

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

О. М. Хлытина

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Под редакцией В. А. Зверева

Новосибирск 2013

УДК 372.016:94+94(47)
ББК 74.263.2+63.3(2)
Х618

Подготовлено и издано в рамках реализации
Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 гг.

Научный редактор:

д-р ист. наук, проф. кафедры отечественной истории ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»
В. А. Зверев

Рецензенты:

кафедра отечественной истории ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»;
канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой правоведения и методики преподавания
социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО
«Алтайская государственная педагогическая академия»
И. И. Макарова

Хлытина, О. М.

Х618

Историографические материалы в образовательном пространстве современной школы : монография / О. М. Хлытина ; под ред. В. А. Зверева ; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. – 136 с.

ISBN 978-5-00023-244-6

Монография посвящена характеристике целей и методических путей использования историографических материалов – отдельных суждений, фрагментов работ историков, историографических очерков – в практике обучения истории в современной школе. Показана степень изученности методической наукой вопросов использования историографии на школьном уроке, охарактеризовано место историографической подготовки школьников в целеполагании и содержании ФК ГОС и ФГОС, предложена модель организации историко-познавательной деятельности школьников с историографическими материалами.

Издание адресовано школьным учителям истории, преподавателям исторических факультетов вузов, аспирантам и студентам гуманитарных факультетов.

УДК 372.016:94+94(47)
ББК 74.263.2+63.3(2)

ISBN 978-5-00023-244-6

© Хлытина О. М., 2013
© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. Разработка методической наукой вопросов применения историографических материалов в школьном обучении истории	12
Глава 2. Историографические материалы в практике преподавания истории в современной школе	24
§ 1. Историографическая подготовка школьников в целеполагании и содержании курсов истории старшей ступени современной школы: образовательные стандарты и учебные программы	28
§ 2. Познавательные модели и методологический инструментарий современных учебников истории для 10–11 классов	38
§ 3. Актуальные проблемы практики использования историографических материалов в старших классах	50
Глава 3. Методические пути и средства освоения старшеклассниками историографических знаний и умений	67
§ 1. Историографические знания и умения в системе методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы	67
§ 2. Целеполагание и мотивация освоения учащимися историографических знаний и умений	86
§ 3. Историко-познавательная деятельность старшеклассников с историографическими материалами	99
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	114
ПРИЛОЖЕНИЯ	117

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к теоретическим и прикладным вопросам использования историографических материалов при организации изучения истории в школе вызвано комплексом новаций и проблем, возникших на современном этапе развития общества, науки, школьного образования и практики обучения истории.

Сущностной характеристикой современного этапа развития цивилизации является становление *открытого поликультурного информационного общества*. Динамичное развитие информационных технологий и средств коммуникации привело к значительному расширению круга доступных современным школьникам источников исторической информации и возрастанию роли стихийного внеучебного познания в формировании их исторических представлений. В современном информационном пространстве научная картина прошлого, предлагаемая школьными учебниками истории, соседствует и соперничает с разнообразными вариантами вненаучного прочтения прошлого кинематографистами, художниками, религиозными деятелями, с паранаучными и псевдонаучными теориями и интерпретациями событий, активно обсуждаемыми в телепрограммах, на страницах печатных изданий, в сети Интернет. Об общественной и политической значимости проблемы деформаций массового исторического сознания современных россиян свидетельствуют мероприятия, инициированные Президентом РФ в последние годы¹, а также включение вопросов фальсификации прошлого в содержание школьного исторического образования².

Поликультурность современного мира предполагает, что в своей повседневной жизни человек наблюдает различное восприятие происходящего носителями различных политических убеждений, представителями различных религиозных и этнических сообществ, встречается с разными «историями» одних и тех же со-

¹ См.: Комиссия при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России, созданная в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 15 мая 2009 г. № 549 и работавшая до февраля 2012 г.; Указ Президента РФ от 09.01.2012 № 49 «О проведении в Российской Федерации Года российской истории»; Поручение Президента РФ Пр-877 п. 1и от 18.04.2013 о разработке единой концепции курса истории России для общего образования [Электронный ресурс] // Сайт «Президент Российской Федерации»: поручения: перечень поручений по итогам Первой конференции Общероссийского народного фронта на тему «Строительство социальной справедливости». URL: http://www.kremlin.ru/assignments/17963#assignment_9 (дата обращения: 16.10.2013); и др.

