценностно-осознанного отношения учащихся к своим правам и обязанностям по отношению к обществу и государству, готовности к осуществлению общественно значимых действий.

Курсы по граждановедению ориентированы на развитие способности учащихся формулировать и отстаивать свои суждения по современным социальным проблемам. Программы курсов содержат, как правило, ряд смысловых разделов, относящихся к различным обществоведческим дисциплинам. Помимо этого, они предполагают установление интегративных связей с учебными предметами других образовательных областей. Содержательной основой курсов является Конституция Российской Федерации 1993 г. и весь комплекс федеральных законов. Тема политики рассматривается прежде всего как процесс участия гражданина в организации власти на всех уровнях и влияние рядового члена общества на властные структуры. При изучении вопросов права преимущественное внимание обращается на раскрытие принципов права, его регулятивной функции, на разъяснение сущности правового государства, прав личности и способов их защиты, на задачи обеспечения справедливого правосудия и правопорядка. Раздел морали, тесно связанный с материалом всех изучаемых тем, ученики постигают, анализируя факты проявления нравственности в поведении конкретных людей. На этой основе осуществляется формирование их нравственного самознания. Экономика изучается как важнейшая сфера жизнедеятельности человека. Знания этого раздела должны стать основой экономического мышления современного человека, способного активно участвовать в хозяйственной жизни общества и добиваться экономической независимости и материального благополучия. Экологические явления рассматриваются во взаимосвязи с политическими, правовыми, нравственными и экономическими проблемами. Учащиеся должны не только осознать важность этих проблем, но и видеть возможность

влияния социума на их разрешение. Межнациональные отношения, как сфера общественной жизни, рассматриваются с позиций социологии и этнопсихологии. Цель раздела «Гражданин в семье» — показать учащимся роль семьи в поддержании материального и духовного благополучия общества. Прикладная функция этого компонента содержания — психологическая подготовка школьников к семейной жизни. Темы, посвященные армии, призваны формировать у школьников морально-психологическую готовность к защите Отечества, помочь выработать представление о месте Вооруженных Сил в жизни российского общества, о возможных перспективах развития армии и путях влияния на этот процесс. В разделе о здоровом образе жизни рассматриваются социально-психологические корни таких социальных явлений, как наркомания, курение, пьянство, СПИД, а также преимущества здорового образа жизни.

В процессе освоения курсов «Граждановедение» создаются условия для непрерывной образовательной деятельности личности, для удовлетворения потребностей учащихся в социализации, самореализации.

См. также *Правовое образование*.

Гражданское воспитание, см. *Воспитание гражданское*.

Групповое обучение — форма организации учебного процесса на основе разделения учебного коллектива на малые группы, выполняющие различные задания по содержанию учебного материала или по способам учебной деятельности в целях реализации дифференцированного подхода к учащимся.

В педагогике принято выделять следующие виды групповой работы (И.М. Чередов): кооперативно-групповая (разные группы выполняют отдельные части общего задания; например, изучают тему по разным историческим источникам); звеньевая — предполагает групповую работу над единым для всех заданием (здесь возможны группы равного состава или разноуровневые, в последнем случае дифференциация проявляется в уровне требований к конечному результату); индивидуализированно-групповая (сначала учебный материал объясняется всему классу, затем основная часть учащихся получает задания для работы, а со слабыми учениками материал разбирается еще раз в индивидуальном порядке); дифференцированно-групповая (напоминает предыдущую форму работы с той разницей, что вторично материал объясняется не отдельно учащемуся, а целой группе, в то время как средние и сильные ученики выполняют задания на закрепление). Группы могут быть стабильными, например по колонкам (что более удобно для учителя и экономично во времени), и нестабильными (более сложный в организационном плане вариант, но более гибкий при учете индивидуальных особенностей ученика).

В зависимости от педагогических целей различают объединение учеников в группы: по интересам, что является дополнительным стимулом к совместной деятельности по выполнению заданий; по уровню познавательных возможностей учеников — сильные, слабые, средние, чтобы стимулировать самостоятельное освоение учебного содержания, выполнение заданий разной степени сложности с опорой на зону ближайшего развития каждой группы (во внимание берется темп обучения, уровень знаний и умений); с одина-

ковым соотношением сильных, средних и слабых учащихся, с целью обеспечить познавательную деятельность с опорой на сильных учеников каждой группы (которые играют роль лидеров при выполнении заданий) или равные условия в соревновательных играх. Желательно не включать в одну группу учеников, не испытывающих симпатий друг к другу; учащихся с низким статусом лучше направлять в те группы, где отношение к ним будет нейтральным; создавать дополнительные условия для комфортного обучения за счет поиска коллективного решения, взаимопомощи, для установления обратной связи (с одноклассниками, учителем). При правильной организации групповое обучение способствует развитию умений учащихся работать в коллективе, толерантного отношения к одноклассникам, становлению коммуникативной культуры. Широко применяется в игровых ситуациях, в дискуссиях, на уроках лабораторного типа.

См. также *Дифференциация в обучении истории, Парное обучение. Гуманистическое воспитание*, см. *Воспитание гуманистическое*.

Д

Дайри Нейт Георгиевич (1905—1990) — отечественный методист, доктор педагогических наук. Преподавательскую деятельность в школе начал в 1936 г. Участник Великой Отечественной войны. В послевоенные годы — учитель истории в школе № 1 г. Химки. С 1956 г. и до конца жизни работал в НИИ содержания и методов обучения (в дальнейшем НИИ общего среднего образования) АПН СССР. За это время создал более 400 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории (среди них 12 книг). Активная научная деятельность Дайри пришлось на 50—80-е гг. XX в. Его труды оказали существенное воздействие на развитие методики преподавания истории как отрасли научного знания. Одна из первых работ (Экспериментальное исследование в старших классах средней школы. М., 1958) посвящена месту и изучению приемов текущей проверки знаний по истории (рассказ, ответы учащегося на вопросы, ответ в виде составления на доске плана изложения, таблицы, разбор ответа учащегося), методическим условиям их применения. Лейтмотивом творчества ученого выступало стремление к поиску максимально эффективных средств активизации познавательной деятельности ученика. Эта тема получила развитие в исследовании «Обучение истории в старших классах» (М., 1966), где поставлена проблема самостоятельности учащихся в обучении. Дайри заложил основы *развивающего и проблемного обучения* истории, показал эффективность применения логических (проблемных) заданий на уроках в старших классах, продемонстрировал возможности построения системы дифференцированных заданий для самостоятельной работы в рамках учебной темы. Указанные труды ученого заложили основы методического *эксперимента*. Дайри внес большой вклад в изучение проблем, связанных с подготовкой и проведением урока истории. Концентрированное выражение эта тема нашла в работах «Современные требования

к уроку истории» (М., 1978) и «Основное усвоить на уроке» (М., 1987). Требования к уроку истории здесь изложены по следующим линиям: полноценность содержания урока; полноценность педагогического замысла; мотивация учения; реализация замысла на основе высокой активности всех познавательных процессов, ведущей роли самостоятельной деятельности учащихся и ее рационального сочетания с усвоением готовых знаний; правильный выбор и применение учителем разнообразных источников сообщения учащимся знаний и использование различных приемов учебной работы; ориентация на обучение всех учащихся, гибкость методики урока, воспитание интереса к предмету. Ученым были рассмотрены вопросы конструирования урока истории, его вариативности.

Дайри как автор и редактор принимал участие в создании фундаментального учебного пособия по методике обучения истории. (Ч. 1—2. М., 1978).

Дедуктивный метод в обучении истории, см. *Метод дедуктивный в обучении истории*.

Декламация — прием художественного (выразительного) чтения исторических источников, как правило, произведений художественной литературы, учителем или учениками. Используется на уроках и во внеклассной работе в целях эмоционально образного воздействия при решении задач воспитания нравственных, эстетических чувств. Декламация требует прочтения текста в соответствии с требованиями, предъявляемыми к художественному чтению. В целях усиления эмоционального воздействия также возможно при чтении художественного текста использование музыкального сопровождения (прием мелодекламации) или демонстрации репродукций произведений искусства. Приемы смыслового, выразительного чтения текста учащимися формируются на основе *межпредметных связей* с курсом литературы.

См. также *Драматизация, Устный метод, Цитирование*.

Деятельностный подход в обучении истории базируется на отечественной общепсихологической теории деятельности человека (А.Н. Леонтьев) и соответствующих ей психолого-педагогических теориях (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.), трактующих учение как процесс познавательной деятельности ученика, его взаимодействия с миром. Предполагает такую организацию обучения, при которой ученик не пассивно воспринимает учебный материал, излагаемый учителем, а приобретает и осмысливает учебную информацию в процессе собственной познавательной деятельности. В педагогике (Т.И. Шамова) выделяют следующие структурные компоненты учения как вида деятельности: мотивационный, ориентационный (принятие учеником цели будущей учебно-познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование), содержательно-операционный (способы овладения знаниями), ценностно-волевой (внимание, воля, эмоции помогают осуществлению учебной деятельности), оценочный (происходит соотнесение результата с поставленной целью).

Деятельностный подход составляет методологическую основу большинства современных методических исследований. Его использование в обучении истории имеет свою специфику. Ряд учебных предметов деятельности по своей природе, в свое основное содержание включают знания о способах

познавательной деятельности (например, в математике — это теоремы, в русском языке — правила правописания и т. д.), и главная цель обучения этим дисциплинам связана с овладением соответствующим этим знаниям способом деятельности (решать задачи, грамотно писать). Программы по этим предметам строятся в логике раскрытия содержания и овладения адекватными ему способами учебных действий, причем сразу же после сообщения знаний (изучение теоремы — решение задач и т. д.).

История по своей природе — наука знаниевая; а не деятельностная. Ее основное содержание — теоретические и фактические сведения о прошлом, без познания которых невозможна самостоятельная деятельность учащихся. Их освоению необходимо отводить значительное время на каждом уроке. На начальном этапе обучения ученики не владеют ни историческими знаниями, ни умениями самостоятельного познания прошлого. Знания о способах учебной деятельности (как овладевать и пользоваться исторической информацией) отсутствуют в содержании базовой исторической науки. Им не определено место в учебной программе по предмету. При этом обучение истории строится в логике раскрытия исторического содержания: даже привносимые учителя в урок знания о способах исторического познания и формируемые на этой основе учебные умения (например, умение работы с документом) далеко не всегда можно закрепить на следующем занятии (его содержание может не требовать работы с документом). Переход к самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения истории носит длительный характер, происходит постепенно. По мере овладения учениками учебными умениями происходит перераспределение функций учебной деятельности (планирование логики изучения исторического содержания, выбор и использование приемов учебной деятельности, осуществление контроля и т. д.) от учителя к ученикам. Реализация деятельностного подхода в обучении истории требует соблюдения целого ряда методических условий: оптимального отбора собственно исторического материала урока, выделения резерва времени для решения задач формирования умений учебной деятельности; отбора и введения в содержание ИО знаний о способах учебной деятельности, лежащих в основе формирования умений; специального *тематического планирования* системы опорных уроков для отработки учебных действий; организации процесса обучения истории на основе использования способов *управления процессом познавательной деятельности учащихся*.

См. также *Развивающее обучение истории*.

Диагностика в обучении истории (от греч. *diagnostikos* — способный распознавать) — способ получения объективной информации о процессе и результатах освоения учащимися предметного содержания в целях совершенствования на основе этих данных методики предметного обучения. Диагностическую деятельность осуществляют исследовательские организации, органы образования и сам учитель. Впервые вопрос о диагностической деятельности учителя истории был поставлен и исследован в наши дни (Э.В. Ванина, О.Б. Стрелова и др.). Эта новая функция учителя, появившаяся в связи с переходом на вариативную систему обучения истории и возрастанием ответственности педагога за выбор программ, учебников и методики обучения. Ди-

агностическая деятельность учителя также обусловлена задачами глубокого изучения возможностей и интересов учащихся для реализации индивидуального потенциала школьников в обучении истории.

Различают комплексную и аспектную диагностику процесса обучения истории. Комплексная диагностика предполагает получение всесторонних данных: о результатах освоения учащимися исторических знаний; об уровне развития познавательного интереса и овладения учебными умениями; о ценностных ориентациях школьников; о приобретенном опыте самостоятельной познавательной и творческой деятельности. Аспектная диагностика предполагает получение данных об отдельных результатах обучения. Она, как правило, проводится в связи с возникающими в обучении проблемами в целях определения и устранения причин негативных явлений (например, при возникновении затруднений учеников с освоением теоретического материала, с выполнением познавательных заданий и т. д.). Комплексная диагностика проводится систематически при изучении курсов истории и состоит из трех этапов. Ее задания строятся таким образом, чтобы можно было сравнивать результаты на основе единых параметров. Исходная диагностика проводится перед началом изучения курса, ее главная цель — определить стартовый уровень познавательных возможностей учеников, их интересы для точного планирования процесса обучения в соответствии с потенциалом данных школьников. Это позволяет выявить тех учеников, которые не вполне готовы к освоению нового курса, и наметить меры по компенсирующему обучению, методическому групповому, индивидуальному сопровождению проблемных учащихся, а также дифференцировать задания для сильных учащихся. Промежуточная диагностика в середине изучения курса позволяет отследить процесс освоения исторического содержания и при необходимости откорректировать его. Итоговая диагностика в конце изучения курса направлена на получение данных о результатах обучения, позволяет выявить динамику в освоении учениками исторического содержания, выверить правильность выбора программ, учебников, методики обучения. Способы диагностики должны быть минимально трудоемки: тесты, анкеты, познавательные задания. В совокупности они составляют *диагностическую методику*. Данные, полученные в ходе диагностики, должны иметь однозначную интерпретацию. Способы фиксации и обработки полученных в ходе диагностики данных должны предполагать их дальнейшее использование, служить основой для *коррекции процесса обучения*.

Диагностика проводится в учебное время на специальном уроке (или фрагментарно на нескольких уроках). Учащиеся должны быть осведомлены о ее целях и задачах. Диагностика всегда является способом проверки результатов обучения. Но за выполнение диагностических заданий выставлять оценку можно только в том случае, если это не противоречит требованиям к индивидуальному уровню подготовки ученика.

Диагностическая методика — совокупность методических разработок учителя (методиста) с целью получения и использования информации о процессе и результатах освоения учащимися истории. По дидактическим целям различаются общая диагностическая методика для получения всесторонних

данных об этапах освоения учащимися истории и аспектная — об отдельных проблемах обучения истории. Диагностическая методика включает в себя следующие компоненты: цель проведения диагностики и план диагностического исследования; параметры диагностики, проверяемые единицы знаний, умений; диагностические материалы и способы получения информации; диагностические материалы и способы получения информации должны быть отобраны таким образом, чтобы информация, полученная с их помощью, была достоверна, достаточна, лаконична, соответствовала поставленным задачам.

Учащимся необходимо сформулировать причины, по которым они принимают участие в проведении диагностики. Важно, чтобы условия были комфортны для каждого из учеников: диагностические задания должны соответствовать уровню познавательных возможностей учащихся, а форма ответа им понятна. Способы фиксации и обработки полученной информации должны быть минимально трудоемкими и давать возможность представить полученную информацию в формате, удобном для анализа и дальнейшего использования.

Диагностическая методика предполагает получение однозначного результата о познавательных возможностях учащихся по истории на определенном этапе обучения, на основе которого проводится *коррекция процесса обучения истории*.

См. также *Диагностика в обучении истории, Коррекция процесса обучения истории*.

Диалоговое мышление (ученическое), см. *Историческое мышление (ученическое)*.

Диапозитивы в обучении истории (от греч. dia — через и лат. positivus — положительный) — разновидность экранной наглядности, представляет собой позитивное фотографическое изображение на светочувствительном слое с прозрачной подложкой (плёнка). Диапозитивы проецируются на экран и позволяют демонстрировать изображение крупным планом. Их демонстрация возможна с помощью диапроектора (кадропроектора, слайдпроектора) — специального оптико-механического прибора. Изготавливаются диапозитивы либо в виде отдельных кадров (слайдов), либо серии кадров на одной плёнке, объединённых общей темой в виде диафильмов. В советское время были выпущены учебные диафильмы и серии слайдов ко многим темам школьных курсов истории. Кадры диафильма, кроме изображения, содержали соответствующий ему текст. В практике обучения использовались и сюжетные художественные диафильмы (художественные изображения, сопровождаемые литературным текстом по исторической тематике). В настоящее время использование слайдов, которые более удобны, в практике преподавания представлено шире, чем использование диафильмов. Слайды позволяют учителю отбирать не все, а отдельные кадры, соответствующие замыслу урока, и демонстрировать в последовательности, заданной структурой и содержанием урока. В обучении используются также слайды, изготавливаемые самим учителем или учениками.

Диапозитивы могут представлять собой документальный снимок, карту, схему, картину, портрет, карикатуру либо учебную композицию событийного или типологического характера. Включение диапозитива в качестве одного из элементов наглядности целесообразно на любом уроке, особенно оправданно, если они представляют документальный материал. Благодаря статичности изображения и неограниченного времени для его демонстрации возможен показ отдельных деталей и фрагментов изучаемого объекта. Эти пособия особо ценны при изучении вопросов культуры, истории повседневной жизни. Менее оправданно применение диапозитивов при изучении динамики событий (например, истории войн). Приемы использования отдельных слайдов или кадров диафильма практически не отличаются от методики работы с остальными наглядными пособиями. Демонстрация диапозитивов должна быть подготовлена предшествующим изложением учителя, его рассмотрение требует небольшой паузы. Последующее изучение материала должно строиться исходя из содержания демонстрируемого изображения, с опорой на него (приемы описания, рассказа, беседы, объяснения). Экспериментально установлено, что в памяти учеников остаются представления только о тех изображениях, с которыми велась целенаправленная работа по их восприятию. Поэтому важно правильно определять оптимальное количество демонстрируемых кадров. Они в первую очередь должны обеспечивать освоение основного учебного содержания. На повторительно-обобщающих уроках возможно использование большого числа диапозитивов, уже известных по предыдущим занятиям.

Диафильмы, см. *Диапозитивы в обучении истории*.

Дивергентное мышление (ученическое), см. *Историческое мышление (ученическое)*.

Дидактические принципы в обучении истории (от лат. principium — начало, основа) — фундаментальные положения педагогической науки, лежащие в основе предметного обучения. Это обобщающие теоретические положения, применяемые ко всем явлениям, исследуемым в дидактике. В основе принципов обучения лежат уже познанные закономерности учебного процесса. Дидактические принципы являются руководством к практической деятельности педагогов для регулирования проблем, возникающих в обучении. Их структура и содержание разрабатываются в педагогической науке на протяжении длительного времени. Я.А. Коменский еще в XVII в. выделил принципы наглядности, прочности, последовательности и преемственности в обучении. В каждый период развития дидактики ее принципы дополнялись новыми структурными компонентами, углублялись или изменялись.

В отечественной педагогической литературе XX в. проблема принципов обучения рассматривалась в основополагающих трудах по дидактике (В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Скоткин, П.Т. Пидкасистый и др.), а их использование в обучении истории — в методических исследованиях и публикациях (Н.В. Андреевская, П.С. Лейбенгруб, Н.Г. Дайри и др.). В современной педагогике нет однозначного подхода к структуре и содержанию принципов обучения. Несмотря на различия в их обосновании в большинстве случаев в дидактике выделяются такие основные общие принципы: на-

учности, доступности, систематичности, развивающего обучения, наглядности, воспитывающего обучения, связи с современностью. В методике дидактические принципы конкретизируются применительно к отбору содержания, формам и методам предметного обучения в соответствии с закономерностями процесса предметного обучения (см. *Историческое познание (ученической)*).

П р и н ц и п н а у ч н о с т и трактуется как построение содержания ИО на основе данных базовой исторической науки и как соответствие учебного процесса уровню достижений современных психолого-педагогических наук. В современной исторической науке нет единых методологических основ освещения прошлого, конкретные факты излагаются интерпретационно и оцениваются неоднозначно (см. *История (наука)*). Реализация принципа научности к отбору содержания в этих условиях может проявляться в построении вариативных моделей предметного содержания на тех или иных методологических основах, но соответствующих целям ИО и закономерностям процесса изучения истории в школе (см. *Содержание исторического образования*). В рамках каждой модели содержание учебных курсов должно строиться системно, целостно на одной историко-методологической основе. Отбор конкретного содержания может отражать проблемное состояние базовой науки, включать альтернативные точки зрения на те факты и оценки прошлого, которые изучаются по школьным программам и доступны для осмысления учениками. В соответствии с достижениями психолого-педагогических наук совершенствуются содержание и методы ИО, реализуемые на основе принципов деятельностного подхода в образовании (см. *Деятельностный подход в обучении истории*).

П р и н ц и п д о с т у п н о с т и в обучении предполагает ориентацию в отборе учебного содержания на особенности усвоения истории учащимися разного возраста с их индивидуальным уровнем подготовки и развития познавательных интересов (см. *Индивидуализация в обучении истории*). Проявляется в предоставлении возможности определения содержания и способов обучения на трех уровнях — федеральном, региональном, школьном (учет зоны ближайшего развития ученика); в построении содержания в соответствии с моделями элементарных и систематических курсов истории — для основной и средней школы; в создании разноуровневых программ и учебников в рамках одного и того же курса истории. На всех уровнях разработки предметного содержания эффективность в реализации принципа доступности проявляется в установлении объема сведений о прошлом, посильного для освоения учениками; в выборе логики изложения содержания, понятной учащимся; в точном определении степени сложности предъявляемого исторического материала, которая в первую очередь связана со сбалансированным соотношением теоретических и конкретных сведений.

В процессе обучения принцип доступности проявляется в соблюдении методических условий при отборе типов уроков, методов и приемов обучения в соответствии с возрастными возможностями учащихся, в реализации принципов дифференцированного обучения, индивидуального подхода (см. *Дифференциация в обучении истории*). В современных методических исследованиях наиболее перспективным направлением реализации данного принципа

считается использование методов обучения, основанных на актуализации личного опыта учеников (см. *Личностно-ориентированное обучение истории*).

П р и н ц и п с и с т е м а т и ч н о с т и предполагает такой отбор и построение учебного содержания, которые обеспечивают последовательность и преемственность в познании истории, целостное, системное восприятие прошлого учениками (см. *Проектирование процесса обучения истории*). Это достигается хронологическим построением курсов истории, последовательным раскрытием основных периодов процесса исторического развития, такой общностью структурных компонентов исторических знаний, которая позволяет устанавливать различного вида преемственные связи при изучении основных сторон жизнедеятельности людей в истории стран и народов на различных этапах исторического развития. Этот принцип проявляется и в системном (перспективном) тематическом планировании, осуществлении процесса обучения в соответствии с закономерностями познавательной деятельности учащихся, в неуклонном возрастании степени самостоятельности школьников в обучении на основе поэтапного освоения ими приемов учебной работы. В процессе обучения он обеспечивается приемами реализации преемственных связей.

П р и н ц и п н а г л я д н о с т и в обучении истории проявляется традиционно в формировании исторических знаний на основе создания образных представлений о людях, событиях, явлениях, памятниках культуры средствами *изобразительной, условно-графической и предметной наглядности*. Актуальность его соблюдения обусловлена выявленными психологами тенденциями к возрастанию у учащихся зрительной, а не книжной культуры восприятия знаний, объективными процессами расширения способов коммуникативного общения (в том числе — международного) людей при помощи не только языка, но и многообразных знаковых систем, особенно распространенных в рамках компьютерного взаимодействия. В Интернете. Благоприятные условия для реализации данного принципа создаются внедрением современных технических средств обучения, в том числе компьютерных программ (см. *Наглядный метод обучения истории, Компьютеризация обучения истории*).

П р и н ц и п р а з в и в а ю щ е г о о б у ч е н и я применительно к отбору учебного исторического содержания предполагает формирование широкого кругозора учащихся за счет введения в содержание школьных курсов сведений общекультурного значения, которые создают историческую канву для познания духовных исканий и достижений человечества в различных областях жизнедеятельности; такой отбор материала о прошлом, который содержит достаточный потенциал для развития личностных качеств, духовного мира учащихся; реализацию программы формирования общеучебных и специальных умений учащихся; введение знаний о способах познавательной деятельности, адекватных методам исследования, применяемых в базовой науке (см. *Развивающее обучение истории*).

Владение рациональными способами исторического познания и осмысления учебного исторического материала обеспечивает реализацию п р и н ц и п а с о з н а т е л ь н о с т и в обучении, что проявляется в осознанном

выборе самими школьниками индивидуальных способов исторического познания, присвоения и применения знаний.

Принцип воспитания в обучении в своем содержании претерпел существенные изменения в современной педагогике и методике. В силу переориентации общества на ценности плюралистического сознания отказались от трактовки воспитания как способов оказания прямого воспитательного воздействия на ученика в процессе обучения. Сейчас предполагается создание в процессе обучения условий для становления собственной жизненной позиции ученика. Изменилось направление использования воспитательного потенциала истории. Методы обучения ориентированы теперь в первую очередь на решение проблем гуманизации образования, гражданского воспитания на основе развития ценностных ориентаций школьников (см. *Воспитание в обучении истории*).

Принцип связи обучения с современностью в построении исторического содержания проявляется в более подробном изучении тех исторических периодов, которые приближены к нашим дням; в оценке актуальности тех или иных событий и явлений прошлого, изучаемых в школьных курсах, и в развертывании в обучении соответствующего материала. В методах обучения он связан с использованием интерактивных технологий, связанных с познанием окружающей среды, и информационно-коммуникативных технологий компьютерного обучения. Данный принцип проявляется в создании в процессе обучения истории условий для успешной адаптации (социализации) выпускников в современном обществе.

Дискуссия в обучении истории (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) — способ, основанный на активном диалоге сторон по отстаиванию своей точки зрения на проблемы, связанные с познанием прошлого и имеющие альтернативные решения. В методической литературе термин «дискуссия» не имеет однозначного толкования: трактуется как метод обучения (в классификации методов по способам познавательной деятельности учащихся), употребляется в значении приема обучения (диалогический прием устного метода обучения), используется для обозначения типа урока и формы внеклассной работы. Элементы дискуссии стали внедряться в обучение истории в конце XIX — начале XX в. Ее использование в современной практике нашло отражение в методических публикациях и исследованиях (М.В. Короткова, М.Т. Студеникин и др.).

Главная цель дискуссии в обучении истории — выработка ценностно-осознанного отношения учеников к изученному материалу, их самоопределение в рассматриваемых проблемах. Проведение дискуссий позволяет учащимся осмысливать, закреплять, применять, углублять и переоценивать исторические знания. Она способствует развитию проблемного и критического мышления учащихся, умений излагать и отстаивать свою точку зрения (вести диалог), коммуникативной культуры учащихся, осознанию относительности, интерпретационного характера исторических знаний, *воспитанию основ плюралистического сознания*. Различают дискуссии о версиях описания исторических событий, поступков людей, об альтернативных оценках (учеными, учащимися) исторических объектов, о путях историче-

ского развития, способах решения учебной проблемы. Дискуссии могут быть структурированными, с четкой последовательностью и регламентом обсуждения подвопросов общей проблемы и импровизационными, происходящими в реальном времени, где ученики выполняют свои учебные роли, и в историческом — от лица воображаемых исторических персонажей (*Ролевые игры*).

Проведение дискуссии предполагает следующие действия: выдвижение учителем (учениками) проблемы (создание *альтернативной ситуации*) — изложение и обоснование первой группой учеников своего видения решения проблемы — вопросы оппонентов к этой группе — критика оппонентами первой позиции, изложение ими альтернативной, второй, позиции — вопросы сторонников первой позиции оппонентам — критика первой группой своих оппонентов, приведение новых аргументов в пользу своей позиции и т. д. — подведение итогов. Дискуссия может завершаться отказом одной из сторон от своей позиции; принятием решения, согласующего подходы первой и второй стороны; принятием решения о необходимости дальнейшего исследования рассматриваемой проблемы. Учитель обеспечивает условия, при которых каждый ученик может свободно высказать и обосновать свою точку зрения, управляет процессом всестороннего и последовательного обсуждения поставленной проблемы, организует оценку учениками убедительности и правомерности позиции каждой из сторон, подводит учеников к итоговому выводу по обсуждаемому вопросу. В основной школе способность к диалогу, полемике отрабатывается сначала на умении вести *беседу* с учителем, с другими учениками. Затем в обучение вводятся *прием* дискуссии и требования к ее ведению. В старших классах становится возможным проведение *урока-дискуссии*.

Дискуссия используется как форма внеклассной работы в первую очередь для решения задач воспитания и развития учащихся. В этом случае тематику определяют ученики, и она может выходить за рамки учебной программы по истории, предполагать интеграцию знаний ряда предметов (например, истории, обществознания, права, литературы и др.). Внеклассная дискуссия также может проводиться в форме ролевой игры (например, «Суд над фашизмом»). Методика подготовки и проведения дискуссии в этом случае аналогична проведению *урока-дискуссии*.

Дискуссия как форма внеклассной работы, см. *Дискуссия*.

Дистанционное обучение истории — форма диалогового изучения учебных курсов на расстоянии, когда учитель и учащиеся территориально разобщены, а передача учебных материалов и управление учебно-познавательной деятельностью школьников осуществляются с помощью современных технических средств. Это обучение связано с использованием новых технологий. Среди них кейс-технология, которая основана на применении кейсов — предоставлении ученикам комплектов учебно-методических материалов (текстовых, аудиовизуальных), и ТВ-технология, использующая телевидение для передачи учебных материалов.

Согласно концепции дистанционного обучения, разрабатываемой в российском образовании Институтом содержания и методов обучения РАО, для доставки школьникам учебной информации предусматривается использова-

ние прежде всего компьютерных телекоммуникаций. В настоящее время существуют различные модели дистанционного обучения: обучение по школьным учебным программам тех категорий учащихся, которые не могут посещать образовательное учреждение; обучение учащихся средних школ по дистанционной технологии в специально созданных учебных центрах. Любая модель дистанционного обучения включает ряд компонентов, среди которых, как правило, присутствуют: методические указания для обучающихся, текстовые учебные курсы, видеокурсы, CD-ROM-диски. В отечественной педагогике считается целесообразным разрабатывать дистанционные курсы обучения, ориентируясь на такие приоритетные направления в образовании, как создание условий для овладения школьниками не только определенной суммой знаний, но и способами познавательной деятельности (самостоятельного поиска информации, ее классификации и анализа); обучение применению знаний для решения значимых для учащихся задач; использование исследовательских методов; осуществление разноуровневого обучения.

Дистанционное обучение истории на основе компьютерных телекоммуникаций представляет ряд возможностей, обусловленных их дидактическими свойствами:

- быстрая передача учащимся учебных материалов на любые расстояния;
- интерактивное взаимодействие учащихся и учителя в электронной среде;
- оперативный поиск необходимых источников информации, в том числе баз данных по истории, электронных текстов исторических документов;
- организация телекоммуникационных проектов.

При формировании такой системы обучения важна разработка дистанционных учебных курсов по предмету, как главного компонента обучения на расстоянии. В настоящее время сделаны первые попытки классификаций по различным основаниям возможных курсов дистанционного обучения истории и в соответствии с этим введены типы таких курсов (Ю.П. Господарик). По целевому назначению выделяют курсы для учителей и курсы для учащихся. Первые должны быть ориентированы на повышение исторической и методической квалификации учителей. Для таких целей разработаны, например, дистанционный курс «Интернет в преподавании истории». Курсы для учителей могут способствовать методической деятельности преподавателей по созданию собственных учебно-методических комплектов путем использования текстовых, аудиальных, визуальных материалов (письменных исторических источников, фонодокументов, кинодокументов), которые могут входить в состав информационных ресурсов данных курсов. Курсы для учащихся должны обеспечивать подготовку школьников по базовому или профильному уровням.

По характеру и способу передачи информации в сети Интернет выделяют линейные курсы, курсы-мультипроекты и др. Линейные курсы дистанционного обучения истории могут иметь в своей основе гипертекстовую структуру, где основной текст курса снабжен гиперссылками и через них связан с дополнительными текстовыми модулями, которые могут включать электронные изображения исторических документов, терминологию. Линейные курсы должны содержать и визуальный ряд (изобразительную, условно-графиче-

скую наглядность), и его звуковое сопровождение (дикторский текст). Тип дистанционных курсов — мультипроекты — основан на применении *проектного обучения истории* при опоре на учебные материалы линейного курса, которые используются в разрабатываемом ученическом *проекте*. При дистанционном обучении истории могут быть организованы различные исследовательские и творческие мультипроекты школьников (например, проект «Пишем свои странички в учебник истории»).

См. также *Компьютеризация обучения истории, Образовательные ресурсы сети Интернет*.

Дистрактор, см. *Задание тестовое*.

Дифференциация в обучении истории (от лат. *differentia* — разность, различие) — форма организации учебного процесса, отбора содержания и методов обучения, при которой учитывается уровень познавательных возможностей учащихся, их склонности, интересы и проявившиеся способности. Вместе с тем при дифференциации уровень обучения истории не может быть ниже базового. В обучении истории — это предмет специальных исследований и разработок методистов (П.А. Баранов, П.В. Гора, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер, Т.И. Олегина, И.В. Протасова и др.). В педагогической литературе различают возрастную, внешнюю (профильную) и внутреннюю (уровневую) дифференциации.

Возрастная дифференциация проявляется в разработке содержания, форм и методов обучения истории в соответствии с общим уровнем возрастных познавательных возможностей учащихся каждого из классов основной и средней (полной) школы. Этот уровень дифференциации свойствен всей системе среднего образования. Возрастные возможности учащихся в освоении предмета учитываются в содержании ГОС, федеральных программ и учебников по истории для общеобразовательных учреждений.

Внешняя дифференциация проявляется в создании профильного обучения истории, и его общее предметное содержание также отражается в федеральном компоненте ГОС по истории. Детальная разработка предметного содержания при профильной дифференциации осуществляется в соответствии с задачами реализации *школьного компонента* ИО и отражается на выборе иного уровня программ, форм и методов обучения в соответствии с особенностями организации учебного процесса в данном учреждении. Внутри самого профильного обучения происходит дифференциация на основе гибкого (элективного) подхода, который предполагает создание *элективных курсов* по выбору учащихся. Другой, жесткий (селективный) подход внешней дифференциации проявляется в создании школ с углубленным изучением предметов, *лицеев* и *гимназий* с соответствующим программным обеспечением этих ОУ.

Внутренняя, уровневая, дифференциация подразумевает разделение учащихся внутри школы на классы или группы в соответствии с уровнем их развития или состояния здоровья. Процесс обучения данных учеников также основывается на требованиях ГОС, но предполагает особый подход к организации процесса обучения (например, к ученикам с ослабленным здоровьем), к выбору форм и приемов учебной деятельности, к степени глубины и объема освоения нормативных требований, к содержанию ИО. На уровне класса (на-

пример, компенсирующего обучения) учитель вносит коррективы в свои рабочие учебные программы в соответствии с познавательными способностями и условиями обучения данных школьников. Среди форм организации деятельности учащихся возможны: индивидуальное, *парное, групповое обучение* в процессе урока. Дифференцированный подход может выражаться в предъявлении разных требований к объему и степени конкретизации знаний (на уровне единичных, типологических обобщенных фактов), к глубине освоения исторического содержания (общие представления по изучаемому вопросу, развернутое знание вопроса на уровне его воспроизведения, восприятие материала на проблемном уровне). Дифференциация обеспечивается различными темпами освоения материала (с использованием возможностей домашних заданий); вариативными требованиями к степени самостоятельности при выполнении заданий (полностью самостоятельное, при помощи учителя, одноклассников, *памяток*, дополнительных вопросов и т. д.). Для реализации дифференцированного обучения требуется систематичность работы учителя в данном направлении, регулярное осуществление диагностики достижений учащихся и коррекции планов учебного процесса и методов обучения.

См. также *Индивидуализация в обучении истории, Личностно-ориентированное обучение истории.*

Доказательство — прием обоснования учителем или учащимися суждений. При авторитарном стиле обучения ученики не смогут сформировать своего мнения, отличного от учителя. Овладение учащимися приемом доказательства — важный этап в развитии интеллектуальных и *речевых умений*, в становлении способности отстаивать свою точку зрения при помощи научно установленных, не вызывающих сомнения фактов и логически выстроенных аргументов. Научно обоснованными считаются факты, которые взяты из достоверных источников, и по возможности подтверждаются другими свидетельствами. Логические аргументы (суждения, доводы) должны объяснять, почему приводимые факты подтверждают выдвинутый тезис. Важно, чтобы ученики поэтапно освоили все действия, входящие в структуру доказательства: формулировку тезиса (то, что требуется доказать) — приведение фактов и аргументов — формулировку выводов — в силу каких аргументов и фактов тезис верен. Аргументы и факты должны относиться к сущности раскрываемого вопроса. Доказательство более обоснованно, когда во внимание принимаются различные стороны исторических процессов и явлений: экономических, политических, социальных и т. д. Отработка действий, входящих в доказательство, может проходить в процессе опроса и при рецензировании учениками ответов одноклассников, при объяснении нового материала и его закреплении. Ученики выполняют задания типа: подтвердить тезис (авторов учебника, документа и т. д.) фактами, аргументировать свое суждение. Закрепляется умение доказательства при использовании приемов беседы, *рассуждения, игровых (исторический турнир), на уроках-дискуссиях.*

Доклад (ученический) — развернутое выступление ученика перед слушателями по определенному вопросу, изученному самостоятельно, с привлечением широкого круга дополнительных источников, с собственными суждениями и выводами. Опыт его использования по истории получил отражение в

методической литературе начиная с последней четверти XIX в. Доклад — эффективный вид индивидуальной самостоятельной работы ученика, стимулирующий развитие познавательного интереса к истории, умений самостоятельного изучения вопросов исторического содержания, аудиторного общения. Используется в основном в старших классах школы. В отличие от ученического *сообщения* предполагает более основательную проработку заданной темы по первичным и вторичным источникам, с их критическим анализом и оценкой, является результатом самостоятельной исследовательской деятельности школьника.

Тема доклада должна соответствовать содержанию урока, базироваться на доступных школьнику исторических источниках, раскрывать или углублять изучаемый материал в оптимальных размерах, не перегружая его объемом второстепенными сведениями, быть полезной для самостоятельной разработки учеником-докладчиком и для усвоения остальными учениками при предъявлении ее содержания. Тематика докладов перспективно планируется учителем и предлагается ученикам заблаговременно перед изучением всего курса истории или его разделов. Учитель управляет индивидуальной познавательной деятельностью ученика при работе над докладом. В зависимости от уровня сформированности умений докладчика учитель предлагает список литературы по избранной теме доклада (руководит учеником при его самостоятельном библиографическом поиске источников), составляет вместе с учеником план (анализирует и корректирует план), консультирует ученика по вопросам построения содержания, вырабатывает вместе с учеником способы эффективного изложения материала перед аудиторией. Желательно также назначение учеников — рецензентов. Их работа более эффективна при условии предварительного ознакомления с содержанием доклада, при наличии четких параметров рецензирования. Таковыми могут быть: соответствие содержания доклада заданной теме, полнота ее освещения; использование основных, выдерживающих критику исторических источников; самостоятельность докладчика в их использовании; обоснованность версий, выводов докладчика; умение изложить содержание перед аудиторией. Перед прослушиванием доклада на уроке классу даются задания для активизации познавательной деятельности учеников, после прослушивания осуществляется закрепление опорных знаний урока, содержащихся в докладе.

В современном обучении истории доклад используется на уроках и во внеурочной деятельности, наиболее часто — на комбинированных уроках, уроках-конференциях, а также в процессе изучения элективных курсов, на факультативах и в кружках по истории, на школьных исторических конференциях. В этих случаях тема доклада всегда избирается добровольно, поэтому работа над ним позволяет в наибольшей мере реализовать индивидуальные возможности учеников, так как более точно отвечает их интересам в области истории.

Доклад может являться способом публичного освещения результатов работы учащихся над *рефератами.*

См. также *Сообщение.*

Домашнее задание, см. Задание домашнее.

