

О. М. Хлытина

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ СЮЖЕТЫ ШКОЛЬНОГО КУРСА ИСТОРИИ РОССИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ИЗУЧЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЫ

Теоретическое осмысление и практическая реализация идей деятельностного подхода к обучению – характерная черта современного этапа развития российского образования. Деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, заявлена сегодня в качестве фундаментальной основы государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения [4, с. 11]. Одной из ключевых задач общего образования провозглашается интеллектуальное развитие личности школьника – «развитие интеллектуальных качеств личности, овладение методологией познания, стратегиями и способами учения, самообразования» [4, с. 12].

Для методической науки и школьной практики обучения истории задача обучения школьников приемам историко-познавательной деятельности не нова. Идея представленности исторической науки в содержании истории как учебного предмета не только историческими знаниями, но и методами исторического познания была обоснована еще во второй половине XIX в. в работах М. М. Стасюлевича, Н. А. Рожкова, С. Ф. Фарфоровского. Вместе с тем, современный этап развития школьного исторического образования и методики обучения истории – это принципиально новый период в разработке теоретических и прикладных аспектов проблемы обучения школьников приемам историко-познавательной деятельности. Его новизна определяется несколькими факторами.

«Классическая» методика обучения истории конца XIX–XX в. формировалась и развивалась на основе методологии позитивизма. В результате на уроках истории изучалось прошлое таким, «как оно было на самом деле», а учебный исторический текст был призван донести до учеников самое современное и «абсолютно истинное» научное историческое знание.

Представления историков-позитивистов о сущности научного исторического знания, о способах его получения и логике научного познания определили систему приемов историко-познавательной деятельности школьников. Базисными стали идеи о том, что реальность прошлого напрямую отражена в исторических источниках, подлинность которых не вызывает сомнений у исследователя, что исторические факты присутствуют в них в готовом виде, и поэтому «источники говорят сами за себя». Поэтому школьников учили извлекать из источников эти эмпирически данные факты, использовать их для конкретизации изучаемого исторического материала, для доказательства предложенных выводов и т. п.

Вместе с тем, сегодня не только в «большой» исторической науке, но и на школьных уроках позитивистский взгляд на историческое познание и на само историческое знание постепенно уступает место *идеям неклассической и постнеклассической науки* о соотносительности научных исторических знаний как с особенностями исследовательского инструментария историка (круг исторических источников, методология исследования), так и с ценностно-целевыми установками исследователя; утверждается идея о возможности различных «правильных», но частичных в своей полноте и относительных в своей истинности научных трактовок прошлого. Иными словами, современным школьникам, как и их сверстникам в XIX–XX вв., при изучении истории предстоит овладеть представлениями о сущности исторического познания, приемами историко-познавательной деятельности, но это уже принципиально иные представления и приемы.

Кроме того, утверждение *лично-деятельностной парадигмы* образования приводит к изменению роли (назначения) учебно-познавательной деятельности школьников в процессе изучения истории. Она выступает не только и не столько средством организации запоминания, закрепления, систематизации усвоенных исторических знаний, сколько средством организации освоения школьниками способов получения научного исторического знания, необходимых и для понимания того, как историки «пишут историю», и для выстраивания своей идентичности в историческом пространстве. При этом в качестве объектов познавательной деятельности школьников все чаще предстают реальные объекты окружающего мира, с которыми имеет дело историк (разнообразные исторические источники и историографические материалы), а не только учебные тексты.

Таким образом, изменение историко-методологических и дидактических основ школьного исторического образования и методической науки приводит сегодня к трансформации «устоявшейся» модели историко-познавательной деятельности школьников. Один из векторов такой трансформации связан с провозглашением в конце XX в. значимости обучения школьников приемам работы с разноречивыми версиями и оценками прошлого [2, с. 46; 3, с. 24–25], с включением в содержание школьного исторического образования дискуссионных вопросов исторической науки [5], а в школьные учебники истории – историографических очерков, фрагментов работ

историков или отдельных их высказываний (суждений). Начиная с 2003 г., специальное задание на анализ исторических версий и оценок включено в экзаменационные работы ЕГЭ по истории России.

