

РАЗДЕЛ VII
**ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 375.6

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ
УЧЕБНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ
НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ШКОЛЫ**

Khlytina Olga Mikhaylovna

Candidate of pedagogy, senior lecturer of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

**METHODOLOGICAL COMPONENT OF EDUCATIONAL
HISTORICAL KNOWLEDGE AT THE SENIOR STAGE
OF SCHOOL**

В самом общем виде под методологией принято понимать «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [2; 3]. Выступая необходимым компонентом любой деятельности, методология помогает человеку организовать и упорядочить свою деятельность, а также осваивать новые виды деятельности, имея четкое представление об их логической структуре и процессе осуществления.

Значимость освоения современным человеком знаний о внутренней организации деятельности продиктована изменениями, произошедшими в развитии цивилизации в конце XX– начале XXI в. Становление постиндустриального общества, ускорение процессов глобализации и интеграции при сохранении поликультурности мира, «информационная революция», интенсивное развитие наукоемких и высокотехнологичных производств, внедрение инновационных нано-технологий, – вот далеко не полный перечень характеристик современного мира, обуславливающих непрерывное и динамичное изменение условий жизни человека. В результате традиции и стереотипы повседневной жизни, выработанные предшествующими поколениями, утрачивают статус неких «непререкаемых образцов», ибо успешная социализация сегодня во многом определяется готовностью и способностью человека почти ежедневно решать нестандартные задачи, самостоятельно вырабатывать новые сценарии деятельности и поведения. Ввиду этого современная школа призвана не только расширить кругозор ученика, формируя панорамное представление о мире, но и помочь ребятам научиться видеть и решать конкретные жизненные проблемы, проектировать свою жизнь, применяя имеющиеся знания и умения.

Задачи развития личности школьника на основе освоения разнообразных видов деятельности, в том числе и востребованных в рамках определенной отрасли научного познания, нашли отражение в новых образовательных стандартах [8, с. 11–13; 6, с. 5–8]. Применительно к урокам истории речь может идти об обучении школьников особому виду учебной познавательной деятельности – учебному историческому познанию, для которого характерно активное и осознанное применение учениками элементов научного исторического познания, в частности, осуществление специфических приемов познавательной деятельности, соответствующих основным процедурам и методам научного исторического исследования.

Подчеркнем, что знания о методологии исторического познания, а также личный опыт учебной историко-познавательной деятельности имеют особую ценность в контексте решения проблем социализации учеников в современном информационном и поликультурном мире. Не секрет, что «информационная революция» значительно расширила круг источников информации, оказывающих воздействие на формирование исторических представлений современного человека. Сегодня в информационном пространстве научная картина прошлого, предлагаемая школьными учебниками истории, соседствует и конкурирует с разнообразными вариантами внеучебного прочтения истории кинематографистами, художниками, религиозными деятелями, с паранаучными и псевдонаучными теориями и интерпретациями событий, активно обсуждаемыми в телепрограммах, на страницах печатных изданий, в сети Интернет. Одновременно, поликультурность современного мира, рождая необычайный интерес ко всему «другому» и инаковому, неизбежно предполагает, что в своей повседневной жизни человек встречается с различным восприятием одних и тех же событий носителями разных политических убеждений, представителями религиозных и этнических сообществ.

Для того, чтобы не потеряться в мире разноречивой исторической информации, выстроить свою идентичность в историческом пространстве и выработать собственную позицию по отношению к событиям прошлого и сегодняшнего дня, современному человеку важно самому научиться становиться в исследовательскую позицию и мыслить критически, самому владеть элементарными приемами анализа различных источников исторической информации, освоить первичные представления о том, как учёные-историки «пишут историю» и чем знание о прошлом, полученное в соответствии с правилами и нормами современной исторической науки, отличается от других видов исторического знания, прежде всего, от исторических мифов и откровенных фальсификаций.

Представим наше видение структуры и содержания методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы.