Донской Григорий Маркович (1924—1998) — отечественный методист. Более 30 лет проработал в школах г. Харькова. С 1966 г. сотрудник НИИ педагогики УССР. Совместно с Е.В. Агибаловой создал учебник по истории средних веков, который принадлежал к новому поколению учебников по истории: предназначался не только для передачи знаний, но выступал в качестве важнейшего средства обучения, позволяющего учителю организовывать работу с ним как на уроке, так и во внеурочное время. Учебник отличали четкость и системность в отборе исторического материала, доступность изложения, наличие продуманного методического аппарата (вопросы и задания к тексту, иллюстрации и вопросы к ним, карты, отрывки документов и т. д.). В 1973 г. его авторы были удостоены Государственной премии СССР. Учебник переиздавался более 20 раз и используется в процессе обучения более 30 лет. Поурочные рекомендации по курсу средних веков Донского и Агибаловой получили высокую оценку учителей и неоднократно переиздавались (Методическое пособие по истории средних веков. 4-е изд. М., 1988). Как специалист в области методики преподавания в 6—7 классах Донской принимал участие в создании коллективного труда «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах».

Дополнительное образование по истории — процесс освоения учащимися исторического содержания, выходящего за рамки образовательного стандарта по предмету, углубляющий, расширяющий обязательные знания по истории. Дополнительное образование ученик получает в условиях школьного образовательного пространства (школьное научное общество, исторические кружки, исторические вечера, внеклассное чтение и т. д.), в образовательном пространстве города (работа в кружках и секциях учреждений дополнительного образования, экскурсий, встречи с выдающимися людьми, посещение библиотек, театров и т. д.), в компьютерном образовательном пространстве (Интернет), в средствах массовой информации. В современной педагогической науке разрабатывается вопрос об интеграции основного и дополнительного образования по разным образовательным и культурным пространствам (областям) для формирования личности, адаптированной к условиям современной жизни.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории*.

Драматизация (в обучении истории) — способ деятельности учеников, предполагающий воссоздание прошлого средствами драматического искусства на основе сценария, воплощаемого учащимися в сценическом действии. Предполагает также режиссуру (художественное постановочное решение сценического действия), использование декораций, костюмов, музыкального оформления.

Драматизация использовалась в практике обучения истории уже на рубеже XIX—XX вв. Основоположником этого метода в обучении истории считают методиста начала XX в. А.В. Гартвиг. В 30—80-е гг. драматизация получила распространение как форма внеклассной работы. В современной школе широко используется как способ учебной и внеурочной познавательной и творческой деятельности учащихся (Л.П. Борзова, Т.И. Гончарова, М.М. Терехов и др.).

Ведущий дидактический потенциал драматизации как способа обучения истории — развивающий. Он связан с повышением познавательного интереса учащихся к истории, умений вести диалог «настоящее — прошлое». Написание сценария, работа над сценическим образом, создание оформления, театральные реквизиты способствуют развитию у учеников исследовательских умений, установлению межпредметных связей с литературой, изобразительным искусством, музыкой. Использование драматизации способствует формированию их коммуникативной культуры (работа в творческих группах), эстетическому воспитанию учащихся. В зависимости от места в учебном процессе драматизация может выступать как прием обучения, как тип урока, как форма *внеклассной работы*. По целям обучения различают драматизацию как реконструкцию истории театра, где используются подлинные тексты (их фрагменты) драматических произведений изучаемой эпохи (например, трагедий Эсхила, текстов «Театра Петрушки», комедий Д.И. Фонвизина и т. д.). В этих случаях драматизация требует воссоздания черт театрального искусства изучаемого времени (например, костюмов и особенностей постановки древнегреческого театра, синих блуз и плакатов агитбригад и т. д.). При создании драматизации о прошлом в качестве основы для сценария могут использоваться интерпретации произведений изучаемой эпохи (мифы, былины, песни, летописи, поэзия, проза и т. д.), драматургические произведения исторического жанра Д.С. Мережковского, А.С. Пушкина, А.К. Толстого, А.М. Володина, М.Ф. Шатрова и т. д. Поэтические произведения исторического жанра И.А. Бунина, А.С. Пушкина, М.И. Цветаевой, а также П.Г. Антокольского, Е.А. Евтушенко и других могут стать основой литературно-музыкальных композиций. В школе в силу неподготовленности «актеров» и «режиссеров» редко имеется возможность постановки драматизации по законам классического сценического действия на высоком художественном уровне. В большей степени здесь приемлемы инсценировки, литературные композиции, основанные на режиссерских решениях, характерных для молодежных театров, где главное внимание уделяется художественному прочтению текста «актерами», условному воссозданию образов на основе пластики сценического движения, действий с воображаемым реквизитом и т. д. Оформление также может носить во многом условный характер — фрагменты декораций, костюмов и т. д.

См. также *Игра в обучении истории, Прием драматизации, Творчество учащихся в обучении истории, Урок-драматизация*.

Е

Евроклио — европейское объединение учителей истории, основано в 1993 г. при поддержке Совета Европы для защиты и развития преподавания истории. Евроклио стремится пропагандировать альтернативные и инновационные подходы к обучению истории. В состав объединения входят 63 организации из 41 страны (на 2003 г.). Главная цель Евроклио — способствовать

и поддерживать развитие исторического образования, так как оно укрепляет мир, стабильность, демократию и помогает становлению критического мышления. Политика Евроклио — показывать прошлое со всеми спорными вопросами и проблемами, предложить пути, по которым члены ассоциаций учителей истории могут помочь молодежи понять общую европейскую историю.

Задачи объединения: повышение качества исторического образования, профессионализма учителей; улучшение международного общения учителей по проблемам обучения истории, обмен знаниями и опытом (проведение ежегодных конференций, семинаров, мастер-классов, публикация бюллетеней и работа WEB-сайта).

Руководство деятельностью Евроклио осуществляет Генеральная Ассамблея, в которую входят делегаты от стран-участниц. Большое значение для объединения имеет расширение связей с Советом Европы, ЮНЕСКО, Евросоюзом и др. Информацию о работе Евроклио можно получить на сайте организации: <http://www.eurocliohistory.org>.

См. также *Зарубежное историческое образование*.

Единицы знаний — включаемые в процесс обучения истории элементы учебной информации, целостные по своему смысловому значению и выполняющие определенные присущие только им функции в реализации целей освоения содержания предмета. Отбор учебного содержания к уроку, как и ко всему курсу истории, носит целенаправленный характер. Единицы знаний — исходный элемент в сложной, многоуровневой системе учебного содержания. В отличие от знаний базовой науки единицами учебных знаний, помимо собственно исторических, могут быть сведения, обеспечивающие реализацию воспитательного и развивающего потенциала курсов истории.

По степени познавательной значимости различают основные и второстепенные единицы знаний. Основные единицы знаний обязательны для усвоения, уровень их изучения влияет на оценку результатов обучения учеников. К основным относятся теоретические знания об исторических процессах и явлениях, большинство исторических понятий; ведущие исторические факты-события; даты и историко-географические объекты, связанные с процессами и важнейшими событиями; сведения о главных исторических деталях, о выдающихся памятниках истории и культуры. В современных условиях также ставится вопрос о выделении в качестве основных единиц знаний сведений о ведущих способах учебной деятельности, лежащих в основе формирования исторических умений учащихся.

Ориентиром для отбора основного учебного содержания являются **нормативные единицы знаний**, изложенные в государственных стандартах и учебных программах по предмету. В школьных учебниках основные единицы знаний выделяются курсивом, жирным шрифтом, их содержание конкретизируется. Вместе с тем учитель должен самостоятельно корректировать отбор информации и уровень развертывания содержания, соотносясь с выстроенной им логикой изучения курса, раздела, с познавательными возможностями учащихся. Выделение основных единиц знаний — обязательное требование к процессу разработки учебного содержания,

так как это придает целенаправленность и системность в работе учителя в процессе обучения истории, во многом предопределяет выбор методов учебной деятельности. Освоение основных единиц знаний учащимися требует развернутого изложения соответствующего им учебного содержания. С этой целью специально отбираются методы (приемы) обучения, обеспечивающие осознанное усвоение, прочное закрепление, проверку и оценку данного вида знаний. Такой подход иногда требует не одного, а нескольких уроков. Тогда определенные элементы знаний каждого из уроков являются ступенью к их освоению. Для придания систематичности в работе по формированию учебных знаний целесообразно определять основные единицы знаний уже в процессе тематического планирования уроков и четко формулировать их содержание в плане-конспекте учителя при подготовке к уроку.

Второстепенные единицы знаний — элементы учебного материала, которые учитель использует в процессе обучения для раскрытия содержания основной информации и причинно-следственных связей, формирования познавательного интереса, исторических представлений, эмоционально-образного воздействия на учащихся и в ряде других случаев. Второстепенные единицы знаний не предполагают развертывания содержания относящихся к ним событий и явлений, они обычно предстают в свернутом виде. Их освоение не носит обязательного характера, как правило, они отбираются для использования на одном уроке и в дальнейшем не ведется специальной, целенаправленной работы по их закреплению и применению.

В литературе также существуют понятия «текущие» и «отсроченные единицы знаний». Текущие единицы знаний воспроизводятся учениками в ходе текущего опроса, подробно, в развернутом виде, за полное их освоение ставится оценка. Отсроченные единицы знаний — это, как правило, основные знания, которые хранятся в памяти учащихся длительное время в свернутом виде. За этот период ученики утрачивают сведения о деталях, конкретных описаниях, но сохраняют понимание сущности данных единиц знаний. Предполагается, что отсроченные знания излагаются учениками при проверке результатов изучения больших тем, разделов курса, на итоговом повторении, на экзамене. Отбор единиц знаний осуществляется эффективно при осознанном владении учителем *методами разработки учебного содержания*.

Единый государственный экзамен (ЕГЭ) — форма государственной независимой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений. Цель — выявить уровень подготовки выпускников по истории для итоговой аттестации и отбора для поступления в вузы, повысить доступность профессионального образования независимо от места жительства и доходов семьи. ЕГЭ сдают выпускники 11 классов средних общеобразовательных и профессиональных учреждений, а также выпускники прошлых лет, поступающие в вузы. Введение ЕГЭ предполагает создание системы независимой, объективной, обоснованной оценки качества общего образования и позволяет на этой основе принимать управленческие решения в области образования.

ЕГЭ в отличие от традиционной формы государственной аттестации проводится по единым общероссийским экзаменационным работам (контроль-

ным измерительным материалам), единой процедуре проведения и обработки результатов ЕГЭ на федеральном уровне, единой региональной государственной экзаменационной комиссией. По итогам ЕГЭ выпускник школы получает аттестат об окончании школы с традиционными отметками по 5-балльной шкале и свидетельство (универсальный экзаменационный лист) с оценками по 100-балльной шкале. ЕГЭ по истории России проводится в письменной форме по базовым курсам и выполняется на единых бланках ответов. Экзаменационные материалы состоят из *тестовых заданий* открытого и закрытого типа.

См. также *Аттестация учащихся, Предаттестационное повторение, Экзамен по истории.*

Ефимов Алексей Владимирович (1896—1971) — отечественный историк, профессор, член-корреспондент Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР. В 1944—1957 гг. — научный сотрудник Института методов обучения АПН РСФСР. С 1957 по 1971 г. возглавлял сектор народов Америки Института этнографии им. Н.Н. Миклуко-Маклая АН СССР. Сфера научных интересов Ефимова лежала в области истории США и истории географических открытий. Он внес существенный вклад в создание учебников по истории. Созданный им в 1940 г. учебник по новой истории (часть 1) для средней школы в дальнейшем постоянно совершенствовался. В 1963 г. учебник был удостоен премии на открытом Всесоюзном конкурсе учебников. Вопросы теории и практики создания учебников обобщил в книге «Некоторые теоретические вопросы методики истории» (М., 1958), где затронул проблемы логического стиля учебника, соотношение понятий и представлений, связь прошлого и современности. Под редакцией Ефимова неоднократно публиковались методические рекомендации учителям по курсу новой истории (1640—1917).

Ефимов проявлял интерес к проблеме развития мышления учащихся в процессе обучения истории. Совместно с А.З. Редько опубликовал работу «Развитие логического мышления школьников в процессе обучения истории» (М., 1958). В ней авторы одними из первых поставили проблему формирования логического мышления и наметили пути ее решения.

3

Задание домашнее — форма организации обязательной самостоятельной внеурочной деятельности учеников по изучению истории. Постановка и выполнение домашнего задания преследует цели закрепления и применения пройденного на уроке учебного содержания, расширения знаний, приобретения опыта самостоятельной учебной деятельности, развития способности к организации своего учебного труда, воспитания трудолюбия. Домашнее задание — способ подготовки учеников к самообразованию. В практике обучения истории различают *последующие* домашние задания для текущего освоения пройденного на уроке материала, а также для подготовки к по-

вторительно-обобщающим урокам, урокам закрепления по темам ряда уроков, пройденных в рамках раздела курса, и *опережающие* — для самостоятельного изучения нового материала, на основе которого строится следующий урок (например, урок-семинар, урок-игра и т. д.). Домашние задания могут даваться всему классу, группам или индивидуально с целью коррекции знаний и умений отдельных школьников. Домашние задания к текущему уроку должны строиться в системе, быть разнообразными по своим целям: стимулировать познавательный интерес к учению; обеспечивать освоение главного изучаемого содержания (закреплять, применять, углублять и расширять исторические знания); развивать умения познавательной и творческой деятельности, создавать дополнительные условия для самореализации ученика. Домашние задания должны быть по своей сложности доступны для самостоятельной деятельности учеников, по объему предполагаемой работы не вызывать перегрузки школьников, соответствовать санитарным нормам домашней подготовки.

Задание тестовое — минимальная структурная единица *теста*, состоящая из текста задания, вариантов ответов (если они предусмотрены), правильного ответа и инструкции по выполнению. Различают тестовые задания закрытого и открытого типа.

Задания закрытого типа предусматривают наличие вариантов ответов на поставленный вопрос. Задания, как правило, бывают альтернативными, множественного выбора, на восстановление соответствия и установление логической или хронологической последовательности событий. Альтернативные задания предполагают наличие двух вариантов ответа: «да» и «нет» (например, в начале Курской битвы советские войска организовали преднамеренную оборону). Этот тип является самым простым. Его главный недостаток — большая вероятность угадывания правильного ответа. Задания множественного выбора — наиболее используемый вид тестовых заданий. Они состоят из формулировки задания, одного или нескольких правильных ответов и неверных ответов — дистракторов. Наличие дистракторов обеспечивает независимость результата от случайного выбора. Дистракторы должны быть похожи на правильный ответ, но не подсказывать его тестируемому, а также не должны быть очевидно неверными. Задания на восстановление соответствия состоят из двух списков, между элементами которых необходимо восстановить соответствие. Это может быть список дат и список событий, список событий в двух странах для установления их синхронности, список стран и список правителей и т. п. Особое внимание при составлении заданий на восстановление соответствия необходимо уделить оформлению текста задания и инструкции по выполнению. Все вопросы и варианты ответов должны трактоваться однозначно. Способ фиксации правильного ответа должен быть максимально простым и не допускать вариаций.

Задания открытого типа не предусматривают заданных вариантов ответов. Они бывают двух видов: свободного изложения (конструирования) и дополнения предложения, содержащего ответ на вопрос. Задания свободного изложения предполагают ответ испытуемого по сути вопроса без каких-либо ограничений. Для их обработки даются параметры отслеживания

верного ответа по ключевым словам или словосочетаниям. В заданиях дополнения предложения испытуемый самостоятельно дает ответ на вопрос, который должен состоять из одного символа, слова, даты. Инструкция к заданиям открытого типа может быть следующей: закончите предложение, впишите вместо многоточия правильный ответ, впишите слова, пропущенные в тексте, и т. п.

См. также *Единый государственный экзамен*.

Задания познавательные — способ организации и управления деятельностью школьников по освоению исторического содержания при заданных учителем условиях. Направлены на деятельностный характер освоения содержания, могут даваться в процессе урока и во внеучебной работе, носить индивидуальный, групповой, коллективный характер.

В обучении истории познавательные задания могут быть представлены в виде вопросов на занятии, требующих незамедлительного ответа и предполагающих совокупность действий на протяжении всего урока, а также вне урока (доклады, проекты и т. д.). Познавательные задания могут быть направлены на формирование знаний (запомнить основные даты), развитие умений (научиться показывать по карте исторические объекты), решение задач воспитания (помочь однокласснику подготовить сообщение).

Наиболее эффективны познавательные задания, одновременно решающие ряд задач реализации потенциала одного и того же учебного содержания. Различают также репродуктивные (на воспроизведение готовых знаний) и продуктивные, проблемные познавательные задания, не содержащие готового ответа на поставленный вопрос и предполагающие создание проблемных ситуаций (см. *Проблемное обучение истории*).

При разработке урока учитель может создавать проблемные ситуации различных типов: на осознанное освоение собственно исторического содержания, на определение причинно-следственных связей в развитии событий (явлений, процессов), сущности исторических объектов, общих и особенных черт объектов, типичного и единичного, главного и второстепенного. К этим же типам относятся познавательные задания на сравнение событий (явлений, процессов), моделирование явлений, процессов (выделение их существенных признаков, структуры), самостоятельное определение исторических понятий и их применение.

Для овладения учащимися способами познавательной деятельности (для формирования умений) существуют особые типы познавательных заданий: на применение умения; на определение целей изучения материала, выбор и планирование учебных действий; на самостоятельную формулировку правил учебной деятельности, рациональных приемов учебной работы. Существуют также проблемные познавательные задания, направленные на оценку и творческое преобразование освоенных знаний, проектирование альтернативного пути развития событий (явлений, процессов), прогнозирование тенденций исторического развития, построение собственных версий исторических событий.

Важное значение в современном обучении приобретают задания, связанные с формированием у учащихся критического мышления, приобретением

опыта различной самостоятельной оценочной деятельности: на внутреннюю и внешнюю критику источников; на оценку достоверности сведений источников; на определение значения исторического факта, уроков истории, на оценку исторических событий; на формулировку собственных оценочных суждений с их обоснованием; на самоанализ способов и результатов познавательной деятельности и т. д.

При реализации воспитательного потенциала истории значимыми становятся также задания, связанные с описанием учениками эмоционального воздействия на них исторического факта, выявлением понятий исторической этики, духовных ценностей различных народов, определением мотивов поступков людей и т. д.

См. также *Метод исследовательский, Метод объяснительно-иллюстративный, Метод проблемного изложения, Метод репродуктивный, Метод частично-поисковый*.

Закрепление — деятельность учителя и учащихся, направленная на достижение прочности и глубины освоения учебного содержания (знаний, умений, опыта учебной деятельности), обязательный этап процесса обучения истории. Необходимость закрепления учебных знаний неоднократно обосновывалась в трудах дореволюционных (К.А. Иванов, Н.П. Покотило и др.) и советских методистов (*Н.В. Андреевская, Н.Г. Дайри, В.Г. Карцов, Ф.П. Коровкин, П.С. Лейбенгруб* и др.). В методической литературе закрепление трактуется как синоним понятия «повторение» или только применительно к способам деятельности по вторичному обращению к изученному материалу на данном уроке. Эти понятия взаимосвязаны, они обеспечивают *актуализацию знаний* учащихся, но различаются по функциям в учебном процессе. Закрепление осуществляется при помощи повторения и преследует цели обеспечения прочности усвоения данного фрагмента учебного содержания; оно связано с действиями по отработке умений и применению освоенного содержания, тогда как повторение предполагает, помимо этих действий, включение прочно освоенного содержания в более высокую систему знаний большой темы, всего курса, предмета. Усвоение многих исторических понятий и особенно умений — длительный процесс, он охватывает все этапы освоения учебного содержания: от урока, где происходит первичное изучение учебного материала, до конца процесса обучения и не может быть осуществлен в рамках одного занятия.

В процессе закрепления знаний происходит перевод освоенного на уроке содержания из кратковременной памяти в долговременную. При закреплении умений осуществляется переход от выполнения способов учебной деятельности под руководством учителя, на основе правил и *памяток*, к их самостоятельному выполнению учениками. Закрепление способствует развитию мыслительных способностей, памяти, речевых умений учеников. Закрепление является обязательным структурным компонентом почти всех типов уроков истории. Важна его роль на занятиях, где большая часть содержания осваивается в процессе самостоятельной деятельности учеников (*урок-игра, семинар, дискуссия* и т. д.), а учитель управляет процессом систематизации, освоения и запоминания главного содержания занятия. В классах с низким

уровнем познавательных возможностей учащихся при изучении сложного и большого раздела курса истории учитель планирует специальный *урок-закрепление*.

Закрепление будет эффективным при соблюдении ряда условий. Для первичного изучения содержания учитель должен четко выделить объекты прочного освоения материала и их восприятию отвести большую часть времени урока, избрать наиболее эффективные приемы обучения. К объектам прочного освоения относятся нормативные *единицы знаний* (главные факты, исторические понятия, теоретические положения и т. д.) и формируемые учебные умения. На уроке учитель должен объяснить ученикам, какие сведения являются обязательными для освоения текущего материала и необходимы в последующем обучении. В тематическом планировании поурочно намечаются этапы дальнейшего закрепления объектов прочного усвоения знаний и умений. Необходимо своевременно диагностировать пробелы в знаниях и уровне сформированности умений и осуществлять коррекцию процесса обучения. Закрепление изученного содержания не может ограничиваться его повторением на уровне воспроизведения, освоенные знания должны активно применяться, углубляться, рассматриваться с различных точек зрения, включаться в новые виды связей.

По уровням и характеру познавательной деятельности принято различать закрепление воспроизводящее, тренировочное и творческое. Воспроизводящее закрепление, как правило, применяется для прочного усвоения исторических фактов, хронологии, географических названий, имен собственных, определения понятий, знаний о способах учебной деятельности и т. д. Оно предполагает постановку вопросов и заданий репродуктивного характера, фиксацию знаний в опорных конспектах, хронологических таблицах, контурных картах, словарях понятий и т. д. Здесь эффективны игровые приемы (путешествие по карте, разгадывание кроссвордов, чайновордов и т. д.).

Тренировочное закрепление (тренинги) призвано способствовать приобретению опыта в применении понятий и фактических знаний, обработке учебных умений. В этих целях используются задания, направленные на оперирование изученными фактами и теоретическими знаниями в стандартных ситуациях, выполнение учениками ранее освоенных способов учебной деятельности, рецензирование стандартных ответов. Возможно также использование игровых приемов: составление загадок, ребусов, работа с текстом (рисунком) с ошибками, игра в хронологическое лото и т. д. Творческое закрепление предполагает применение знаний и умений в нестандартных ситуациях. Здесь используются задания проблемного уровня на совершенствование ранее освоенных способов учебной деятельности. Этой цели служит большинство учебных игр и игровых приемов («мозговой штурм», исторический суд, погружение в прошлое, ученическое моделирование и т. д.), а также творческие сочинения, самостоятельное составление логических схем, таблиц, задач, загадок и т. д.

По месту в учебном процессе выделяют закрепление на учебных занятиях, при выполнении *домашних заданий* и во внеклассной работе (экскурсии,

вечера и т. д.). В процессе занятий различают *текущее* закрепление, осуществляемое в процессе урока, *последующее* — на других уроках (осуществляемое как в рамках изучаемой темы, так и курсах истории в целом), и *итоговое* — в конце изучаемого предмета. Текущее закрепление способствует развитию кратковременной памяти и внимания учеников, позволяет управлять восприятием основного учебного материала занятия. При обучении истории в 5—6 классах, когда внимание еще неустойчиво и учащиеся не обладают умениями выделять в изучаемом материале главное, рекомендуется осуществлять закрепление после изучения каждого пункта плана урока. Впоследствии при становлении у учащихся внимания и умений самостоятельно выделять обязательный для усвоения материал возможно осуществлять закрепление в конце занятия. В процессе текущего закрепления осуществляется выделение и вторичное воспроизведение опорных знаний урока. На этом этапе возможно закрепление знаний, значимых не только в пределах раздела и курса, но и некоторых второстепенных сведений, необходимых для установления связей между фактами, для понимания теоретического материала. Традиционными приемами текущего закрепления являются беседа, чтение по учебнику изученного теоретического материала, составление планов, словарей, хронологических таблиц, работа с условной и образительной наглядностью, выполнение новых действий по отработке умения, решение познавательных задач. В качестве приема закрепления может выступать ответ учеников на познавательное задание, которое они получили перед изучением материала. Последующее закрепление осуществляется при опросе на следующем уроке, а также при дальнейшем изучении разделов и курса в целом. Данный вид закрепления способствует развитию долговременной памяти учеников, обеспечивает длительное хранение основных единиц нормативных учебных знаний, соотносится с этапами отработки формируемых умений познавательной деятельности. Основными его объектами выступают уже только те единицы знаний, которые значимы для освоения раздела курса, всего курса и предмета. Последующее закрепление умений направлено на развитие способности учащихся самостоятельно применять осваиваемое действие и осуществляется на *повторительно-обобщающих уроках*. На этом этапе ведущими становятся тренировочное и творческое закрепление. В конце изучения курса, учебного года, а также в период *предтестационного повторения* актуально итоговое закрепление. Оно обеспечивает дальнейшее развитие долговременной памяти, способности самостоятельно применять знания и умения курса; связано с повторением нормативных единиц знаний курса, определенных программой, тех объектов учебного содержания, которые значимы для понимания целостности исторического процесса.

См. также *Повторение*.

Запорожец Наталья Ивановна (род. в 1923 г.) — отечественный методист, кандидат педагогических наук. Долгое время работала учителем в школах Москвы и Казахстана. С 1960 г. научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Автор более 50 научных трудов. Принадлежит к числу отечественных методистов, в работах которых были заложены основы

развивающего обучения истории. На основе изучения педагогического опыта и проведения эксперимента Запорожец исследовала проблему формирования у школьников умений. Результаты ее многолетней работы изложены в монографии «Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (4—8 кл.)» (М., 1978), где раскрыты теоретические основы формирования умений в процессе обучения истории (понятие «умение», условия формирования, возрастные особенности и т. д.). Здесь же предложена методика формирования таких мыслительных умений, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, вывод. Особое внимание уделено развитию у учащихся умений устной и письменной речи. В книгу включены задания, направленные на формирование указанных умений. Вопросам методики обучения истории в основной школе посвящена коллективная монография «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах» (М., 1970), где Запорожец является одним из редакторов и автором. В специальном исследовании о формировании классового подхода к оценке исторических деятелей в 4—8 классах (М., 1988) много места уделено памяткам и заданиям, помогающим учителю в процессе работы. Перу Запорожец принадлежат разделы о развивающем обучении в «Методике обучения истории в средней школе» (М., 1978) и в монографии «Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе» (М., 1984).

Зарубежное историческое образование. Со второй половины XX в. процессы модернизации школьного образования проходят в большинстве развитых стран мира. Они носят перманентный характер. Сначала основной целью реформирования средней школы была необходимость учесть и воспользоваться плодами научно-технической революции, сейчас — подготовить выпускников школы к адаптации в постиндустриальном информационном обществе. В странах Европы и США главным в содержании школьного исторического образования является «деятельностный», практико-ориентированный компонент, знаниевый — находится на втором плане и, как правило, не носит системного характера. Основное внимание направлено на формирование умений собирать и анализировать материалы исторической информации, относясь к ним с критической точки зрения; формулировать независимые и взвешенные суждения и делать обоснованные выводы исходя из изучения широкого спектра точек зрения; использование ресурсов Интернета и электронной почты, формирование баз данных, реорганизацию и систематизацию информации на экране.

Образовательные стандарты и аналогичные документы по ИО достаточно четко ориентируют учителей на формирование компетентной личности, обладающей основными умениями по сбору и переработке информации. Стандарты не перегружены «знаниевым» компонентом, поскольку основной целью образования считается развитие ученика, формирование у него независимого и критического мышления.

В соответствии с направленностью на деятельностный характер изучения истории строится подавляющее большинство учебников истории. Авторский текст в них, как правило, минимален, при этом они насыщены документальными материалами, часто альтернативного характера. Учебники хорошо иллюстрированы

иллюстрированы изобразительной и условной наглядностью. Ученику предлагается большое количество проблемных заданий, ставящих его в позицию выбора и оценивания источника и позволяющих применить имеющиеся у него знания. Структура учебных курсов истории строится по принципу «от близкого к далекому». Сначала изучается история региона, затем история страны и лишь после этого вводятся курсы всемирной истории. Много внимания в зарубежном ИО уделяется микроистории. Ее изучение в значительной мере носит пропедевтический характер. Исторический материал отбирается с учетом фактора современности, т. е. события, процессы, исторические личности, которые позволяют прояснить современное состояние политических, социальных, экономических и культурных структур. Большинство разделов истории выстраиваются вдоль ключевых понятий, оставляя изучение фактов как таковых на факультативную, самостоятельную работу. В большинстве стран Европы и Северной Америки обучение истории как самостоятельного предмета начинается в начальной школе.

См. также *Евроклио*.

Зачет — способ устного или письменного контроля знаний старшеклассников по большой теме (разделу) курса, позволяющий констатировать, что она освоена учеником, и зафиксировать (зачесть), как правило, в виде оценки достигнутый уровень обучения. В вузе зачет, в отличие от экзаменов, является способом безоценочного контроля за результатами обучения. Для проведения школьного зачета обычно отводится *урок проверки* знаний. На зачете проверяются: прочность, полнота и глубина знаний основного программного содержания темы, способность их применять; уровень освоения умений; выявляются оценочные суждения учеников в области истории. Зачет — это вид отсроченной проверки результатов обучения, поэтому вопросы и задания должны быть направлены на всестороннее выявление уровня освоения основных *единиц знаний* темы. Повышает эффективность проведения зачета предъявление вопросов и заданий в начале изучения темы, дифференцированный подход к проверке результатов обучения, предоставление ученикам возможности выбора способов сдачи зачета по заданному учителем содержанию. На зачете возможно гибкое использование различных приемов проверки результатов обучения: контрольная беседа, проведение *контрольных работ*, тестирования; решение познавательных задач, защита *рефератов* и творческих работ, *взаимоопрос*, самоанализ учениками результатов обучения. Сохраняет свою актуальность и устный зачет. На нем после предварительной подготовки ученикам предоставляется возможность дать развернутые обстоятельные ответы по стержневым вопросам изученной темы, охватывающим материал ряда занятий. Устный зачет позволяет оценить способность учеников к самостоятельному планированию и изложению значительного по объему исторического содержания, он эффективен при решении проблемных познавательных задач.

Зиновьев Михаил Андреевич (ум. в 1955 г.) — отечественный методист. Один из основателей отечественной методики преподавания истории. Педагогическую деятельность начал в 1912 г. учителем истории. В системе народного образования проработал более 40 лет, заведовал техникумом, был дирек-

тором педагогического училища, руководил районными и областными объединениями учителей Москвы и области, преподавал в Московском областном педагогическом институте. С 1944 по 1955 г. — старший научный сотрудник Института методов обучения АПН РСФСР. Автор более 20 научных работ по основным вопросам методики преподавания истории.

В историю методики Зиновьев вошел как автор двух обобщающих трудов. «Основные вопросы методики преподавания истории» (М.; Л., 1948) являлся одним из первых послевоенных трудов по методике, где был обобщен накопленный учителями опыт. Здесь подробно охарактеризованы дореволюционный и советский этапы развития исторического образования, проанализированы принципы построения школьного курса истории, рассмотрен вопрос о формировании понятий, даны конкретные методические рекомендации по вопросам использования исторических карт, художественной литературы, изучения хронологии. Особое внимание уделено методике проведения урока, выделены основные звенья обучения (объяснение нового материала, рассказ учителя, опрашивание учеников, закрепление пройденного материала, повторение на уроках истории). В «Очерках методики преподавания истории» (изданы посмертно. М., 1955) Зиновьев уточнил и развил многие положения, выдвинутые им ранее, в частности о необходимости развития речи на уроках истории.

Зиновьев участвовал в написании методического пособия по истории средних веков (М., 1948), книги для чтения по истории средних веков, редактировал три части Атласа по истории СССР, много внимания уделял созданию конкретных методических рекомендаций.

И

Игра в обучении истории — способ организации учебной или внеклассной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной деятельности. В практике обучения истории этот способ использовался уже в дореволюционной школе начала XX в., а затем в начальной и средней советской школе 20-х гг. (А.Ф. Гартвиг). Известны примеры имитационных игр: «Добывание огня первобытным человеком», «Строительство пирамид» и т. д. Соревновательные (викторины) и настольные игры имели место преимущественно во внеклассной работе.

С 80-х гг. игры стали шире применяться на уроках, что получило свое отражение в методических исследованиях и рекомендациях (Л.П. Борзова, М.В. Короткова, Г.А. Кулагина и др.). В литературе были сформулированы цели использования игр в обучении истории, дана их классификация, определены условия применения. Понятие «игра» трактуется неоднозначно: как форма, метод обучения и тип урока. Как форма учебной деятельности — когда речь идет о внеклассной работе (игра по станциям на школьной олимпиаде); как метод обучения — когда имеют в виду обобщение всего многообра-

зия приемов, связанных с организацией и проведением игр; как тип урока — когда все занятие ученики пребывают в условной ситуации (игра — погружение в историю: «Народное собрание в Афинах»).

Игра имеет четко выраженный образовательный потенциал и а л. Она является одним из стимулов, развивающих интерес к предмету и к добровольной самостоятельной познавательной и творческой деятельности учащихся, и эффективным способом формирования исторических представлений, освоения фактических знаний, их закрепления и применения. Игра развивает познавательные способности учащихся (память, воображение, мышление) и умения самостоятельной учебной деятельности (речевые, информационные, интеллектуальные). Бесспорен воспитательный потенциал определенных видов игр в освоении ценностей жизни и культуры народов прошлого и своей страны, в становлении мировоззрения и нравственных ориентаций учащихся, в развитии коммуникативной культуры, этики поведения, рефлексивной сферы учеников.

В общепедагогической и методической литературе существуют многообразные подходы к классификации игры в обучении истории:

- по количеству участников — индивидуальные, парные, групповые, массовые игры;
- по месту в образовательном процессе — игры на уроке и во внеклассной работе;
- по дидактическим целям — игры для изучения нового материала, для закрепления (игры-тренинги), для проверки результатов обучения;
- по условиям проведения — игры с жесткими правилами (как правило, соревновательные) и импровизационные;
- по характеру условного перемещения участников игры в историческом времени — игры в реальном времени, ретроспективные, в ситуации будущего;
- по объекту взаимодействия играющих: человек — человек (реальный, человек из прошлого), человек — предметный мир (при изучении или реконструкции различных видов вещественных, письменных памятников истории и культуры, настольные игры), человек — воображаемый мир (компьютерные игры в воображаемой ситуации, ролевые игры «погружения в историю» и т. д.);
- по характеру деятельности учащихся: игра — драматизация, игра — путешествие, игра — моделирование объектов прошлого, ролевая игра, историко-научные игры.

Выбор игры должен отвечать требованиям систематичности в обучении, вписываться в общую логику организации учебной и внеучебной деятельности, основываться на закономерностях процесса формирования знаний, развития и воспитания учеников. При определении вида и содержания игры необходимо учитывать существующие у учеников знания и умения. В новой игре важно сделать посильный шаг вперед, обеспечивающий дальнейшее приобретение учениками опыта учебной и творческой деятельности, овладение новыми знаниями и способами деятельности. Тема игры должна вызывать познавательный интерес, привлекать способами игровой деятельности.

Игра должна строиться на добровольном участии в ней учащихся, на выборе ими таких видов деятельности, которые наиболее благоприятны для самореализации участников игры. Сценарии (где они необходимы), планы проведения игры, оборудование (реквизит) целесообразно готовить силами учащихся под руководством учителя. Игра должна строиться с соблюдением этических и эстетических норм поведения. Результаты любых игр важно использовать в процессе дальнейшего обучения.

См. также *Игры источниковедческие, Игры ролевые, Метод игровой, Приемы игровые, Урок-игра.*

Игровой метод, см. *Метод игровой.*

Игровые приемы, см. *Приемы игровые.*

Игры источниковедческие — способ организации учебного процесса при помощи создания условных ситуаций, в рамках которых ученики приобретают опыт познавательной деятельности по изучению исторических источников. Преследуют цели стимуляции интереса и ценностного отношения учащихся к самому процессу изучения прошлого на основе исторических источников, формирования умений их критического анализа.

Игра «Подготовка к экспедиции в прошлое» предназначена для учащихся 5—6 классов. Она преследует цель развития умений работать с вещественными источниками. Условия игры: учащимся, разбившимся на группы, предлагается принять участие в отборочном конкурсе команд для путешествия на машине времени в прошлое. Они должны так подготовиться к путешествию, чтобы, оказавшись в прошлом, местные жители не могли их отличить от своих современников. Задается время и место, куда планируется экспедиция (например, в древнюю Грецию, в средневековый Китай и т. д.). Ученикам предлагается отобрать для путешествия «на продуктовом складе» необходимые продукты питания (оливки, рис и т. д.), заказать портному костюм («одеть» куклу в костюм страны, куда отправляется), по фрагментам «построить» макет своего жилища (собрать по фрагментам), предметы домашнего обихода, взять в библиотеке «книгу», написанную на языке страны, выбранной местом путешествия, и т. д. Выигрывает та команда, которая лучше всех предусмотрела все необходимое, чтобы вписаться в жизнь людей прошлого.

Игра «Архивариус» преследует цель развития умений по тексту атрибутировать источник. Ее рекомендуется проводить в 7—9 классах, когда у учеников будут сформированы умения определять вид источника и время его создания. Условия игры: в архиве при переезде «выпали» из папок документы без даты и имени автора. Пустые папки с указанием авторов и названий документов стоят, расположенные по видам источников и времени их создания. Ученикам необходимо помочь разложить документы по папкам. Группа, которая лучше и быстрее других справится с заданием, получает «приз архивариуса». Ученикам даются тексты (двух или более) источников и предлагается определить их вид (мемуары, правительственные документы, законы, художественная литература, репортажи и т. д.); при верном определении вида источника количество папок, которые могут подойти ученикам, сокращается. Далее предлагается выбрать папки, относящиеся к предполагаемому времени

создания текста. При верном определении времени источника ученикам остается просмотреть всего несколько папок, одна из которых непременно относится к их тексту. Документы, предлагаемые ученикам, должны быть близки по виду, иметь ключевые слова, которые позволят школьникам выполнить все задания (например, фрагменты программ декабристов, петрашевцев, народовольцев).

Игра «Вотум доверия к источнику» может проводиться в соревновательной форме по группам. Преследует цель закрепления умений осуществлять внутреннюю критику источника. Ученикам даются тексты источников.

В 5—6 классах — это текст с ошибками, в 7—8 классах это могут быть взаимоисключающие тексты, один из которых верен (например, один из них содержит мифологические факты). В старших классах это могут быть два текста, в которых чередуются верные и ошибочные сведения.

Тексты могут быть подлинными историческими документами (например, два фрагмента разных летописей с версиями о призвании на Русь варягов или тексты летописей и литературных источников о Куликовской битве) или составленными учителем.

Игра «Исторический комментарий» преследует цель отработки умений актуализации исторических знаний, анализа художественных произведений исторического жанра. Ученики в соревновательной форме дают исторический комментарий к фрагменту художественной литературы или к произведению изобразительного искусства исторического жанра. Для работы учащимся предлагают источники, которые содержат известную ученикам (или приобретаемую в процессе игры) информацию (например, репродукция картины Н. Рериха «Заморские гости», стихотворение М. Лермонтова «Бородино»). Эта информация может подтверждаться достоверными источниками либо произведения исторического жанра основываются на версиях, мифологических фактах или придуманных автором произведения (например, иллюстрация И. Билибина «Прощание Олега Вещего со своим конем», стихотворение Д. Кедрина «Мастера»).

При создании комментария к произведению исторического жанра ученики должны воссоздать его сюжет, определить сущность трактовки исторических фактов автором, оценить историческую достоверность того, что изображено на картине.