Можно утверждать, что присутствие в содержании школьного исторического образования *разноречивых* версий и оценок прошлого, предложенных современниками и историками, есть также и ответ на вызовы современной эпохи – эпохи глобализации и, одновременно, сохранения поликультурности мира, вариант реализации в историческом образовании *идеи социокультурного многообразия мира*. Знакомство с альтернативными трактовками событий прошлого позволяет ученикам обрести опыт рассмотрения проблемы с различных точек зрения, понять, что многообразие мнений есть норма и ценность современного поликультурного, полиэтничного и многоконфессионального мира, что сила или слабость позиции историка, да и любого участника диалога, зависит от аргументации, которая лежит в ее основании.

О методических путях изучения вопросов историографии в школьном курсе истории России 10–11 классов и пойдет речь в данной статье.

Как было отмечено выше, основу приемов учебного исторического познания составляют методы научного исторического исследования. В работах по методологии истории предложены различные варианты классификации методов научного познания в целом и исторического познания, в частности. Применительно к тематике данной статьи значимо замечание И. Д. Ковальченко, который указывает на различие научных методов, направленных на оперирование *имеющимся* научным знанием, и методов, используемых для получения *нового* знания. Автор пишет, что в первом случае главной познавательной задачей «является установление того, насколько ранее полученное знание объективно *отражает* реальность. Во втором же случае главной задачей выступает обеспечение возможности *получения* истинного знания» [1, с. 38–39].

В научном историческом познании «готовое» историческое знание ученый обнаруживает в исторических исследованиях предшественников, а «новое» научное знание получает, работая с историческими источниками. В учебном же историческом познании и учебный текст (параграф учебника, изложение учебного материала учителем), и историографические материалы (фрагменты работ историков и их отдельные суждения), и исторические источники (письменные, устные, аудиовизуальные, вещественные) для школьника выступают источниками *субъективно нового знания о прошлом*.

Вероятно, поэтому приемы работы учащихся с письменными историческими источниками и фрагментами работ историков в массовой практике обучения истории зачастую тождественны приемам работы с текстом учебника*. Школьникам предлагается либо *извлечь информацию* о месте и времени событий, описываемых историком, об их участниках, причинах и

* Данный вывод был сделан по результатам педагогического наблюдения, проведенного под нашим руководством студентами IV курса ИИГСО НГПУ в течение 6 недель в ноябре-декабре 2007 г. в 18 школах Новосибирска.

последствиях, либо *проанализировать* содержащееся в тексте *теоретическое положение* или оценку – прокомментировать высказывание историка (поэта, автора учебника), подтвердить или опровергнуть суждение известными фактами, сделать выбор между несколькими суждениями и высказать «свое» мнение по проблеме.

Государственный образовательный стандарт по истории 2004 г. определил пространный перечень спорных вопросов истории России, которые необходимо обсудить с учениками 10–11 классов, изучающими историю на профильном уровне. Среди них – вопросы, по которым велись и продолжаются научные дискуссии историков (например, о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь», об уровне социально-экономического развития Древней Руси и др.), а также проблемы истории России, широко обсуждаемые не только на страницах научных изданий, но и в художественной литературе, кинематографе, публицистике (о роли петровских реформ в истории страны, о причинах и характере гражданской войны и др.). Перечень включает и сложные вопросы современной истории России, ответы на которые предстоит дать будущим поколениям историков (например, вопрос о результатах внешней политики СССР в годы «перестройки», о результатах социально-экономических и политических реформ 1990-х гг.) [5, с. 6–10].