Моделируя историко-познавательную деятельность школьников, мы исходим из понимания исторического познания как части социального опыта человечества, который передается от одного поколения к другому в единс-

тве знаний, способов деятельности и ценностных отношений. Поэтому методологический компонент учебного исторического познания включает три взаимосвязанных блока:

1) историко-методологические *знания* о концептуально-мировоззренческих основах современного исторического познания и о методических основах современного исторического исследования;

2) комплекс *приемов* учебной историко-познавательной деятельности с историческими источниками и историографическими материалами, выполняющими роль средства научного исторического познания;

3) ценностное *отношение* к историческому познанию и его результатам.

Охарактеризуем содержание каждого из блоков.

Успешное осуществление историко-познавательной деятельности предполагает, с одной стороны, понимание и принятие учеником ее принципов и норм, с другой – знание этапов исторического познания, его средств, методов и процедур. Поэтому первый блок представляет собой *историко-методологические знания* школьников как субъектов учебного исторического познания и функционально обеспечивает формирование мотивационной и ориентационной основы деятельности.

Опираясь на исследования специалистов в области теории исторического познания (Л. П. Репиной, Д. Тоша, А. Про, О. М. Медушевской, О. Ф. Русаковой и др.) и ориентируясь на решение задачи социализации школьников в современном поликультурном информационном мире, можно выделить (отобрать) круг историко-методологических знаний, которые важно сформировать на школьных уроках истории.

Во-первых, это знания о *концептуально-мировоззренческих основах современного исторического познания*:

– представления о социальных функциях истории, о месте истории в системе наук;

– знания о видах исторического познания (научное, философское, художественное, религиозное, обыденное и др.);

– начальные знания об основных типах научных исторических исследований (конкретно-историческое, источниковедческое, историографическое, теоретическое);

– представления о предмете истории как науки, о специфике исторического факта (триаде «факт исторической действительности – факт источника – факт историка»);

– начальные представления об основных научных концепциях исторического процесса и исторического познания;

– представления об аксиологических аспектах научного исторического познания («правила» проведения современного научного исторического исследования; установки, характеризующие исследовательскую позицию историка).

Во-вторых, знания о *методических основах современного исторического исследования*, которые в рамках школьного образования целесообразно

раскрывать на примере конкретно-исторического исследования как исторически первого и самого распространенного типа современных научных исторических исследований:

– знания об этапах научного исторического исследования (определение замысла исследования – проведение исследования, т. е. проверка выдвинутой гипотезы на основе изучения (анализа) исторических источников – подведение итогов исследования и написание текста научного труда);

– начальные источниковедческие знания (о типах и видах исторических источников; о приемах анализа источников);

– начальные историографические знания (о круге дискуссионных вопросов истории и вариантах аргументированных ответов на них; о структуре научной исторической версии; о необходимых элементах научного исторического текста; о приемах анализа историографического текста).

Второй блок – **комплекс приемов работы с историографическими материалами и историческими источниками**, выполняющими роль средства научного исторического познания.

Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки (развитие исторической мысли, рождение новых концепций прошлого; научное творчество отдельного историка; история становления и развития того или иного научного сообщества (научного кружка, школы), деятельности научно-исследовательских учреждений, специализированных журналов и др.); 2) изучение комплекса исторических исследований, посвящённых определённой теме или исторической эпохе (проблемная историография); 3) изучение особенностей трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство (поэзию, кино). В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии [4, с. 48–49]. Остальные аспекты историографии опущены ввиду отсутствия у учеников необходимых контекстных знаний, в частности, об этапах и основных достижениях в развитии исторической науки и историографической мысли, позволяющих оценить значение исследования (т.е. соотнести с неким «эталонном») и высказать суждение о его ценности для науки.

Ученический историографический анализ [подробнее см. 10] может предполагать: а) выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового; б) анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включенным в содержание школьного исторического образования.