Игра «Круглый стол историков» преследует цель закрепления умений анализа альтернативных подходов к изучению исторического материала. Она предназначена для старшеклассников. Ученики излагают альтернативные позиции ученых по дискуссионным проблемам истории, воспроизводят их основные идеи и аргументы, а также свои доводы в защиту предпочитаемых авторов. Экспериментальные исследования показывают, что при обучении истории на базовом уровне ученики самостоятельно могут рассматривать альтернативные версии и оценки конкретных исторических фактов, оценки исторических деятелей, но затрудняются при самостоятельном анализе альтернативных оценок исторических процессов, теорий. Например, возможны игры «Загадки Ледового побоища» (здесь возможно

столкновение версий о месте Ледового побоища, ходе битвы), «Личность Н.С. Хрущева в исторической литературе».

См. также *Приемы игровые, Умения информационные, Урок-игра.*

Игры ролевые в обучении истории — способ организации учебного процесса при помощи создания условных ситуаций, в ходе которых ученики воссоздают образ и действуют от лица другого человека. В обучении истории это могут быть роли наших современников, занимающихся историей (историк, археолог, художник-баталист и т. д.), социально-исторические типы людей прошлого (крестьянин, рыцарь, чиновник, левеллер, якобинец и т. д.), мифологические (Геркулес, Тезей) или реально существовавшие (Перикл, Колумб) исторические герои. Ведущий образовательный потенциал ролевых игр связан с формированием умений реконструировать внешний облик и внутренние ценности жизни людей прошлого, с организацией личного опыта «мысленного проживания» в рамках заданного условного образа, в том числе из другой исторической эпохи, с развитием способности учеников к ведению диалога культур — прошлое — настоящее, настоящее — будущее и т. д. Ролевая игра может выступать как игровой прием-тренинг, занимающий фрагмент урока, а может лежать в основе целого *урока-игры*.

Освоению учащимися ролей людей прошлого должно предшествовать выполнение творческих заданий, обеспечивающих приобретение ими опыта «вживания» в исторический образ: зарисовки облика людей прошлого (моделирование исторических костюмов); составление рассказов от лица исторических героев (прием *персонализации*, написание автобиографии вымышленного исторического героя); *драматизации* — тренинги на исторические темы по заданным сценариям (по ученическим сценариям); «оживление», озвучивание картины голосами исторических героев; игровой тренинг «Отгадай, кто я?» (ученики при помощи постановки вопросов отгадывают по речи одноклассника «исторического героя», по его ответам — кто он такой); ведение диалогов на заданную тему от лица исторических героев (например, диалог между спартанцем и жителем Афин, католиком и гугенотом и т. д.).

Первые ролевые игры целесообразно строить на привлечении к исполнению ролей исторических героев сильных учеников.

Ролевая игра «**Пресс-конференция с людьми из прошлого**» возможна уже в конце 5—6 класса (при условии выполнения ранее тренировочных заданий), так как может ограничиваться персонализированным воспроизведением материала (диалог прошлое — настоящее). Игра может входить в урок повторения по теме. Часть учеников представляют героев из прошлого, которые переместились на машине времени в наши дни, для того чтобы поведать о своей эпохе. Другая часть учеников изображает наших современников, людей, которые по роду своей профессии могут проявлять интерес к прошлому (археологи, этнографы, артисты, сценаристы исторических фильмов, редакторы исторических журналов и т. д.). При условии состязательности этих двух групп создается экспертный совет, который оценивает вопросы наших современников и ответы другой стороны. При этом допустимы вопросы людей из прошлого нашим современникам (типа «как в ваши дни повествуется о нашем прошлом?») и ответы на вопросы, обращен-

ные к людям прошлого, членами противоположной команды, если в данном вопросе они могут быть компетентны в соответствии с избранной ролью.

Ролевая игра «**Суд истории**» предполагает воссоздание игровой ситуации судебного процесса с целью анализа и оценки деятельности исторических лиц («Суд над Петром I (цена петровских преобразований)» или оценки целого исторического явления — «Суд над фашизмом»). Здесь также задействованы группы учеников, выполняющих исторические роли (обвиняемые, свидетели обвинения, свидетели защиты) и роли наших современников (прокурор, судья, адвокат). Не занятые в судебном разбирательстве учащиеся выполняют роль судебных заседателей и выносят вердикт. В игре уже предполагается не только персонализированное воспроизведение информации частью учеников и ведение диалога (прошлое — настоящее), но и формирование оценочных суждений школьников. При этом важно не допустить «сползания» игры в сторону юридической оценки действий героев (виновен — не виновен в содеянном), а ориентировать на оценку места данного человека (явления) в истории. Уместна также оценка с точек зрения современной морали и исторической этики.

В опыте обучения существуют игры с более сложным уровнем диалога: прошлое — прошлое. Это ролевая игра «**В музее восковых фигур**», где оживают исторические персоны разных эпох (например, князя Киевской Руси и Московского государства), которые ведут друг с другом диалог по интересующим их проблемам (например, Владимир Красное Солнышко и Иван Грозный — о христианстве, о родословной Рюриковичей, Ярослав Мудрый и Иван III — о законодательстве и т. д.).

Самый сложный вид ролевой игры «**Погружение в историю**» (диалог прошлое — прошлое). От ее участников требуется не только воссоздание образов, но и принятие решений в соответствии с исполняемой ролью, со «своим» социальным статусом, если это типологический персонаж, или в соответствии с системой личных ценностей, если это известный исторический герой. По правилам игры учащиеся должны «проживать» в определенной стране в конкретный исторический момент и принимать там решения, сообразуясь со складывающейся обстановкой. Например, поучаствовать в ярмарке в средневековом немецком городе, побывать на Петровской ассамблее, обсуждающей проблемы петровских преобразований, представить себя членом собрания воображаемого Общественного совета в Италии XIX в., обсуждающего с представителями разных политических сил вопрос об объединении страны. Подготовка сценария данной игры требует от учителя разработки для учеников игровых ситуаций, когда одни ученики провоцируют других на импровизационные действия, на заранее не предусмотренную полемику. Например, на ярмарке купец предлагает ремесленнику расширить его производство или на рынок приходит и начинает торговать ремесленник из другого города и т. д.; на Петровской ассамблее боярин рассказывает о планах строительства огромных деревянных хором в центре Петербурга или дворянин обращается с прошением о высоком государственном poste, минуя продвижение по службе согласно Табели о рангах, а гарибальдийцы пытаются одержать победу в полемике о путях объединения Италии и т. д.). При

«Погружении в историю» ученики могут «пропустить» провокацию, учитель не должен вмешиваться в ход событий, но желательнее, чтобы среди учеников были те, кто готов отреагировать на допущенную ошибку и показать дальнейшее «неправильное» развитие событий (например, спровоцировать возмущение ремесленником, который согласился расширить производство товаров без согласия на то цеха).

Подготовка к ролевой игре осуществляется в соответствии с традиционными этапами (см. *Игра в обучении истории*). При ее проведении деятельность учителя по руководству учениками затрудняется. В силу создаваемой условной ситуации он не может вмешиваться в действия, происходящие на пресс-конференции, при погружении в прошлое и т. д. Опыт показывает, что в средних классах ученики далеко не всегда в состоянии сами самостоятельно вести ход игры, справляться со всеми ролями. Здесь желательнее учителю участвовать в игре в определенной роли (ведущего пресс-конференцию, бургомистра города, хозяина дома, где происходит ассамблея, и т. д.) либо предложить подобные роли старшеклассникам, обладающим опытом проведения аналогичных игр.

Изобразительная наглядность, см. *Наглядность изобразительная*.

Иллюстрации учебника (от лат. *illustatio* — освещение, наглядное изображение) — средство изобразительной наглядности, дополняющее учебный текст и конкретизирующее в исторических образах излагаемое в нем содержание. В учебном процессе иллюстрации учебника выполняют и другие функции. Они являются носителями дополнительной исторической информации, служат зрительной опорой для фиксации и образного обозначения изучаемого материала, стимулируют познавательный интерес при работе с учебником, расширяют видовое разнообразие учебной изобразительной наглядности. В современных учебниках, как правило, помещаются изображения подлинных вещественных, изобразительных, архитектурных памятников прошлого, сюжетные и типологические картины, созданные современными художниками, портреты исторических деятелей, документальные фотоснимки и т. д. При отсутствии в школе других необходимых средств обучения иллюстрации учебника выступают как носитель информации об образах прошлого.

Иллюстрации учебника можно применять при изучении нового материала, при закреплении, опросе и в домашнем задании. Основное требование методики работы с ними — оптимальное использование их познавательного, воспитательного, развивающего потенциала. Приемы работы с иллюстрациями учебника и другими видами *изобразительной наглядности* аналогичны.

Проблема отбора и использования иллюстраций учебника нашла свое отражение в методической литературе (*В.Н. Бернадский, А.А. Вагин, Е.А. Косминский* и др.).

См. также *Наглядный метод, Учебник по истории*.

Иловайский Дмитрий Иванович (1832—1920) — отечественный историк и публицист консервативного направления. После окончания Московского университета преподавал историю в Рязани и в гимназии Москвы. Автор ряда трудов по истории России периода средневековья. В историю образова-

ния Иловайский вошел как автор школьных учебников по русской и всеобщей истории для младшего и старшего возрастов. Учебники получили поддержку Министерства народного просвещения и неоднократно переиздавались (с 1860 по 1916 г.). Их отличала искусная группировка фактов, простота и ясность изложения, яркие характеристики исторических деятелей. Основное внимание Иловайский уделял политической истории, к общественным и социальным движениям относился отрицательно. Материал изложен по правлениям князей и монархов, их личными качествами объяснялись причины исторических событий. Цель обучения истории Иловайский видел в воспитании преданности богу, царю и отечеству. Он сознательно избегал в своих учебниках выводов и обобщений, полагая, что история должна оказывать воздействие на память и воображение ученика. Школьники, по его мнению, еще не способны мыслить. Основная задача учителя — добиваться усвоения фактов по учебнику максимально близко к тексту. Значительная часть педагогической общественности восприняла учебники Иловайского отрицательно. Они не соответствовали направленности многих педагогов на показ истории как закономерного процесса, на развитие мышления учеников.

Индивидуализация в обучении истории — способ организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, преследующий цель создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Является одной из ведущих проблем современной методики. Индивидуализация направлена на преодоление возникающих в учебном процессе несоответствий между уровнем учебной деятельности, который задают программы по истории, и реальными интересами и возможностями учащихся.

В практике массовой школы в рамках классно-урочной системы мы имеем дело с относительной индивидуализацией. Обычно при разработке уроков учитывается общий уровень подготовки класса. Решение задач индивидуализации ИО обеспечивается соблюдением ряда условий:

- систематическим анализом динамики достижений каждого из учеников в предметном обучении по основным параметрам: качество знаний, уровень развития познавательного интереса к предмету, ценностные ориентации, опыт самостоятельной познавательной и творческой деятельности;
- организацией целенаправленной работы, по обретению учениками лично-значимого смысла в изучении истории, по становлению ценностно-осознанного отношения к познанию прошлого;
- учетом разнообразных возрастных познавательных интересов к историческому содержанию учащихся данного класса;
- разнообразием форм и методов предметного обучения и внеклассной работы, позволяющим каждому ученику найти свои пути самореализации личности в процессе обучения истории;
- дифференцированным подходом к ученикам при решении проблем, возникающих в процессе обучения.

Целесообразно на основе данных диагностики осуществлять дифференцированный подход для организации групповой, парной, индивидуальной работы. Для учеников, имеющих одну-две однородные проблемы в обучении

истории (например, отсутствие интереса к истории при общем высоком уровне успеваемости, плохое усвоение хронологии), возможно их групповое сопровождение в процессе обучения. Оно может заключаться в адресной постановке для них заданий, направленных на устранение существующих проблем в обучении. Индивидуальное (адресное) сопровождение учащихся в условиях массовой школы осуществляется, как правило, по отношению к двум группам школьников — это ученики группы риска, имеющие большой комплекс проблем в обучении, и сильные учащиеся с устойчивым познавательным интересом к истории, с высоким уровнем подготовки по предмету и повышенными требованиями к процессу обучения.

Для проблемных учеников целесообразна адресная система методических и организационных мер. К методическим мерам относятся: коррекция требований к уровню достижений ученика в соответствии с его познавательным потенциалом; разработка заданий для развития умений самостоятельной познавательной деятельности, ориентированных на устранение проблем в обучении, с опорой на сильные стороны познавательных возможностей, личностных качеств данного школьника. Например, при выявлении факта неустойчивого внимания у школьника (как правило, это связано с нервными заболеваниями ребенка, его повышенной двигательной активностью) важно обеспечить его рабочим местом в классе рядом с учителем. Во время уроков такому ученику следует предлагать индивидуальные задания, требующие непосредственной реакции на изучаемый материал. Это могут быть небольшие тестовые задания, которые нужно выполнять в процессе занятия, задания творческого характера (сделать зарисовки по теме), задания на формулировку оценочных суждений, на самопроверку освоенного содержания. Домашние задания должны включать тренинги на развитие внимания (на внимательное прочтение текста, изучение карты, анализ картины и т. д.).

Организационные меры предусматривают: проведение дополнительных занятий педагогом; организацию работы с проблемными учениками ассистентов учителя; устранение существующих у данного школьника проблем в организации учебного процесса (например, конфликтных ситуаций с учениками, учителями). Дополнительные задания педагога с такими школьниками не должны сводиться к устранению пробелов в знаниях школьников; их следует ориентировать на выполнение заданий, которые, с одной стороны, будут способствовать утверждению ученика в своих возможностях успешно обучаться по предмету, стимулировать познавательный интерес к истории (приемы мотивации, создания комфортных условий обучения), а с другой — развивать их умения самостоятельной учебной деятельности.

Индивидуальное сопровождение сильных учащихся должно быть направлено на создание условий для максимальной реализации их творческого потенциала, потребности в активной познавательной деятельности, на самоопределение их познавательных интересов в той или иной конкретной области исторических знаний, на самоанализ и саморазвитие личностных качеств, необходимых для дальнейшего получения исторического образования. Важно постоянно повышать уровень индивидуальных требований к таким ученикам: на уроках и на дом давать задания повышенной сложности, соответ-

ствующие их возможностям и склонностям; стимулировать проявление его познавательной активности и находить возможность для демонстрации индивидуальных достижений; вовлекать в подготовку сообщений, докладов, рефератов, творческих работ, в работу ассистентом учителя. Потенциал данных учеников следует всесторонне использовать при организации различных форм внеклассной работы по предмету (участие в кружках, олимпиадах, исторических вечерах и т. д.). Существенный потенциал для индивидуальной работы в массовой школе с учениками, имеющими любой уровень достижений в области истории, заложен в компьютерном обучении истории, в применении *компьютерных программ по истории*.

В школах индивидуального обучения и малокомплектных школах проблема индивидуального подхода может и должна решаться организацией методического сопровождения по истории каждого ученика по его образовательному маршруту в соответствии с его уровнем познавательных интересов и возможностей, личностных качеств.

См. также *Диагностика в обучении истории, Дифференциация в обучении истории, Коррекция процесса обучения истории, Личностно-ориентированное обучение истории*.

Индивидуальный опрос, см. *Опрос индивидуальный*.

Индуктивный метод в обучении истории, см. *Метод индуктивный в обучении истории*.

Интеллектуальные умения, см. *Умения интеллектуальные*.

Интервью — способ исследования, заключающийся в проведении целенаправленного собеседования по проблемам ИО с учениками или учителями по заранее составленной программе. Интервью позволяет учесть уровень подготовленности и культуры опрашиваемого, его отношение к теме опроса; гибко менять формулировки вопросов с учетом личности опрашиваемого и содержания ответов на предыдущие ответы; ставить дополнительные вопросы. В научных исследованиях интервью применяют, как правило, на этапе проведения поискового *эксперимента*, а также для уточнения данных формирующего эксперимента, полученных при помощи методов массового исследования (анкеты, тесты и т. д.). Интервью используется также в студенческих методических исследованиях.

Информационные умения, см. *Умения информационные*.

Исследовательский метод, см. *Метод исследовательский*.

Историческая антропология (от греч. *ánthrōpos* — человек) — относительно новое направление в исторической науке, где центром исследования является конкретный исторический человек с его опытом, поведением, культурой в единстве с окружающим миром. Историческая антропология складывалась в полемике с существовавшими подходами к изложению истории на основе четкого структурного изложения материала (например, в свете развития общественных формаций), где целью было разъяснить социальную действительность методом реконструкции объективных процессов. Такой подход приводил к тому, что история постепенно превращалась в описание прошлого без человека.

Историческая антропология синтезирует знания разных наук, изучающих человека, культуру и общество, и находится на стыке между «понимающими» и «объясняющими» науками, между описанием и обобщением (например, с социологией, которая рассматривает теорию общества в целом). Историческая антропология выработала свой объект познания и сконцентрировалась на изучении вопроса о взаимосвязи человека и обстоятельств, в которых он действует. Политические, социальные и культурные структуры рассматриваются как воплощение человеческих мыслей и поступков, история — исходя из мировоззрения, ценностей жизни и мотивов поступков человека той или иной эпохи. Историческая антропология проявила интерес к жизни «маленьких людей» и к истории повседневности. Для обучения истории в школе интерес представляют в первую очередь конкретные научные исторические исследования, выполненные в соответствии с данным подходом. Историческая антропология может служить основой для формирования исторических представлений учащихся, реализации воспитательного потенциала школьных курсов истории.

См. также *Историческое познание*.

Историческая карта — вид наглядности, представляющий собой условно-графическое изображение в пространстве местоположения исторических объектов на основе данных исторической географии. Учебная историческая карта дает информацию о размещении исторических объектов в объеме, соответствующем содержанию учебных курсов истории. Историческая карта как средство обучения истории в отечественной практике используется с конца XVIII в., когда впервые в России появился этот способ отражения исторической информации. Специально созданные для школьников учебные карты появились в школьных учебниках в конце XIX в.

В советское время методистами определена роль исторической карты в обучении предмету. Она служит средством формирования пространственных представлений, историко-географических знаний и картографических умений; способствует пониманию и анализу хода исторических событий, раскрытию исторических связей (в частности, причинно-следственных), обобщению определенного исторического содержания. По охвату территории исторические карты делятся на мировые (например, «Мир в середине XVII в.»), материковые (континентальные) (например, «Европа в 1799—1915 гг.»), карты отдельных государств (например, «США в первой половине XIX в.»). По содержанию выделяют:

- общие карты, которые разносторонне отражают исторические события и процессы (территориальные изменения, войны, социальные движения и т. д.) в стране или группе стран на определенном этапе исторического развития («Российская империя в первой четверти XVIII в.»). Они служат основным средством для изучения историко-географического содержания в пределах больших тем школьных курсов;

- обзорные карты дают возможность проследить динамику, ряд последовательных этапов в развитии изучаемого процесса (например, «Рост Российской империи в 1700—1914 гг.»). Обзорные карты чаще используются при повторении исторического материала;

- тематические карты содержат информацию об отдельных событиях или сторонах исторических событий и процессов (например, «Отечественная война 1812 г.», «Рабочее и национально-освободительное движение в Европе 50—60-х гг. XIX в.»).

Разновидностью тематических карт выступают карты-схемы, воссоздающие в схематически упрощенном виде локализованные на местности отдельные исторические события (например, «Куликовская битва») или местоположение исторических объектов («План древнего Новгорода»). Тематические карты раскрывают более подробно отдельные стороны прошлого и, как правило, используются при изучении содержания одного или нескольких уроков.

В учебном процессе задействованы:

- настенные карты — с относительно крупным масштабом изображения историко-географических объектов, предназначенные для демонстрационных целей и работы с ними в классе;

- атласы — систематизированные собрания учебных исторических карт и карт-схем, предназначенных для индивидуальной самостоятельной работы учащихся, как на уроке, так и дома;

- контурные карты, представляющие собой изображение физико-географической основы, необходимое для выполнения учащимися заданий по созданию исторической карты (или ее отдельных фрагментов). Контурная карта выступает важным средством усвоения и закрепления исторического материала, требующего от учащихся действий по пространственной локализации исторических объектов. Контурные карты могут использоваться при изучении нового материала, его закреплении, при проверке историко-географических знаний и картографических умений учащихся. Работа с контурными картами осуществляется как на уроке, так и дома. Исторические карты и контурные карты, а также необходимые пояснительные тексты и задания к ним широко представлены в современных *рабочих тетрадях по истории*.

По способам изготовления выделяют:

- меловые карты — изображения на доске мелом физико-географической основы с последующим заполнением ее в условной форме историческим содержанием (возможно использование символьных аппликаций);

- самодельные карты — наглядные пособия с картографическим материалом, изготовленные учителями или учениками, представляющие собой увеличенную ксерокопию исторической карты;

- печатная картографическая продукция — настенные учебные исторические карты, комплекты атласов и контурных карт, подготовленные Федеральной службой геодезии и картографии России;

- мультипликационные и мультимедийные карты, транспаранты для кодоскопов — изображения исторических карт разного содержания, демонстрирующиеся в фильмах, в мультимедийных пособиях, благодаря ТСО.

Выбор карты для использования в учебном процессе определяется:

- демонстрационными возможностями карты — размеры изображений на ней должны быть таковы, чтобы они воспринимались всеми учениками в

классной аудитории, в противном случае необходимо либо увеличивать данную карту при помощи проекторов, либо демонстрацию карты сопровождать работой с аппликациями, наносимыми на нее (стрелки, географические названия, условные обозначения и т. д.);

- общим содержанием изучаемой темы (например, при изучении географического положения страны необходима физическая карта, при изучении процесса раздробленности Киевской Руси эффективно использовать две карты «Киевская Русь» и «Русские удельные земли в XIII—XIV вв.»);

- степенью конкретизации исторического содержания (например, при изучении общего хода отступления русских армий в 1812 г. достаточно соответствующей тематической карты, но при изложении хода Бородинского сражения требуется карта-схема этой битвы, если же битва изучается по этапам, требуются карты-схемы, отражающие каждый этап битвы);

- задачами развития умений учащихся работать с картой (например, при развитии умений находить на карте исторические объекты по их географическому описанию возможно использование не исторической, а физической карты).

См. также *Приемы работы с картой, Приемы работы с мелом и доской.*

Историческая личность в обучении истории — в широком смысле любой человек, в отличие от мифологических героев реально живший в прошлом. Термин было принято употреблять также в отношении человека, который известен своими заслугами: государственный деятель, военачальник, деятель культуры и т. д. В отечественной истории масштаб исторической личности измерялся степенью ее влияния на ход исторических событий во времени и пространстве (С.М. Соловьев). Марксистская литература великой считала личность, которая ранее других осознает задачи эпохи, умеет их формулировать и организовывать людей на их решение в целях ускорения исторического развития. Отмечалось также, что историческая личность может ускорить ход исторического процесса или замедлить его, но не в состоянии изменить законы объективного развития общества (Г.В. Плеханов).

В современной отечественной и зарубежной литературе историческую личность рассматривают многоаспектно, анализируются поступки индивида, его действия объясняются не только рациональными, но и иррациональными мотивами, ментальностью человека (см. *История ментальности*). Объектом исследования ученых становятся не только выдающиеся личности, но и простые люди (см. *Историческая антропология, Историческая психология*). В рамках *цивилизационного подхода* рассматриваются характеристики социальных типов общества.

Изучение исторической личности — традиционная содержательная линия в школьных курсах истории. Во все времена изучение именно этих тем привлекало внимание учащихся, существенно влияло на становление познавательного интереса к истории, делало предмет личностно-значимым для школьников.

В современных условиях гуманизации образования возрастает внимание к воссозданию образов людей различных эпох. Перед учителем встают задачи раскрытия истории как науки о человеке, о его деятельности во времени. Че-

рез постижение персоналий прошлого ученик может оценить себя как личность, которой отведена определенная, пусть незначительная, роль в истории. Организация процесса обучения через деятельность людей должна строиться так, чтобы школьник чувствовал себя не объектом воздействия внешних сил, а участником истории, строителем собственной жизни.

Проблемы изучения исторической личности в методике преподавания истории 50—90-х гг. XX в. являлись предметом диссертационных исследований (М.Е. Жукова) и публикаций (А.А. Вагин, Н.Н. Лаукова, Н.А. Сырейщикова и др.). Методистами определен образовательный, воспитательный, развивающий потенциал данных вопросов школьных курсов, сформулированы условия и приемы эффективного изучения личности. Характеризуя историческую личность, необходимо представить ее живой, обрисовать внешний облик (черты лица, манеру говорить, держаться, одеваться), показать характер исторической личности (ум, воля, отношение к окружающему миру и т. д.) и этапы ее деятельности в тесной связи с исторической обстановкой, представить оценки личности современниками и потомками. Разработаны этапы формирования у учащихся умения давать характеристику исторической личности (П.В. Гора, Н.И. Запорожец). В младших классах она состоит из компонентов: кем был человек (род его деятельности), как выглядел (описание внешности), что совершил (перечисление поступков); возможна оценка учащимися поступков героев с современных нравственных позиций. В средних и старших классах ученики должны овладеть знаниями и умениями давать краткую и развернутую характеристики исторической личности, оценивать ее деятельность с позиций морали того времени, а также высказаться о роли личности в истории. При изучении исторической личности используются приемы *характеристики, драматизации, персонификации*, работа с наглядностью (исторический портрет), *ролевые игры*, ставятся задания на выявление оценочных суждений школьников о героях прошлого. Сведения об исторических личностях — доступный материал для организации ученических *сообщений, докладов, рефератов*. В современной практике широко используются задания для написания учениками своих родословных.

Историческая психология — одно из направлений исторических исследований, интегрирующее знания истории и психологии при описании объектов прошлого. Соотносится с исторической антропологией. Стронники этого направления исходят из того, что человек является главным действующим лицом в истории, и поэтому для понимания прошлого следует изучать психику человека, с одной стороны, а с другой — выявлять социальные, политические, экономические и культурные особенности изучаемого исторического периода, которые являются факторами, влияющими на процесс формирования личности. В основе представления о взаимодействии истории и психики человека лежит идея об активной роли человека в историческом процессе, представление о человеке как об историческом деятеле.

Первые историко-психологические исследования были проведены в 50-е гг. XIX в. в Германии Х. Штейнталем и М. Лацарусом. В дальнейшем это направление разрабатывалось во Франции, США и других странах. Во Франции в XX в. оно получило распространение в работах историков школы Анал-

лов, которые разделяли взгляд на прошлое человечества как на историю человеческих чувств и представлений. В 1948 г. в Париже была опубликована программная работа И. Мейерсона «Психические функции и творения», в которой определялись задачи и методы исторической психологии. В 50-е гг. в США в результате использования психоанализа применительно к познанию истории ученые этой страны стали рассматривать деятельность человека в прошлом через призму идей З. Фрейда, доказавшего существование в человеческой психике наряду с сознанием подсознательного и бессознательного. Это привело к тому, что отдельные историки стали объяснять факты истории не только на основе рациональных доказательств. Первым использовал психоанализ в историческом исследовании Э. Эрикссон для создания ряда биографий выдающихся деятелей науки и политики.

Психологическое объяснение прошлого используется зарубежными историками как при исследовании биографий отдельных личностей, так и при изучении целых исторических явлений и процессов. Например, популярными среди историков США являются исследования по психологии нацизма, тоталитарных режимов. Теоретическим результатом исследований, посвященных психологии нацизма, является разработка концепции авторитарной личности и авторитарного характера, объясняющей индивидуальное и групповое поведение в условиях тоталитарного режима (Э. Фромм, Т. Адорно и др.).

В России историческая психология нашла отражение в трудах психологов, философов и историков в XIX—XX вв. (В.М. Бехтерев, Н.А. Бердяев, Н.И. Кареев, П.А. Сорокин и др.). В советское время попытка теоретического описания исторической психологии как самостоятельной научной дисциплины была предпринята Б.Ф. Поршневым. В дальнейшем усилиями отечественных психологов и историков А.Я. Гуревича, Л.И. Анцыферовой, А.Г. Асмолова, В.П. Зинченко и других сложились научные предпосылки для развития этой научной дисциплины в нашей стране. Теоретической основой для историко-психологических исследований в большинстве случаев служит концепция целостного системного описания человека, разработанная академиком Б.Г. Ананьевым. Знание закономерностей формирования исторического своеобразия личности предоставляет интересные возможности для выявления и сравнения психологических особенностей людей, принадлежащих к различным культурам, для разработки адекватных психологических и социального-психологических методик, оптимизации общения представителей разных культур и понимания их друг другом.

В обучении истории сведения по исторической психологии используются в большинстве случаев при раскрытии социально-политических вопросов жизни общества, при изучении *исторической личности*.

Исторические вечера — форма внеклассной работы, содержание которой составляет художественная творческая деятельность учащихся (литературная, изобразительная, музыкальная, драматическая), связанная с исторической тематикой. Исторические вечера сочетают познавательную деятельность учащихся и проведение досуга. Их цель — развитие познавательного интереса учащихся к истории, реализация их творческого потенциала, эсте-

тическое и нравственное воспитание в процессе собственной творческой деятельности, расширение общекультурного и исторического кругозора, знакомство с произведениями художественного жанра. Традиционными являются исторические вечера, связанные со сценическим действием (см. *драматизация*): музыкальные (Вечер исторической песни), литературные композиции (Баллады о Робин Гуде), инсценировки и пьесы на историческую тему («Мифы народов мира», Я. Гордин «Сто братьев Бестужевых»). Подготовка к ним предполагает организацию работы групп учащихся — сценаристов, художников-оформителей, режиссеров и артистов. Относительно новыми являются исторические вечера «Погружение в историю», здесь предполагается «проживание» учащимися исторической ситуации в образах людей прошлого (Петровская ассамблея, Аристократический салон первой половины XIX в., Кафе «Бродячая собака» — Серебряный век и т. д.). Эти вечера организуются группами учеников. Формы проведения исторических вечеров очень разнообразны, они могут сочетать художественную часть и встречу с интересными людьми (Вечер военной песни и встреча с ветеранами войны), исторические *игры, викторины, дискуссии, устный исторический журнал*, просмотр кинофильмов исторического жанра и т. д.

Исторические источники в обучении истории — в понимании исторической науки — все объекты материальной и духовной культуры, непосредственно отражающие исторический процесс и дающие возможность изучать прошлое человечества. Исторические источники в обучении истории — отобранные для организации учебного процесса и при необходимости адаптированные для школьного возраста носители исторической информации, обеспечивающие освоение основного учебного материала, развитие у учащихся умений познавательной деятельности. В преподавании истории исторические источники являются средством обучения и основой для отбора учебного материала учителем при подготовке уроков, для разработки приемов работы с текстами. При обращении учащихся к историческим источникам решаются задачи освоения ими способов исследовательской деятельности, умений поиска исторической информации, анализа, систематизации и оценки получаемой информации и т. д. По способу кодирования информации о прошлом выделяют вещественные, письменные, устные, лингвистические, изобразительные источники. Эпиграфический материал — надписи, сделанные на твердом материале (камне, глине, дереве, металле, кости, роге, берестяные грамоты) — занимает промежуточное, переходное положение между письменными и вещественными источниками.

Исторические источники принято разделять на первичные (первоисточники) и вторичные.

Первоисточники являются хронологически первыми (по сравнению с другими дошедшими до нас источниками) носителями информации о прошлом, созданными в изучаемую эпоху. Среди них вещественные источники — предметы труда, быта, вооружение, транспорт, сооружения и др., достоверно и точно отражающие предметную историческую реальность; **устные источники** — легенды, предания, мифы, былины, пени, сказания и другие, отражающие исторические события в памяти людей, но требующие кри-

тического анализа излагаемых в них фактов; изобразительные источники — иконы, картины, рельефы, фотокиноматериалы, дающие точные представления о способах образного отображения прошлого в изучаемую эпоху, при реалистическом изображении достоверно воссоздающие историческую реальность, образы эпохи; письменные источники — летописи, мемуары, законы и др. Общими критериями отбора первоисточников для учебных целей выступают: подлинность, достоверность, видовое разнообразие, направленность на раскрытие основных вопросов учебного содержания, соответствие познавательным возможностям учащихся, лаконичность предъявления информации. Используемый исторический источник должен стимулировать познавательный интерес к изучению исторического прошлого, формировать ценностное отношение к культуре исторического познания и обладать развивающим потенциалом. В силу меньшей степени доступности вещественные и изобразительные первоисточники не имеют широкого распространения в школьном обучении истории. Непосредственное знакомство с ними возможно главным образом в процессе учебных экскурсий.

Вторичные источники — сведения об исторической действительности, воссозданные в последующие эпохи. К ним относятся: вещественные источники — реконструкции, макеты, модели, копии предметов и т. д.; письменные источники — научная и справочная литература, художественная литература исторического жанра; изобразительные — произведения исторического жанра в живописи, скульптуре и т. д. Они используются учителем для воссоздания исторических представлений, для организации внеурочной деятельности учащихся по моделированию памятников истории и культуры. Наиболее распространено в учебном процессе использование *письменных исторических источников*.

См. также *Метод работы с текстами, Наглядный метод обучения, Средства обучения*.

Исторические картины (учебные) — средства изобразительной наглядности, созданные художниками или иллюстраторами на исторические сюжеты, соответствующие содержанию школьных курсов истории. Роль исторической картины в процессе изучения истории значительна, она заключается в создании зрительного образа изучаемого явления или события, наиболее целостного, конкретного и красочного представления о нем; иллюстрирует теоретический материал; эмоционально воздействует на учащихся; кроме того, картина может выступать источником новых знаний, служить средством актуализации известного материала. Опыт использования исторических картин на уроках истории имеет давнюю традицию. Первые серии учебных картин появились еще в 80-е гг. XIX в. Отечественная история в картинах (сост. С. Рождественский) насчитывала более 30 картин в основном по военной истории. В начале XX в. появляется серия из 32 картин по русской истории в виде приложения к журналу «Детский отдых» (под ред. С.А. Князькова). Затем в издательстве Гроссмана и Кнебеля вышла серия картин по истории России с древнейших времен до конца XIX в., включавшая работы выдающихся русских художников, мастеров исторического жанра: А. Бенуа, А. Васнецова, С. Иванова, В. Серова и др. Тогда же были изданы картины по истории рус-

ской культуры. В советское время, особенно в 50—80-е гг., под редакцией методистов В.Г. Карцова, Ф.П. Коровкина, Д.Н. Никифорова неоднократно издавались серии картин по всем курсам истории и альбомы по истории культуры.

В методической литературе существует несколько классификаций картин. По происхождению различают:

художественные произведения исторической живописи, представляющие собой творческую интерпретацию художником исторического прошлого (например, триптих П. Корина «Александр Невский»). Авторы этих картин не всегда преследовали цели достоверной реконструкции образов прошлого, порой стремясь к выражению в картинах своих мыслей и чувств о минувших событиях (например, П. Корин создал условный образ Александра Невского, не располагая свидетельствами о подлинном облике этого исторического деятеля). Использование картин этого вида в учебном процессе требует критического анализа достоверности отражения прошлого, они всегда могут использоваться для показа того, как художники интерпретируют историю в своем творчестве;

картины — памятники культуры изучаемой эпохи, отражающие образы, события и явления, современные авторам (например, И.Е. Репин «Бурлаки на Волге»). Такие произведения выступают своеобразным историческим документом, особо востребованы как наглядный первоисточник, а также используются при изучении истории культуры (см. *Приемы работы с изобразительными памятниками культурного наследия*);

учебные картины, специально созданные художниками-иллюстраторами к темам школьного курса (например, В.А. Томби «Саламинский бой»). Их композиции предельно просты и доступны для зрительного восприятия учащихся. Они выполнены в реалистической манере.

Учебные исторические картины подразделяют:

- на событийные, отражающие важнейшие исторические события (например, В.И. Суриков «Переход Суворова через Альпы»);
- типологические — с явлениями, типичными для изучаемой эпохи (например, В.И. Лебедев «Полюдь»);
- культурно-исторические (описательные), где представлен облик древних городов (исторический пейзаж), сооружений, архитектурных и скульптурных памятников, предметов быта (например, картина А.М. Васнецова «Кремль при Иване Калите»);
- портреты, изображающие исторических личностей, типичных представителей групп, классов, помогающие воссоздать образы эпохи (Д.Г. Левицкий «Портрет Екатерины II», А.П. Рябушкин «Семья купца XVII века»).

Данная классификация носит условный характер, отнесение картин к тому или иному виду зависит от цели ее использования и связей с изучаемым программным материалом. Так, например, картина А.Д. Кившенко «Совет в Облях» является событийной по характеру изображения, но может одновременно считаться и групповым портретом русских полководцев Отечественной войны 1812 г.

См. также *Наглядный метод, Приемы работы с учебными картинками. Исторические представления*, см. *Представления исторические*.

Исторический журнал для учащихся (от франц. Journal, первоначально — дневник, позже — печатное периодическое издание) — в обучении истории имеет несколько значений. Во-первых, это школьное рукописное (или компьютерное) издание, создаваемое силами учащихся, в котором публикуются результаты ученических исследований, заметки о новостях истории, работы учащихся в области исторического художественного творчества, задачи, ребусы, кроссворды и т. д. Рукописный исторический журнал может быть тематическим (например, посвящен юбилейной исторической дате) и периодическим, отражающим широкий круг вопросов по истории. Во-вторых, исторический журнал — это устное разностороннее раскрытие исторической темы учащимися, представленное в художественной форме (с элементами изобразительного искусства, музыки, драматизации), например: «По страницам книг о Древней Греции» для 5 класса, где первая страница — мифы Древней Греции; вторая — древнегреческие полководцы; третья — история древнегреческого театра и т. д. И в-третьих, исторический журнал — это специализированное печатное издание по истории для школьников.

Исторический клуб (от англ. club — организация по интересам) — школьная добровольная организация учащихся — любителей истории. Как правило, клуб имеет организационную структуру (правление), устав, эмблему, девиз. В отличие от *ученического научного общества* исторический клуб объединяет учащихся, у которых еще не сформировался интерес к научно-исследовательской деятельности, но уже заметна направленность на расширение знаний о прошлом, потребность к художественному творчеству и т. д. В работе исторического клуба, который объединяет не только старшеклассников, но и учащихся основной школы, используются те же формы научно-исследовательской деятельности, что и в ученических научных обществах. Члены исторического клуба организуют исторические вечера, спектакли исторического театра, просмотры кинофильмов, секции краеведов, любителей военной истории, искусства и т. д.; они работают в историческом жанре — занимаются написанием литературных произведений, художественным изобразительным творчеством и т. д.

Работа исторического клуба способствует расширению общего и исторического кругозора учащихся, создает условия для раскрытия индивидуальных творческих способностей школьников, для становления ценностного отношения к познанию прошлого.

См. также *Внеклассная (внеурочная) работа по истории, Творчество учащихся в обучении истории*.

«**Исторический комментарий**», см. *Источниковедческие игры*.

Исторический кружок — систематическая форма *внеклассной (внеурочной) работы* по истории, объединяющая постоянный состав учеников одного или разных возрастов для занятий по определенной исторической теме или проблеме. В практике работы современных школ встречаются разнообразные виды исторических кружков: военно-исторический, археологический, крае-

ведческий, исторического моделирования (создания моделей памятников истории и культуры) и т. д.

Цели исторического кружка — развитие и удовлетворение индивидуального познавательного интереса учащихся к истории, расширение исторического кругозора, организация самостоятельной познавательной деятельности. Работа школьного исторического кружка организуется по расписанию, в соответствии со школьным планом внеклассной работы. В отличие от *исторических клубов и ученических научных обществ* в кружке, как правило, отсутствует ученическое самоуправление, большую организаторскую работу с учащимися проводит учитель. Поэтому в современных условиях в исторический кружок вовлекаются преимущественно ученики основной школы.