В учебных пособиях по истории России для 10–11-х классов используются три различных варианта введения материала о дискуссиях историков: приводятся а) *отдельные суждения, метафоры, выводы* историков, б) *пространные фрагменты научных исследований* и в) *обобщающие историографические очерки* по проблеме, раскрывающие эволюцию взглядов ученых. К сожалению, авторы учебников, как правило, выбирают какой-либо один из вариантов введения историографического материала. На наш взгляд, это не совсем продуктивно, поскольку каждый вариант воплощает лишь один из *уровней теоретического исторического знания*. В первом и во втором случаях – уровень исторических понятий и суждений о причинно-следственных связях в истории, историческом значении тех или иных событий, в третьем – концептуальных положений, теорий. В учебном историческом познании важна представленность и преемственность всех названных уровней, ведь для того, чтобы школьники смогли понять цельные концепции прошлого, предложенные историками, и эмоционально отнестись к ним (удивиться, восхититься и т. д.), они должны иметь значительный опыт работы с мнениями ученых на уровне отдельных выводов и суждений. Одновременно создаются условия для последовательного освоения учениками разнообразных приемов работы с мнениями историков, обсуждения с одноклассниками особенностей познания истории.

В нашем опыте преподавания истории в профильных гуманитарных классах гимназии № 7 «Сибирская» г. Новосибирска в 2004–2008 гг. были востребованы все три варианта введения историографического материала в школьный курс истории России, а выход на обсуждение проблем теории исторического познания мы рассматривали как одну из главных особен-

ностей работы с историографическими материалами на старшей ступени школы.

Работа с отдельными *суждениями, выводами, метафорами* была организована как работа с *историографической версией* (рис. 1).



Рис. 1. Структура историографической версии

Старшеклассники осваивали умения *выявлять и формулировать проблему*, обсуждаемую автором высказывания, формулировать и излагать *сущность мнения историка* по этой проблеме, *выявлять доводы автора* (если они представлены). Затем работа продолжалась в следующем направлении: *подбирались иные доводы* для подтверждения или опровержения предложенного мнения *из различных источников* исторической информации (учебника, справочников, энциклопедий; письменных, устных, визуальных исторических источников; работ других историков).

Таким образом, внимание школьников акцентировалось не только на палитре мнений историков о прошлом, но и на «устройстве» самой научной историографической версии.

Примечательно, что, работая с одним и тем же суждением историка, старшеклассники нередко его перефразируют по-разному, обнаруживают в нем различные смыслы. Очевидно, фразы (выводы, оценки), изъятые из контекста научного исследования, начинают жить по законам художественного текста и допускают множество прочтений. Например, какую проблему обсуждает Н. М. Карамзин, когда пишет: «Мы стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России. Виною Петр»? Одни ученики полагают, что историк ищет ответ на вопрос о последствиях

петровских реформ. Другие считают, что обсуждается вечная морально-этическая проблема цены реформ, целей преобразований и средств их достижения. Третьи убеждены, что Карамзин решает, как в целом относиться к политике европеизации, которую последовательно проводил Петр, как оценить ее значение в истории России.

При возникновении на уроке разноречивых прочтений одного и того же суждения мы предлагали ученикам высказать предположение о том, что же все-таки имел в виду историк и какие аргументы он мог привести в пользу своего мнения, а затем проверить эту гипотезу. Для этого старшеклассникам предлагался завершённый фрагмент исследования, из которого была взята фраза; суждение в этом случае становилось уже частью научного текста. Сравнение аргументов, подобранных учениками, и аргументов, предложенных историком, – это еще один из возможных методических приемов работы с суждениями и выводами историков.

Фрагменты работ историков позволяют старшеклассникам обнаружить особенности текста научного исторического исследования, научиться отличать описания и объяснения прошлого, полученные в соответствии с правилами и нормами научного исторического познания. Поэтому при работе с фрагментами сочинений историков предметом внимания старшеклассников становилось не только *пространство объекта* исторического познания (реконструкции и интерпретации прошлого, содержащиеся в любом историческом тексте), но и *пространство субъекта* познания – система личностных и профессиональных ценностей историка, его исследовательский инструментарий (рис. 2).