Анализ элементов научного исторического текста включает:

а) анализ пространства объекта исторического познания:

– выявление фрагментов текста (описаний и повествований), в которых автор преимущественно реконструирует прошлое, отвечая на вопросы о том, что, когда, где произошло, кто принимал участие, как разворачивались события во времени и пространстве;

– выявление фрагментов текста (рассуждений), в которых автор преимущественно истолковывает (интерпретирует) прошлое, ища ответы на такие вопросы: почему произошло то или иное событие и (или) каковы были цели участников; что это было (как можно определить сущность произошедшего); к чему привело (каковы последствия и историческое значение произошедшего).

б) анализ пространства субъекта исторического познания:

– определение мировоззренческих позиций историка как представителя своей эпохи, системы его профессиональных и личностных ценностей (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и др.);

– выявление «исследовательского инструментария» историка (круг используемых исторических источников, методологический подход к описанию и объяснению прошлого, методы исследования и др.).

Анализ научной версии прошлого (т. е. предложенного историком описания, повествования или рассуждения о прошлом) включает следующие типовые ситуации (процедуры) деятельности:

– выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ;

– формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме;

– вычленение аргументов историка в пользу предлагаемого мнения (ссылки на данные исторических источников, мнения авторитетных историков, опора на свой собственный социальный опыт);

– оценку степени убедительности мнения историка (через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора).

Данные процедуры позволяют ученику уяснить сущность каждой отдельной версии в единстве доказываемого тезиса и его аргументации. Дальнейшая работа школьников с несколькими историческими версиями может предполагать осуществление таких познавательных приемов, как систематизация исторических фактов и интерпретаций, содержащихся в работах историков; сравнение исторических описаний, объяснений, оценок прошлого, предложенных разными авторами; группировка научных версий по предложенным основаниям; объяснение причин многообразия научных версий прошлого; формулирование (выбор) и аргументация своего мнения по обсуждаемому вопросу.

Всю совокупность **приемов работы школьников с историческими источниками** можно разделить на два блока: приемы «создания» исторических источников и приемы изучения исторических источников.

При формировании источниковой базы своего исследования, позволяющей проверить его гипотезу и решить задачи, историк работает со справочными изданиями, описаниями архивов, каталогами библиотек, музеев и, в случае необходимости, самостоятельно пополняет круг исторических источников, используя такие методы сбора и фиксации исторической ин-

формации, как наблюдение, эксперимент, картографирование и др. В итоге историк «создает» новые исторические источники и вводит их в исследовательский оборот.

В учебном историческом познании подборки исторических источников по теме школьникам предлагает учитель. Вместе с тем, и у учеников также есть возможность «создать» новый исторический источник. Наиболее полно она может быть реализована при изучении истории XX–XXI вв., т. е. исторического периода, на который приходится жизнь ближайших родственников современных школьников – родителей, бабушек и дедушек, прабабушек и прадедушек. Овладение такими методами «создания» исторического источника, как наблюдение, картографирование, сбор вещественных материалов, опрос участников, свидетелей и их ближайших потомков (в форме интервью, анкетирования, тестирования) есть предпосылка самостоятельного изучения и сохранения истории своей семьи и своей страны. Результаты диссертационного исследования Е. К. Лейбовой [1], всероссийского конкурса «Человек в истории. XX век» и наш практический опыт убеждают, что старшеклассники готовы к овладению методами создания устного исторического источника, к сбору и изучению вещественных источников, и такая работа вызывает у них интерес.

Комплекс *приемов «создания» исторического источника*, которые могут быть освоены школьниками при изучении истории, включает:

1) приемы сбора исторической информации: интервью (массовое и индивидуальное); беседа; анкетирование; тестирование; наблюдение; коллекционирование атрибутов прошлого.

2) приемы фиксации исторической информации: аудиозапись; видеозапись; фотографирование; письменное протоколирование; картографирование; описание вещественных памятников.