Формы и методы работы современных исторических кружков строятся на деятельностной основе — это проведение учениками микроисследований (в рамках 1—2 занятий) на историческую тему, обсуждение исторической литературы, просмотр и обсуждение исторических фильмов и телепередач, решение занимательных задач по истории, настольные, ролевые, деловые *игры*, *игры-путешествия* в прошлое, *викторины*, инсценировки, проведение *устного исторического журнала, экскурсии* (музейные, заочные), поездки, выполнение *проектов*, поисковая работа и т. д. Активные и разнообразные формы проведения занятий — одно из основополагающих условий систематической работы исторического кружка. Стимулирует участие школьников в кружке и то, что результаты их работы могут быть использованы на уроках, имеют место и публичные выступления перед школьной аудиторией. В современных условиях активизировалась работа исторических (особенно краеведческих) кружков во внешкольной системе дополнительного образования в Домах творчества.

Исторический процесс (в обучении истории) — одна из основных категорий исторического познания, комплекс взаимосвязанных *исторических событий и явлений*. В обучении истории знания об историческом процессе относятся к основным *единицам учебных знаний*. В исторической науке понятие «исторический процесс» употребляется для определения сложных, непрерывных исторических фактов, имеющих большую хронологическую длительность, не всегда поддающихся точной датировке, и широкие пространственные рамки (например, процесс распада Руси на удельные княжества, процесс замены ручного труда машинным и т. д.).

Исторический процесс реконструируется на основе систематизации и обобщения фактов большого количества исторических источников и предстает в историческом знании в виде обобщенного описания в характеристики черт рассматриваемого объекта. Описание исторического процесса лежит в основе формирования *исторических понятий* (например, раздробленность, промышленный переворот). При классификации по пространственному признаку различают процессы общеисторического развития (их описание и трактовка всегда обусловлены методологическими подходами к освещению истории), процессы развития регионов мира, стран, отдельных локальных территорий. Временные отрезки исторического процесса охватывают целые эпохи, периоды, этапы в развитии общества. По сферам жизнедеятельности людей

различают процессы в экономической, социальной, политической, культурной и других областях.

При изучении истории в школе исторические процессы в силу своей сложности рассматриваются как в адаптированном для учеников виде, так и на уровне их развернутого освещения. В 5—6 классах, как правило, не рассматриваются причинно-следственные связи сложных исторических процессов, их этапы, материал предьявляется по принципу было — стало (например, при изучении Древнего Египта констатируется факт его возникновения и существования, без выявления причинно-следственных связей и сущности процессов). В старших классах в структуру знаний об историческом процессе входят хронологические рамки, причины, этапы, сущность (черты) и следствия. В школьном ИО подробно, всесторонне, по этапам рассматривается только процесс исторического развития нашей страны. Прошлое других стран освещается только на ключевых, главных этапах, дается обобщенная характеристика типичных черт процесса их развития в тот или иной период. Аналогичным образом на обобщенном уровне дается характеристика процессов в экономике, политике, социальных отношениях, культуре (например, процесс индустриализации, возникновения абсолютизма и т. д.).

Формирование знаний об историческом процессе связано с созданием исторических представлений о его типичных явлениях и событиях с опорой на изобразительную или условно-графическую наглядность (карты, логические схемы, обобщающие, статистические, хронологические, синхронистические таблицы, опорные конспекты и т. д.). Важным условием является использование приемов мотивации изучения данного материала. При раскрытии причинно-следственных связей исторического процесса ведущими являются приемы: объяснения, аналитического описания, обобщенной характеристики, рассуждения, доказательства, аналитической и эвристической беседы. Возможна работа с текстовыми, как правило, вторичными источниками знаний (фрагменты научно-популярных и научных трудов, справочников и т. д.).

Для осознанного осмысления изучаемого исторического процесса используются приемы: подведение под определение понятий; решение познавательных задач на анализ причин, сущности (выделение черт) и последствий исторического процесса; определение тенденций исторического развития; установление преемственных внутрикурсовых, межкурсовых, межпредметных связей исторического содержания, систематизации сведений о сквозных вопросах курсов истории (например, об этапах закрепощения крестьян, о процессе территориального роста Русского государства) и т. д.; моделирование исторических процессов. При изучении исторического процесса эффективны лабораторные уроки, проблемные уроки, уроки-дискуссии, уроки-практикумы, деловые игры.

См. также *Формирование учебных исторических знаний (общее понятие)*.

Исторический факт (в обучении истории) (лат. *faktum* — действие, событие, сделанное) — одна из основных категорий исторического познания, составляющая вместе с теорией структуру знаний о прошлом. В обучении истории исторический факт может относиться к основным единицам знаний, а мо-

жет не входить в структуру обязательного для освоения материала. Понятие «исторический факт» употребляется в науке в нескольких значениях: факт исторической реальности (того, что действительно имело место в прошлом); факт как сообщение исторического источника; научно-исторический факт — отражение (воссоздание, описание) историком фактов источника. Главной проблемой изучения исторических фактов является определение степени их достоверности. Факты классифицируются по различным основаниям: структуре (простые и сложные); содержанию (факты экономические, социальные, политические и др.); значимости (существенные и несущественные); степени уникальности — единичные (Полтавская битва) и типологические (битвы Северной войны).

В историческом познании принято также различать факты по степени их достоверности. Мифологические факты содержатся в устных или письменных источниках, но не подтверждаются сведениями других источников, не соответствуют картине научных знаний (явление ангелов на поле Невской битвы). Спорные исторические факты не могут быть доказаны или опровергнуты в силу противоречивости и недостатка сведений о них в источниках. Они представляются в виде версий историков (например, факт призвания варягов, факт убийства царевича Дмитрия по инициативе Бориса Годунова). Научно установленные, объективизированные факты подтверждаются значительным кругом исторических источников (например, факт начала Великой Отечественной войны 22 июня 1941 г.).

В ученическом познании важно, чтобы ученики понимали относительность исторических сведений и умели отличать виды исторических фактов. Мифологические и версионные факты дают неформализованные знания, научно установленные — объективизированные знания. В процессе обучения учащимся важно продемонстрировать такие особенности научно-исторического факта, как его относительный характер, возможность различных интерпретаций и т. д.

В методике обучения истории исторический факт — один из главных и обязательных компонентов содержания ИО. В основе учебного содержания лежат научно-исторические факты. Методисты выделяют при отборе учебного материала факты-события, факты-явления, факты-процессы. В процессе конструирования исторического содержания для создания целостного представления об историческом развитии общества используются все виды фактов. Выделение существенных и несущественных фактов зависит от методологических подходов к познанию прошлого и ракурса рассмотрения исторических проблем. Как правило, к существенным относят те исторические факты, которые наиболее полно отражают закономерности исторического развития, своеобразные и типические черты исторической эпохи, оказавшие значительное влияние на исторический процесс.

См. также *Историческое познание (ученическое)*, *Методы разработки учебного содержания*, *Формирование учебных исторических знаний (общее понятие)*.

Историческое мышление (ученическое) в узком смысле — вид познавательной деятельности, интеллектуальная способность личности отражать объекты прошлого в их развитии и взаимосвязях во времени и пространстве.

В широком смысле — это сложный интеллектуальный процесс опосредованного обобщенного отражения прошлого, вбирающий в себя совокупность различных видов мыслительной деятельности.

В структуру собственно исторического мышления входит образное мышление. В психологии давно отмечается, что процесс мышления не ограничивается только абстрактно-логическими действиями, он включает в себя и мыслительные операции с чувственно воспринятыми, воссоздаваемыми в сознании образами. Способность оперировать образами прошлого — непрменный компонент структуры исторического мышления, основа для логического, абстрактного упорядочения исторических объектов во времени и пространстве. Образное мышление учащихся развивается в процессе формирования исторических представлений.

При осмыслении исторических объектов осуществляются операции анализа, синтеза, сравнения, в этом проявляется абстрактное (абстрактно-логическое) мышление. Его развитие осуществляется в процессе становления интеллектуальных умений школьников, в первую очередь при осуществлении действий, связанных с формированием исторических понятий.

Поскольку познание прошлого основывается на опосредованном отражении исторических объектов (через источники), относительности знаний о них, то принято говорить об интуитивном мышлении в истории. В основе интуиции лежат особые формы переработки информации, которые могут быть как образными, так и мыслительными. Возникающее в результате интуитивного мышления знание приобретает без осознания путей и условий его получения. При изучении прошлого интуиция играет существенную роль при реконструкции исторических образов, при выдвигении версий протекания событий. Английский историк А. Тойнби придает интуиции решающую роль в познании прошлого. Интуитивное мышление в историческом познании соотносится с версионным мышлением, которое характеризуется способностью учащихся к созданию своих реконструкций исторических фактов на основе данных источников и реконструирующего воображения.

Опосредованный характер восприятия истории требует развития критического мышления учащихся. Оно ориентировано на восприятие нового с позиций уже имеющегося знания, опыта мышления и ценностных ориентаций личности и предполагает соизмерение новой информации с тем, что уже известно, ее анализ и аргументированную оценку с определенных позиций. В результате критического осмысления происходит либо присвоение информации, осознанное включение ее в индивидуальную, действенную систему знаний, либо ее отторжение. Критическое мышление школьников связано не только с интерпретацией чужих версий о прошлом, но и с умением критически относиться к собственным трактовкам истории. При этом в учебном процессе возможности критического мышления учащихся ограничены их возрастом, способностью к рефлексивной деятельности. Формирование критического мышления может быть организовано начиная со старшего подросткового возраста. Принято различать «слабое» и

«сильное» критическое мышление. Первое ограничивается только развенчанием чужой точки зрения. «Сильное» мышление устремлено на постановку проблем, которые стимулируют дальнейшее познание. В этом случае ученик должен испытывать склонность не считать свое мнение единственно верным, а по собственной инициативе испытывать свои версии.

В обучении истории принято также говорить о диалоговом мышлении как способности учеников вести внутренний диалог во времени, оценивать события и явления прошлого с позиций нашей эпохи и людей прошлого. В современной зарубежной педагогике также рассматривается дивергентное мышление, допускающее сосуществование в сознании ученика разных версий событий, разных точек зрения, оценок при познании прошлого. Задачи развития диалогового, дивергентного, версионного мышления доступны для реализации при изучении истории в определенных возрастных рамках. Процесс их формирования расширяет виды и способы развивающего обучения истории.

См. также *Альтернативы в историческом познании, Историческое познание (научное), Историческое познание (ученическое)*.

Историческое образование (среднее), см. *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование)*.

Историческое образование в начальной школе — воспитание, формирование пропедевтических знаний и умений познавательной деятельности на основе освоения исторического содержания младшими школьниками в учебном процессе и во внеурочной деятельности. В российском образовании накоплен достаточно богатый опыт изучения истории в начальных классах разных типов учебных заведений. В дореволюционной школе начальное историческое образование было представлено элементарными курсами истории: российской или всеобщей. Целью первоначального изучения истории России было познакомить с важнейшими событиями истории, чаще всего через деятельность великих князей и царей, что соответствовало возрастным особенностям детей (8, 12 лет) и идеологии самодержавия.

В советское время курс истории в начальной школе возобновился лишь в 1934 г. В 4 классе он был представлен эпизодическими рассказами по истории СССР, вводил учеников в область исторического познания. Курс освещал прошлое с марксистских позиций, излагал сведения по всем основным периодам развития России, был насыщен большим объемом материала и мало соответствовал возрастным познавательным возможностям учеников. В 60—70-е гг. были созданы учебники и разрабатывалась методика преподавания истории в начальной школе, учитывающая возрастные особенности учащихся. В 1984 г. пропедевтический курс отечественной истории был перенесен из начальной школы в 5 класс. Целью пропедевтического курса истории было создание у учащихся представлений об основных событиях прошлого и формирование основ элементарных предметных умений. Сохранялась идеологическая направленность содержания курса, оценок событий. Вместе с тем в соответствии с возрастными познавательными возможностями были внесены изменения в содержание учебного курса: «укрупнены» исторические периоды, проведена «ревизия» фактов, введены образы истори-

ческих деятелей. Данный курс обеспечивал введение учеников в область исторических знаний на доступном для их возраста материале, пробуждал познавательный интерес к предмету; закладывал ориентационную основу знаний об основных этапах развития России, что имело важное значение для дальнейшего изучения курсов истории, так и для установления межпредметных связей с другими предметами, где требовались исторические сведения (например, с литературой); позволял ориентироваться в событиях современной им жизни страны; способствовал формированию эмоционально-ценностного восприятия духовного наследия России.

В преподавании сочетались основные в то время методы: устный, наглядный, работа с текстом как источником знаний. Преобладали приемы: описания, объяснения, комментированного чтения.

С начала 90-х гг. пропедевтический курс истории был перемещен в начальную школу, а затем устранен. В современной структуре образования в начальной школе исторические знания представлены в виде модуля в интегрированном предмете окружающий мир. В соответствии с нормативными документами модуль по истории представлен в двух вариантах: темы по истории даются во взаимосвязи с материалом по естествознанию на протяжении четырех лет начального обучения; исторический модуль включен как самостоятельный в курс «Окружающий мир» (3—4 классы). Самостоятельный исторический модуль включен в вариативные программы для начальной школы «Зеленый дом» (А.А. Плешаков); «Окружающий мир» (Н.Ф. Виноградова); «Мир и человек» (А.А. Вахрушев); «Мы и окружающий мир» (Н.Я. Дмитриева, А.А. Казаков); «Я и окружающий мир» (И.П. Товпинец); «Окружающий мир» (Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Две программы составлены в русле развивающего обучения: «Я и окружающий мир» (система Л.В. Занкова), «Окружающий мир» (система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова). Их историческое содержание различно. Некоторые из программ включают сюжеты как всемирной, так и российской истории (программы А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой, А.А. Казакова, И.П. Товпинец); другие — лишь российской истории (программы А.А. Плешакова, Н.Ф. Виноградовой, Е.Н. Букваревой и Е.В. Чудиновой). Принцип хронологии соблюдается в исторических модулях лишь трех программ (А.А. Вахрушева, Н.Я. Дмитриевой и А.А. Казакова, А.А. Плешакова). В одной из программ, ориентированных на развивающий подход в обучении, исторический материал отобран в соответствии с тем, какие мыслительные умения можно формировать с его помощью (авторы Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева). Введение данных модулей в начальную школу требует разработки методики обучения истории в новых условиях.

Историческое познание (научное) — деятельность, результатом которой является приобретение знаний о прошлом. Историческое познание является частным проявлением общего познания мира, входящим в область изучения социальных проблем. Различают *научное и учебное историческое познание*, осуществляемое в процессе обучения.

В истории каждое событие индивидуально, неповторимо. Для исторического познания характерна изменчивость самого объекта изучения. Повторяются не исторические факты, а только тип явления. Обобщенные понятия

«война», «восстание», «революция» имеют первостепенное значение для социологии, в истории ими также оперируют, но при этом конкретные факты имеют самостоятельную познавательную ценность для изучения опыта развития человечества. Поэтому в отличие от естественнонаучного познания, где законы и теории, как правило, являются фундаментальными знаниями, объектами научного исторического познания выступают конкретно-исторические факты и теоретические знания (понятия, теоретические положения, теории исторического развития и т. д.) в их историческом движении. Историческое движение происходит в историческом времени и пространстве. Вне понятия «историческое время» историческое познание не существует.

Историческое познание имеет свои особенности, в частности *многосторонний* подход к рассмотрению исторических объектов (событий, явлений и процессов в различных областях жизнедеятельности человека в экономике, политике, социальных отношениях, в культуре и т. д.) и *многосторонний* подход, предполагающий пространственные характеристики (всемирная история, история регионов мира, отдельных стран, локальная региональная история). В отношении исторического познания можно говорить об *опосредованном* характере отражения прошлого. Конкретно-исторические факты (события и явления), лежащие в его основе, не наблюдаемы в реальной жизни и воспринимаются через вещественные памятники истории и культуры, устные и письменные исторические источники. При этом на уровне чувственного познания исторических объектов возможно только изучение вещественных первоисточников — памятников истории и культуры. Основные познаваемые объекты прошлого — события, явления, процессы — воссоздаются в результате реконструирующего воображения ученого, знания о них — продукт синтеза образного и абстрактного мышления исследователя.

Научное историческое познание событий и явлений носит *относительный* характер. Даже самое подробное описание фактов в исторических текстах и его детальное воспроизведение средствами изобразительной наглядности, в том числе документального кинематографа, не в состоянии полностью воссоздать во всем многообразии картину исторического события. Поэтому воссоздание исторических фактов зависит от того, каким кругом источников пользуется познающий прошлое историк, какие аспекты исторического события или явления он воссоздает при помощи описания, что остается за пределами воссозданного им исторического объекта. Сами по себе исторические факты как «фрагменты действительности» ничего не объясняют. Только историк дает им толкование, которое зависит от его идейно-теоретических взглядов. В этом смысле принято говорить об *интерпретационном* характере исторического познания. Это не означает, что в историческом познании отсутствуют объективные исторические знания — существуют научно установленные на основе множества источников объективные исторические факты, связи между ними. Различаются их трактовки в описании историками. Ученые выделяют версионные факты, которые не являются научно установленными в силу недостаточности источников знаний о них, имеют место и мифологические факты, которые включа-

ются порой в историческое описание, но не могут выступать в качестве оснований для обобщения и выводов.

Теоретические исторические знания возникали первоначально индуктивно, на основе обобщения конкретных фактов. Существует и дедуктивный путь познания прошлого, основанный на рассмотрении фактов в соответствии с избранной концепцией исторического развития или с логическим анализом обобщенных исторических сведений. В отличие от четкой, поддающейся математическому обоснованию и однозначно трактуемой (в определенных условиях) независимой теории в точных и ряде естественнонаучных областях знаний, в историческом познании принято говорить о мягкой «средней» или «слабой» исторической теории, о зависимости ее развития от объективной реальности (от времени и места создания, от существующих в обществе идеологических установок, общественно-политических ценностей и т. д.). Внедрение математических методов в познание истории не меняет характера исторической теории в силу относительности исторических знаний и интерпретационной основы описания исторических фактов, субъективно избираемой историком методологической основы трактовки прошлого.

Систематизация, обобщение теоретических взглядов на историческое развитие порождало и порождает различные концепции освещения исторического процесса. Каждая из них предлагает свое видение прошлого, особую трактовку закономерностей исторического развития и периодизации истории, имеет свой понятийный аппарат. Концептуальные, теоретические идеи определяют различные методологические подходы к освещению прошлого, начиная от описания единичного факта и заканчивая объяснением глобальных всемирно-исторических процессов (см. *Формационный подход в историческом познании*, *Цивилизационный подход в историческом познании*). В соответствии с методологической основой освещения исторического процесса, при описании событий и явлений отбираются только те факты, которые вписываются в ее логику. Ученые-историки полагают, что различные теории изучения прошлого, объясняющие реальные исторические факты, не имеют преимуществ друг перед другом, они отражают различие мировоззрений, систем взглядов на историю и современное общество. Критика одной теории с позиции другой некорректна, так как подменяет мировоззрение, предмет изучения.

В научных исследованиях по методике обучения истории черты научного исторического познания соотносятся с возрастными особенностями познания прошлого учениками, с общедидактическими принципами организации учебной деятельности и позволяют сформулировать особенности учебного исторического познания прошлого (см. *Историческое познание (ученическое)*). Это, в свою очередь, дает возможность решать проблемы разработки содержания школьного ИО, определения его целей, структуры, осуществлять отбор и методическую интерпретацию научных исторических знаний для их использования в среднем историческом образовании.

См. также *Историческая антропология*, *Историческая психология*, *История (наука)*, *История ментальности*.

Историческое познание (ученическое) — учебная деятельность, результатом которой является приобретение знаний о прошлом. Проблемы ученического познания, его сущности и особенностей становления были и остаются предметом научных методических исследований и публикаций (А.З. Релько, П.В. Гора, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер, О.Ю. Стрелова и др.). В рамках средней школы ученическое историческое познание осуществляется при изучении курсов истории и во внеклассной работе по предмету. Ученическое историческое познание сохраняет в своих сущностных характеристиках черты научного исторического познания и имеет ряд существенных отличий.

Цель деятельности ученого — приобретение новых знаний на основе первоисточников. Цель деятельности ученика — овладение уже накопленными научными знаниями, причем методически интерпретированными для процесса обучения в средней школе. Особенностью ученического исторического познания является то, что данный процесс обусловлен возрастными возможностями ученика, уровнем развития его познавательных интересов к предмету и психическими качествами (воображения, памяти, мышления, речи и т. д.), а также качеством общеобразовательной подготовки (знаний о мире), уровнем владения общеучебными умениями. Ученый уже владеет способами познавательной деятельности, ученику предстоит их освоить. В силу этого историческое познание выполняет как образовательную, так и развивающую функцию. Помимо этого ученическое познание прошлого связано с задачами воспитания учащихся. Объектом ученического исторического познания, как и научного, являются исторические факты и теоретические положения.

Научное историческое познание может осуществляться как индуктивно — от конкретных фактов к обобщениям, так и дедуктивно — от общего к частному. Ученый уже обладает кругом исторических представлений и знаний, опираясь на которые он занимается исследованием, у школьника, приступающего к изучению истории, представления о прошлом почти отсутствуют. В силу ненаблюдаемости исторических фактов они не могут существовать в зоне ближайшего развития ученика. Исторические представления надо специально формировать в процессе обучения. Поэтому логика познания учеником прошлого в начале обучения истории может строиться только индуктивно. Любому историческому обобщению должна предшествовать работа по воссозданию образов прошлого, по освоению конкретных фактов, в противном случае будут нарушены закономерности формирования исторического мышления.

В формировании исторических представлений об объектах прошлого задействованы такие психические свойства личности, как чувственное восприятие, воображение, память. Чтобы воссоздать в сознании ученика даже единичный факт — облик древнерусского воина, его надо «одеть» в присущее изучаемой эпохе и стране снаряжение. Это требует от ученика готовности к операции по *локализации* исторических объектов во времени и пространстве. При этом исследованиями установлено, что в большинстве случаев более оптимально и достаточно для учебного процесса формирование типологических представлений о единичных материальных объектах (шлем князя Яро-

слава Всеволодовича — шлем русского воина). Исключение составляют представления о памятниках истории, изучаемых по программе и являющихся культурным наследием (Парфенон, Медный всадник и т. д.).

Из совокупности представлений о единичных объектах складываются целостные исторические представления об исторических событиях в их динамике. При этом осуществляются мыслительные операции обобщения с опорой на образную память при помощи воссоздающего (реконструирующего) воображения.

Исторические представления также обеспечивают познание исторических явлений, в рамках которых обобщаются типологические черты отдельных событий и формируются абстрактные понятия с опорой на образ (сбордани) и без него (государство).

Следовательно, и в ученическом познании и в научном прослеживается как закономерность неразрывная связь чувственного восприятия и мыслительных операций при отражении прошлого. Психологи относят операции с представлениями об исторических объектах к образному мышлению, поскольку образ одновременно включает представления о форме, пространстве и движении.

Исследованиями установлено, что при создании исторических представлений у школьников существенное воздействие на процесс их формирования оказывает уровень развития речи (см. *Речевые умения учащихся*). Если у воспринимающего материал ученика отсутствует словарный запас для собственного речевого отражения образа, то увиденные на занятии образы не усваиваются школьниками. Представления о прошлом должны быть облечены в речевую форму, причем с использованием исторических терминов. В этом также проявляются закономерности исторического познания.

В силу возрастных особенностей учеников начальной школы и 5—6 классов (преобладание конкретно-образного отражения мира) целый ряд теоретических понятий (особенно социологических) не может быть ими осознанно освоен. Поэтому при обучении истории теория в данных классах выступает в «скрытой» форме: у учеников формируются представления, которые лежат в основе формирования теоретических понятий, но не даются их определения. В дальнейшем на протяжении ряда лет сложные понятия формируются у учеников в адаптированной форме. Сочетание «скрытой» и «открытой» формы освоения теоретических знаний — особенность, а многоуровневое их формирование — закономерность ученического исторического познания.

В процессе исторического познания происходит развитие общих интеллектуальных умений *анализа, синтеза и сравнения*, которые имеют свои особенности, всегда предполагают одновременное мышление в историческом времени и в пространстве. При этом историческое познание вбирает в себя помимо общих логических операций целую совокупность других видов мыслительной деятельности: критический анализ исторических источников и фактов, мысленный диалог с героями прошлого или от лица героев прошлого и т. д.

Версионный характер исторических знаний развивает у учеников способности к присвоению одного из вариантов освещения прошлого или к его отвержению, созданию собственных версий. Важно различать два вида результатов ученического познания: первый — *формализованные знания*, устоявшиеся в науке, документально подтвержденные факты и обоснованные выводы, второй — *неформализованные знания*, которые включают с себя субъективные представления ученика о прошлом, его версии событий и оценочные суждения, порожденные личным опытом познавательной деятельности ученика.

См. также *Историческое мышление (ученическое), Историческое познание (научное), Формирование учебных исторических знаний (общее понятие)*.

Историческое понятие — форма мышления, предполагающая определение сущности и свойств исторических объектов на основе обобщения их ведущих признаков. Историческое понятие в отличие от представлений, которые призваны отражать внешние свойства объекта, обозначает внутреннюю сущность исторических событий, явлений и процессов. Оно связано с теоретическим уровнем восприятия исторического материала, с абстрактным мышлением. В форме понятий происходит процесс усвоения основ научных исторических знаний, развитие способности учеников к систематизации, обобщению осваиваемого материала. В стандартах и учебных программах по истории основные понятия входят в структуру нормативных *единиц знаний*.

В дореволюционной методике был поставлен вопрос о необходимости формирования у учеников понимания смысла исторических понятий-терминов и обобщений исторических фактов. Основные методические труды, в которых рассматривались проблемы формирования исторического понятия, созданы в 40—80-е гг. XX в. (*Н.В. Андреевская, А.А. Вагин, П.В. Гора, М.А. Зиновьев, Ф.П. Коровкин* и др.). В эти годы методистами был осуществлен отбор исторических понятий, формируемых в обучении истории, поставлен и решался практически вопрос об адаптации научных исторических понятий применительно к возрастным особенностям учащихся, выстроена система их поэтапного формирования и углубления от одного курса истории к другому, разработаны конкретные способы формирования понятий.

Сложилось несколько классификаций учебных исторических понятий: по объему признаков: простое — состоящее, как правило, из одного признака и обозначающее вид конкретных исторических объектов (шадуф, погост), его еще называют понятием-термином, и сложное — включающее совокупность признаков абстрактного объекта (цивилизация, абсолютная монархия); по степени общности, по пространственно-временным характеристикам: единичное — для обозначения явлений и процессов, происходивших в одной стране на протяжении короткого времени (опричнина, огораживание), особенное — обозначающее явления, существовавшие в одной или ряде стран на протяжении определенного этапа развития (коллективизация, реконкиста); общее — значимое в рамках целого периода или нескольких периодов в большинстве стран (натуральное хозяйство, раздробленность); всеобщее (или социологическое) — используемое, как правило, при характеристике любого этапа исторического процесса (цивилизация, война). По историческому содержанию выделяют понятия:

экономические (торговля, орудия труда), социальные (социальные слои дворянин), политические (государство, партии), историко-культурные (жизнь, мода, искусство), хронологические (эра, период и т. д.), военно-исторические (стратегия, артиллерия и т. д.), историко-религиозные (ислам, индуизм и т. д.), историко-географические (страна, геополитическое положение государства и т. д.).

В методической литературе определены условия эффективного формирования исторических понятий. Содержание научных исторических понятий методически интерпретируется для обучения в школе. При изучении истории в начальной школе вводится минимальный объем исторической терминологии (простых понятий), без которой невозможно изложение сведений о прошлом (царь, орудия труда, культура и т. д.). При этом, как правило, не даются точные определения исторических понятий, а лишь воссоздаются образные представления о них (скрытая теория). В основной школе, в 5-6 классах, вводятся определения адаптированного характера. Этому обязательно предшествует формирование образных представлений об исторических понятиях. При дальнейшем обучении возможно введение исторических понятий как на адаптированном уровне, так и на уровне научных дефиниций (открытая теория).

Процесс формирования исторических понятий включает этапы непосредственного освоения их сущности, закрепления и применения. Историческое понятие считается освоенным учеником, если он может раскрыть его сущность и применить при изучении нового, незнакомого содержания.

Простые и единичные понятия, как правило, формируются в пределах одного урока. Процесс формирования сложного исторического понятия представляет целостную систему, охватывающую целый ряд опорных уроков. В методике используются *индуктивный* и *дедуктивный методы* формирования исторических понятий.

Овладение историческими понятиями — это освоение языка исторической науки, без этого невозможно овладение основами научных исторических знаний, становление культуры познания прошлого.

См. также *Содержание исторического образования*.

Историческое событие — одна из основных категорий исторического познания, единичный, неповторимый *исторический факт*, отражающий динамику, движение, взаимодействие исторических объектов во времени и пространстве. Историческое событие предстает в историческом знании в повествовательной форме, как реконструированное и систематизированное в хронологической последовательности описание конкретных фактов, полученных из различных источников. Отличительными чертами исторического события являются относительно небольшая (по сравнению с историческими процессами) протяженность во времени и более или менее четко выраженная качественная определенность при его локализации во времени (вплоть до дня, месяца, года) и в пространстве (до определения конкретной местности, где происходило событие), описание действий конкретных участников событий.

Историческое событие может быть простым и сложным. Это деление зависит от принятого масштаба его изучения. Например, Бородинское сра-

жение по отношению ко всему ходу Отечественной войны 1812 г. может быть классифицировано как простое историческое событие, но при изменении масштаба изучения оно может выступать и как сложное — бои за Багратионовы флеши, батарею Раевского и т. д.

В школьной практике масштаб изучения исторического события определяется в зависимости от времени, отводимого на данный вопрос при планировании курса, от темы урока и целей его изучения, возрастных познавательных возможностей учащихся, уровня обучения (базовое, углубленное обучение), методологической основы построения учебного курса. В соответствии с этими параметрами историческое событие относят к основным или второстепенным *единицам знаний* и определяется уровень конкретизации, развертывания материал о нем.

При изучении исторического события, являющегося основной единицей знаний, указываются его хронологические рамки, место события, дается характеристика его участников, называются имена основных действующих лиц, определяются причины, итоги и значение (последствия); возможна характеристика его этапов. При формировании знаний об основных исторических событиях эффективно использование в основной школе приемов *образного описания, рассказа, характеристики* его участников. Эта работа осуществляется с опорой на условную (карты, карты-схемы, хронологические и синхронистические таблицы и т. д.) и изобразительную наглядность (сюжетные исторические картины, кинофрагменты документальных и художественных фильмов и т. д.). Возможно приобретение знаний и на основе работы с фрагментами исторических повествовательных источников и художественных произведений. При раскрытии основных исторических событий используются способы активизации познавательной деятельности учащихся, приемы драматизации, игровые приемы («Морской бой», «Сражение», «Оживление картины» и т. д.), а также организуется решение познавательных задач на определение причин, сущности и значения события, на его сравнение с другими событиями, на выявление нравственных оценочных суждений о поступках людей и т. д. По отдельным вопросам изучения основных исторических событий возможно введение ученических сообщений (например, об исторических личностях, участниках событий, о вооружении войск и т. д.). В процессе изучения основных событий у учеников формируются умения их последовательного описания и анализа на основе работы с *памятками* изучения типологических событий (войн, революций и т. д.).

В старших классах применяются приемы развернутого повествования, аналитического описания, обобщенной характеристики события, сопровождаемых условной и документальной наглядностью. Возможна также работа с повествовательными и научными текстами, в том числе с *альтернативными историческими источниками*, решение познавательных задач, связанных с анализом версий событий, их альтернативными оценками, с моделированием события, созданием типологических *алгоритмов* их изучения и т. д.

Знания об основных исторических событиях обязательно закрепляются при дальнейшем обучении, используются при выполнении творческих заданий (*рисунки, сочинения по истории, рассказы, доклады, рефераты* и т. д.).

При изучении исторического события, являющегося второстепенной единицей, минимальным объемом знаний являются краткие сведения о хронологических рамках, месте, сущности, участниках и его значении. При изложении, как правило, используются приемы *сообщения*, сопровождаемые локализацией исторического события во времени и пространстве, уместны *ученические сообщения, доклады, рефераты*.

Историческое сознание — в широком смысле — одна из форм общественного сознания, являющегося способом рационального восприятия, воспроизведения и оценивания движения общества во времени и пространстве. Под историческим сознанием целесообразно понимать отношение человека к историческому прошлому, систему ориентации в мире истории, обеспечивающую личности осознание процессов современного ему мира на трех уровнях: прошлое — настоящее — будущее.

Индивидуальное историческое сознание — это результат приобщения личности к знанию о прошлом, осмыслению его, приобретению из *исторического познания* личностно значимых ценностей для жизни в современном обществе. Историческое сознание возникает из чувства сопричастности человека к истории. На становление индивидуального исторического сознания оказывают влияние личный опыт человека, его социальная среда, содержание исторических знаний и способы его усвоения.

Совокупность знаний о прошлом отдельных людей складывается в историческую память общества. Историческая память сконцентрирована в устных преданиях, в памятниках материальной и духовной культуры, в документах и материалах разных эпох, хранящихся в архивах, музеях, библиотеках и т. п. Носителями исторического сознания также являются произведения литературы и искусства, научные исторические публикации.

Каждое поколение приобщается к исторической (социальной) памяти в ее конкретно-образной и абстрактной форме, в форме сознательного и «коллективного бессознательного». Историческая память выступает совокупным прошлым опытом, который обеспечивает единство культурно-исторического процесса и его преемственность. Память народа, сохраняющая традиции, обычаи, — это передаваемый из поколения в поколения цивилизационный код. Память народа составляет базовые (постоянные) характеристики исторического сознания человека. Осмысление, переработка, отбор информации для хранения в памяти происходит при прямом или опосредованном участии отдельной личности, группы людей, общества в целом. Историческое сознание может формироваться как стихийно — через традиционные способы формирования исторической памяти, так и целенаправленно — в процессе исторического образования.

По форме историческое сознание может быть мифологическое, хронистическое и научное. Мифологическое сознание ориентировано на эмоционально окрашенное восприятие исторической действительности. В его основе лежит исторический миф — вымышленный образ, заменяющий историческую действительность. Такой уровень проявляется у учащихся в попытке опираться в своих представлениях о прошлом на любые источники, даже не выдерживающие критики, что приводит к *модернизации знаний*.

Хронистическое сознание ориентировано на фиксацию реальных событий прошлого. Они отражаются в хронологической последовательности, реплированные моральными сентенциями. Прошлое изображается в соответствии с идеалами того или иного времени, не таким, каким оно было, а таким, каким оно должно быть. Такой уровень формируется у учащихся на основе идеологизированных источников исторических знаний, односторонне отражающих действительность. И в первом, и втором случае можно говорить об отсутствии критического мышления у школьников при восприятии исторического содержания.

Научное историческое сознание ориентировано на поиск истины, понимание логики исторического процесса, выявление сущности исторических событий и явлений. Этот уровень «просветляется» рационально-научными поисками и «загуманивается» мифами, воспроизводящими духовно-умственные и социокультурные представления давно ушедших эпох. Формирование основ научного исторического сознания осуществляется через систему образования.

Историческое сознание вбирает в себя *формализованные знания*, объективно установленные и однозначно трактуемые в исторической науке (имена, даты, институты), и *неформализованные знания*, связанные с интерпретацией исторических сведений (причины войны, ее значение).

Проблема развития исторического сознания в 70—80-х гг. XX в. рассматривалась методистами в контексте задач формирования мировоззрения личности при обучении истории (Л.Н. Боголюбов, А.Т. Кинкулькин, П.С. Лейтенгуб, И.Я. Лернер и др.). В методической литературе под *ученическим историческим сознанием* принято понимать систему исторических знаний и методов познания, ставших убеждениями личности, установкой и инструментом его мыслительной и практической деятельности, обращенных на осмысление и оценку прошлой и современной социальной действительности (И.Я. Лернер).

Развитие исторического сознания в процессе обучения предполагает педагогическую деятельность, направленную на становление у учеников следующих компонентов: когнитивного, включающего систему исторических знаний и представлений; операционно-деятельностного, т. е. систему способов познавательной деятельности школьников, обеспечивающих присвоение, сохранение, переработку исторической информации, включая умение извлекать «уроки истории»; эмоционально-ценностного, который отражает чувственный опыт ученика, связанный с познанием истории; ценностно-смыслового, включающего в себя систему мотивов, интересов и объектов ценностного отношения человека к историческому содержанию, установки личности в отношении исторического прошлого.

Историческое сознание в обучении выступает как цель, ценность, средний результат целенаправленного приобщения ученика к истории. Индивидуальное историческое сознание, формируемое у учеников, становится составным общественным сознанием. Поэтому уровень развития исторического сознания учащегося является важнейшим показателем социальной зрелости личности, ее духовности.

См. также *Историческое познание (ученическое)*.

Историческое явление (в обучении истории) — одна из основных категорий *исторического познания*, типологический *исторический факт*, компонент структуры учебных знаний. Под историческим явлением понимаются факты, многократно повторяющиеся в пространстве и времени. Историческое явление характеризует структуру и состояние общества на определенном этапе исторического развития (например, проведение народного собрания в Афинах в V в. до н. э., получение русскими князьями в Орде ярлыка на великое княжение). В отличие от *исторических процессов* основывается на обобщении типологических черт однородных конкретно-исторического событий (процессы вбирают в себя большую совокупность событий и явлений). Историческое явление предстает в историческом знании в виде обобщающего, систематизированного описания типологических фактов, действий представителей социальных типов общества, подводит к определению исторических понятий (например, сбор князем дани с подвластных племен — полкудье и т. д.).

Исторические явления относятся к *единицам знаний*. При их изучении в курсах истории формирование знаний об исторических явлениях может завершаться созданием *исторических представлений* или использоваться как ступень в работе над *историческими понятиями*. Исторические явления, лежащие в основе формирования основных исторических понятий, рассматриваются в развернутом виде, выступают как основные единицы знаний.

При изучении исторического явления эффективны приемы *образного* (или аналитического) *описания*, возможно использование персонализированного *рассказа* (например, о слаче оброка феодалу от лица участников этого явления) с опорой на изобразительную или условную наглядность (типологические картины, фотографии, аппликации, схемы и т. д.). Активизация учебной деятельности учащихся при изучении исторического явления может быть связана игровыми приемами (ролевые игры «На средневековой ярмарке», «Новгородское вече» и т. д.), словарной работой с историческими терминами, решением познавательных задач на определение причин, сущности последствий явлений, установление логических связей между явлениями, определение типичного и единичного, общего и особенного в рассматриваемом конкретном факте, нового — старого в явлении, на определение понятий на основе созданных представлений и т. д. Эффективными также являются задания по выполнению учениками основной школы творческих работ (рисунки, рассказы и т. д.).

История (наука) (от греч. historia — рассказ о прошлом, об узнанном). Понятие «история» употребляется в трех основных значениях. Во-первых, история — это категория для обозначения объективно существовавших в реальности процессов развития природы и общества во времени и пространстве. Во-вторых, история — это наука, изучающая прошлое. История как наука узком смысле объектом своего исследования считает прошлое человечества, его конкретности и многообразии. Вместе с тем существуют области научного знания, связанные с изучением всех процессов окружающего нас мира (история галактик, эволюции природы и т. д.). В-третьих, историей называют учебный предмет среднего и высшего образования.

В сознании современных людей история предстает как прошлое человечества, ретроспектива событий и процессов которого открывает генетические корни (исторический характер) современности. Современность непрерывно вырастает из прошлого и исчезает в нем. Но такое понимание истории было не всегда.

В те или иные периоды развития человечества существовали разнообразные представления об истории. В архаических (первобытных) обществах господствовало мифологическое, а не историческое сознание, поэтому эти общества определяются как доисторические, т. е. не имеющие реального опыта. Начиная примерно с IV тыс. до н. э. появляется сама идея истории как смены одного состояния общества другим. В античной культуре впервые была осмыслена идея линейной истории как последовательно сменяющих друг друга в прошлом процессов. Были предприняты попытки создания счета лет (например, астрономический счет лет по лунному и солнечному календарям, от Всемирного потопа, от основания Рима), возникло описание исторических событий в их хронологической последовательности.