Рис. 2. Элементы научного исторического текста

Работа с реконструкциями и интерпретациями прошлого, предложенными историками, строилась в логике анализа историографической версии, описанной выше. Обращаясь к *пространству субъекта исторического познания (историка)*, реализованному в научном тексте, школьники искали ответ на вопросы о том, какая информация о самом историке содержится в тексте, что этот исторический текст рассказывает о его авторе? Познавательные задания нацеливали ребят на выявление системы личностных и профессиональных ценностей историка и его «исследовательского инструментария». Для этого ученики изучали и явную информацию об авторе, содержащуюся в тексте (в частности, ссылки на конкретные источники и мнения авторитетных исследователей), и «скрытую» (неочевидную) информацию, выявляя слова-маркеры, анализируя оценочные суждения историка.

Обобщающий историографический очерк как способ введения историографического материала в школьный курс истории представляет собой краткий обзор мнений историков по теме, выстроенный в соответствии с нормами исторической науки и нередко отражающий эволюцию взглядов историков. Такие очерки присутствуют, например, в учебниках А. Н. Сахарова, В. И. Буганова и П. Н. Зырянова для профильных классов.

Присутствие историографических очерков в структуре основного текста параграфа, с одной стороны, подчеркивает понимание авторами учебника значимости изучения элементов историографии в школе, с другой – заключает опасность, что учебная деятельность учащихся с историографическими сведениями будет сведена к их запоминанию и воспроизведению. Поэтому при работе с историографическими обзорами необходимо продолжать обучать школьников анализу исторических версий, а также выходить на обсуждение проблем *методологии исторического познания* на доступном для них уровне. В частности, при сравнении позиций историков предметом внимания школьников могут стать расхождения концептуального характера, факторы, обусловившие различия во взглядах на прошлое.

Одновременно важно, чтобы усвоение начальных историографических знаний не превратилось в самоцель учебной работы с историографическими очерками, а помогло школьникам в восприятии (в том числе критическом) исторической информации, транслируемой СМИ, в общении с людьми, разделяющими другой взгляд на то или иное историческое событие. Для этого мы предлагали ученикам исследовательские задания, позволяющие обнаружить, как научные трактовки прошлого преломляются социальной памятью, трансформируются в текстах учебников, в историко-публицистических теле- и радиoproграммах.

Приведем примеры таких заданий. В начале курса истории России 10 класса ребята проводили исследование некоторых составляющих социальной памяти, носителями которой выступают и они сами. Старшеклассники опрашивали представителей разных поколений, осуществляли обработку и истолкование полученных данных о круге самых важных событий истории России, определяющих идентичность современных россиян.

7 ноября – в день очередной годовщины Октября 1917 г. – ученики выявляли трактовки (образы-оценки) этих событий разными СМИ (газетами, журналами, телеканалами, радиостанциями, Интернет-порталами) и сопоставляли их с версиями историков. Изучение мнений ученых о роли Петра I в российской истории и оценок его реформ продолжилось работой с текстами современных школьных учебников, в ходе которой ребята, используя элементы контент-анализа, выясняли позиции авторов учебников по данной проблеме.

Предложенный вариант работы с историографическими материалами интересен старшеклассникам и позволяет им представить историю не только как картину прошлого, но и как пространство историко-познавательной деятельности.

Библиографический список

1. **Ковальченко, И. Д.** Методы исторического исследования [Текст] / И. Д. Ковальченко. – М.: Наука, 2003. – 486 с.
2. **Оценка** качества подготовки выпускников основной школы по истории [Текст] / сост. Л. Н. Алексашкина. – М.: Дрофа, 2000. – 128 с.
3. **Оценка** качества подготовки выпускников средней школы по истории [Текст] / сост. Л. Н. Алексашкина; под ред. А. Ф. Киселева. – М.: Дрофа, 2001. – 96 с.
4. **Стандарт** общего образования: Концепция государственных стандартов общего образования [Текст] / Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
5. **Стандарт** среднего (полного) общего образования по истории: профильный уровень [Текст] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 8. – С. 3–11.