Центральное место при проведении конкретно-исторического исследования занимает анализ (критика) исторических источников. Принято условно выделять два вида анализа исторических источников – «внешний» и «внутренний». При проведении «внешнего» анализа источника, наряду с описанием его внешнего облика (например, материала, из которого сделан или на котором записан источник, размера и т. п.), внимание исследователя сосредоточено на вопросах происхождения и авторства источника, его подлинности (выявление источников-подделок, фальсификаций), ценности и ограниченности в решении задач исследования. Ключевые вопросы, на которые историк ищет ответ, таковы: когда и где создан источник, кто автор источника (его социальное положение, политические и религиозные взгляды и т. п.), при каких обстоятельствах и с какой целью был создан источник, какова история создания данного источника и его бытия в культуре (его первоначальный и окончательный тексты, списки, редакции, переводы на другие языки; история публикаций источника; владельцы источника и др.), к какому типу и виду исторических источников правомерно его отнести, каков потенциал источника в решении исследовательских задач.

В рамках учебного исторического познания задача самостоятельного осуществления «внешнего» анализа источника по всем вышеперечисленным вопросам оказывается для ученика объективно непосильной, ибо для проведения такой работы он должен обладать большим объемом разнообразной внеисточниковой информации. Поэтому не случайно, что основные сведения об источнике нередко сообщаются ученику «в готовом виде», например, предвеля публикацию текста источника в хрестоматиях, или, если источник включен в методический аппарат учебника, информация об исторических условиях появления данного документа и его авторе, как правило, содержится в тексте параграфа.

Аналогично ученику нет необходимости определять подлинность предложенного исторического источника, ибо все исторические источники, опубликованные на страницах учебной и учебно-методической литературы, подлинные.

Означает ли вышесказанное, что обучение старшеклассников приемам «внешнего» анализа источника избыточно? Вовсе нет, особенно, если понимать и учитывать условность выделения этих двух типов анализа источника, ведь сведения об авторе и происхождении источника необходимы исследователю не только для его правильной атрибуции, но и для корректного комментирования и интерпретации содержащейся в источнике исторической информации. Ввиду этого при введении исторического источника в учебное историческое познание ученик должен иметь возможность составить общее представление о данном историческом источнике, т. е. получить ответы на все те вопросы, на которые отвечает историк, проводя внешний анализ. Следовательно, познавательные задания на этом этапе работы должны нацеливать учеников на обогащение их знаний об эпохе, авторе источника и истории самого источника. Для этого учитель может предложить ученикам подобрать дополнительную (внеисточниковую) информацию:

- об авторе (его социальном положении, политических, религиозных и иных убеждениях и т. п.);
- об исторической ситуации в стране и (или) мире в момент создания документа, оказавшей влияние на его содержание (если такая информация отсутствует в параграфе);
- об истории создания документа (например, о его списках, редакциях, обстоятельствах и целях внесения в документ тех или иных изменений) и т. п.

Кроме того, для исторических источников, принадлежащим к разным типам и видам, характерны свои особенности в способе кодирования информации о прошлом, и эти особенности также учитываются исследователем при последующем анализе содержания источника. Совокупность исторических источников, вводимых в учебное познание на старшей ступени школы, должна позволять ученикам получить представление о классификации исторических источников и их ключевых особенностях, научиться определять тип и вид исторического источника.

Таким образом, совокупность приемов *«внешнего» анализа источника*, которые школьники могут осуществлять самостоятельно, но при условии освоения учениками необходимых внеисточниковых знаний об изучаемой эпохе, такова:

- 1) анализ происхождения источника:
 - определение времени создания источника;
 - установление места создания источника;
 - установление авторства источника;
 - характеристика обстоятельств и цели создания источника;
- 2) определение типа и вида исторического источника;
- 3) определение ценности и ограниченности источника в изучении конкретной темы.

Реконструкция истории самого источника (т. е. истории его создания и бытия в культуре) как процедура *«внешнего» анализа* предполагает работу со списками, переводами, публикациями источника, его цитированием в других текстах и т. п.; освоение данной процедуры есть задача профессионального исторического образования. В школьном обучении истории информация об истории источника, если она значима для его адекватного понимания, может быть введена *«в готовом виде»*.