С укоренением христианства складываются близкие к нашему времени представления об объекте исторического познания, в центре внимания которого находятся не природные процессы, а определенным образом понятая человеческая история (прошлое как история спасения людей). В IV—V вв. складываются основы теологического (традиционалистского) подхода к истории, понимаемой как результат божественного предопределения.

Христианство окончательно сформулировало идею о линейной направленности и необратимости истории, заложило основы ее трактовки как единого в своей сущности всемирно-исторического процесса. Происходит структурирование исторического времени как последовательности уникальных событий — сотворение мира и человека; грехопадение первых людей; первое пришествие Христа и его распятие, открывшее человечеству возможность спасения; грядущий конец света. В историческом сознании традиционных обществ прошлое по своему значению ставилось выше настоящего, являлось образцом (канон), к которому необходимо максимально приблизиться.

В конце XVIII — первой половине XIX в. историческое знание получило интенсивное развитие. Это было так называемое столетие историков, характеризующееся культом истории. Историческое время стало пониматься как текущее из прошлого через настоящее в будущее. В европейской культуре укореняются идеи прогресса. Предполагалось, что история обладает высшей целесообразностью, ее участники, выдающиеся люди прошлого, могут служить примером для других (см. *Экземпляристский подход*). История окупает все жертвы и воздает всем по заслугам. Человек как участник истории должен не отстать от прогресса. При дальнейшем развитии взглядов на исторический процесс в XIX в. сложился *эволюционистский подход*, основанный на утверждении единства исторического процесса, обусловленности действий человека природными и социальными факторами.

В середине XIX в. марксисты создали свою трактовку исторического развития. В рамках этого подхода отрицалось божественное разумное начало,

преследующее высшие цели, и утверждалось, что историю создает сам человек, познающий законы истории, занятый удовлетворением своих материальных потребностей. Был сделан акцент на анализ социально-экономических процессов, что вывело историю из сферы мистического восприятия. В марксизме историческое событие рассматривалось как результат пересечения частных интересов, множества индивидуальных действий, осуществляемых в рамках объективной необходимости. В совокупности исторические события и явления составляли объективную эволюцию общественного производства. Вера в непреложную историческую необходимость обернулась одержимостью людей, «познавших объективные законы общественного развития», чтобы изменить ход истории.

Идеи познания истории через ее объективные законы, характерные как для сторонников эволюционистской теории, так и для марксистов, определяли историко-социологическую направленность исследований ученых.

Другую модель отхода истории от мистической картины мира представляет собой неомифологизм, весьма популярный в зарубежных странах в начале XX в. Его представители считали, что историческое время, утратившее высшую целесообразность, становится бессмысленным для человека. Неомифологизм пытался преодолеть «кошмар истории» посредством актуализации опыта мировосприятия, свойственного архаическим культурам, для которых был характерен взгляд на вечное возвращение пройденных в прошлом состояний. Отказ от идеи линейности исторического времени фактически означал уклонение от ответственности за происходящее.

В дальнейшем в историческое мышление проникают идеи прерывности и множественности, подрывающие основополагающий тезис о смысловом единстве истории. В рамках *цивилизационного подхода* сформировались концепции, основанные на идее цикличности социальных изменений. Сама история рассматривалась как сумма цивилизаций, переживающих стадии возникновения, подъема и упадка.

Идеи отрицания смысла истории нашли отражение в популярном во второй половине — конце XX в. ризомном подходе. Ученые, принявшие его, сосредоточили внимание на «микроистории» — локальной истории, истории малых групп людей, на «устной истории», проявляющейся в личной памяти человека.

Сохранение идеи исторической ответственности человека стало возможным при становлении антропологического подхода к истории. Возникшая в XIX в. и развитая в XX в. философская концепция усматривала в понятии «человек» основную мировоззренческую категорию. Согласно ей, саморазвитие и самоценность человека становятся мерой прогресса как основного смысла истории. При таком подходе единственным смыслом истории является идея самореализации человека в процессе своей деятельности как свободного существа. История складывается из творческих ответов человека на возникающие ситуации, она не гарантирована человеку, и ход ее не предопределен. Человек в истории стал рассматриваться не как образец для подражания, а во всем многообразии его индивидуальности. Исторический про-

цесс лишился какого бы то ни было надчеловеческого смысла. В русле этого отхода не объективные законы истории, а субъективные факторы деятельности людей (менталитет, мировоззрение, этические и культурные нормы) рассматриваются как определяющие ход истории. На смену исторической социологии пришла историческая культурология.

Все это многообразие взглядов на историю и подходов к ее освещению было свойственно зарубежной исторической науке. В отечественной исторической науке они находили свое отражение на всем протяжении ее развития. Исключение составляет советский период, когда преобладал единственный марксистский подход трактовки прошлого. Современная отечественная историческая наука предпринимает попытки рассматривать и использовать многие из существующих в наши дни в зарубежном мире подходов освещения прошлого. Большинство философов и историков указывают на динамическое единство и взаимосвязь прошлого и настоящего, подчиняющее историю определенной цели («прогресса цивилизации», «социальной справедливости», «освобождения человека», «расширения степени человеческой свободы» и др.). Сторонники объективного подхода, как более близкого отечественной исторической традиции, считают основными идеи закономерности и эволюционности исторического процесса, ее многофакторного освещения. Они утверждают, что между явлениями исторической жизни накладывается неизменная связь причин и следствий, эволюционная последовательность (развитие более сложных явлений из простых в определенном порядке). Эта связь и последовательность обобщаются в законах исторического процесса.

Современная историческая наука, пройдя многовековую путь развития, приобрела сложную структуру знаний. В ней, как и во всех других науках, происходила неизбежная специализация отдельных ее частей, которая продолжается и в настоящее время. Из истории выделились вспомогательные и специальные исторические дисциплины, в том числе занимающиеся методологией и методами научного познания прошлого. По временным характеристикам вычлняются: история первобытного общества, древняя история, средневековая история, новая история и новейшая история. По пространственно-географическим принципам различают:

- всеобщую историю, которая стремится представить картину прошлой жизни всех народов с указанием взаимовлияние и взаимодействия одного народа на другие;
- региональную историю крупных, исторически связанных между собой районов земли (например, история Европы и других частей света, отдельных регионов: Ближнего и Среднего Востока, Средней Азии и т. д.);
- историю отдельных народов и государств;
- локальную историю местности, края.

Изучение отдельных сторон истории человечества привело к выделению отраслей исторической науки, таких, как экономическая история, политическая история, военная история, история внешней политики, культуры и т. д.

Научная дисциплина, рассматривающая основные вопросы методологии истории, называется историкой. Философия истории исследует отвлеченно

сущность и законы исторического процесса. Историю самой исторической науки изучает историография. В процессе совершенствования методов научного исследования из истории выделились вспомогательные дисциплины: источниковедение (разрабатывает теорию и методы изучения исторических источников), палеография (изучает происхождение и виды письменных источников, способы их написания с целью установления места, времени создания), историческая хронология (изучает измерение исторического времени), историческая метрология (изучает развитие систем мер, денежного счета), сфрагистика (изучает печати), генеалогия (изучает происхождение родственные связи исторических лиц, родов, фамилий), геральдика (изучает гербы), нумизматика (изучает историю монетной чеканки и денежного обращения по монетам) и ряд других. Самостоятельное место занимают две специальные исторические науки — археология (изучающая историю по материальным памятникам жизни и деятельности людей) и этнография (изучающая бытовые и культурные особенности развития народов мира). Углубление в определенные области знаний, выходящие за пределы традиционного исторического исследования, породило дисциплины, находящиеся на стыке наук — историческую психологию, историческую географию и т. д.

Интеграция исторических и социологических знаний привела к кардинальному изменению в подходе к основополагающему традиционному способу исторического познания, к разделению истории «на старую», опирающуюся на индуктивное изучение прошлого на основе источников, и «новую» базирующуюся на аналитическом в большинстве случаев дедуктивном подходе.

См. также *Историческое познание, Историческое сознание, История (учебный предмет)*.

История (учебный предмет) — структурная единица общей системы среднего образования, обеспечивающая реализацию его целей и содержания в области познания прошлого человечества. Место каждого предмета (соответствующего определенной области знаний) в общей системе образования определяется заложенным в нем образовательным потенциалом базовой науки, значимым для решения современных задач воспитания молодого поколения. Содержание предмета истории базируется на данных исторической науки. Помимо методически преобразованных собственно исторических знаний оно включает в себя сведения, обеспечивающие решение задач воспитания и развития, приобретения учащимися опыта познавательной, оценочной и творческой деятельности. При этом потенциал истории выходит за рамки решения только предметных задач образования — она обеспечивает эффективную реализацию актуальных целей обучения для других учебных дисциплин.

В системе образования учебный предмет история выполняет гуманитарную функцию, предмет ее познания — человечество и человек в их историческом развитии. История реализует функцию социализации личности в процессе обучения: формирует в сознании учащихся обобщенную, систематизированную во времени картину процесса исторического развития человечества, накопления людьми опыта в различных сферах жизнедеятельности. Молодое поколение выходит в жизнь, вооружившись пониманием исто-

пов процессов, происходящих в современном обществе, и существующих в нем традиций и ценностей жизни. Это способствует самоосознанию личностью своего места в современной системе государственных и общественных отношений. В современном мире эта функция также связана с самоопределением личности в масштабах глобальной земной цивилизации.

Обучение истории формирует способность личности воспринимать мир в трех измерениях: прошлое — настоящее — будущее. В этом заключается мировоззренческая функция изучения истории, проявляющаяся в становлении исторического сознания — составной части общественного сознания человека.

В процессе познания предмета формируется историческое мышление. Объекты прошлого воспринимаются в их причинно-следственных связях, познания о них систематизируются во времени, в хронологической логике, что имеет значение для развития познавательных процессов учащихся в любых областях учебных знаний. Изучение истории основывается на развитии в неразрывном единстве теоретического и образного мышления учащихся, что является основой формирования творческого мышления личности. Особенности исторического познания определяют становление способности учащихся к собственной интерпретации фактов прошлого и настоящего, к осознанию возможности вариативных оценок научных фактов, пониманию относительности знаний в отдельных областях, развитию гибкого мышления. В обучении истории закладываются основы умений работы с многообразными видами источников информации, формируется ценностное отношение к первоисточникам знаний о мире, необходимости критически оценивать их достоверность, объективность, полноту приобретаемых сведений. Поэтому задачи развития исторического мышления и овладения способами исторического познания имеют актуальное значение для освоения любых других предметов.

История аккумулирует в себе опыт духовного развития человеческой цивилизации и отдельной страны. В этом заложен потенциал для решения в процессе обучения многообразных задач воспитания: гуманистического, патристического, гражданского, правового, экономического, социального, этического, эстетического и т. д. При этом факты истории обладают особой силой эмоционального воспитательного воздействия, в силу того что приводимые сведения о поступках людей не вымышлены, а имели место в действительности.

В силу высокой значимости образовательного, воспитательного и развивающего потенциала история занимает важное место в системе среднего образования в России. История изучается как самостоятельный учебный предмет начиная с XVIII в. и до настоящего времени (за исключением небольшого периода 20-х гг. XX в.).

В современной системе образования история входит в образовательную область «Обществознание» как базовый учебный предмет. Его основное содержание определяется требованиями федерального компонента ГОС и конкретизируется в вариативных учебных программах по истории.

Учебный предмет «история» представлен целой совокупностью выстроенных в хронологической последовательности и синхронно курсов истории для всех классов основной и средней школы. Изучение истории осуществляется с древнейших времен до наших дней и строится по курсам (всеобщая история, отечественная история). Допускается раздельное и интегративное изучение курсов всеобщей и российской истории. Прошлое человечества раскрывается по этапам, всесторонне, как отражение исторического опыта людей в различных областях жизнедеятельности — социально-политической, хозяйственной, духовной и т. д.

В основной школе рекомендовано такое построение курсов истории:

5 класс — всеобщая история древнего мира;

6 класс — всеобщая история средних веков и история России с древнейших времен до XVI в.;

7 класс — всеобщая история нового времени и история России с XVI—XVIII вв.;

8 класс — всеобщая история нового времени и история XIX — начала XX в.;

9 класс — всеобщая новейшая история и история России до наших дней.

В старших классах средней школы рекомендуется следующая структура курсов:

10 класс — всеобщая и российская история с древнейших времен до начала XX в.;

11 класс — всеобщая и российская история до наших дней.

В старших классах реализуется базовый и профильный уровни изучения истории. Они различаются по объему, глубине освещения исторического содержания, требованиям к развитию умений и к опыту познавательной деятельности учеников.

См. также *Развитие исторического образования в России. Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование), Содержание исторического образования, Цели исторического образования.*

История ментальности — направление в историческом познании, возникшее в XX в. в зарубежных и отечественных исторических исследованиях. Объект исследования историков — ментальность — соотносится с понятием менталитета, хотя и не тождественно ему. Менталитет — это устойчивое психологическое состояние людей, которое связано с опытом прошлых поколений, кругом их представлений, традициями, нравами, обычаями. Он включает в себя представления о человеке, его месте в природе и обществе. Менталитет связан не столько с сознанием, сколько с подсознанием, он является системой неосознанных представлений, имеющей социальный характер. Менталитет регулирует не мышление, а поведение человека. Базовыми характеристиками менталитета выступают его коллективность, неосознанность или неполная осознанность, устойчивость.

Устойчивость менталитета длительна по времени, неизменна по отношению к различным социальным образованиям и структурам общественно-культурного сознания. В силу этого менталитет определяет однотипность поведения людей на протяжении многих поколений, они остаются верными своему сти-

люющемуся историческому коду в любых обстоятельствах. Говоря о ментальности, исследователи подчеркивают, что это образ мыслей и действий, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе. Это стиль мышления людей какой-либо эпохи, группы, а не само мышление.

В литературе понятие «история ментальности» возникло благодаря книге Леви-Брюля «Первобытное мышление». Изучение истории ментальности обычно связывают со школой Анналов — историографическим направлением, сложившимся в 20—30-е гг. XX в. вокруг одноименного журнала стараниями М. Блока и Л. Февра. Представители этой школы считали ментальность мировидением. Постепенно содержание понятия усложнялось. К. Ле Гофф писал, что «ментальность — это безличное содержание мысли». К. Дюби определил ментальность как «механизм духа, действующий на разных уровнях определенного культурного ансамбля». История ментальности особенно активно разрабатывалась во Франции главным образом применительно к средневековью.

История ментальности рассматривается и в отечественной исторической науке. Особенно много сделали в этой области медиевисты А.Я. Гуревич, П.И. Баткин, И.Ю. Николаева, А.В. Гордон и др. Например, А.Я. Гуревич определил ментальность как духовную оснастку людей средневековья. Приверженцы этой области исследований стараются избегать жестких формулировок.

Сейчас существует два направления в изучении истории ментальности. Первое направление — это продолжение традиций школы Анналов, где изучаются разные общественные и цивилизационные структуры, исторический процесс в целом, это своеобразный метод исторического синтеза. Второе направление нацелено на изучение собственно ментальностей конкретной эпохи, конкретного времени. В русле этого метода исследуются представления людей о жизни и смерти, отношение к браку и т. п. В этом подходе много заимствовано из методов антропологии, этнографии, социальной психологии и других наук о человеке.

Таким образом, благодаря истории ментальности в историческую науку входит новый взгляд на прошлое, связанный с выявлением умонастроений людей. Это очень важно для понимания историчности человека, так как человек каждой эпохи жил и чувствовал сообразно своему времени. Вместе с тем рассмотрение прошлого с позиций истории ментальности имеет и определенную ограниченность, в силу чего делает более свободным обращение с историческим материалом.

В методической литературе был поставлен и исследован вопрос о возможности использования знаний об истории ментальности в курсах истории (Л.В. Искровская). Эти знания могут быть востребованы при построении курсов истории на основе цивилизационного подхода, в первую очередь при изучении вопросов социальной истории и культуры, формирования ценностного отношения к историко-культурному наследию народов мира.

См. также *Историческое познание (научное).*

Источниковедческие игры, см. *Игры источниковедческие.*

Кабинет истории — аудитория, предназначенная специально для проведения уроков истории и для методической работы учителя в школе. Хорошо укомплектованный, правильно оборудованный и эстетически оформленный кабинет истории стимулирует познавательную деятельность учащихся, позволяет учителю оптимально и эффективно организовать учебный процесс.

Русская дореволюционная школа кабинетов не имела. В первые годы советской власти кабинетная система, после недолгого развития, в 30-е гг. была ликвидирована, а весь фонд учебно-методических пособий был рассредоточен в школьных методических кабинетах. Возрождение кабинетной системы приходится на вторую половину 40-х гг. XX в. В 60—80-е гг. был накоплен богатый опыт оборудования и оформления кабинета истории. В методической литературе определена роль кабинета в процессе обучения истории, требования к его оборудованию (Н.И. Аппарович, А.С. Завадь, Д.И. Полтораки др.). Для предметных кабинетов разработано типовое оборудование, соответствующее нормам образовательного процесса.

Существуют требования, согласно которым в кабинете истории должны присутствовать:

- оборудование в виде мебели для учащихся и стола для учителя, компьютерный стол, классная доска с набором приспособлений для крепления карт и таблиц (или штатива для карт и таблиц), шкаф для книг, картоохранилища, ящики для хранения таблиц и аудиовизуальных средств;
- техническая аппаратура — графопроектор, универсальный диапроектор, видеоплеер (видеомагнитофон), телевизор (не менее 72 см диагональ) универсальной подставкой, магнитофон, персональный компьютер; экспозиционный экран;
- фонд учебных пособий, включающий наглядные статичные пособия (макеты, модели, карты, картины, аппликации, альбомы изобразительного материала), аудиовизуальные пособия (транспаранты для кодоскопов, диапозитивы, кино- и видеопленки, видеозаписи, грампластинки и магнитные записи, CD и др.), дидактический материал (иллюстративный и текстовый);
- библиотека — определенный фонд литературы, необходимый учителю при подготовке и проведении занятий по истории и состоящий из научно-популярной и художественной исторической литературы, справочников и энциклопедий, комплектов учебников, учебных пособий по истории, книг для чтения, методической литературы.

В кабинете истории оборудование целесообразно располагать следующим образом: на передней стене кабинета — классная доска, специальное поле для демонстрационных материалов (например, магнитная доска), киноэкран; в специальных ящиках под доской или у задней стены кабинета — учебные пособия демонстрационного плана, такие, как карты, картины, таблицы. Другие учебные пособия и кабинетная библиотека должны находиться в комбинированном шкафу у задней стены кабинета. У стены напротив окна размещаются стационарные стенды с необходимой к урокам информацией.

СО располагаются на специально оборудованных подставках или в специально предназначенных местах, для их использования в кабинете предусмотрено затемнение. Хранение учебных пособий систематизировано по курсам, разделам, темам или сериям, что обеспечивает к ним свободный доступ.

См. также *Средства обучения истории*.

Кареев Николай Иванович (1850—1931) — отечественный историк, профессор Петербургского университета, ученый широкого диапазона. Внес существенный вклад в изучение всеобщей истории, философии истории, методологии исторического познания, социологии, методики преподавания истории. После окончания университета преподавал историю в средних учебных заведениях. Расцвет методического творчества Кареева пришелся на конец XIX — начало XX в. Он получил признание как автор популярных учебных книг по всем разделам всеобщей истории, изданных в начале XX в. Учебная книга древней истории. СПб., 1901; Учебная книга истории средних веков. СПб., 1900; Учебная книга новой истории. СПб., 1900). Учебные книги Кареева пользовались признанием не только среди русских педагогов, но и за рубежом (Болгария, Сербия, Чехия, Польша). Кареев придерживался взгляда на историю как на закономерный, движущийся по пути прогресса процесс. При отборе исторических фактов исходил из их всемирно-исторического значения. Кареев являлся сторонником многофакторного подхода к истории. Он выделил следующие факторы («материю») исторического процесса: международные отношения, явления культуры, основные формы общественного сознания, церковные отношения, социально-экономическое развитие. Свои пособия автор строил по проблемному принципу, различные факторы были изложены обособленно. Это позволяло ученику изучать материал в различных связях и комбинациях, формировало умение свободно оперировать материалом.

Кареев закладывал основы *проблемного принципа построения исторического содержания* в учебных курсах. Он неоднократно выступал на страницах педагогической печати по различным проблемам методики преподавания истории, опубликовал несколько книг (Заметки о преподавании истории в средней школе. СПб., 1900; О школьном преподавании истории. Пг., 1917). Кареев внес существенный вклад в становление *методики обучения истории как науки*. В методике он видел специальную дисциплину, состоящую из двух частей: теоретической и практической. В теоретическую часть методики учебной истории включал вопросы целей обучения истории, ее воспитательного значения, принципы отбора материала и его приспособления к возрастным возможностям учащихся, соотношение курсов всеобщей и русской истории. В практической части находила выражение «техническая сторона» обучения — методы и приемы обучения, опыт учителей, знакомство с учебными пособиями. Таким образом, Кареев заложил структуру методики преподавания истории как науки.

Методические рекомендации основывались на разнообразном материале, собственном педагогическом опыте, на опыте работы других учителей. Кареев учений выявлял с помощью бесед и посещений уроков и экзаменов.

Кареев — один из основоположников использования *эксперимента* для ре-

шения сложных методических проблем; проводил экспериментальные проверки эффективности учебников, отдельных тем курсов.

Кареев стоял у истоков создания методики преподавания истории учебной дисциплины. Им был создан и прочитан первый университетский курс методики преподавания истории. Много внимания Кареев уделял популяризации исторических знаний и проблеме самообразования.

Карта историческая, см. *Историческая карта*.

Картинное описание, см. *Описание образное (картинное)*.

Картографические умения, см. *Умения картографические*.

Карцов Владимир Геннадьевич (1904—1977) — отечественный методист-историк, кандидат педагогических наук, профессор. С 30-х гг. работал учителем истории в школах Москвы. Заслуженный учитель РСФСР. Преподавал педагогических вузах Москвы, Калинина, Красноярска. С 1961 г. заведующий кафедрой истории СССР Калининского педагогического института. Карцов вошел в методику как специалист в области начального обучения истории. Этой проблеме была посвящена его кандидатская диссертация (1947) и опубликованное на ее основе учебное пособие для учителей. Он автор ряда статей по различным вопросам методики преподавания истории. Среди проблем, входивших в сферу научных интересов Карцова, — вопросы исторического образования в дореволюционной России, методика изучения отдельных тем школьных курсов истории. Ученый принял активное участие в дискуссии на страницах журнала «Преподавание истории в школе» по вопросу о характере методики преподавания истории как науки. Он считал, что методика преподавания истории как науки носит двойственный характер: с одной стороны, она опирается на принципы дидактики, а с другой — использует положения методологии исторической науки. Основным научным трудом Карцова является монография «Очерки методики преподавания истории в 8—10 классах» (М., 1955). Совместно с С.П. Алексеевым Карцов составил учебник по истории СССР для 4 класса (М., 1955). Принимал участие в создании серии настенных картин по истории.

Киноvideоурок, см. *Урок киноvideо*.

Классный журнал — нормативный документ общеобразовательного учреждения, содержащий текущий учет посещаемости и успеваемости учащихся по предметам *учебного плана*, сведения о прохождении *учебных программ*, а также общие сведения о школьниках. Это и финансовый документ, так как на основании записанных уроков начисляется заработная плата учителю. Учитель обязан записывать даты и темы проведенных уроков. При замещении урока в классном журнале ставится не только дата и тема проведенного урока, но и роспись учителя, заменявшего отсутствующего коллегу. Классный журнал рассчитан на учебный год и заполняется каждым учителем согласно «Указаниям к ведению...», размещенным в начале документа. Все записи делаются синими или фиолетовыми чернилами на одном из государственных языков. Не допускаются произвольные пометки в журналах. Результаты текущей успеваемости выставляются в соответствующие графы по пятибалльной системе оценивания. Обязательно должны указываться задания на дом. По письменным работам оценки должны быть проставлены в графе того же

года проводилась работа. Итоговые оценки по принятой ОУ системе аттестации учащихся выставляются учителем после записи последнего урока в четверти (триместре), полугодии, году.

Наряду с общими правилами ведения классного журнала существует ряд особенностей, которые приходится учитывать учителю истории при работе с данным видом документации. Наличие двух курсов — истории России и всеобщей истории, которые, как правило, начинаются в 6 классе, ставит вопрос о необходимости ведения соответствующих записей на разных страницах. Возможны два варианта заполнения журнала с 6 по 8 класс; ведение отдельных записей на разных страницах по всеобщей и российской истории; ведение записей на одной странице в порядке изучения тем. С 9 класса необходимо с учетом итоговой записи о прохождении предмета вести раздельное заполнение прохождения программы по всеобщей и российской истории с соответствующей промежуточной и итоговой аттестацией учащихся.

Администрация общеобразовательного учреждения обязана обеспечивать хранение журналов и систематически осуществлять контроль за правильностью их ведения. После пятилетнего хранения из журнала изымаются страницы со сводными данными успеваемости и перевода учащихся в следующий класс. Сформированные дела за год хранятся не менее 25 лет.

См. также *Аттестация учащихся*.

Клиометрия — это направление в исторических исследованиях, предполагающее освещение прошлого способами, основанными на применении количественных и формальных математических методов, а также использовании электронно-вычислительной техники в исторических исследованиях. Клиометрия зародилась в 50-е — начале 60-х гг. XX в. и нашла последователей в разных странах благодаря распространению математических методов и компьютерного моделирования в смежных общественных и гуманитарных дисциплинах. В отечественной исторической науке развитие клиометрии было связано с разработкой математических методов исследования (И.А. Анисеев, И.Д. Ковальченко, Б.Н. Миронов и др.). Благодаря ей в научный оборот были введены новые исторические источники, уточнены некоторые понятия, стало возможным решение отдельных задач, например установление авторства исторических документов. Однако опыт показал, что попытки опираться только на количественные методы не могут привести к существенным позитивным результатам.

В обучении истории в школе знания из области клиометрии могут быть востребованы при использовании компьютерных технологий в учебном процессе, при установлении интегративных связей истории с информатикой (в первую очередь в классах с углубленным изучением математики), а также при организации ученических исследований в классах с углубленным изучением истории.

Комбинированный урок, см. *Урок комбинированный*.

Комментированное чтение текста — прием работы с источником, преследующий цель полного и осознанного восприятия учениками его содержания. Способствует формированию у учащихся умения самостоятельного анализа

исторических источников. Данный прием используется преимущественно при обучении истории в основной школе.

На начальном этапе обучения источник читается учениками по абзацам сопровождается беседой, направленной на уяснение значения незнакомых слов, терминов, понятий, новых географических названий, имен собственных, а также смысла трудных словосочетаний, высказываний авторов текста. Выяснение содержания текста сопровождается работой учащихся со словарями, справочниками, картами и т. д. В дальнейшем учитель предлагает учащимся самим находить в тексте места, требующие комментария, и ставить вопросы для выяснения смысла прочитанного. Данное задание используется до тех пор, пока ученики не научатся самостоятельно читать и комментировать содержание источников. Для развития способности учащихся самостоятельно полностью уяснять содержание текста возможно применение игровых приемов.

«Комментаторы» — игровой прием, направленный на овладение учащимися умением внимательно читать текст источника, полностью уясняя его смысл. Как правило, в обучении истории он используется в 5—6 классах. Ученики получают задание поочередно по группам прочитать и прокомментировать по абзацам текст. Текст читается группой до тех пор, пока не встретится незнакомое слово или сложное по смыслу словосочетание. В этот момент чтение должно быть приостановлено и группа должна прокомментировать прочитанное. Если одна группа пропустила незнакомое слово, то другая группа останавливает чтение и требуют комментария. Выигрывает та группа, которая сможет прочесть и прокомментировать больший объем текста. Комментированное чтение текста предшествует анализу источника.

См. также *Анализ исторических источников, Метод работы с текстом.*

Компетентность — характеристика личности ученика, ее интегративное свойство, проявляющееся в способности решать задачи, возникающие в процессе жизнедеятельности, на основе освоенных знаний, умений, сложившихся ценностных ориентаций и личного опыта. В зарубежной и отечественной педагогической литературе осуществляются поиски новых параметров для оценки результатов обучения, которые позволяли бы эффективно определять готовность выпускников школы к активной деятельности в современном динамично развивающемся обществе, способность их гибко адаптироваться в современном мире. В зарубежной практике разработки стандартов и других нормативных источников по истории уже встречаются документы, в которых требования по предмету представлены в виде перечня требований к уровню компетентности ученика, который он должен достичь в процессе обучения истории.

В отечественной педагогике также предпринимаются попытки представить требования к уровню подготовки учеников по истории на основе компетентностного подхода. Выделяют историко-познавательную, ценностно-мировоззренческую и социально-коммуникативную формы компетентности, соответствия с которыми ученик должен использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни: определять собственную позицию по отношению к явлениям современной жизни,

ориентируясь на свое представление об их исторической обусловленности; критически оценивать получаемую извне социальную информацию, используя навыки исторического анализа; уметь соотносить свои действия и поступки с историческими формами социального поведения; осознавать себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества, как гражданина России.

Комплексный принцип построения исторического содержания использует, как правило, при разработке структуры курсов истории и предполагает освоение учебного материала по истории в рамках разделов и больших тем на разных основаниях, сочетая следующие принципы построения материала: *хронологический, проблемный, пространственный (страноведческий).* См. также *Методы разработки исторического содержания, Содержание исторического образования.*

Компьютеризация обучения истории — процесс применения компьютерной техники как средства обучения учащихся и инструмента методической деятельности учителя для повышения эффективности образовательного процесса. Начало применению компьютера как средства обучения положили разработки в 1950-х гг. проблем программированного обучения. По мере совершенствования компьютерной техники ее образовательный потенциал увеличивался. Компьютеры последних поколений обладают достаточно широкими возможностями для использования в обучении истории как при работе в автономном режиме, так и при работе в информационном пространстве Интернета.

Применение компьютера как средства обучения истории осуществляется в трех направлениях: для организации учебной деятельности учащихся на уроке, в процессе внеклассной работы по истории (кружки, проектная деятельность и т. д.) и при индивидуальной самостоятельной деятельности учащихся. Компьютер может использоваться на протяжении всего урока (урок компьютерного обучения) и при проведении части занятия — при изучении нового материала и при проверке результатов обучения (компьютерное тестирование).

Использование компьютера в обучении истории осуществляется: при помощи специально издаваемых учебных *компьютерных программ по истории* или общеобразовательных программ на мультимедийных дисках; учебных программ, созданных учителем; при работе в сети Интернет (в том числе при *дистанционном обучении истории*).

Необходимая для урока информация, приобретаемая при помощи ЭВМ, может предьявляться в виде изображения на мониторе (в экранно-звуковом виде) самого компьютера и в бумажном виде (раздаточные тексты, иллюстрации, получаемые при помощи печатающего устройства компьютера из его баз данных).

При помощи компьютера для учебного процесса можно получить тексты исторических первоисточников (от древних рукописей до документов новейшей истории), тексты справочной, научной и художественной исторической литературы (в том числе альтернативного содержания), исторических ново-

стей, сведений периодической печати; изображения вещественных памятников истории и культуры, художественных произведений исторического жанра, фоно-, кино-, фотопродукцию по исторической тематике (например, фотозаписи репортажа о полете первого человека в космос, документальные художественные исторические фильмы и т. д.).

Диалоговый режим компьютера позволяет использовать его в качестве основного средства обучения: обучающая электронная программа выступает в этом случае носителем исторической информации, осуществляет управление процессом усвоения знаний школьниками, формирует учебные умения. В данном случае обучающие программы могут выстраивать индивидуальную траекторию обучения каждого ученика в зависимости от уровня его познавательных способностей.

Компьютер повышает эффективность обучения истории, создавая возможности:

- развивать познавательный интерес к истории (за счет новизны содержания, привлекательной для учеников формы его предъявления, возможности использования игровых программ и т. д.);
- реализовывать дифференцированный подход в обучении;
- расширять исторический кругозор школьников;
- формировать исторические представления, понятия, знания о событиях и явлениях прошлого с опорой на оптимально отобранные средства наглядности;
- развивать определенный круг информационных и интеллектуальных умений (работа с источниками, анализ, синтез исторического материала и т. д.);
- повышать прочность освоения учебного содержания за счет одновременного восприятия информации при помощи зрения и слуха, а в диалоговых программах — многократным повторением заданий или их решением разными способами;
- ликвидировать проблемы в знаниях, корректировать процесс обучения при помощи учебных программ;
- организовывать самостоятельную исследовательскую деятельность учеников на основе использования информационных возможностей ЭВМ.

Компьютер как инструмент методической деятельности учителя позволяет:

1) использовать информационное пространство Интернета и информацию на мультимедийных носителях для самообразования учителя, расширения его профессионального кругозора в любых областях знаний, в первую очередь по истории, педагогике, психологии, методике обучения истории. Наиболее распространенными Интернет-ресурсами, которыми пользуются учителя истории, являются: Российское образование. Федеральный портал Министерства образования и науки РФ (официальная информация в области исторического образования), Федерация Интернет образования (в помощь учителю истории там имеются педагогический словарь, методические рекомендации по истории, тесты, методические новости и т. д.);

2) создавать новые средства обучения (графические возможности компьютерной техники, программ Microsoft Word, Microsoft Excel PowerPoint и другие позволяют учителю подготовить материалы для оформления кабинета истории и уроков, условно-графическую и изобразительную наглядность, кроссворды, иллюстрированные тесты и т. д.);

3) создавать банки данных (например, в системе MS Access) об исторической и методической литературе, имеющейся в кабинете истории, о средствах обучения, о достижениях учащихся («журнал» учителя истории).

Таким образом, компьютеризация обучения истории позволяет совершенствовать результативность обучения школьников и повышать эффективность труда учителя.

См. также *Метод компьютерного обучения, Образовательные ресурсы сети Интернет, Программированное обучение истории.*

Компьютерные программы по истории — электронные средства обучения, используемые в процессе обучения истории и осуществляющие хранение, предъявление и обработку учебной информации. В педагогической литературе существуют различные классификации компьютерных программ, применяемых в учебном процессе. По происхождению различают издаваемые мультимедийные программы и самодельные программы, которые создает учитель (учащиеся).

По назначению компьютерные программы делятся на учебные, ориентированные на реализацию школьных программ по истории, специально созданные для использования в процессе обучения истории, и общеобразовательные, обеспечивающие расширение кругозора школьников, которые в силу своего потенциала также могут быть задействованы в учебном процессе.

К учебным в первую очередь относятся компьютерные учебники по истории (например, «История России: XX век», авторы: Т.С. Антонова, А.Л. Харитонов, А.А. Данилов, Л.Г. Косулина). Данный тип электронных изданий представляет собой программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность школьникам самостоятельно освоить учебный исторический материал. Он может включать дикторский текст, тексты документов, словарь исторических терминов, хронологические таблицы, справочник по историческим деятелям, условную и изобразительную наглядность (в том числе кино- и фотоматериалы), тесты для проверки результатов обучения.

Существуют также тренировочные и контролирующие учебные программы, предназначенные для проверки (самопроверки) качества знаний и умений школьников, для их учета («Репетитор по истории Кирилла и Мефодия», «Тесты по истории России»).

Издается большое количество общеобразовательных компьютерных программ, возможных для применения в учебном процессе:

- информационно-справочные программы с разнообразной исторической информацией: словари, справочники, энциклопедии (например, Энциклопедия Кирилла и Мефодия);
- программы, посвященные отдельным историческим и историко-культурным темам (например, «Династия Романовых. Три века Российской истории»; «Всемирная история в лицах. XVIII век»);

• демонстрационные программы, с содержанием различного вида аудиовизуальных, звуковых материалов для наглядного обучения истории;

• игровые программы, служащие для усиления мотивации учения.

Главные проблемы современных компьютерных программ, в том числе учебных, заключаются в том, что они преимущественно используют информационные возможности электронной техники и ориентированы, как правило, на формирование и расширение знаний учеников. Вместе с тем перспективным является использование диалоговых возможностей компьютера, так как на этой основе возможно создание компьютерных программ, которые могут не только поставлять учебную информацию, но и позволяют дифференцированно управлять процессом ее освоения, формировать умения школьников. Компьютерные программы, основанные на диалоговом режиме, способствуют эффективному решению задач развивающего обучения.

См. также *Компьютеризация обучения истории, Метод компьютерного обучения истории, Средства обучения истории.*

Конспект (ученический) — это письменное изложение основных идей (тезисов) источника информации с их краткой аргументацией, обоснованием. Это умение письменной фиксации исторической информации. Обучение ведению конспекта развивает письменную речь, логические умения анализа текста, способность выделять его главное содержание и представлять в лаконичной форме. В практической деятельности учащиеся применяют несколько видов конспекта. В старших классах ученики учатся составлять конспекты текстов исторических источников и лекций учителя, выступлений других учащихся, в средних классах — так называемые *опорные конспекты*.

До начала составления конспекта учащиеся овладевают умениями создавать *план и тезисы* исторического источника, овладевают умениями различать главную мысль и второстепенную, тезисы и аргументы, давать библиографическое описание источника и выписывать цитаты.

Конспект исторического источника преследует цель точной письменной фиксации смысла, идеи, которые автор вложил в текст. Различают полный конспект источника и выборочное, фрагментарное конспектирование текста. Полный конспект предполагает точную и полную передачу основного содержания текста, смысла авторских идей, обозначение структуры (плана) содержания (глав, параграфов). Выборочное конспектирование представляет собой запись содержания источника по определенной проблеме. При таком варианте можно не придерживаться плана источника и вести записи в соответствии с логикой изучаемой темы.

Умения конспектировать отрабатываются на ряде уроков, постепенно усложняются требования к конспекту и форме его предъявления. Ученикам разъясняются правила ведения конспекта (дается памятка «Как вести конспект») и затем отрабатываются соответствующие действия по его составлению. Другой способ обучения конспектированию заключается в том, чтобы ученики сами, на основе анализа выполняемых под руководством учителя действий по фиксации текста, формулировали правила ведения конспекта и составляли соответствующую памятку.

Обучение конспектированию целесообразно начинать с фиксации фрагмента источника. Им может быть текст учебника, доступный для самостоятельного изучения и позволяющий отработать различные способы ведения конспекта. Любой конспект содержит точную отсылку к источнику информации с указанием названия текста, его автора, времени и места издания (см. *Библиографическое описание исторического источника*). Главные идеи автора (суждения, оценки) воспроизводятся в виде *цитаты*, заключаются в кавычки, указывается страница текста, где она расположена. Второстепенные мысли и аргументы кратко пересказываются своими словами. Удобно вести записи, формулируя на листе (на полях слева) основные пункты плана содержания.

При обучении конспектированию важно отрабатывать умения комментированного прочтения текста. Для этого в конспект вводится и заполняется учениками самостоятельно (или под руководством учителя) графа (на листе справа) для комментария источника, в которую заносятся разъяснения понятий, имен собственных, содержащихся в тексте. С этой целью при конспектировании организуется работа со справочной литературой. В процессе конспектирования могут развиваться и умения критического анализа источника. С этой целью в графе комментариев ученики высказывают свое отношение к материалу, приводят дополнительные аргументы (в пользу авторской позиции) или контраргументы, если ученик полемизирует с автором источника.

Конспект лекции преследует цель как можно точнее зафиксировать, передать смысл авторского (педагога) видения той или иной проблемы. В нем записываются фамилия, имя, отчество лектора, дата, тема, план лекции, список указанной литературы. План лекции можно выделять в первой графе конспекта, текст лекции — во второй, примечания, вопросы к лектору, дополнительный материал — в третьей.

При формировании умений записи конспекта учитель обращает особое внимание на то, чтобы ученики не фиксировали его речь дословно, а старались воспринять и записать главную мысль говорящего кратко, тезисно, сопроводив перечнем (а не описанием) основных аргументов и фактов. В развернутом виде (в виде цитат) заносятся определения понятий, оценочные суждения, выводы. Учитель обучает школьников делать при записи общепринятые и собственные условные сокращения. На первой странице тетради для конспектов можно составить список условных сокращений, применяемых при записи лекции.