Другой вид анализа источников – это *«внутренний» анализ*, т. е. изучение и истолкование содержания исторического источника в контексте определенной исследовательской проблемы. Данный анализ включает ряд основных исследовательских процедур, которые могут быть названы так: *«чтение»*, *«комментирование»*, *«интерпретация»*. Именно эти процедуры и должны стать основой приемов познавательной деятельности школьников, каждый из которых может быть представлен в виде совокупности действий.

Так процедура *чтения* источника предполагает восприятие и усвоение его содержания и включает такие приемы, как:

- первичное знакомство с содержанием источника;
- прояснение значения незнакомых слов, их *«перевод»* и составление словаря;
- извлечение из источника явных исторических фактов;
- извлечение *«скрытой»* (неочевидной) исторической информации об изучаемом событии, эпохе и об авторе источника на основе анализа ненамеренных свидетельств, языка источника (слов-маркеров), подтекста и контекста;
- перевод исторической информации из одной знаковой системы в другую;
- первичная систематизация информации источника (составление хронологических или синхронистических рядов событий, группировка фактов по каким-либо основаниям, определение качественных и количественных характеристик исторических объектов и т. п.).

Комментирование исторического источника школьниками предполагает:

– вписывание фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст эпохи, в которую он был создан, посредством поиска ответов на вопросы: какие исторические события предшествовали созданию источника, в чем состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике;

– вписывание фактов источника в личную биографию его автора (располагал ли сам автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, был ли в состоянии достоверно передать информацию, насколько оперативно или, наоборот, по прошествии времени создавал свое произведение, какими намерениями или предрассудками руководствовался автор, создавая текст; какие ценностные представления и убеждения автора воплотились в источнике и оказали влияние на его содержание и т. п.);

– выяснение того, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типологическая принадлежность (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе и т. п.);

– оценку степени достоверности исторической информации, содержащейся в источнике посредством перекрестного сопоставления с другими источниками, нахождения несовпадений, противоречий, неполных описаний.

Осуществление учениками процедуры *интерпретации* предполагает переосмысление содержания источника в контексте учебной темы (учебной задачи, исследовательского вопроса, проверяемой гипотезы) и:

– реконструкцию исторической реальности во всем многообразии ее проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания);

– реконструкцию логики (хода, этапов) событий во времени и пространстве (создание динамического образа прошлого в форме текста-повествования);

– установление комплекса причин, обусловивших произошедшие события и вызвавших изменения в жизни людей, сущности и последствий произошедшего (каузальное объяснение в форме текста-рассуждения);

– предъявление своего понимания мотивов и целей людей, лежащих в основе их поступков, повседневного поведения и деятельности (мотивационное объяснение в форме текста-рассуждения).

Не смотря на значительный опыт исследования методической наукой XIX–XXI вв. теоретических и прикладных вопросов использования исторических источников в школьном обучении истории, наибольшее внимание традиционно уделяется начальным этапам изучения источника («внешнему» анализу и «чтению»). Представляется, что обучение школьников последующим этапам (уровням) анализа источников – комментированию и интерпретации – есть вектор развития историко-познавательной деятельности школьников при изучении предмета на старшей ступени школы.

Наконец, третий блок методологического компонента учебного исторического познания – *ценностное отношение школьников к историческому*

познанию и его результатам. Задача воспитания ценностного отношения к истории решается на всех ступенях школы. В старших классах акцент должен быть смещен на воспитание ценностного отношения к историческому познанию – личностное принятие норм и правил проведения современного научного исторического исследования как значимых.

Специалисты в области методологии истории сходятся во мнении, что «постмодернистский вызов» стимулировал переосмысление и уточнение «требований» к исследовательской позиции историка, т. е. условий, ограничивающих его интерпретационный произвол. К таким условиям относят:

– рефлексию по поводу собственной субъективности и ее предъявление в исследовании (экспликация исторической концепции и методов своего исследования при предъявлении замысла работы, что обеспечивает верифицируемость исторического знания; выражение направленности исследования в виде ясной гипотезы, подтверждаемой, отвергаемой или модифицируемой в свете фактов, что уменьшает риск спутать ожидаемые и реальные открытия; анализ историком собственных религиозных, политических взглядов и убеждений, чтобы понять, как они соотносятся с проводимым исследованием) [7, с. 303–306; 9, с. 182–183].