Желательно выделение в конспекте (цветом, подчеркиванием) опорных знаний, дат, имен собственных, понятий, выводов и т. д.

Конспект лекции может стать основным источником учебной информации по теме, если ученик будет его дополнять выписками соответствующих сведений из учебника и других источников.

Овладение умениями вести конспект готовит старшеклассников к самостоятельной учебной деятельности по созданию рефератов, к обучению в вузе.

Контрольная работа по истории — способ массовой письменной проверки контроля за результатами изучения школьниками раздела, большой темы истории, предполагающий развернутые и краткие ответы на вопросы,

выполнение познавательных заданий. Контрольная работа завершает текущую аттестацию учащихся по определенному этапу обучения, по ее результатам выставляется отметка.

В отличие от контрольного стандартизированного тестирования развернутые ответы на вопросы контрольной работы позволяют получить всесторонние данные об индивидуальных особенностях процесса обучения школьников. Письменные ответы дают возможность определить весь объем знаний ученика по заданной теме, его способность актуализировать все знания из основных и дополнительных источников, выявить его умение логически выстраивать излагаемый материал (в том числе предполагающий решение учебных проблем), пользоваться приемами повествования, описания, характеристики, доказательства, исторического анализа и узнать оценочные суждения школьников.

Эффективности проведения контрольной работы способствует заблаговременное предъявление ученикам основных требований к уровню знаний и умений, которые станут объектом контроля, предварительная индивидуальная работа с отстающими учениками (учителя или его ассистентов).

Вопросы и задания контрольной работы должны быть ориентированы на проверку усвоения основного (нормативного) содержания, наиболее важных учебных знаний (даты, факты, понятия, теоретические положения и т. д.), охватывать стержневые линии содержания изученной темы, а также позволять проверить уровень освоения умений (предметных и надпредметных), которые формировались в процессе изучения темы. Отбор содержания контрольной работы проводится ранжированием — по степени важности данной единицы знаний для усвоения курса истории в целом, для усвоения материала темы. Задания могут быть разноуровневыми (репродуктивный и продуктивный уровни). Включение в контрольную работу только репродуктивных заданий не позволит оценить степень сформированности интеллектуальных умений, а задания только продуктивного уровня не дадут объективной информации о фактологических знаниях, полученных учащимися. Задания должны соответствовать познавательным возможностям учащихся. Недопустимо включать в контрольную работу задания, над которыми не велась работа при изучении темы, так как это будет способствовать тому, что учащиеся сформируют негативное отношение к проверке знаний. Количество заданий определяется исходя из времени, отведенного на контрольную работу в тематическом планировании, и индивидуального темпа работы учащихся.

При проверке контрольной работы исправляются исторические и грамматические ошибки; отметки обосновываются учителем. Осуществляется анализ результатов контрольной работы и работа над ошибками.

См. также *Единицы знаний, Проверка результатов обучения, Урок проверки результатов обучения (урок контроля)*.

Конференция (от лат. confereo — собираю в одно место) — тип урока истории и форма внеклассной работы. Конференция как тип урока истории предполагает изучение программной темы школьного курса в процессе прослушивания *ученических докладов* с их обсуждением. В основе выступления

конференции могут лежать ученические сообщения по результатам *рефератов* учащихся, по выполнению *проектов*. Конференция как тип урока имеет место в старших классах. На конференции в отличие от *семинара* от учащихся-докладчиков требуется индивидуальное углубленное самостоятельное исследование достаточно узкой проблемы, изучаемой в школьном курсе, при этом обязательно на основе дополнительных исторических источников.

Главные цели конференции — способствовать развитию интереса учащихся к самостоятельным научным исследованиям, расширить исторический кругозор школьников по изучаемой теме, обеспечить реализацию индивидуального творческого исследовательского потенциала учащихся в обучении истории.

Тема конференции должна заинтересовать учащихся и подвигнуть их добровольно участвовать в ее работе, быть доступной как для подготовки докладов силами учащихся, так и для освоения содержания урока остальными школьниками на основе восприятия выступлений одноклассников.

Наибольший интерес вызывают у учеников темы, связанные с изучением исторических персоналий, например, «Выдающиеся полководцы Великой Отечественной войны». Большие возможности в плане обеспечения источниками и организации предварительной исследовательской работы учеников имеет краеведческая тематика («Родной край в 60–80-е гг. XX в.»). Эффективно проведение конференции при изучении современной истории на основе докладов по материалам периодической печати. В 10–11 классах темы могут носить проблемный характер и предполагать заслушивание альтернативных докладов (например, по теме «Мировой научно-технический прогресс и современная Россия»).

Подготовка к уроку-конференции предполагает: заблаговременное (не менее чем за месяц) определение его темы, распределение докладов; промежуточный контроль за подготовкой докладов, консультации для докладчиков; подготовку рецензентов докладчиков (оппонентов, содокладчиков), группы, задающей проблемные вопросы докладчикам, создание группы оформителей; разработку познавательных заданий для слушателей докладов.

В начале конференции учитель делает выступление, ставит познавательные задания классу, управляет процессом выступлений докладчиков и их обсуждением, организует деятельность класса по фиксации основного материала, закреплению опорных знаний урока, подведению итогов. В силу значительных временных затрат на подготовку конференции этот тип урока проводится 2–3 раза в год.

Конференция как форма внеклассной работы обычно проводится как обязательное мероприятие старшеклассников и связана с памятными историческими датами, подведением итогов работы школы над большими ученическими проектами или по изучаемому курсу истории, например «Тайны и загадки истории».

Концентрическая структура исторического образования — способ построения предметного обучения, предполагающий неоднократное, с учетом возрастных особенностей учащихся, изучение одних и тех же периодов истории на разных ступенях (концентрах) школьного исторического образования. Идея концентри-

ческого построения учебных курсов возникла в немецкой педагогике XIX в. и получила широкое распространение в российских дореволюционных гимназиях. Обучение истории предполагало наличие двух или трех концентров. Как правило, один концентр предполагал процесс обучения истории в рамках начального, среднего звена и в старших классах. На каждой ступени предполагалось изучение предмета на более высоком уровне.

Наиболее развитые формы концентрической структура обучения обрела в начале XX в. Согласно учебной программе по истории 1913 г. процесс преподавания истории осуществлялся по следующим концентрам:

1-я ступень: 1 класс — элементарный курс отечественной истории; 2 класс — окончание элементарного курса отечественной истории; древняя история (Древний Восток, Греция в древнейшую эпоху);

2-я ступень: 3 класс — история Древней Греции и Рима; 4 класс — история средних веков и систематический курс русской истории (до Ивана IV); 5 класс — новая история до 1789 г. и систематический курс русской истории (до Екатерины II); 6 класс — новая история (окончание) и систематический курс русской истории (окончание).

3-я ступень: 6 класс — история средних веков; 7 класс — новая история; 8 класс — история античной культуры.

На 3-й ступени изучался дополнительный и повторительный курсы русской истории.

При таком построении русская история изучалась в трех концентрах, а всеобщая — в двух. Учебное содержание курсов поэтапно и постепенно усложнялось. Элементарные курсы истории строились на основе изучения отдельных, хронологически связанных очерков биографического характера. Курсы истории 4—6 классов основывались на изложении конкретного хода исторического процесса, без развернутой характеристики исторических эпох. Изучение истории в старших классах строилось на проблемной основе, акцент переносился на раскрытие вопросов духовной культуры общества. В дореволюционной методике преподавания истории данное построение учебных курсов было подвергнуто критике за излишнее сближение концентров, что приводило к неоправданным повторам учебного материала и снижало мотивацию обучения.

В советское время доминировала линейная структура исторического образования (см. *Линейная структура исторического образования*). Лишь на короткое время (1959—1965) был осуществлен возврат к концентрической структуре исторического образования. В связи с переходом к всеобщему восьмилетнему образованию ставилась задача дать выпускникам восьмилетней школы законченное историческое образование. Согласно постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 8 октября 1959 г. «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах» структура исторического образования приобрела следующий вид:

4 класс — эпизодический курс истории СССР;

5 класс — история средних веков;

6 класс — история средних веков;

7 класс — история СССР с элементами новой истории до середины XIX в.;

8 класс — история СССР с элементами новой и новейшей истории;

9 класс — новая история, часть I; история СССР до конца XIX в.;

10 класс — новая история, часть II; история СССР с начала XX в. до 1937 г.; новейшая история часть I (до Второй мировой войны);

11 класс — история СССР с 1938 г.; новейшая история, часть II.

Таким образом, учащиеся восьмилетней школы могли ознакомиться с основными этапами развития человечества с древнейших времен до современности. Была устранена перегрузка элементарных курсов учебным материалом. Однако в данном случае не удалось избежать излишнего сближения двух концентров, что приводило к повторам в обучении. Отмечалась перегрузка фактическим материалом во втором концентре. Педагоги обращали внимание на то, что учащиеся стали хуже владеть фактическим и теоретическим материалом, давали упрощенные объяснения историческому процессу и т. д. В 1965 г. была восстановлена линейная структура исторического образования.

В 1993 г. был принят закон Российской Федерации «Об образовании», согласно которому вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование. В последующие годы был предложен следующий вариант концентрической структуры исторического образования:

1-я ступень, начальная школа: 3—4 классы — пропедевтический курс истории.

2-я ступень, основная школа: 5 класс — история древнего мира; 6 класс — история средних веков (до конца XV в.), история России (до конца XVII в.); 7 класс — история нового времени (XV — до начала XIX в.), история России (до начала XIX в.); 8 класс — история нового времени (XIX — начало XX в.), история России (XIX — начало XX в.); 9 класс — новейшая история (XX в.), история России (XX в.).

3-я ступень, полная средняя школа: 10—11 классы.

Непрофильные школы — история России с древнейших времен до наших дней; основные вехи в истории человечества.

Гуманитарные школы — российская цивилизация; история мировой цивилизации, модульные курсы, например история мировой культуры.

Изучение истории в основной школе могло осуществляться и на основе преподавания интегрированного курса «Россия и мир».

Такое построение учебного курса позволяло дать законченное историческое образование учащимся основной школы. Они получали основные сведения по истории человечества на основе синхронного изучения курсов отечественной и всеобщей истории. В старшей школе у учащихся появлялась возможность ознакомиться с отечественной и всеобщей историей на новом, более высоком уровне осмысления материала в соответствии с профилем школы.

Исторический опыт изучения истории на основе концентрической структуры свидетельствовал, что его основными достоинствами являются возможность изучения всех учебных курсов в соответствии с возрастными

возможностями учащихся; повторное изучение курсов обеспечивает дополнительное закрепление учебного материала. Учащимся, получающим неполное (основное) среднее образование, дается законченное историческое образование. В старшей школе школьный курс истории может строиться на проблемной основе в соответствии с профилем школы, создается возможность для интегративного изучения курса отечественной и всеобщей истории.

Вместе с тем концентрической структуре исторического образования присущи следующие недостатки: сближение концентров, отсутствие четкости в отборе учебного материала приводит к неоправданным повторам, что снижает мотивацию изучения истории, так как психологами установлено, что одним из основных стимулов для развития познавательного интереса к предмету является новизна фактов. Сокращение времени на изучение учебного материала на 2-й ступени обучения (основная школа) затрудняет возможности для формирования исторических представлений, решения задач развития познавательного интереса за счет введения ярких, занимательных сведений, а самое главное — существенно осложняет реализацию развивающих и воспитательных целей обучения, так как каждый урок очень насыщен собственно историческими знаниями. Завершающий концентр оказывался, как правило, перегруженным учебным материалом.

См. также *Современное среднее историческое образование в России (общее среднее образование)*.

Коровкин Федор Петрович (1903—1981) — отечественный методист, кандидат педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР. С 1945 г. научный сотрудник НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Научная и педагогическая деятельность охватывает более полувека (20—60-е гг. XX в.). Автор более 150 научных трудов по различным проблемам методики преподавания истории. Его перу принадлежит одно из первых учебных пособий по методике изучения Конституции СССР. Главный вклад Коровкина в методику состоял в создании нового типа учебника истории. В 1954 г. он написал экспериментальный учебник по истории древнего мира для 5 класса. После экспериментальной апробации учебник был внедрен в практику преподавания истории и использовался в процессе преподавания вплоть до начала 90-х гг. Учебник был удостоен Государственной премии СССР (1973). В отличие от учебников предыдущего поколения учебник Коровкина содержал систему знаний, доступную для усвоения учащимися в отведенное программой время, соответствовал возрастным возможностям школьников, был прост и ясен в изложении, в нем был произведен тщательный отбор дат, фактов, исторических персоналий, понятий. Принципиально новым был методический аппарат учебника. Автор одним из первых ввел вопросы и задания в текст учебника, осуществил подбор иллюстраций и документов, обеспечивающих освоение основного содержания текста учебника. Коровкин внес существенный вклад в теорию разработки школьных учебников (см.: Вопросы научно-методического обоснования учебника истории древнего мира в средней школе. Известия АПН РСФСР. 1960. № 112).

Другой важной стороной творчества Коровкина являлась разработка методики преподавания истории древнего мира в средней школе. Он был одним

из авторов и редактором фундаментальной коллективной монографии «Методика обучения истории древнего мира и средних веков в 5—6 классах» (М., 1970). В этом исследовании затрагивались вопросы обоснования методики преподавания истории как науки, целей обучения истории, путей познания исторической действительности, усвоения исторических знаний, истории преподавания предмета в дореволюционный и советский период, реализации воспитательного и развивающего потенциала, проблемы урока истории, роли учителя в процессе преподавания истории. Другая работа ученого, где он выступил редактором и автором, — «Методика обучения истории в средней школе» (М., 1978), долгое время служила учебным пособием в процессе преподавания методики в педагогических вузах.

Коровкин являлся членом редколлегии и заведующим методическим отделом журнала «Преподавание истории в школе».

Коррекция процесса обучения истории (от лат. correctio — исправлять) — способ совершенствования процесса обучения истории в случае отклонения его от прогнозируемых результатов образовательной деятельности, возникновения учебных проблем, противоречий. Осуществляется на основе данных диагностики, контроля над результатами обучения. Коррекция процесса обучения может быть связана с проблемами освоения учебного содержания, формирования умений учащихся, становления их ценностных ориентаций, приобретения опыта самостоятельной учебной и творческой деятельности. Оценивается масштаб выявленных недостатков в обучении — это проблемы в обучении всего класса, группы учеников или отдельных школьников. В зависимости от этого осуществляется коррекция процесса обучения истории дифференцированно (см. *Индивидуализация процесса обучения истории*) или предполагается коррекционная деятельность учителя и всего класса.

Различают два вида коррекции процесса обучения — перспективная и оперативная. И та, и другая могут быть связаны с выявленными проблемами в деятельности учителя или учащихся и, кроме того, направлены на устранение общих противоречий.

Перспективная коррекция деятельности учителя предполагает совершенствование процесса преподавания данного курса истории при последующем его освоении другими учащимися с аналогичным уровнем познавательного потенциала. Эта коррекция направлена на внесение изменений в цели, содержание курса, логику раскрытия, формы и методы обучения, способы оценки достижений учащихся. К перспективной коррекции также относится проектирование в других курсах путей устранения тех проблем в обучении школьников, которые невозможно разрешить только при изучении текущего курса (например, при установлении фактов недостаточного овладения умениями, которые в данном курсе уже нельзя отработать, при выявлении негативного отношения к изучению истории). В этом случае на следующий год (в новом курсе истории) учитель предусматривает содержание и приемы компенсирующего обучения для выравнивания знаний и умений школьников в соответствии с нормативными требованиями. Также координируется деятельность педагогов разных предметов при решении проблем, связанных с межпредметной основой освоения учебного материала. Например, при воз-

никновении проблем, связанных с недостатками в развитии общеучебных умений.

Перспективная коррекция процесса обучения учащихся связана с решением проблем развития познавательного интереса к истории, становления ценностных ориентаций учеников. К этому виду коррекции относится решение вопроса о правомерности выбора учениками своего образовательного маршрута, уровня обучения (повышенный, базовый, компенсирующий).

Оперативная коррекция предполагает внесение учителем изменений в дальнейший процесс освоения новых тем по истории на основе выявленных проблем в уже пройденных разделах курса. При установлении фактов пробелов в знаниях всего класса оценивается важность усвоения данного содержания для дальнейшего обучения. Если неосвоенный материал не связан с содержанием последующих учебных тем, то проблема решается введением дополнительных домашних заданий (с их последующей проверкой) на исправление ошибок, повторение и закрепление данных знаний. При наличии пробелов в знаниях, существенных для дальнейшего обучения (основные единицы учебных знаний), а также при недостаточном уровне сформированности умений планируются пути организации повторения и закрепления данного материала (отработки умений) на опорных уроках, где данные знания (умения) будут востребованы для освоения новых тем.

Оперативная коррекция учения учащихся предполагает организацию анализа (взаимоанализа, самоанализа) учениками полученных на данном этапе обучения результатов; использование приемов, стимулирующих планирование и осуществление школьниками деятельности по устранению проблем в обучении.

Эффективность коррекции процесса обучения непосредственно связана с уровнем и систематичностью диагностической деятельности учителя, его способностью к самоанализу своей педагогической деятельности и анализу деятельности учеников, к гибкому планированию и оперативному изменению процесса обучения в зависимости от его текущих результатов.

См. также *Диагностика в обучении истории, Закрепление, Повторение.*

Краеведение (краеведческое образование) — составная часть регионального компонента образования (см. *Региональный компонент исторического образования*). Нормативной основой для изучения своего края является ГОС, примерный базисный Федеральный учебный план основного общего образования. Под краеведческим образованием понимается процесс освоения учеником интегрированных знаний о своей малой Родине (локальной точке России), формирования умений самостоятельно изучать свой край, овладеть разнообразными способами познания природного и культурного наследия, осознавать значимость этого наследия.

Актуальность введения краеведения как обязательного компонента образования обусловлена:

- потребностями общества в воспитании «нравственной оседлости населения», «чувства Родины» (Д.С. Лихачев), в воспитании гражданственности;

- значимостью формирования у молодого поколения знания и понимания природной, социокультурной специфики своего города (села), процессов, происходящих в непосредственной близости от него;

- необходимостью развития личности ученика, его социального опыта и направленности, важностью овладения школьниками способами познания окружающего микромира с его природным и культурным наследием.

Решение этих задач помогает каждому человеку чувствовать себя комфортно, уверенно в этом мире, способствует самоидентификации личности.

В России накоплен богатый опыт изучения отдельных местностей, истоки которого восходят к XVIII в. Особый вклад в развитие краеведения внесли педагоги второй половины XIX — начала XX в. Н.Х. Вессель, Б.Е. Глуздовский, Е.А. Звягинцев, Г.И. Иванов, И.Н. Маньков, Д.А. Марков, Д.Д. Семенов, В.Я. Уланов, К.Д. Ушинский и др. Благодаря их деятельности была научно-педагогически обоснована необходимость активного познания местного края силами учителей и учащихся, выдвинута идея «локализации» (включения местного материала в каждый учебный предмет), введен учебный предмет краеведение, созданы первые краеведческие пособия. Понятие «краеведение», введенное в оборот в 1914 г. педагогами В.Я. Улановым и И.Н. Марковым, вытеснило существовавшие ранее термины «родиноведение», «отчизноведение». «Золотым десятилетием» краеведения (научного, общественного, школьного) называют период 20—30 гг. XX в. Краеведческие знания включались в курс обществознания. Работа с краеведческими источниками велась на уроках лабораторного типа, на экскурсиях.

В советское время использовали термин «школьное краеведение». Школьное краеведение решало образовательно-воспитательные задачи и его отличительной чертой являлась идеологическая направленность. Советские педагоги (Н.Н. Баранский, А.С. Барков, Б.П. Есилов, П.В. Иванов, Г.В. Клокова, А.П. Пинкевич, А.Ф. Родин, М.Н. Скаткин и др.) внесли существенный вклад в методику школьного краеведения. Была обоснована необходимость краеведческого принципа в образовании (введение местного материала в разные учебные предметы, сочетание урочной и внеурочной краеведческой деятельности). Методисты определили способы введения местного материала в учебный предмет и приемы его изучения, разработали методику краеведческих факультативных и экскурсионных занятий, предложили разнообразные формы внеклассной работы.

В современных условиях существуют комплексный и дифференцированный подходы к построению содержания краеведческого образования. При дифференцированном подходе объектом изучения является одна из сторон жизни края, вследствие этого различаются историческое, географическое, литературное, экологическое краеведение. Современное краеведение в большей степени ориентировано на комплексное изучение своего края, формирование интегрированных знаний о нем (о его природе, обществе, культуре), освоение разнообразных способов познания малой Родины.

Современные педагоги полагают, что цель краеведческого образования заключается в создании условий для духовно-ценностной и практической ориентации школьников в окружающем их микромире (Л.К. Ермолаева), для

социализации, самоидентификации личности (О.Ю. Стрелова). В данном случае под «созданием условий» подразумевается организованный определенным образом процесс обучения и воспитания.

При организации этого процесса необходимо учитывать своеобразия объекта изучения — край. Это территория, на которой проживает ученик, о которой он имеет стихийно полученный опыт, которую он может обследовать и исследовать. В процессе обучения центром края становится школьник, и понятие «край» приобретает субъективный характер («мой край», «родной край», «наш край»). Понятие «край» динамично. Границы, «пределы», «рубежи» края определяются возрастными познавательными возможностями учеников: для младшего школьника «его краем» является микрорайон, в котором он живет, по мере взросления человека границы края раздвигаются до пределов города, области, региона, России. Следовательно, «край» — это многогранное жизненное пространство ребенка: природа, общество, культура (культура в широком смысле слова).

Школьное краеведение существует в двух формах: учебное и внеклассное. Согласно Примерному учебному плану РФ учебное краеведение может быть реализовано введением краеведческих тем, сюжетов, фрагментов в содержание разных учебных дисциплин (реализация краеведческого принципа обучения); введением краеведческих модулей в рамках соответствующих учебных предметов федерального компонента (6 класс — география, биология, 8 класс — искусство, технология, 9 класс — история); введением самостоятельно интегрированного учебного предмета краеведение. Предполагается возможность сочетания этих вариантов.

Во внеурочном (внеклассном, внешкольном) краеведческом образовании условно можно выделить следующие формы работы: закрепление приобретенных на уроках знаний, умений, оценок (конкурсы, олимпиады, тематические вечера); расширение краеведческих знаний, умений, формирование оценочных суждений (аудиторные занятия кружков, клубов, краеведческих обществ, лекториев); применение полученных знаний в практической деятельности (участие в акциях по благоустройству территории края, в мониторингах по исследованию природного и культурного наследия, в экспедициях в восстановлении памятников и т. д.). Условность такого деления очевидна, так как в любой из названных форм продолжается расширение знаний о крае, формирование умений краеведческой деятельности, овладение способами познания края, формирование оценочных суждений, а также, что особо важно, предоставляется возможность применить полученные знания в практической деятельности. В настоящее время существуют целевые программы, включенные в Программу туристско-краеведческого движения учащихся РФ: «Отечество», «Культурное наследие», «Великая Отечественная война», «Земляки», «Исторический некрополь России», «Исчезнувшие памятники России», «Летопись родного края» и др., к участию в них могут быть привлечены школьники любого региона России.

Критическое мышление (ученическое), см. *Историческое мышление (ученическое)*.

«Круглый стол историков», см. *Игры источниковедческие*.

Кудрявцев Александр Евгеньевич (1880—1941) — отечественный методист-историк. С 1918 по 1929 г. принимал активное участие в строительстве советской школы. Автор ряда публикаций по проблемам методики преподавания истории и обществоведения. Принадлежал к «ленинградскому» направлению в методической науке. В отличие от «московского» направления, выступавшего за замену истории обществоведением, Кудрявцев отстаивал необходимость сохранения истории как учебной дисциплины. Он являлся создателем первых послереволюционных программ по истории для школ Северо-Западного региона страны. Ученый считал, что история может на равных началах войти в курс обществоведения. Синтез современности и истории может быть осуществлен через тематический курс истории культуры. В программы должны включаться наиболее яркие факты, характеризующие отдельные этапы исторического развития и переходные эпохи. Кудрявцев включал в программы факты, охватывающие все стороны жизни общества (экономика, культура и др.). Свои методические взгляды он обобщил в работе «Очередные вопросы методики обществоведения на второй ступени» (М.; Л., 1925).

Кудрявцев внес существенный вклад в разработку новых методов обучения. Он — один из создателей *лабораторно-исследовательского метода*. Для проведения занятий Кудрявцев опубликовал книгу «Великая английская революция» (1925). В ней была помещена хрестоматия из вновь переведенных документов, предназначенных для самостоятельной работы учащихся.

Кудрявцев являлся одним из основателей и профессоров Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. С 1924 по 1927 г. был заведующим кафедрой методики обществоведения. С 1929 г. отошел от занятий методикой и сконцентрировался на изучении проблем истории. Кудрявцев — один из крупнейших в стране специалистов в области истории средневековой Испании и Англии.

Курс истории (общее понятие) — структурная единица системы школьного исторического образования, способ представления предметного содержания в учебном процессе как завершенного по своим педагогическим целям этапа обучения истории.

Опыт развития исторического образования свидетельствует о многообразии способов построения курса истории. В советский период содержание предмета структурно делилось на курсы всеобщей истории и истории СССР, обязательные и факультативные (по желанию учеников). По месту в учебном процессе различали пропедевтические и основные курсы истории, по методическим принципам отбора содержания — элементарные и систематические. Для начального исторического образования (в начальной школе или первом классе средней школы) предназначался вводный, пропедевтический курс истории. Он был призван положить начало историческому познанию в среднем образовании, стимулировать познавательный интерес к изучению истории, создать на уровне элементарных знаний ориентационную базу для дальнейшего изучения прошлого, сформировать простейшие способы изучения предмета. Как правило, это были курсы российской истории. Содержание включало только самые важные события и явления прошлого

страны на всем протяжении ее развития. Отбор содержания происходил по принципам построения элементарного курса. Остальные курсы истории составились основными, последовательно излагающими этапы исторического процесса. Элементарные курсы истории предназначались для учеников среднего звена школьного обучения, в них изучались только важнейшие веки исторического развития. Содержание давалось укрупненными дидактическими единицами знаний (например, история Древнего Египта изучалась не по этапам развития страны, а в самом общем виде) с доминантным развертыванием конкретного материала только при освещении важнейших событий и явлений. При этом предпочтение отдавалось не единичным, а типологическим фактам. В отборе материала в основном ориентировались на формирование исторических представлений и небольшого круга адаптированных для возраста понятий. Все это должно было обеспечивать реальный для усвоения учащимися данного возраста объем нормативных единиц знаний. Систематические курсы истории предназначались для старших классов, в них основные этапы исторического развития давались в более развернутом виде, с достаточно широким представлением конкретно-исторических фактов, с введением теоретических понятий. При этом отбор содержания был адаптирован для среднего образования и существенно отличался от систематических курсов истории в вузах.

В современной системе имеется несколько классификаций курсов истории, отражающих их разнообразие. По компонентам системы образования различают курсы: федерального компонента (всеобщей и российской истории), регионального компонента (этнорегиональной истории, краеведческие), школьного компонента (по образовательным маршрутам в старших классах существуют профильные и базовые курсы истории). По концентрации они делятся на курсы для основной и средней школы. По охвату учащихся различают основные курсы истории, обязательные для всех, и *элективные курсы*, изучаемые по выбору учащихся (школьный компонент). В практике обучения также появились интегративные предметы, содержащие исторические знания (в начальной школе — окружающий мир) и интегративные курсы — истории и обществоведения, истории и мировой художественной культуры и т. д. По историко-методологическому построению содержания различают курсы истории на цивилизационной, культурологической, комплексной основе.

Внутренняя структура курса истории состоит, как правило, из разделов, которые, в свою очередь, делятся на подразделы (большие темы). В современной практике обучения истории встречается несколько принципов организации учебного материала в разделы и темы: *хронологический* — по периодам развития мировой цивилизации, по этапам исторического развития страны; *пространственный* — по странам, по регионам мира, по локальным цивилизациям; *проблемный* — по компонентам исторического содержания (экономическое, политическое, социальное, культурное развитие и т. д.); *комплексный* — сочетающий два или более предшествующих способа организации материала.

Видовое разнообразие курса истории ставит учителя перед необходимостью создания своей системы предметного обучения. Разработка системы

предметного обучения учителем должна отвечать ряду условий: основываться на нормативных требованиях *Государственного образовательного стандарта* по предмету и обеспечивать достижение целей исторического образования; соответствовать образовательным программам школы, где работает учитель; быть обеспечена *учебными программами* и учебниками. Ориентиром в разработке курса истории базового уровня обучения могут выступать учебные программы МО и науки РФ и содержание школьных учебников, входящих в федеральный комплект. В совокупности содержание курсов истории, отбираемых учителем, должно обеспечивать целостность, системность, последовательность, преемственность в изучении всего предмета. Во многом этому способствует их построение на общей историко-методологической основе и общих для всех курсов принципах отбора и предъявления учебного материала.

Разработка и освоение каждого курса истории проходит ряд этапов: диагностика и анализ уровня познавательного потенциала учеников; определение целей изучения курса; выбор соответствующих учебных программ и учебников; разработка перспективного тематического планирования уроков; осуществление процесса изучения курса истории, сопровождаемое промежуточной диагностикой результатов обучения и текущей коррекцией учебного процесса; итоговая диагностика достижений учащихся, оценка результативности курса истории, внесение необходимых корректив в его дальнейшее использование.

Эффективность разработки курса истории повышается при исследовательском характере деятельности учителя, осознанном и грамотном владении им *целеполаганием, перспективным планированием и диагностикой, методами разработки учебного содержания*.

См. также *История (учебный предмет), Содержание исторического образования*.

Л

Лабораторно-исследовательский метод, см. *Метод лабораторно-исследовательский*.

«Лабораторный метод», см. *«Метод лабораторный»*.

Лабораторный урок, см. *Урок лабораторный*.

Лейбенгруб Павел Соломонович (1916—1984) — отечественный методист, доктор педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР. Более 30 лет посвятил преподаванию истории в школе. С 1948 г. работал в НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Автор более 140 работ по различным вопросам методики преподавания истории. В своем научном творчестве особое внимание уделил исследованию проблем урока. В 1958 г. опубликовал монографию «Дидактические требования к уроку истории средней школы». Это было одно из первых исследований проблематики урока истории в отечественной методике. Лейбенгруб предложил свою классификацию уроков истории, выделив четыре типа: урок сообщения новых знаний, урок повторе-

ния и обобщения пройденного, урок, посвященный письменной или устной проверке знаний учащихся, комбинированный урок истории. Он проанализировал дидактические требования к проведению уроков истории, их структуру, формы проведения и т. д. В дальнейшем ученый особое внимание уделил разработке методики проведения повторительно-обобщающих уроков. Его книга «О повторении на уроках истории» выдержала несколько изданий. В ней рассмотрены место и роль повторения в процессе обучения истории, его систематический характер, значение межпредметных и внутрипредметных связей, вопросы смысловой группировки материала, показаны различные виды и приемы повторения (по темам и разделам, итоговое повторение, повторение к выпускным экзаменам). В последние годы жизни ученый разрабатывал проблемы идейно-нравственного воспитания (см.: Идейно-нравственное воспитание в обучении истории СССР 7—10 классы. М., 1983). Лейбенгруб охарактеризовал роль и место нравственного воспитания в обучении истории, методические условия повышения его эффективности, воспитание нравственных чувств (за счет введения в учебное содержание ярких и убедительных фактов, документов, отрывков из художественной и мемуарной литературы, характеристик выдающихся исторических деятелей), формирование нравственных понятий (традиции, гуманизм, патриотизм), становление нравственных оценочных суждений. Ученый принимал активное участие в создании коллективных трудов «Методика обучения истории в средней школе» (М., 1978) и «Актуальные вопросы методики обучения истории» (М., 1984).

Лейбенгруб внес существенный вклад в создание учебных пособий и методических рекомендаций по истории СССР и союзных республик. В соавторстве с М. В. Нечкиной были созданы учебники по истории СССР для 7 и 8 классов (учебник по истории СССР для 7 класса выдержал 17 изданий). Он являлся автором многочисленных методических разработок для учителей по курсам истории СССР 7, 8 и 10 классов.

Лекция (от лат. lectio — чтение) — тип урока истории в старших классах предполагающий последовательное, монологическое изложение учителем учебного материала и его письменную фиксацию учащимися. В обучении истории лекция в первую очередь решает образовательные задачи, позволяет за время урока изложить наибольший объем учебной исторической информации.

Принято различать несколько видов лекций. **Вводная лекция** используется в целях создания мотивационной и ориентационной основы для дальнейшего изучения нового курса или его раздела (см. *Урок вводной лекции. Модуль тематический в обучении истории*). Здесь ставятся цели изучения нового материала, объясняются его место и роль в системе исторических знаний; разъясняются при необходимости хронологические рамки и историческая периодизация рассматриваемого курса (раздела), объясняется логика изложения материала; дается характеристика соответствующих основных исторических источников, излагаются сведения об историках, которые разрабатывали ведущие проблемы изучаемого периода прошлого; возможна постановка ведущих проблем, решением которых будут заниматься учащиеся

в протяжении всего курса (раздела); учащимся объясняются организационные требования к процессу обучения, предлагается тематика их самостоятельной работы по курсу (разделу). Для придания целенаправленности в освоении нового материала в заключение вводной лекции по разделу, как правило, учитель заблаговременно дает перечень вопросов и заданий к зачету.

Текущая лекция используется, как правило, для изложения теоретических вопросов учебного содержания, сложных для самостоятельного освоения учащимися, а также при необходимости изложения за один урок большого по объему фактического материала, когда невозможно применить формы самостоятельной работы учеников.

Заключительная лекция читается в конце изучения раздела, курса. Ее цель — обобщить и систематизировать знания, изученные ранее, и показать их место для понимания общеисторического процесса (см. *Урок повторительно-обобщающий*).

Обзорная лекция используется при итоговом повторении курса, чтобы восстановить в памяти учащихся и систематизировать ранее изученный материал, а также в ситуациях, когда по каким-либо причинам необходимо сократить время на изучение раздела курса и за один урок требуется изложить значительный объем информации. В обзорной лекции разъясняются узловые вопросы содержания раздела (курса), фактический материал дается на обобщенном уровне, укрупненными единицами знаний. Обзорная лекция может быть и вводной.

В процессе урока-лекции учитель управляет процессом освоения учащимися нового материала:

- объявляется тема лекции, дается ее план (возможно составление плана учащимися), литература для учащихся;
- перед изложением нового материала ставятся *познавательные задания*: одно — для всего класса или несколько — для выполнения по группам;
- изложение материала осуществляется в строгом соответствии с пунктами плана и завершается выводами по содержанию каждой части лекции и урока в целом;
- выделяются основные единицы знаний, обязательные для усвоения, они фиксируются на доске, при помощи аппликаций, схем, таблиц и т. д.;
- учитель контролирует конспектирование лекционного материала учащимися;
- в конце урока закрепляется освоение основного содержания лекции, оно может сочетаться с проверкой выполнения познавательных заданий;
- завершается лекция постановкой *домашнего задания*.

Управление процессом освоения основных знаний, закрепление и дальнейшее задание — черты, отличающие школьную лекцию от вузовской. Ведущие приемы лекционного изложения материала — сообщение, *аналитическое описание, объяснение, рассуждение, обобщающая характеристика, самостоятельное исследование*. Для решения задач формирования представлений и воспитания учащихся в лекции возможно использование приемов рассказа и обобщающего описания, а также применение различного вида наглядности (карты,

изображения и т. д.), которая в данном случае служит средством иллюстрации устной речи учителя.

Существуют особенности техники речи учителя при чтении лекции. Речь учителя должна быть точной, четкой, лаконичной, конспективной — удобной для письменной фиксации. Эффективна, особенно в начале обучения учеников, запись лекции, построение каждого фрагмента излагаемого содержания в такой последовательности: тезис (четкая формулировка основного содержания) — его объяснение — повторение тезиса. При такой подаче материала ученики начинают конспектирование при первом произнесении тезиса, далее, продолжая писать, заслушивают его объяснение и завершают запись при повторении тезиса. Чтение лекции учителем также предполагает выделение голосом, темпом речи основных единиц знаний урока.

Данный способ обучения требует от учащихся устойчивого внимания для достаточно длительного восприятия информации, способности к самостоятельному освоению большого объема учебного материала, сформированности умений фиксации содержания занятия в виде конспекта. Поэтому, прежде чем учитель начинает читать лекцию, на уроках других типов вводятся фрагменты лекционного изложения материала и идет обучение школьников его восприятию и фиксации. Наиболее сложно научить старшеклассников осуществлять запись речи учителя конспективно, своими словами (тезис, перечисление аргументов, фактов), не повторяя дословно того, что говорит учитель.

Овладение учениками способами прослушивания лекции готовит их к правильному восприятию лекционного материала в вузе.

Лента времени — средство наглядного обучения, представляющее собой условно-графическое обозначение времени в виде линии, на которую в хронологической последовательности наносятся исторические даты. Лента времени напоминает отрезок прямой с нанесенными на нее отрицательными и положительными числами: слева от нуля в порядке убывания в своем числовом значении расположены даты исторических событий до нашей эры, справа, возрастая в числовом значении, — даты событий нашей эры.

Приемы работы с лентой времени отражены в методической литературе (И.В. Гиттис, П.В. Гора, И.М. Лебедева и др.). Лента времени позволяет графически показать последовательность и длительность исторических событий, явлений и процессов, формировать представления о различных категориях времени (век, тысячелетие, эра), закреплять знание дат, организовывать выполнение познавательных заданий, решение задач на счет лет в истории.

См. также *Наглядность условно-графическая, Умения хронологические*.

Лернер Исаак Яковлевич (1917—1996) — отечественный методист, кандидат исторических, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент АПН СССР. Заслуженный деятель науки РСФСР. С 1959 г. работал в секторе исторического образования НИИ содержания и методов обучения АПН. В 1970 г. перешел на работу в Институт общей педагогики. До 1974 г. совмещал научную работу с преподаванием истории в школе. Автор более 20 работ по различным вопросам методики преподавания истории.

Лернер внес существенный вклад в разработку развивающего обучения истории. Им была предложена и обоснована общедидактическая классификация методов обучения по уровням познавательной деятельности учеников. Она включала *объяснительно-иллюстративный*, *продуктивный*, *исследовательский*, частично-поисковый методы, метод проблемного изложения. На протяжении длительного времени (60—80-е гг.) Лернер занимался *проблемным обучением истории*. Он всесторонне изучил вопрос об использовании в процессе обучения истории проблемных заданий (см.: *Познавательные задачи в обучении истории*. М., 1968). Итоги своих многолетних исследований ученый подвел в монографии «Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории» (М., 1982). Одним из первых поставил вопрос о формировании *исторического мышления* школьников как одной из целей обучения. В построении своей системы развивающего обучения Лернер исходил из специфики *исторического мышления*. Обосновал применение системы проблемно-познавательных заданий для формирования исторического мышления, показал принципы ее конструирования и методику применения в процессе обучения, предложил типологию проблемно-познавательных заданий.

Важная сторона творчества Лернера — создание конкретных методических разработок по курсу истории СССР в 9 классе (М., 1963). Он выпустил сборники заданий для самостоятельной работы по истории средних веков (М., 1969) и истории СССР для 8 класса (М., 1988).

Линейная структура исторического образования — способ построения предметного обучения, предполагающий однократное, в хронологической последовательности, изучение курсов российской и всеобщей истории.

Идея линейного построения курсов истории зародилась в методике преподавания истории как реакция на недостатки концентрической структуры в начале XX в. и получила название хронологически-прогрессивного метода. Основные этапы в развитии человечества предполагалось изучать в хронологической последовательности на протяжении всего предметного обучения один раз. Однако широкого распространения этот подход в дореволюционной школе не получил.