– следование «правилам» научного исторического познания, базирующимся на принципе историзма, «минимальный набор» которых Дж. Тош сформулировал так: различие прошлого и настоящего, раскрытие и объяснение различий в материальной жизни и менталитете людей прошлых эпох и историка, автора источника и историка; рассмотрение предмета исследования и источников в историческом контексте; понимание истории как процесса, ибо связи между событиями во времени придают им больший смысл, нежели рассмотрение в изоляции [9, с. 18–21].

Применительно к учебному историческому познанию это означает:

– рефлексию школьников над личностными ценностями и убеждениями, которые находят отражение в их мнениях, версиях и оценках прошлого;

– принятие принципа историзма и следование ему при анализе прошлого;

– самоанализ школьниками «исследовательского инструментария», который был применен ими в ходе своей историко-познавательной деятельности, его влияния на результат познания.

Подводя итог, хочется отметить, что освоение учениками методологического компонента исторического познания происходит на всех этапах школьного исторического образования. Так освоение историко-методологических знаний начинается уже при изучении курса «Окружающий мир» в 4-м кл., в рамках которого ученики получают первичное представление о том, как историки изучают прошлое по его «следам» – историческим источникам [5, с. 37–40]. При изучении истории в основной школе решается задача обучения приемам извлечения и систематизации исторической информации из учебного текста и исторических источников, создаются условия для становления ценностного отношения школьников к историческому

наследию (памятникам прошлого, культуре и традициям своего и других народов и т. п.).

Принципиальное отличие старшей ступени школы заключается, во-первых, в упорядочивании ранее освоенных историко-методологических знаний и приемов историко-познавательной деятельности в целостную систему на основе их соотнесения с нормами, ключевыми этапами и процедурами научного исторического исследования. Во-вторых, на старшей ступени школы собственная историко-познавательная деятельность учеников становится объектом рефлексии, что способствует ее дальнейшему развитию и совершенствованию. Предпосылкой становления рефлексивной позиции старшеклассника выступают накопленные на предшествующих этапах обучения и вновь усваиваемые знания о методологии исторического познания как деятельности.

Библиографический список

1. **Лейбова, Е. К.** Методика обучения старшеклассников приемам работы с устными историческими источниками (на примере курса истории России XX–XXI вв.) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. К. Лейбова; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2006. – 25 с.
2. **Методология** // История философии [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/311/МЕТОДОЛОГИЯ.
3. **Методология** // Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/756/МЕТОДОЛОГИЯ.
4. **Оценка** качества подготовки выпускников основной школы по истории [Текст]/ сост. Л. Н. Алексашкина. – М.: Дрофа, 2000. – 128 с.
5. **Плешаков, А. А.** Мир вокруг нас [Текст]: учеб. для 4 кл. нач. шк.: в 2 ч. / А. А. Плешаков, Е. А. Крючкова. – М.: Просвещение, 2007. – (Зеленый дом). – Ч. 1. – 223 с.
6. **Примерные** программы по учебным предметам. История. 5–9 классы [Текст]/ Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2010. – 94 с. – (Стандарты второго поколения).
7. **Про, А.** Двенадцать уроков по истории [Текст]/ А. Про; пер. с фр. Ю. В. Ткаченко. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 336 с.
8. **Стандарт** общего образования: Концепция государственных стандартов общего образования [Текст]/ Рос. Акад. образования. – М.: Просвещение, 2006. – 31 с.
9. **Тош, Дж.** Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка [Текст]/ Дж. Тош; пер. с англ. М. Л. Коробочкин. – М.: Изд-во «Весь Мир», 2000. – 296 с.
10. **Хлытина, О. М.** Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы [Текст]/ О. М. Хлытина, // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1. – С. 249–256.