Наибольшее распространение линейная структура исторического образования получила в советский период. В соответствии с постановлением СНК и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. в основу построения структуры исторического образования был положен принцип историко-хронологической последовательности изучения предмета. С 1934 по 1959 г. существовал такой порядок изучения учебных курсов:

- 4 класс — краткий курс истории СССР;
- 5 класс — история древнего мира;
- 6 класс — история древнего мира (окончание), история средних веков;
- 7 класс — история средних веков (окончание);
- 8 класс — новая история, часть 1: история СССР до конца XVIII в.;
- 9 класс — новая история, часть 2: история СССР XVIII—XIX вв.;
- 10 класс — история СССР XX в., новейшая история (с 1958 г.).

В 1965—1993 гг. продолжилось совершенствование линейной структуры исторического образования. Согласно постановлению ЦК КПСС и Совета Министров

СССР от 14 мая 1965 г. произошли следующие изменения в структуре ИО: история древнего мира и история средних веков изучались теперь только в течение одного учебного года соответственно в 5 и 6 классах; курс истории СССР XX в. был разделен на две части — истории СССР с начала XX в. до 1937 (9 класс) и истории СССР с 1938 г. по современность (10 класс); курс новейшей истории был разделен на две части: часть 1 — с 1917 по 1937 г. (9 класс), часть 2 — с 1938 г. по современность (10 класс).

Последние изменения в линейную структуру были внесены в 1984 г. в связи с реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Изучение истории начиналось с пропедевтического курса истории СССР в 5 классе, соответственно курсы истории древнего мира и истории средних веков изучались в 6 и 7 классах; в 8 классе — курс истории СССР до конца XVIII в. в 9 классе — новая история, часть 1 и курс истории СССР XIX в. В 10 классе преподавался курс новой истории, часть 2, а также курсы истории СССР с начала XX в. до 1936 г. и новейшей истории, часть 1 (1917—1939). В 11 классе изучался курс истории СССР с 1936 г. по современность и новейшей истории, часть 2, с 1939 г. по современность. В 1993 г. в школах Российской Федерации произошел переход на *концентрическую структуру исторического образования*.

Методисты отмечали достоинства линейной структуры. Она позволяла последовательно раскрыть основные этапы развития общества. Внимание школьников акцентировалось на познании исторических закономерностей и взаимосвязей. Единый понятийный аппарат и синхронное преподавание курсов всеобщей и отечественной истории позволяли устанавливать межкурсовые и внутрикурсовые связи. Уровень сложности исторического материала постепенно возрастал. Курсы истории при линейной структуре исторического образования были адаптированы к возрастным возможностям учащихся. Более подробно освещались исторические периоды, близкие к современности, изучаемые в старших классах школы. Линейная структура позволяла избегать ненужных повторов, что стимулировало познавательный интерес учащихся к восприятию истории. Объем учебного времени позволял подробно раскрывать исторические факты, эффективно реализовывать воспитательный и развивающий материал истории.

Опыт построения учебного процесса на основе линейной структуры исторического образования выявил ряд присущих ей недостатков. Значительная часть исторического материала курсов всеобщей и отечественной истории изучалась в 5—8 классах, что требовало существенной адаптации учебного материала к уровню познавательных возможностей школьников. К концу обучения знания ранних периодов истории оставались достаточно упрощенными. Отсутствовала возможность повторного, на более высоком уровне усвоения и закрепления знаний учеников. Школьники, получавшие неполное среднее образование, не имели целостных, законченных представлений об историческом процессе. В школе выпускные экзамены охватывали только период отечественной истории конца XIX—XX вв., вступительные испытания в вуз предполагали владение абитуриентом знаниями о всех этапах отечественной истории на более высоком уровне, чем их давали в школе.

Литература и пособия для учащихся — совокупность печатных материалов для учебной деятельности по истории. Основным учебным пособием для учеников является школьный *учебник истории*. В целях организации познавательной деятельности учащихся существуют дополнительные средства обучения: на уроке и при выполнении домашних заданий:

- сборники задач по истории;
- *рабочие тетради*;
- практикумы по истории, которые, как правило, предназначены для старшеклассников и содержат адаптированные для учеников тексты исторических источников различных видов;
- тесты для проверки результатов обучения.

Широкое распространение получило также издание исторической литературы для школьников, ориентированной на расширение кругозора учащихся, предназначенной для использования в учебном процессе, для организации внеклассной работы (например, для *внеклассного чтения, исторических вечеров*), подготовки учениками сообщений, докладов, рефератов по истории. Это детские исторические энциклопедии, всевозможные справочники, словари по истории для школьников; детская научно-популярная и художественная литература исторического жанра.

См. также *Умения библиографические*.

Литература для учителя истории — совокупность печатных материалов для профессиональной деятельности учителя истории, содержащая научно-историческую, педагогическую, методическую и иную информацию.

Нормативные документы среднего образования в РФ обеспечивают становление и развитие правовой культуры учителя, определяют статус, содержание, основные обязательные требования к педагогической деятельности учителя в образовательном пространстве РФ как государственного служащего. К ним относятся:

- правовые документы, например, Закон об образовании РФ, Государственный образовательный стандарт общего образования;
- инструктивно-методические и программно-методические материалы, например программы по истории (любое издание).

Общая педагогическая и психологическая литература способствует становлению и развитию общей педагогической компетентности учителя, расширению его кругозора, ориентации учителя в общих проблемах дидактики, теории воспитания, общей и возрастной психологии и т. д. Она включает:

- энциклопедии, словари, справочники (например, Педагогический энциклопедический словарь. М., 2003);
- теоретические и практические публикации по педагогике и психологии (например, *Загвязинский В.И.* Теория обучения: современная интерпретация. М., 2001).

Литература по методике обучения истории формирует и развивает профессиональную компетентность учителя в основной

сфере педагогической деятельности в соответствии с его ведущими функциями в образовательном процессе. Ее разновидностями являются:

- справочная литература для учителя истории (например, Настольная книга учителя истории/Сост. Т.И. Тюляева. М., 2003);
 - учебники по методике обучения истории (например, Студеникин М. Методика преподавания истории в школе. М., 2000);
 - общие теоретические и научно-практические труды по методике обучения истории (например, Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. Практическое пособие для учителя. М., 1999);
 - методические труды по отдельным проблемам методики обучения истории, в том числе из опыта работы учителей (например, Борзова Л.П. Игра на уроке истории. М., 2001);
 - методические пособия и поурочные разработки для учителя (например, Годер Г.И. Методическое пособие по истории древнего мира: 5 класс. М., 2003);
 - методические рекомендации по внеклассной работе (например, Лебедева И.М. Организация и проведение исторических олимпиад в 6—9 классах. М.: Просвещение, 1990);
 - хрестоматии для учителя, содержащие соответствующие содержания ИО тексты документов, трудов историков, художественной литературы исторического жанра (например, Хрестоматия по истории России: Т. 1—2. М., 1995);
 - сборники методических публикаций, конференций, семинаров (например, Современные подходы в преподавании истории. Материалы международного семинара. СПб., 1994);
 - сборники контрольно-измерительных материалов по выявлению качества обучения истории, задачки по истории (например, 1000 вопросов и ответов по истории: Учеб. пособие/Под ред. А.Н. Алексашиной. М., 1996).
- Историческая литература формирует и развивает профессиональную компетентность учителя в области базовой исторической науки и расширяет его общий исторический кругозор. Это:
- энциклопедии, справочники, словари (например, Мифологический словарь. М., 1991);
 - обобщающие труды по истории (например, История Европы: в 8 т.);
 - монографии по отдельным проблемам научных исторических исследований (например, Гречко И.К. Концептуальные модели истории. М., 1995);
 - научно-популярные публикации (например, История России в портретах. Смоленск, 1997);
 - сборники первоисточников, исторических документов, исторических публикаций (например, Свет и тени «великого десятилетия». Н.С. Хрущев и его время. Л., 1989);
 - художественная литература исторического жанра (например, Пруссаки Фараон. М., 2002).

Материалы периодической печати обеспечивают ориентацию учителя в современных профессиональных проблемах. Среди них

• педагогические журналы (например, «Вестник образования», «Педагогика» и т. д.);

• методические журналы (например, «Преподавание истории в школе», «Преподавание истории и обществознания в школе»);

• газеты (например, «Учительская газета», «Первое сентября» и приложение к этой газете «История»).

См. также Библиографическое описание исторического источника, Литература и пособия для учащихся, Образовательные ресурсы сети Интернет.

Лицей (обучение истории) (от греч. Lykeion) — вид среднего образовательного учреждения, ориентированный на углубленное обучение школьников 7—11 или 10—11 классов по избираемым ими образовательным областям, по определенному профилю с дополнительной специализированной программой. В отличие от широкого гуманитарного гимназического образования лицей — это учреждение с более узкой дифференциацией, например, лицей биолого-химический, математический и др.

В России до 1917 г. лицей являлся привилегированным средним или высшим учебным заведением интернатного типа, ориентированным на подготовку государственных чиновников высшего ранга. Например, в 1810 г. были открыты лицеи Царскосельский (с 1844 г. Александровский) в Петербурге, в 1868 г. — Катковский (с 1893 г. Императорский) в Москве. Современные лицеи продолжают российскую традицию реальных училищ. С 1988/89 учебного года лицеями стали называть профессионально-ориентированные средние общеобразовательные (преимущественно естественнонаучного, физико-математического профиля) и профессиональные учебные заведения, работающие по собственным учебным программам. Цели данного вида учреждений: обеспечить овладение учащимися содержанием образования на повышенном уровне в определенной области знаний; подготовить к осознанному выбору профессии.

Лицей должен подготовить учащихся к поступлению в вуз, поэтому учебный план включает полный набор общеобразовательных предметов. Кроме того, предлагается цикл предметов для углубленного изучения, выделяется учебное время на предпрофессиональную подготовку.

Изучение истории в лицее, как правило, ведется на базовом уровне. При достаточно существенной нагрузке по профильным дисциплинам встает вопрос об оптимизации отбора содержания в курсах истории для их эффективного освоения. Наиболее перспективный путь решения данной задачи — это максимальное использование возможностей установления межпредметных связей с профильными предметами. Например, в математических лицеях — проведение уроков с использованием информационных технологий, на основе ресурсов Интернета и т. д. Особенностью обучения в лицее является приобщение организации учебно-воспитательного процесса, образовательных технологий к вузовским. Например, промежуточная аттестация учащихся проводится в основном в форме зачетов, позволяющих отслеживать качественное усвоение материала учащимися.

Профильно-ориентированное обучение истории — это такая организация образовательного процесса, при которой все методические решения (цели, содержа-

ние, методы) преломляются через призму личности ученика: его потребности, мотивы, способности, активности и других индивидуально-психологических особенностей. Идея личностной ориентации в обучении появляется в русской педагогике еще в XIX в. Во второй половине XX в. разработана на общепедагогическом уровне концепция личностно-ориентированного обучения (В.В. Сериков, Н.С. Якиманская и др.). Но практические шаги реализации данных идей начинают предприниматься только с конца столетия в связи с процессами модернизации среднего образования.

В методике обучения истории в XIX—XX вв. накоплен опыт организации учебного процесса с учетом возрастных психологических возможностей учащихся, дифференцированного подхода к индивидуальным познавательным способностям в условиях массовой школы (Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер и др.), однако проблема личностно-ориентированного обучения истории рассматривается на уровне отдельных методических публикаций.

Широта охвата проблем жизнедеятельности человека в курсах истории свидетельствует о наличии в них большого потенциала для решения задач личностно-ориентированного обучения. Объективно наиболее приближен к решению данных проблем учебные курсы региональной истории, содержание которых более тесно переплетается с зоной ближайшего развития и интересов учеников. При отборе материала к урокам истории, при определении форм и методов обучения, необходимо соблюдение разумного соотношения между необходимостью реализации общих целей исторического образования, раскрытия основного нормативного содержания, обеспечения логики целостности исторического познания и ближайшими, порой находящимися на уровне обыденного сознания интересами учащихся.

В первую очередь реализация идей личностно-ориентированного обучения может проявляться в планировании и осуществлении процесса обучения в соответствии с уровнем сформированности у учащихся познавательных умений; в обеспечении индивидуального подхода к организации процесса познавательной деятельности; в постановке адресных познавательных заданий, связанных с поиском лично значимого смысла в учебном содержании; в использовании индивидуализированных приемов поощрения действий учащихся; в использовании активных форм обучения, способных реализовать творческий потенциал самого широкого круга учеников (например, при проведении соревновательных, ролевых игр).

На уроках истории материал, непосредственно интересующий ученика, но не относящийся к раскрытию главных вопросов темы занятия, целесообразно вводить в приемы мотивации, при постановке познавательных заданий, связанных с применением знаний в новых ситуациях, предлагать как самостоятельному изучению в домашних заданиях. Вместе с тем практические интересы учеников могут быть удовлетворены через систему заданий по индивидуальной самостоятельной работе, при подготовке сообщений (например, из истории средневекового костюма), докладов («Влияние открытия Ньютона на мировоззрение эпохи Просвещения»), при написании творческих сочинений («Животные как исторические персонажи»), рефератов («История футбола в период Второй мировой войны»).

Особенно широкие возможности для удовлетворения индивидуальных познавательных интересов учеников открываются в рамках дополнительного образования (*внеклассной работы*) через систему исторических кружков, факультативов, элективных курсов и т. д.

См. также *Воспитание в обучении истории, Дифференциация в обучении истории, Индивидуализация в обучении истории.*

Локализация исторических объектов в пространстве — соотнесение воспринимаемого исторического объекта с его географическим местоположением. В зависимости от целей преподавания и значимости изучаемого события для явления осуществляется локализация объектов в пространстве на уровне части света, региона мира, страны, населенного пункта, местности. Данная локализация исторических объектов в учебном процессе основывается на усвоении учениками элементарных сведений исторической географии, на реконструкции образа изучаемого объекта во времени и его соотнесения с положением в пространственной среде. Способность учащихся к локализации исторических объектов в пространстве относится к обязательным *картографическим умениям*, формируемым в обучении истории.

См. также *Приемы работы с картой, Представления пространственные.*

Локализация исторических объектов во времени — соотнесение их со временем создания (существования). Локализация во времени в учебном процессе основывается на соотнесении дат с образными представлениями о соответствующих им исторических фактах изучаемой эпохи. В обучении истории в зависимости от целей преподавания и значимости изучаемого события для явления осуществляется локализация объектов во времени на уровне дня, месяца, года, тысячелетия. Способность учащихся к локализации исторических объектов во времени относится к обязательным *хронологическим умениям*, формируемым в обучении истории.

См. также *Исторические представления о времени.*

Ломоносов Михаил Васильевич (1711—1765) — отечественный ученый-энциклопедист, просветитель. Академик Петербургской Академии наук. Оказал большое влияние на развитие высшего и среднего образования в России. Выступал за изучение в школах курса русской истории (до 1786 г. в школах изучалась только всеобщая история). В истории видел средство воспитания патриотизма у подрастающих поколений, формирования у человека личностных и гражданских качеств; жизненного опыта: «Она (история) дает государственным примерам правления, подданным — повиновения, воинам — мужества, старым — правосудия, младым — старых разум, престарелым — сугубую мудрость в советах, каждому — незлобивое с несказанною пользой соединенное». В 1760 г. совместно с А.П. Богдановым Ломоносов написал «Краткое российское летописание». Эта книга использовалась на протяжении XIX в. в качестве школьного учебника и выдержала три издания. Книга со своим введением, в котором говорилось о происхождении славян, и хронологическую таблицу с перечислением всех российских правителей вплоть до Екатерины II с краткими биографическими сведениями. Ломоносов выступил против существовавшего в российских школах порядка преподавания истории, при котором наизусть заучивали годы, имена, события. «От такого преподавания с изучением истории пользы ждать не можно», — заключал ученый.

М

Магистратура по методике обучения истории, см. *Методика обучения истории в системе высшей школы*.

Малокомплектные школы (обучение истории), см. *Индивидуализация в обучении истории*.

Математические методы методических исследований — способы точной обработки данных исследований, основанные на использовании вычислительных методов для анализа результатов экспериментальной работы. Математические методы имеют две разновидности — методы математического моделирования и методы статистической обработки данных. Математическое моделирование — это представление в виде различных математических выражений закономерностей обучения истории (например, график зависимости успеваемости по истории от изменения длительности урока). В методических исследованиях по истории чаще используются методы статистической обработки данных, полученных различными способами. Статистическая обработка — это систематизация и количественный анализ эмпирических фактов, позволяющие получить среднестатистические показатели большой совокупности частных данных, определить существующие в них математические зависимости. Она может быть различной: от простейшего подсчета среднестатистических значений данных до сложных процедур многомерного шкалирования, анализа, осуществляемого ЭВМ.

В исследованиях по методике истории обычно используются простые методы статистической обработки. В основе любой такой обработки лежит измерение — приписывание чисел объектам или их свойствам в соответствии с определенными правилами. Одно и то же методическое явление может быть по-разному измерено. Существуют пять основных способов приписывания чисел измеряемому явлению, из которых в методике истории чаще используются три: номинальный, ординальный и интервальный; каждому соответствует своя измерительная шкала.

Номинальный способ — это приписывание одинаковых чисел-наименований объектам, имеющим общий признак (например, позитивное отношение к уроку истории — 1, негативное — 0). Шкала является простейшей — она фиксирует только наличие или отсутствие признака, но позволяет соотносить уровни его развития. После такого наименования объектов можно посчитать их количество в каждом классе и степень сходства или различия классов по этому признаку.

Ординальный способ — это ранжирование (шкала порядка) упорядочивание объектов в соответствии с возрастанием или убыванием значения общего для них признака (например, расположение в порядке убывания вопросов на зачете в зависимости от количества полученных на них верных ответов учеников).

Интервальный способ — это оценка различия между объектами определенным интервалом (эталоном), когда какой-то уровень развития признака принимается за нулевой, хотя таковым не является (например,

оценка результатов осуществляется от минимального числа выученных учениками дат).

Перевод данных исследования на математический язык позволяет измерить его результат. Выделяют разные виды измерений. В методических исследованиях по истории чаще всего используется критериальный вид измерений. Это прямая оценка качества выполнения задания испытуемым без сравнения с показателями других учеников, а только с объективным эталоном (например, степень усвоения учащимся основных понятий минимума содержания исторического образования). Нормативное измерение — это сравнение показателей испытуемого с аналогичными показателями в эталонной группе. Ипсативное измерение — это внутреннее соотношение показателей испытуемого в различных условиях с его обычными показателями.

Полученный результат измерения называется вариантом. Простейшая математическая обработка состоит в вычислении среднего арифметического варианты испытуемой группы.

Существуют три основных вида статистического анализа полученных таким образом данных. Дисперсионный анализ — совокупность методов изучения отклонений варианты конкретного испытуемого от средней величины вариант. Средняя величина варианты называется медианой, а степень отклонения объекта — дисперсией. Следующим по степени сложности является корреляционный анализ — установление связи (зависимости) между двумя и более элементами. Коэффициент корреляции показывает степень зависимости данного показателя от конкретного фактора (например, в какой мере степень усвоения историко-географических названий зависит от работы учащихся с контурной картой). Существует несколько способов вычисления этих коэффициентов, их выбор зависит от определенной в начале исследования измерительной шкалы. Метод, с помощью которого во множестве частных факторов выделяют несколько основных, называется факторным анализом. Важнейшее значение для методического исследования имеет определение, насколько полученный результат зависел от специальных, а не случайных условий, каков возможный процент этой случайности. Для измерения этой величины используют t-критерий Стьюдента, вычисляемый по специальным формулам и таблицам.

В целом использование математических методов позволяет уменьшить число анализируемых переменных, представить информацию в наглядном виде; выявить скрытые тенденции диагностируемого объекта, определить степень точности полученных результатов.

См. также *Методика обучения истории как наука*.

Межкурсовые связи в обучении истории — вид преемственных связей, устанавливаемых между содержанием курсов российской, всеобщей и региональной истории, а также между курсами только российской или всеобщей истории разных периодов. Установление межкурсовых связей повышает эффективность становления исторического мышления учащихся, формирования знаний о целостности и преемственности исторических процессов и явлений; создает условия для более глубокого понимания причинно-следственных, синхронных и диахронных связей в историческом процессе, для вы-

явления общих черт и различий в развитии стран, а в рамках изучения истории одной страны — для понимания тенденций и особенностей ее развития на каждом этапе. Межкурсовые связи играют определяющую роль в решении задач формирования общеисторических понятий и специальных исторических умений.

Общность стержневых линий в содержании курсов истории позволяет оптимизировать изучение ряда тем школьных курсов, объединив содержание отдельных вопросов курса всеобщей и российской истории в одном уроке, например, мировые войны, вопросы культуры и ряд других тем.

См. также *Закрепление, Повторение, Преемственные связи в обучении истории.*

Межпредметные связи в обучении истории — вид преемственных связей, устанавливаемых между содержанием курсов истории и других предметов (обществознания, права, географии, краеведения, литературы, русского языка и т. д.). В отечественной педагогике установление межпредметных связей относят к общедидактическим принципам обучения. Оно призвано формировать в сознании учащихся целостную мировоззренческую картину мира на основе интеграции знаний различных учебных дисциплин. Например, при изучении в 5 классе темы «Древний Египет» существует потенциал для установления межпредметных связей с природоведением, естествознанием (земля, солнце, календарь, виды растений и животных, медицинские знания), географией (рельеф, климат, умения работы с картой), математикой (геометрия, пирамиды, счет лет в истории), изобразительным искусством (произведения изобразительного искусства, умения описывать памятники культуры), слитературой (египетская мифология, гимны), а при изучении в курсах истории экономических, политических, социальных, этических вопросов прошлого — с дисциплинами образовательной области «Обществознание» для решения задач социализации личности в процессе обучения, развития его гражданского самосознания. Наибольшим интегративным потенциалом для установления межпредметных связей обладают темы историко-культурного содержания (история технических и научных знаний, литературы, изобразительного искусства, музыки). Процесс формирования специальных исторических умений целиком строится на основе межпредметных связей с освоением общеучебных умений на занятиях по другим предметам.

Ведущими условиями эффективного решения задач реализации межпредметных связей являются координация деятельности учителей всех предметов, определение ими основных линий установления преемственных связей в соответствии с реализуемыми в школе учебными программами и требованиями ГОС; перспективное планирование процесса реализации интегративного потенциала истории; формирование у учащихся способности к самостоятельной интеграции знаний и умений, их применению в процессе обучения и в различных сферах своей жизнедеятельности.

При установлении межпредметных связей традиционно используются приемы, характерные для решения задач реализации любых *преемственных связей*. В современной практике обучения также распространен опыт организации интегративных уроков, в подготовке и проведении которых занят

учителя ряда предметов. Например, уроки «Великие географические открытия» (история, география), «Современная политическая система РФ» (история, обществознание) и т. д.

Проблемы актуализации знаний на межпредметной основе также решаются на уровне создания интегративных учебных курсов истории и обществознания, истории и мировой художественной культуры и т. д.

См. также *Метаметодика, Преемственные связи в обучении истории.*

Метаметодика — новое направление в педагогических исследованиях, связанное с интеграцией частных методик для решения на межпредметных основах проблем формирования универсальных знаний, умений и ценностных мировоззренческих ориентиров учащихся. Нацелена на создание на основе междисциплинарной интеграции общей организационно-деятельностной стратегии развития личности учащегося, на формирование единой развивающей образовательной среды, обеспечивающей преемственность разных ступеней обучения, создающих целевую и содержательно-организационную общность в образовании. В рамках метаметодики возможна и эффективна разработка интегративных учебных курсов, форм и методов обучения, обеспечивающих организацию познавательной деятельности учащихся на межпредметной основе.

Метаметодика не является новой дисциплиной, подменяющей дидактику. Это — диалог предметных методик, направленный на выявление интегративных оснований учебных дисциплин. Метаметодика исследует обобщенные функции и цели учебных дисциплин в системе среднего образования для обоснования целостности организации учебного процесса, с одной стороны, и оптимального использования всего потенциала каждого предмета — с другой. Метаметодика также выявляет стержневые линии межпредметных связей в содержании, воспитании и развитии и разрабатывает пути их реализации в учебном процессе. Например, метаметодика изучает универсальные основы учебных умений. К проблемам, рассматриваемым на метаметодическом уровне, можно отнести речевое развитие школьников при изучении учебных предметов; развитие интеллектуальных умений при изучении предметов и разных областей знаний; формирование основ исследовательской деятельности учащихся на базе предметов школьного образования; развитие интеллектуально-графической деятельности.

Актуальность и значимость метаметодики возрастает в условиях вариативной модели современного образования, где не может быть однозначных решений проблем интеграции в учебном процессе.

Метод биографический — в дореволюционной методике обозначение способа преподавания истории на основе изучения биографий выдающихся исторических деятелей. Термин был введен в научный оборот педагогами И. Виноградовым и А. Никольским в книге «Методика истории по Криге́ру» (М., 1885), но использовался в практике обучения уже в конце XVIII — начале XIX в. Тогда курсы истории строились в логике изложения периодов правления исторических персон в соответствии с *экземпляристским подходом*. Соответственно материал излагался через описание деятельности исторических персон. Подход к преподаванию истории через изучение деятельности исто-

рических личностей сохранялся в советское время в учебниках пропедевтических курсов по истории СССР. В современной методике обучения истории, особенно в средних классах, сохраняется внимание к раскрытию исторических персоналий, и работа над воссозданием образов людей прошлого осуществляется при помощи приемов *драматизации, описания, персонификации, характеристики*.

Метод дедуктивный в обучении истории (от лат. *deductio* — выведение) — способ обучения, характеризующий логическую последовательность освоения учебного содержания от раскрытия обобщенных (теоретических) знаний к их конкретизации. Дедуктивный метод используется для построения общей логики раскрытия содержания разделов курсов истории, при формировании на уроке исторических знаний и умений. Наиболее эффективно его использование в старших классах, когда у учеников уже сформированы исторические представления об изучаемой эпохе. Об этом свидетельствуют исследования *Н.Г. Дайри, О.Н. Журавлевой, Н.Н. Лазуковой* и других методистов.

Дедуктивный метод позволяет учителю начать изложение нового материала с объяснения теоретических положений, понятий (например, с понятия о промышленном перевороте). При дальнейшем обучении на основе этих знаний рассматривается и систематизируется соответствующий конкретно-исторический материал (о ходе промышленного переворота в разных странах), раскрываются объективные связи и отношения между изучаемыми фактами и явлениями. На первом этапе, при изложении обобщенных теоретических знаний, ведущая роль, как правило, принадлежит учителю (используются приемы объяснения, проблемного изложения материала, эвристической беседы, работы с условной наглядностью). На втором этапе предлагается активная познавательная деятельность учащихся по применению освоенных теоретических знаний для анализа конкретного материала.

При формировании понятий с использованием дедуктивного метода предполагается следующая логика обучения: предъявление определения понятия — анализ его сущности, установление взаимосвязи между его признаками — конкретизация, закрепление и углубление признаков понятия при дальнейшем обучении — обобщение знаний о понятии на новом уровне — применение понятия. Использование дедуктивного метода при формировании умений предполагает первоначальное изложение знаний о способах выполнения учащимися на их основе учебных действий. Способы такого пути формирования умений изложены в трудах *Н.И. Запорожца, И.М. Грицевского* и др.

См. также *Метод индуктивный в обучении истории, Модуль тематический в обучении истории*.

Метод игровой — способ организации учебной деятельности учащихся при помощи создания условных ситуаций, в которых ученики приобретают опыт познавательной, творческой и оценочной деятельности. Игровой метод состоит из приемов организации, проведения игры и обсуждения ее результатов. Организация игры включает мотивацию, постановку познавательных творческих заданий, создание условной и соревновательной ситуации (вы-

ботки правил игры), приемы моделирования (костюмов, реквизита) и т. д. При проведении игры учитель использует приемы управления и стимуляции процесса игры, актуализации знаний, объяснения способов деятельности, создания проблемных ситуаций, коррекции и оценки действий участников игры. Учащиеся решают различные задачи, пользуются приемами рассказа, объяснения, драматизации, персонификации, дискуссии, беседы и т. д. Итоги игры подводятся в процессе беседы, анализа деятельности участников игры, путем поощрения, коррекции знаний и умений, выделения и закрепления опорных знаний (при необходимости), оценки учащимися результатов своей работы.

См. также *Игра в обучении истории, Игровые приемы*.

Метод индуктивный в обучении истории (от лат. *inductio* — наведение) — способ обучения истории, характеризующий логическую последовательность освоения учебного исторического содержания от раскрытия конкретных знаний (освоения отдельных учебных операций) к их теоретическому обобщению (к освоению обобщенного способа учебной деятельности, умений). Индуктивный метод способствует освоению учениками логики, в которой происходит познание новых фактов прошлого в исторической науке: от приобретения конкретных сведений из исторических источников к их анализу, систематизации и обобщению. Используется учителем для построения логики раскрытия содержания больших тем курсов истории, отдельных уроков, при формировании понятий и умений. Применение индуктивного метода для раскрытия содержания особенно эффективно в основной школе. Он позволяет сразу создать у учащихся исторические представления, необходимые для понимания основных вопросов учебных курсов.

Индуктивный метод предполагает формирование исторических понятий в следующей логике: создание исторических представлений об отдельных существенных признаках понятия — осмысление связей между ними — обобщение знаний о сущности понятия и формулировка его определения — закрепление исторических понятий — их применение. При индуктивном обучении наиболее эффективен прием подведения учащихся под самостоятельное определение понятий. Он предполагает после создания представлений о рассматриваемом объекте проведение аналитической беседы с целью выделения учениками общих признаков понятия. Они записываются на доске в виде таблицы (слева — отдельные признаки понятия, часть из которых затем будет убрана, справа будет дано итоговое общее определение понятия). В ходе беседы ученики выделяют главные признаки объекта, которые его отличают от других и раскрывают его сущность. Далее следует самостоятельное определение понятия учениками, уточнение четкости его формулировки и фиксация окончательного определения на доске и в словаре учеников. Аналогичным образом ученики учатся формулировать выводы из изученного учебного содержания.

Индуктивный метод предполагает формирование умений учащихся в такой последовательности:

1. создание мотивации к овладению умением (например, составлять план

- объяснение рациональных приемов работы и отработка отдельных операций, входящих в умение (выделять главную мысль текста, передавать ее своими словами, логически упорядочивать отдельные пункты плана и т. д.);

- обобщение знаний о правилах выполнения действий, входящих в умение (создание памятки: как составлять план текста);

- организация выполнения всех действий, входящих в умение по образцу, под контролем учителя (составление плана);

- самостоятельное выполнение учениками действия, его анализ и самоанализ — перенос умения в новые условия.

При отработке сложных умений данные этапы работы занимают целый ряд опорных уроков. В процессе формирования умений эффективен прием подведения учащихся под правило выполнения учебных действий. В этом случае ученики изначально выполняют каждую операцию «методом проб и ошибок», а при получении положительного результата сами формулируют правило рационального выполнения действия. В итоге при объединении совокупности правил выполнения отдельных операций, выведенных учениками на основе анализа собственного опыта деятельности, создается *памятка* для работы с тем или иным умением.

См. также *Метод дедуктивный в обучении истории, Метод обучения истории (общее понятие)*.

Метод и приемы воспитания — совокупность способов учебной деятельности, направленных на реализацию воспитательного потенциала курсов истории на основе эмоционально-ценностного и ценностно-осознанного освоения учебного содержания. Метод воспитания реализуется в практике обучения во взаимосвязи с методом обучения (формирования знаний) и методом развития учащихся и представляет собой совокупность приемов, выполняющих различные функции при решении задач воспитания в процессе обучения.

Приемы формирования знаний воспитательной направленности основываются на соответствующих видах учебного исторического содержания. К нему относятся: теоретические знания, лежащие в основе формирования исторического сознания; знания о духовном наследии человечества, ценностях жизни и культуры людей прошлого, их общественно значимых, гуманистических, эстетических традициях; сведения о роли истории в жизни человека, о ценности исторического познания.

При формировании теоретических знаний, связанных с процессом становления исторического сознания, используются приемы *объяснения* сущности и значимости восприятия событий и явлений прошлого и современности в их историческом развитии и взаимосвязи, важности рассмотрения исторических корней любого изучаемого объекта для его анализа и оценки. С этими же целями используются и *познавательные задания* на выявление исторической обусловленности рассматриваемых фактов, определение тенденций исторического развития.

При формировании знаний о ценностях жизни и культуры людей прошлого применяются приемы работы с источниками, являющимися непосредственными носителями сведений о наследии людей прошлого, в том числе

приемы работы с текстовыми источниками, содержащими воззрения людей различных эпох в многообразных областях жизнедеятельности (правовой, политической, социальной, культурной жизни), включая их оценочные суждения о различных ценностях своей жизни; приемы работы с источниками изобразительной наглядности, воссоздающими сами достижения духовной и материальной культуры. Сюда же относятся *познавательные задания* на освоение учениками соответствующего теоретического содержания, на выявление в предъявляемом учебном материале политических, общественных и других воззрений, а также сведений исторической морали, понятий исторической этики, на определение общих гуманистических и национальных традиций в жизнедеятельности людей и т. д.

Приведенные приемы воспитания обязательно должны сочетаться с эмоциональным воздействием и формированием оценочных суждений учащихся, так как без этого невозможно «присвоение» данных знаний учениками (переведение их в круг личностно-ценностных знаний).

Приемы эмоционального воздействия обеспечивают формирование нравственных и эстетических чувств учащихся. Они опираются на использование исторического содержания, связанного с воссозданием ярких исторических образов, поступков людей, их чувств и мыслей, с введением таких сведений о памятниках духовного наследия человечества, которые обеспечивают эмоциональную окраску их восприятия. В обучении истории основными приемами эмоционального воздействия являются *рассказ, картинное описание, персонификация, декламация* отрывков литературных и художественных произведений, демонстрация произведений изобразительного искусства, прослушивание фоно- и магнитофонных записей, просмотр кино- и видеоматериалов. Наибольшую эффективность они оказывают при сочетании. Например, когда рассказ о блокаде Ленинграда сопровождается чтением стихов О. Бергольц, написанных в осажденном городе, прослушивание фрагментов Седьмой (Ленинградской) симфонии Д. Д. Шостаковича, показ кадров документальной кинохроники (фотодокументов) из жизни города в дни войны. Другой пример — демонстрация изображения Собора Василия Блаженного сопровождается чтением фрагмента стихотворения Д. Кедрина «Мастера» и прослушиванием русской духовной музыки. Важными условиями использования этих приемов являются создание внутреннего настроя учеников на сопереживание, эмоциональный настрой самого учителя, его мастерство во владении приемами яркой, выразительной речи. В противном случае также осуществляется воспитательный процесс, но это — воспитание равнодушия.

Приемы формирования оценочных суждений учащихся направлены на соотнесение излагаемых исторических фактов, содержащих воспитательный потенциал, с уже существующим у учащихся личным опытом, с их ценностями жизни; на осмысление и переосмысление личного опыта школьников в вопросах, связанных со становлением их жизненной позиции.

Оценочные суждения выражаются учениками на уровне эмоционального и интеллектуального уровня осознания по поводу изучаемого материала и на интеллектуальном уровне осоз-

нанных оценочных суждений и умозаключений, предопределяющих мировоззренческую позицию личности, ее жизненные установки. Как правило, первый уровень более свойствен ученикам средних классов основной школы, в старших классах происходит переход от первого уровня ко второму — уровню оценочных суждений.

При формировании оценок на эмоциональном уровне учитывается сформированность у учащихся умений выражать свои мысли в речевой форме или при помощи других способов, например рисования. Как правило, эти оценки основываются на личном эмоциональном опыте учеников, обусловлены уровнем и культурой развития их чувственной сферы. В этом случае уместны задания, предлагающие ученикам описать, что они чувствуют в связи с изучаемыми сведениями. Эмоциональные оценочные суждения также формируются в процессе написания учениками творческих сочинений, в художественном историческом творчестве (стихотворения, рисунки, музыкальные произведения и т. д. на историческую тему).

При использовании приемов формирования ценностно-осознанных суждений учитывается уровень освоения теоретических знаний и конкретных исторических фактов, уровень развития способности учеников к анализу и синтезу в познании истории, владение приемами рассуждения, доказательства, умения вести диалог, развитие его рефлексивной сферы (самоанализа и самооценки). Ведущими приемами здесь являются познавательные задания, которые обеспечивают освоение учениками разнообразных видов оценочных суждений:

- исторические оценки, выявляющие воздействие изучаемого объекта на ход истории во времени и историческом пространстве, его значимости для развития различных областей жизнедеятельности людей;
- нравственные оценки с позиций морали современного общества, а также этических норм изучаемой эпохи;
- социально-политические оценки с позиций интересов различных политических сил, социальных групп общества;
- правовые оценки с точки зрения их соответствия общепринятым правовым нормам современного общества и общества изучаемой эпохи;
- экономические оценки прогрессивности или целесообразности рассматриваемых явлений для развития хозяйства;
- эстетические оценки художественных достоинств памятников истории и культуры, их значимости для развития культуры и т. д.;
- оценки научной и воспитательной значимости исторической информации.

К этим приемам относятся познавательные задания на определение значения исторических событий, явлений, процессов, деятельности исторических лиц; на соотнесение разных видов оценочных суждений, в том числе оценок с позиций настоящего и прошлого; на обоснование, доказательство своих суждений; на определение уроков истории, соотнесение и оценку альтернативных точек зрения на ценности жизни людей; на сопоставление своих

позиции с другими взглядами; на самоанализ и самооценку своих ценностных ориентаций.

Важнейшее условие использования этих приемов воспитания — создание в процессе обучения атмосферы доверия, условий, при которых ученики свободно высказывают свою точку зрения, даже если она противоречит позиции учителя и большинству мнений одноклассников, подчеркнуто вежливое и уважительное отношение учителя к мнению ученика. При анализе оценочных ученических суждений учителем главное внимание следует уделять оценке их умений изложить свое мнение, обосновать его системой логических доказательств или фактами.

П р и е м ы у б е ж д е н и я, которые применяет учитель, направлены на становление и коррекцию ценностных ориентаций учащихся. Учитель вправе излагать и обосновывать свою позицию по тем или иным проблемам, имеющим воспитательное значение, используя для этого приемы *доказательства, эвристической беседы, дискуссии*. Оценочные суждения учащихся, находящиеся в рамках принимаемых современным обществом ценностей, не должны вызывать нареканий со стороны учителя.

Вместе с тем при формировании оценочных суждений учащихся учитель должен уметь прогнозировать возможность возникновения оценочных суждений негативного характера по поводу общепринятых ценностей жизни, высказываний, противоречащих правовым нормам, нормам морали, и быть готовым к ведению дискуссий; к использованию приемов убеждения. Целесообразнее всего в этих условиях беседа, вопросы которой направлены на выявление противоречий в суждениях ученика, в его аргументации своей позиции. Одним из наиболее эффективных способов действий в таких ситуациях является использование приема отстранения. Прием предполагает, после заслушивания негативных позиций ученика, проведение беседы с классом в следующей логике: докажите, что ученик прав в своей позиции; докажите, что он не прав; определите, в какой степени можно говорить о том, что ученик прав или не прав.

П р и е м ы р а з в и т и я к о м м у н и к а т и в н о й к у л ь т у р ы основываются на освоении учениками этических норм поведения и норм речевого этикета, в том числе правил ведения *дискуссии*. В основном приемы формирования коммуникативной культуры связаны с организацией внеклассной работы, проявляются в объяснении учащимся норм поведения, контроле за их соблюдением и коррекции со стороны учителя во время проведения различных мероприятий. В рамках предметного обучения задачи формирования коммуникативной культуры решаются при раскрытии знаний об исторической этике. На их основе возможно использование игровых приемов (например, в аристократическом салоне XIX в.). При анализе результатов действий ученика на уроке учителем или одноклассниками важно придавать этому обсуждению комплиментарный характер, строить вопросы к другим ученикам на рецензирование, ориентируя их на выявление позитивных сторон в деятельности рецензируемого, обучая корректным формулировкам замечаний. При этом могут быть задействованы в игровой форме нормы речевого этикета, заимствованные из прошлого.

Опыт развития коммуникативной культуры формируется при организации работы учеников в парах, в группах, при этом нужно прогнозировать возможные конфликтные ситуации, предупреждать случаи психологической несовместимости учеников в одной команде.

См. также *Воспитание в обучении истории, Метод обучения истории (общее понятие)*.

Метод использования технических средств обучения предполагает организацию процесса обучения на основе предъявления учащимся учебного материала при помощи *средств обучения истории* (информационных материалов), предназначенных для технического оборудования. В зависимости от вида технических средств обучения (ТСО) различают приемы работы с динамическими (видеокинофильмы, диафильмы), статичными (диапозитивы, изображения диапроекторов), звуковыми ТСО и информационными компьютерными программами.

Общими методическими условиями использования ТСО являются: их соответствие содержанию уроков; выявление образовательного, развивающего и воспитательного потенциала, свойственного именно данному и никакому другому ТСО; оптимальный отбор ТСО для урока (кадры фильма, музыкальные фрагменты и т. д.); активизация познавательной деятельности учащихся при использовании ТСО; возможность восприятия и освоения учащимися учебной информации с помощью данного вида ТСО (по размерам изображения, по скорости показа и т. д.).

Работа с ТСО строится на основе использования *устного и наглядного методов* обучения (описание изображения на слайде, беседа по просмотренному видеофрагменту и т. д.) и особенных приемов, свойственных только данному методу: демонстрация динамических средств обучения, прослушивание фонозаписи, комментирование кадров (кинофильма). Особенности приемы находят применение во всех звеньях обучения: при создании мотивационной основы изучения материала (например, демонстрация фрагмента кинофильма с занимательным сюжетом, объяснение которому будет дано в ходе урока); при изучении нового материала; при закреплении и проверке знаний (например, ученики должны отобрать из демонстрируемых слайдов те, на которых памятники культуры соответствуют изученному архитектурному стилю).

Познавательные задания должны отражать, учитывать и максимально использовать информационные особенности ТСО (например, доказать кадрами документальной кинохроники, что в стране происходила техническая революция, определить на основе прослушанных песен времен Великой Отечественной войны духовные ценности людей этого поколения). При работе с информационными мультимедийными компьютерными программами возможны познавательные задания на комплексное использование текстовых, звуковых и наглядных источников информации.

См. также *Метод компьютерного обучения истории*.

Метод исследовательский — способ организации познавательной деятельности учащихся по самостоятельному решению учебных проблем. Цель его использования — приобщение учеников к способам исторического познания, к научному ученическому творчеству. В методике обучения истории

исследовательский метод рассматривается со второй половины XIX в. В советское время *И.Я. Лернер* включил его в свою классификацию методов обучения истории (см. *Метод обучения истории*). Ученый объяснил, что при использовании данного метода «ученик на доступном ему уровне попадает в положение, требующее не усвоения готового знания, а научного познания».

Применение исследовательского метода в обучении истории эффективно при наличии ряда условий:

- решаемая проблема должна предполагать наличие у учеников минимального объема исторических знаний, достаточных, чтобы служить ориентационной основой в их самостоятельной деятельности;
- у учащихся должны быть сформированы базовые умения самостоятельного приобретения, осмысления и применения исторических знаний;
- предлагаемое познавательное знание должно быть ориентировано на творческий уровень деятельности ученика, в процессе которого он открывает новые для себя знания, решает проблему, являющуюся для него «открытием».

Исследовательский метод может использоваться в познавательной деятельности учеников на уроке (*лабораторный урок, семинар, конференция* и т. д.), при их работе над *проектом*, в индивидуальной самостоятельной работе школьников над *докладами, рефератами* и т. д.

См. также *Проблемное обучение истории, Проектное обучение истории*.

Метод компьютерного обучения истории — особый способ организации деятельности учащихся на основе их взаимодействия с учебными *компьютерными программами по истории*, при котором функции организации, управления обучением и оценки познавательной деятельности учащихся осуществляет не учитель, а программа электронного средства обучения. Предполагает использование диалогового режима ЭВМ.

Метод компьютерного обучения стимулирует познавательный интерес учащихся к предмету, реализует индивидуальный подход к ученику в процессе обучения, способствует оптимальной организации учебного процесса. Главный потенциал метода компьютерного обучения связан с решением задач обучения и развития школьников. Метод компьютерного обучения эффективен при следующих условиях:

- использовании учебных компьютерных программ, соответствующих учебной программе по истории, тематике урока, возрасту учеников и их познавательным возможностям;
- наличии у учащихся элементарных умений работы с компьютерными средствами обучения;
- проведении в достаточном объеме инструктажа для учеников о правилах выполнения компьютерной программы и оказании своевременной помощи по работе с программой;
- дальнейшем использовании результатов компьютерного обучения в учебном процессе.

См. также *Компьютеризация обучения истории*.

Метод лабораторно-исследовательский — в советской методике 20-х гг. XX в. обозначение способа изучения истории, основанного на самостоятель-

ной работе школьников с различными видами источников. Одним из создателей лабораторно-исследовательского метода являлся А.Е. Кудрявцев.

Применение лабораторно-исследовательского метода было вызвано стремлением активизировать познавательную деятельность ученика, развивать его самостоятельность с целью сделать приобретаемые учениками знания более жизненными, связанными с современностью. Внедрение лабораторно-исследовательского метода происходило в обстановке отмены классно-урочной системы, замены преподавания истории обществоведением, внедрением комплексных программ, отказа от использования учебников.

Работа по лабораторно-исследовательскому методу строилась следующим образом. Учащиеся получали от учителя задание по определенной теме (например, «Изучение деревни в прошлом и настоящем и знакомство с СССР как страной преимущественно земледельческой»). Задание могло выполняться группами учащихся. Ученики должны были познакомиться как с фрагментами истории феодально-крепостнических отношений, так и с современным состоянием деревни. С этой целью они изучали исторические источники, литературу, проводили беседы с крестьянами (или представителями иных социальных групп), знакомились с их бытом, проводили экскурсии и т. п. На основе полученных материалов учащиеся готовили доклады («Взаимоотношения крестьян и помещиков», «Крестьянское хозяйство» и др.) и наглядные материалы к ним (диаграммы, схемы, карты). Роль учителя сводилась к организации работы, консультированию учащихся, подведению итогов.

В конце 20-х гг. организация учебного процесса по лабораторно-исследовательскому методу была подвергнута критике за фрагментарность знаний учащихся, принижение роли учителя в процессе обучения. С восстановлением преподавания истории его использование прекратилось. Опыт лабораторно-исследовательского метода был востребован в методике обучения истории при разработке лабораторного урока.

«Метод лабораторный» — в дореволюционной методике способ изучения истории на основе использования исторических источников. Основы лабораторного метода разработаны Н.А. Рожковым, С.В. Фарфоровским. Внедрение его в практику обучения истории было обусловлено стремлением к активизации познавательной деятельности ученика, развития у него самостоятельного, критического мышления. Ученик знакомился с методами исторического познания, с лабораторией ученого.

Работа с источниками различного характера (литературного, документального, вещественного) могла проводиться как на уроке, так и во внеурочное время. Учитель знакомил учащихся с документом, ставил задачи его изучения. Учащиеся самостоятельно изучали документ, устанавливали факты, делали выводы и обобщения. Деятельность школьников могла быть организована по группам. В конце урока в ходе беседы и дискуссий подводились итоги. Сторонники лабораторного метода, как правило, отрицательно относились к изучению истории по учебникам. Применение лабораторного метода стимулировало создание хрестоматий по истории.

Применение лабораторного метода в процессе обучения имело ряд недостатков: не принимались в расчет познавательные возможности учеников; использовались сложные для познания виды источников (например, писцовые книги). Принижение роли учебника приводило к нарушению целостности обучения, фрагментарности знаний.

Лабораторный метод сыграл важную роль в становлении развивающего обучения истории, методики работы с документом и проведения уроков лабораторного типа. В современной методике обучения истории термин «лабораторный метод» не употребляется, а используется более широкое и точное название аналогичного способа обучения «метод работы с текстом».

См. также *Урок лабораторный*.

Метод обучения истории (общее понятие) (от греч. *méthodos* — путь исследования, теория, учение) — обобщающее понятие, характеризующее способ совместной деятельности учителя и ученика в образовательном процессе, состоящий из приемов-действий учителя (преподавания) и соответствующих им приемов-действий ученика (учение), обеспечивающих реализацию целей образования. Фундаментальное, ключевое понятие методики обучения истории, давшее название частным дидактикам.

Метод обучения истории — понятие историческое. Его смысл эволюционировал с изменением целей и содержания исторического образования. В XIX в. в методической литературе был введен термин «метод преподавания истории». Он использовался для описания любых способов деятельности педагога, направленных на процесс освоения учащимися исторических знаний. К методам относили способы построения учебного материала («биографический метод»), пути формирования знаний («репетиционный метод») и способы организации деятельности учеников («лабораторный метод» и т. д.).

В первой половине XX в. также отсутствовало какое-либо четкое определение этому понятию. В 60—70-е гг. XX в. стали различать понятия «преподавание» (деятельность учителя) и «учение» (деятельность учащихся), появился термин «метод обучения как способ совместной деятельности учителя и ученика». А.А. Вагин предложил обособлять в самостоятельные методы обучения истории те способы учебной деятельности, которые различаются специфическими закономерностями восприятия, осмысления и запоминания учебного материала учениками, характеризуются качественно особыми способами совместной учебной деятельности учителя и учащихся. В понятие вкладывался и обобщенный смысл, например «устный метод обучения», и частные случаи его проявления — рассказ, сообщение и т. д.

В дальнейшем для обозначения частных случаев проявления метода применяли термин «прием обучения». Понятие «метод обучения истории» стали трактовать как обобщенный способ деятельности, состоящий из приемов, которые призваны на практике реализовывать использование того или иного метода. При этом различались приемы деятельности учителя и ученика (М.Т. Студеникин). Метод обучения истории превратился в абстрактное теоретическое понятие (обобщенные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся), на практике реализуемое через приемы обучения, всег-

да наполняющиеся конкретным историческим содержанием. Такой подход положил начало систематизации теоретических понятий в методике, устанавливая соподчиненное соотношение понятий «метод» и «прием».

Однако в обучении истории, как и других предметов, существуют разнообразные способы восприятия учебного материала, учебные действия, не сводимые к единой классификации. Поэтому еще в 70-е гг. XX в. был поставлен вопрос о допустимости классификаций методов обучения на разных основаниях (Ю.К. Бабанский). Наиболее распространенной в методике стала классификация по источникам приобретения учениками знаний (А.А. Вагин): *устный метод, наглядный метод, метод работы с текстом*.

В педагогической литературе существует классификация методов, в рамках которой знания, приобретенные при помощи устных и письменных источников, объединены в один метод словесного обучения. В методической литературе более распространен подход, при котором различаются устные методы обучения и методы работы с текстом: восприятие знаний учениками различно — слух и зрение. Кроме того, метод работы с текстом в обучении истории играет существенную роль, связан со спецификой исторического познания, поэтому требуется самостоятельное рассмотрение его приемов.

В методике существует также классификация, разделяющая способы учебной деятельности на методы (приемы) формирования теоретических знаний и фактического материала (*Л.В. Гора*). Однако две названные классификации более пригодны для описания способов работы учителя по формированию знаний, они слабо ориентированы на описание познавательной деятельности ученика в учебном процессе.

В 60—80-е гг. XX в. стали различать задачи обучения, воспитания и развития. Возникла классификация методов обучения истории в соответствии с компонентами целей обучения — методы формирования учебных знаний, воспитания, развития. И.Я. Лернер дал классификацию методов по этапам мыслительной деятельности учащихся: *объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, частично-поисковый метод, метод проблемного изложения, исследовательский метод*. Она ближе стояла к описанию метода обучения истории в контексте развивающей модели обучения, но не охватывала всех сторон познавательной деятельности школьников. В 70-е гг. Ю.К. Бабанский предпринял попытку при помощи методов целостно описать весь процесс обучения, объединив их в три основные группы в соответствии с этапами образовательной деятельности: 1) методы мотивации и стимуляции обучения, 2) методы организации и осуществления обучения, 3) методы учета и контроля за результатами обучения. Такой подход позволял включить все приемы обучения в ту или иную классификацию методов.

В современных условиях в контексте деятельностного подхода важно отразить многообразие способов познавательной деятельности не только учителя, но и учащихся. Ученики овладевают историческим содержанием в процессе восприятия объяснения учителя, в игре, на экскурсии, т. е. в результате осуществления различных действий. Обобщает разнообразные приемы работы учащихся классификация методов обучения по способам и характеру их

познавательной деятельности: *игровой метод, метод компьютерного обучения, экскурсионный метод* и т. д.

В методической литературе способы деятельности иногда относят не к методам, а к формам обучения. Это противоречит общепринятым в педагогике подходам к формам обучения как общим, универсальным путям организации учебного процесса. Например, тема занятия «Город мастеров», форма организации обучения — урок, ведущий метод обучения (способ деятельности учащихся) — игра (см. *Формы обучения*).

Метод обучения истории может лежать в основе целого урока. Например, на основе устного метода строится урок-лекция. Но, как правило, процесс обучения предполагает использование совокупности приемов обучения, принадлежащих разным методам обучения истории (см. *Предметные технологии*).

В методической литературе сформулированы условия применения различных методов обучения истории. Их выбор определяется:

- целями обучения, содержанием учебного материала;
- закономерностями процесса усвоения знаний учащимися;
- познавательными возможностями и уровнем развития их интересов;
- психологическими закономерностями проведения всего урока (задачами поддержания произвольного внимания, характером взаимодействия учителя и учеников и т. д.);
- временными возможностями использования метода на уроке;
- оснащенностью кабинета дидактическими средствами;
- уровнем мастерства учителя.

Методы считаются выбранными правильно, если в результате их применения оптимальными путями реализованы поставленные цели обучения.

Метод объяснительно-иллюстративный — способ передачи учителем готовой информации из словесных и наглядных источников исторических знаний и организации ее осознанного восприятия. Объяснительно-иллюстративный метод относится к классификации *методов обучения истории* по уровням познавательной деятельности учащихся (И.Я. Лернер). Один из самых старых методов обучения истории. В методической литературе находит свое отражение с XIX в. При применении объяснительно-иллюстративного метода ученик рассматривался как объект обучения, подвергающийся целенаправленному педагогическому воздействию учителя.

В практике современного преподавания объяснительно-иллюстративный метод применяется на начальной стадии обучения истории, когда у учеников еще отсутствуют знания исторического материала, необходимые для их самостоятельной деятельности, и не сформулированы умения самостоятельной мыслительной деятельности. Объяснительно-иллюстративный метод предполагает использование монологических приемов устного обучения (*сообщение, описание, рассказ, объяснение, характеристика* и т. д.), приемов наглядного обучения, обеспечивающих воссоздание исторических представлений и реализацию задач эмоционально-образного воздействия (изобрази-

тельная наглядность), закрепление опорных знаний урока (апликации, таблицы, схемы), приемов работы с текстами, преимущественно призванными конкретизировать излагаемый материал или закрепить его с опорой на зрительное восприятие текста. Приемы работы учащихся связаны с восприятием учебной информации и ее присвоением.

См. также *Наглядный метод обучения истории, Объяснение.*

Метод проблемного изложения — способ обучения, предполагающий постановку учителем учебной проблемы и раскрытие путей ее решения в процессе изложения учебного содержания. В методике обучения истории разрабатывался *Н.Г. Дайри, И.Я. Лернером* и др. Метод проблемного изложения используется при необходимости изучения в курсе истории сложных проблем, которые учащиеся не могут освоить самостоятельно, так как они требуют исторического кругозора и мыслительных процессов на уровне профессиональной исторической подготовки учителя. Например, анализ методологических подходов к освещению истории, альтернативных оценок учеными процесса исторического развития. Изложение учителя в данном случае является образцом использования приемов научного познания прошлого.

Данный метод основан на использовании учителем приемов *рассуждения*, с постановкой риторических вопросов. На практике метод проблемного изложения часто применяется в сочетании с *частично-поисковым методом*. Приемы работы учащихся предполагают восприятие ими не только содержания исторической информации, но и логики рассуждений, способов аргументации учителя.

См. также *Метод обучения истории (общее понятие).*

Метод проблемного обучения, см. *Проблемное обучение истории.*

Метод проектов, см. *Проектное обучение истории.*

Метод работы с текстом в обучении истории — способ освоения учебного исторического содержания при помощи различного вида письменных источников. Относится к одному из старейших в методике обучения истории. С момента начала изучения истории его применение ограничивалось чтением и заучиванием текстов учебников. Метод работы с текстом стал активно разрабатываться историками и педагогами во второй половине XIX — начале XX в., когда была поставлена и решалась проблема использования первоисточников, исторической и художественной литературы в среднем образовании. Тогда же были впервые обозначены критерии отбора источников и способы работы учащихся с ними в процессе учебных занятий и самостоятельной деятельности (*Б.А. Влахопулов, А.Ф. Гартвиг, М.М. Стасюлевич, С.В. Фарфоровский, В.Я. Шульгин* и др.), появились первые хрестоматии документов и книги для чтения, предназначенные учащимся.

Большое значение метод работы с текстом приобрел в 20-е гг. XX в., когда изучение прошлого осуществлялось по рабочим книгам и хрестоматиям (*А.А. Введенский, Б.Н. Жаворонков, А.Е. Кудрявцев, В.А. Петрушевский, А.В. Предтеческий* и др.).

На теоретическом уровне проблемы метода работы с текстом начинают разрабатываться в 30—60-е гг. XX в. (*Н.В. Андреевская, В.Н. Бернадский,*

А.А. Вагин, М.А. Зиновьев, В.Г. Карцов, А.И. Стражев и др.). В этот период было определено его место в обучении истории, предприняты попытки классификации учебных текстов, дано описание основных приемов работы с текстом под руководством учителя.

Новый этап в разработке проблем использования метода работы с текстом начинается с конца 60-х гг. XX в. Он был связан с широким введением в практику обучения истории произведений классиков марксизма-ленинизма и партийных документов (*Л.Н. Боголюбов, С.А. Ежова, А.Т. Кинкулькин, А.Г. Колосков, И.П. Рахманова* и др.). В этот период проводились массовые экспериментальные исследования эффективности отбора и адаптации документов для их применения в учебном процессе. Была выстроена общая логика введения в процесс обучения истории текстов первоисточников: работа с цитатой — с адаптированным фрагментом источника — с текстом одного первоисточника — с несколькими источниками. В методических пособиях раскрывались приемы применения в школе элементов внешней и внутренней критики источника, объяснялись особенности работы с источниками различных видов, разрабатывались способы обучения учащихся письменной фиксации информации исторических источников, составлению планов, тезисов, конспектов. В государственные программы по истории был введен перечень обязательных к изучению документов и требования по классам к поэтапному формированию умений работы с историческими текстами. Главное внимание при работе с текстами отводилось извлечению из них исторической информации и идейно-политическому воспитанию на произведениях классиков марксизма. Методистами 70—80-х гг. был накоплен опыт создания системы работы с письменными историческими источниками.

На современном этапе продолжается дальнейшая разработка метода работы с текстом. На первый план выдвигаются задачи, связанные с формированием у учащихся умений самостоятельного изучения исторических источников. В методических исследованиях и рекомендациях рассматриваются вопросы отбора и использования *альтернативных исторических источников* в обучении истории, развития умений критического отношения к источникам информации, индуктивного и дедуктивного путей формирования умений самостоятельной работы учащихся с документами, использования потенциала электронных средств обучения в работе с историческими источниками (*Г.В. Карелина, В.Р. Лещинер*).

Применение метода работы с текстом в обучении истории преследует следующие цели: дать учащимся знания о видах исторических источников; обеспечить в процессе обучения приобретение, закрепление, углубление и расширение учебных исторических знаний на основе работы с текстовыми источниками; развить общие умения работы с текстами и специальные умения работы с источниками исторической информации; развить мыслительные умения школьников, связанные с анализом, систематизацией и логическим построением приобретаемой из источников информации; формировать интерес к научной работе историка, организовать самостоятельную исследовательскую работу школьников; развить информационную культуру учащихся.

ся, ценностное отношение учащихся к познанию прошлого на основе достоверных источников информации.

В методической литературе приемы работы с текстами группируются на разных основаниях.

По целям обучения различаются приемы работы с текстом как средством приобретения учебных знаний и приемы изучения текста как самостоятельного объекта познания; приемы формирования умений работы с историческими источниками; приемы реализации воспитательного потенциала источника.

По особенностям работы с различными видами учебных текстов различают приемы работы с учебником, с первоисточником, справочниками и словарями, научной, художественной литературой и т. д.

По этапам работы с источниками различают приемы библиографического поиска источника, приемы прочтения и анализа источника, приемы письменной фиксации и воспроизведения содержания источника.

По характеру и этапам взаимодействия учителя и ученика при работе с текстами различают приемы их использования учителем в процессе своего изложения материала (*цитирование, декламация, объяснение, анализ текста* и т. д.), приемы работы учащихся с текстами под руководством учителя (*комментированное чтение* источника, аналитическая беседа его по тексту и т. д.) и приемы самостоятельной работы учащихся с текстом (самостоятельное прочтение и анализ источника, составление планов, тезисов, написание конспектов, аннотаций, рефератов и т. д.).

См. также *Исторические источники в обучении истории, Метод обучения истории (общее понятие), Умения информационные в обучении истории.*

«Метод реальный» — в дореволюционной методике способ изучения истории на основе первоисточников. Понятие ввел в 60-х гг. XIX в. историк и публицист *М.М. Стасюлевич*. Использование реального метода было обусловлено стремлением части прогрессивных педагогов уйти от «формального» заучивания большого количества учебного материала по учебнику. Применение реального метода позволяло за счет сближения процесса обучения с работой историка-исследователя уйти от догматизма в преподавании, развить самостоятельность и критичность мышления учеников. Исторический процесс предполагалось реконструировать на основе источников, помещенных в хрестоматию. Отрицалась роль учебника в процессе обучения истории. Широкого распространения реальный метод не получил в силу своей трудоемкости. Его идеи нашли продолжение в создании *лабораторного и лабораторно-исследовательского методов*.

«Метод репетиционный» (от франц. *répéter* — повторять) обозначен в преподавании истории в первой половине XIX в. Репетиционный метод вообрал себя существовавшие ранее приемы попеременного чтения на уроке учебника, комментирование его текста, использование специальных приемов запоминания дат, заучивания материала (например, распевание рифмованного текста). Большое внимание в обучении уделялось приготовлению домашних заданий и их детальной проверке при опросе на уроках.

См. также *Метод обучения истории (общее понятие), Развитие исторического образования в России.*

Метод репродуктивный — способ воспроизведения учащимися учебного содержания на основе ранее освоенных в учебном процессе знаний и приемов познавательной деятельности. Его цель — развитие способности учащихся к воспроизводящей познавательной деятельности. Признаки репродуктивного метода обучения сформулированы *И.Я. Лернером*. Основным приемом работы учителя является постановка заданий учащимся для репродуктивного воспроизведения ранее освоенного учебного содержания (пересказ фрагмента материалов учебника, изученного документа и т. д.) или выполнения освоенных действий, действий по образцу (показ по карте исторических объектов, счет лет по памятке и т. д.).

Репродуктивный метод используется для актуализации ранее освоенных знаний, необходимых при изучении нового материала, для закрепления и проверки вновь полученных знаний и умений, при опросе. Он предполагает применение приемов вводной и заключительной беседы, постановки познавательных заданий репродуктивного характера. Репродуктивный метод готовит учеников к дальнейшей самостоятельной работе, создает условия для применения *частично-поискового метода*.

См. также *Метод обучения истории.*

«Метод реферативный» — в дореволюционной методике способ изучения истории на основе подготовки учащимися самостоятельных исследовательских работ — *рефератов*. Получил распространение в обучении истории в начале XX в. Использование реферативного метода было обусловлено стремлением части прогрессивных педагогов уйти от формального заучивания большого количества учебного материала по учебнику.

Одним из создателей реферативного метода является педагог А.Ф. Гартвиг. Он писал: «Разучивание учебника устраняется совершенно; учебник сохраняет лишь характер справочной книги. Точно так же устраняется изложение преподавателем того материала, который обыкновенно помещается в учебнике, так как такого рода работа... менее всего может быть названа активной работой». А.Ф. Гартвиг строил учебный процесс следующим образом. В начале учебного года он предлагал учащимся темы рефератов в соответствии с основными вопросами курса. Класс делился на группы для работы над одной темой, но каждый участник выбирал свой аспект ее изучения. В каждой группе был руководитель, поддерживающий контакты с учителем. Учащиеся знакомились как с материалами текста учебника, так и с научно-популярной литературой. По результатам работы делались доклады. Учитель брал на себя роль организатора, консультанта, подводил итоги ученической деятельности. Методика А.Ф. Гартвига вызвала критику за нарушение системности в обучении и принижении роли учителя.

Часть педагогов рассматривала рефераты как дополнительное средство обучения. Была разработана методика написания рефератов. Так, Б.А. Владулов предлагал обучение реферированию текстов проводить поэтапно. На первом этапе ученик реферировал тексты небольших статей, брошюр или

книг. Он учился разбивать текст на части, выявлять главную мысль, фиксировать материал близко к авторскому тексту. На втором этапе ученик переходил к реферированию более сложного материала. На основе выделения главных мыслей книги он составлял план реферата и излагал прочитанное своими словами. Третий этап предполагал подготовку реферата по какой-либо проблеме на основе нескольких книг. Одна из основных задач ученика состояла в разборе аргументации авторов, высказывании собственных оценочных суждений и т. д. Идеи создателей реферативного метода об организации самостоятельной исследовательской деятельности учеников, групповых формах обучения, поэтапном развитии умений работать с историческими источниками нашли свое развитие в методике обучения истории и сохраняют свою значимость в современной практике преподавания.

Метод трудовой — способ изучения истории на основе практической деятельности школьников. Введен в процесс обучения под влиянием идей немецкого педагога конца XIX — начала XX в. А. Лая, предлагавшего обучать через «действие человека». Распространение трудового метода связано с перестройкой всей системы образования, когда на первый план выходила связь обучения с жизнью, с современностью и наблюдалась реакция на недостатки «школы зубрежки». Он предполагал выполнение различных работ, связанных с изучением вопросов материальной культуры и техники. Учащиеся изготовляли модели и макеты исторических объектов, различные схемы, диаграммы, рисунки и т. п. В процессе создания объекта школьники получали знания о нем. В конце 20-х гг. XX в. применение трудового метода было подвергнуто критике за нарушение систематичности знаний учащихся. Его элементы в дальнейшем использовались в процессе наглядного обучения истории (изготовление самодельных макетов, моделей, аппликаций, рисунков и т. п.). В наши дни трудовой метод значим в контексте современных задач развития опыта самостоятельной учебной деятельности.

Метод формирования учебных знаний, см. *Формирование учебных исторических знаний (общее понятие)*.

Метод частично-поисковый (эвристический) — способ обучения, предполагающий решение учебной проблемы учащимися под руководством учителя.

Применяется при рассмотрении вопросов, которые только на отдельных этапах доступны для самостоятельного решения учениками (учащиеся не обладают знаниями или умениями для рассмотрения всей проблемы в целом). Учителю необходимо обозначить эти этапы, выделить вопросы, которые будут изучаться с помощью частично-поискового метода (приемы рассуждения, объяснения, беседы и т. д.), определить задания учащимся на этапах, где возможно, организовать их самостоятельную деятельность. Частично-поисковый метод предполагает выполнение познавательных заданий, одна часть которых осуществляется по известному для учащихся образцу (опирается на готовые знания), а другая — требует от школьников самостоятельного выбора (создания) способа деятельности или освоения новой информации, ближайшей к зоне развития ученика. Школьники могут готовить доклады, собо-

щения на основе планов, литературы и инструкций, данных учителем. Использование частично-поискового метода готовит учеников к самостоятельной исследовательской деятельности, создает условия для обучения *исследовательскому методу*.

См. также *Метод обучения истории (общее понятие)*.

Метод экскурсионный — способ упорядоченного изучения в учебных целях памятников истории и культуры, памятных мест, наблюдаемых в окружающей среде или в музеях, основанный на взаимодействии учителя (экскурсовода) и учащихся (экскурсантов) и, как правило, на перемещении от одного объекта к другому. Понятие было введено в методическую литературу в начале XX в. (Н.П. Анциферов, А.Ф. Гартвиг, И.М. Гревс, Б.Е. Райков и др.).

Экскурсионный метод включает в себя традиционные приемы устного и наглядного методов обучения, которые применяются как на музейных, так и на внемузейных экскурсиях, а также особые приемы экскурсионного показа объектов. Показ исторических объектов на внемузейной экскурсии, в ее пешеходной части, основывается на приемах изучения объекта при помощи движения и реконструкции памятника (места события).

Прием изучения объекта при помощи движения («моторный прием») впервые описан в методической литературе в 20-х гг. (Н.П. Анциферов и др.). Тогда он именовался термином «моторный метод», «моторность». Данный прием предполагает такие типовые задания ученикам:

- перейти от одного объекта к другому, обойти историческую местность (поле битвы), измерить шагами толщину, протяженность сооружения (например, стен крепости), чтобы представить локально пространственные характеристики объекта;
 - обойти объект (памятник монументальной скульптуры, сооружение) для его всестороннего восприятия;
 - повторить действия участников исторических событий (взобраться на крепость), проследовать их маршрутом (пройти путем декабристов на Сенатскую площадь 14 декабря 1825 г.) в целях реконструкции событий прошлого;
 - рассмотреть объект с разного расстояния: памятники архитектуры и скульптуры первоначально показываются на расстоянии более трех высот объекта, чтобы создать представления о его положении на местности; на расстоянии двух высот создаются представления о его облике в целом; на расстоянии одной высоты объекта рассматриваются его детали.
- Прием реконструкции объекта используются в тех случаях, когда существующий в наши дни памятник утратил свой первоначальный облик. Тогда требуется его воссоздание (с помощью описания, демонстрации изображения) в том виде, в котором он был в исторический период, изучаемый на экскурсии. При посещении памятных мест реконструируется облик местности ответственно изучаемому времени при помощи карт, изображений — реконструкций, словесного описания.
- Экскурсионный показ всегда предшествует рассказу об объекте и событиях, связанных с ним. Эффективность восприятия любых экскурсионных объектов повышается при помощи других познавательных заданий: создать

карту изученных объектов, зарисовать (сфотографировать) объект и дать его описание, оценить сохранность, историческую значимость (художественные достоинства) объекта.

См. также *Наглядный метод, Урок-экскурсия, Экскурсия.*

Методика обучения истории (общее понятие) (от лат. *methodos* — путь исследования, теория, учение) — область теоретических и прикладных педагогических знаний о целях, содержании, способах и результатах осуществления процесса исторического образования. Термин употребляется в отечественной педагогике в нескольких значениях: как педагогическая наука, частная дидактика; как учебная дисциплина подготовки или переподготовки учителя истории; в обиходной речи — как синоним всего, что связано с процессом обучения истории в школе, с обобщенным обозначением отдельных сторон процесса обучения (например, методика проблемного обучения).

В литературе употребляется и понятие «методика преподавания истории» в тех же значениях. Термин «методика обучения истории» стал более распространен в 70-е гг. XX в. Его ввели для более четкого обозначения сущности образовательного процесса, в котором под обучением понимается совместная деятельность учителя и ученика. Понятие «преподавание» трактуется как деятельность учителя. В практике зарубежного преподавания истории термин методика обучения истории встречается редко. Там, как правило, проблемы предметного обучения исследуются в рамках дидактики и *предметных технологий.*

Методика обучения истории возникла в результате накопления и обобщения знаний о практике преподавания истории. Первые данные о зарождении методической интерпретации исторических знаний для обучения детей заключены в учебных пособиях XVI—XVII вв., которые содержали разделы о прошлом. В это время зарождается опыт предъявления исторических знаний в вопросно-ответной форме, использования в учебном процессе иллюстраций, хронологических таблиц.

В XVIII — первой половине XIX в. процесс становления методических идей отражался в высказываниях историков о целях и содержании обучения истории, документах государственных учреждений, учебных планах (с 1786 г.) и учебниках. В практике обучения истории накапливался опыт устного изложения материала, комментированного чтения учебника, способов запоминания исторического материала, работы с хронологией, с доской и мелом. Преобладал *репетиционный метод* заучивания материала. К этому периоду относятся также первые известные из печатных источников методические рекомендации об отборе учебного материала, приемах и способах обучения истории (А. Язвицкий, Ф.И. Янкович де Мириево).

Во второй половине XIX в. опыт разработки содержания исторического образования начинает отражаться в публикуемых учебных программах, а методы обучения истории — в специальных методических публикациях (Я.Г. Гуревич, А.В. Добряко, Б.А. Павлович, С.С. Стасюлевич и др.). В употребление вводятся первые методические понятия — «методика истории»

«метод» обучения. Ставится вопрос об активизации самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения (см. «*Метод реальный*»).

В конце XIX — начале XX в. продолжается развитие методики обучения истории как области практических педагогических знаний. В становлении методических идей активное участие принимают выдающиеся ученые истории и педагоги Б.А. Влахопулов, *Н.А. Вуннер*, Р.Ю. Гартвиг, А.В. Добрынин, К.А. Иванов, *Е.Е. Кареев*, М.Е. Коваленский, Н.И. Покатило, Н.П. Рожков, С.П. Сингалевич, С.В. Фарфоровский и др.

Главное внимание в методической литературе занимали проблемы целей и содержания исторического образования, способов формирования знаний, воспитания и развития учащихся. Заслугой дореволюционных методистов является интерпретация общедидактических принципов и методов обучения применительно к процессу преподавания истории; выделение особенностей процесса обучения истории как специфической области педагогических знаний; выявление образовательного, воспитательного и развивающего потенциала учебных курсов истории; описание практического опыта обучения истории в педагогической литературе; постановка вопросов о возможности вариативных способов изложения учебного исторического содержания, о возрастных особенностях обучения истории на разных ступенях образовательного процесса; разработка разнообразных методов активизации познавательной деятельности учащихся (см. «*Метод лабораторный*», «*Метод реферативный*», «*Метод экскурсионный*» и т. д.).

Большую работу по освоению методических знаний вели общественно-педагогические организации, в частности Историческая комиссия при Обществе распространения технических знаний. Пропаганда методического опыта осуществлялась через педагогическую периодическую печать (Журнал Министерства народного просвещения, Вестник воспитания и др.). Известен дореволюционный опыт изложения знаний по методике обучения истории в системе вузовской подготовки учителей.

В советский период происходило дальнейшее накопление практического опыта обучения истории, создания системы ИО, разработки форм и методов изучения прошлого. В 20—30-е гг. XX в. проводятся первые экспериментальные исследования в области преподавания истории (в том числе диссертационные). В стране создаются кабинеты и целые институты, занимающиеся проблемами повышения квалификации учителей. В педагогических вузах вводится методика преподавания истории как самостоятельная дисциплина. С 1934 г. выходит методический журнал «История в средней школе», впоследствии получивший название «Преподавание истории в школе».

В 40—50-е гг. был сделан значительный шаг в развитии методики обучения истории; из эмпирических рекомендаций она превращается в научно-систематизированную область педагогических знаний. С возникновением Академии педагогических наук (1944) в ее состав вошел Институт методов обучения со специальным сектором методики истории, занимающимся научными исследованиями в области предметного обучения. Открывается аспирантура по методике преподавания истории. Появляются учебные посо-

бия для студентов и учителей (Н.В. Андреевская, В.Н. Бенрадский, М.А. Зиновьев, В.Г. Карцов и др.). В них дается определение методики преподавания истории как области педагогических знаний, обозначаются структура методических знаний, цели и направления методических исследований и разработок. Особую роль в становлении методики обучения истории как науки сыграла дискуссия по концептуальным проблемам преподавания истории, которая способствовала определению научного статуса и научных основ методики. Основными направлениями исследований являлись проблемы отбора содержания к курсам истории на разных ступенях обучения; разработки, классификации ведущих методов обучения и условий их применения; проверки и учета знаний; уроков истории, классификации их видов.

В 60—80-е гг. научные исследования в области методики обучения истории становятся более разнообразными по своим видам. Это систематизированные теоретические труды, в которых находят отражение проблемы структуры научных методических знаний, особенностей познавательной деятельности учащихся и закономерностей процесса обучения истории, разработки методического понятийного аппарата. Широкое распространение получают диссертационные исследования. В них разрабатываются методологические основы методики, методы методического эксперимента. В эти годы методика обучения истории складывается как интегративная область педагогических знаний, которая в зависимости от целей исследования вбирает в себя достижения философии, истории, вспомогательных исторических дисциплин, а также педагогики и психологии. На данном этапе главное внимание методистов было направлено на исследование проблем формирования у учащихся теоретических знаний об исторических понятиях и закономерностях, преемственных связей в изучении истории, работы с документами (произведениями классиков марксизма-ленинизма), на разработку путей развивающего обучения, идейно-нравственного воспитания, использования ТСО, создание различных форм внеклассной работы. Результаты научных исследований, как правило, апробированные в ходе массовой экспериментальной проверки, внедрялись в практику обучения истории в виде усовершенствованных учебных программ, новых поколений учебников, системы средств обучения, методических рекомендаций.

В итоге в советское время сложилась целостная система методических знаний. Она соответствовала существовавшим идеологическим целям ИО в советском обществе, решала задачи методического сопровождения учителя в условиях знаниевой безальтернативной системы ИО, ориентированной на некоего среднего ученика.

Современный этап характеризуется новыми чертами в развитии методики обучения истории, обусловленными кардинальными изменениями в стране, сменой образовательной парадигмы и изменениями в базовой исторической науке. Модернизация системы ИО затронула основные направления развития теории и практики методики обучения, связав их:

- с переосмыслением целей и содержания обучения истории в соответствии с национальной государственной политикой в области образования, со-

циальными запросами и ценностями современного общества, современным уровнем развития педагогической и базовой исторической науки (см. *Содержание исторического образования*);

- со структурной перестройкой системы ИО, становлением современной концентрической модели изучения истории, разработкой стандартов, новых вариативных, разноуровневых учебных программ, учебников по истории для учебных курсов, поисками оптимального соотношения федерального, регионального и школьного компонентов (см. *Современное среднее историческое образование в России*);

- с поиском новых методов развивающего личностно-ориентированного обучения на основе управления процессом самостоятельной познавательной деятельности учащихся (см. *Развивающее обучение истории*);

- с разработкой новых подходов к реализации воспитательного потенциала истории в условиях сосуществования многообразных мировоззренческих, политических, социальных, культурных систем и ценностей российского общества (см. *Воспитание в обучении истории*);

- с разработкой мобильной системы *средств обучения истории*, которая могла бы обеспечить эффективное сопровождение учебного процесса в условиях вариативного обучения, с учетом современных технических возможностей (см. *Метод компьютерного обучения истории*).

С превращением России в открытое общество расширились международные контакты (семинары, конференции) учителей истории с зарубежными специалистами, педагогами (см. *Евроклио*) и экспертами Совета Европы, США. Ведущие вопросы, рассматриваемые в рамках международных контактов, связаны с проблемами целей обучения истории, создания школьных учебников, воспитания плюрализма, толерантности, использования предметных технологий.

Широкая методическая деятельность, осуществляемая в данных направлениях в последние десятилетия, способствовала коренным изменениям в ИО. Однако происходящие перемены в практике обучения истории далеко не всегда подкрепляются серьезными экспериментальными и теоретическими методическими исследованиями и разработками (см. *Методика обучения истории как наука*).

Центром развития научных методических знаний является лаборатория исторического образования Института общего среднего образования РАО. Научно-исследовательскую деятельность по проблемам методики ведут также сотрудники и аспиранты методических кафедр педагогических вузов.

Существенные изменения происходят в системе подготовки и переподготовки учителей истории. В педагогических вузах осуществляется переход на многоуровневую модель подготовки специалистов (бакалавриат — магистратура). Расширяется круг дисциплин, в рамках которых рассматриваются проблемы проектирования процесса обучения истории и методических исследований. В Академии повышения квалификации работников образования РФ центром координации деятельности учреждений повышения квали-