² См.: Приказ Минобрнауки России от 24.01.2012 № 39 «О внесении изменений в федеральный компонент Государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, утвержденных приказом Министерства образования Российской Федерации от 5 марта 2004 г. № 1089» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_12/m39.html (дата обращения: 04.11.2013).

бытий. Предоставляя школе ресурс для раскрытия многообразия исторического процесса и диалогичности исторического знания, воспитания у учеников толерантности, реалии современного мира порождают серьезные сложности преподавания школьной истории в поликультурной среде, над преодолением которых сегодня размышляют педагоги разных стран мира, в том числе России¹.

В самой исторической науке, ввиду множественности факторов, воздействующих на исторический процесс, включенности исследователя в современную ему общественную жизнь, являющуюся продолжением изучаемого им прошлого, имеют место различные версии и неоднозначные оценки прошлого.

Таким образом, 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 научиться становиться в исследовательскую позицию и мыслить критически, овладеть элементарными приемами анализа различных источников исторической информации, освоить первичные представления о том, как ученые-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. Овладение основами методологии научного исторического познания объективно способствует более успешной социализации старшеклассников в современном информационном и поликультурном мире. В свою очередь, научное обоснование методических путей включения в образовательный процесс принципов, методов и процедур научного исторического исследования необходимо для проектирования школьного исторического образования, адекватного современной эпохе.

Актуальность данного исследования обусловлена также логикой развития исторической науки. Смена научных парадигм, утверждение идеалов и норм постнеклассической науки привели к *обновлению методологии современного научного исторического познания*. Напряженные методологические дискуссии последних десятилетий, развернувшиеся в условиях «постмодернистского вызова», лингвистического и визуального «поворотов», утверждения в мировой историографии методологического плюрализма, способствовали переосмыслению профессиональным сообществом историков условий, ограничивающих интерпретационный произвол исследователя и обеспечивающих получение научного исторического знания. Произошедший отказ от монодоктринального подхода к представлению истории в рамках школьных курсов в пользу научного плюрализма, показа разноречивости мнений историков о событиях прошлого повышает значимость овладения школьниками методологией научного познания истории, в том числе освоения приемов работы с историографическими материалами, содержащими разноречивые версии и оценки событий прошлого.

¹ См. программы Совета Европы и материалы семинаров по проблемам преподавания истории в поликультурной среде, проводившихся под эгидой Совета Европы, например: Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных территориях. Хабаровск, 1999; Подготовка учителей истории для работы в поликультурной среде: материалы к семинару. Томск, 2005; и др.

Поскольку историческая наука выступает базисом школьных курсов истории, изменение представлений о сущности и нормах современного научного исторического исследования диктует необходимость переосмысления историко-методологических оснований организации учебной историко-познавательной деятельности школьников.

Разработка теоретических и прикладных аспектов включения историографических знаний и умений в систему исторической подготовки старшеклассников отвечает *потребностям общего образования в современной России*. Одна из ключевых задач модернизации российского образования состоит в преодолении существующего разрыва между усвоением учениками знаний и способов деятельности, в достижении баланса между фундаментальностью образования и его практической направленностью. Выход видится в утверждении в образовании личностно-деятельностной парадигмы, постулирующей в качестве цели развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности и компетентностей. Заявленная сегодня в качестве базиса Федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), данная парадигма диктует необходимость формулирования целей, конструирования содержания и выражения результатов обучения в деятельностной форме. Ввиду этого возрастает значимость научного обоснования комплекса приемов историко-познавательной деятельности, базирующейся на процедурах и методах научного исторического познания, которые могут и должны быть освоены учениками при изучении истории на разных ступенях общего образования, в частности, на ступени среднего (полного) общего образования.

Исследование согласуется с задачами профилизации старшей школы, предполагающей углубленное изучение предметов, включение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием и в содержательном, и в деятельностном аспектах.

Актуальность исследования обусловлена *потребностями и логикой дальнейшего развития методической науки*. Несмотря на накопленный отечественной методической наукой XIX – начала XXI в. опыт анализа теоретических и прикладных аспектов применения методологии научного исторического познания в процессе изучения истории в школе, проблема использования в учебном историческом познании «промежуточного» между источником и учебником звена – *историографических материалов* (научных статей, монографий, произведений исторической беллетристики и пр.) – почти не изучалась. Можно назвать лишь единичные работы по данной тематике (Б. А. Влахопулова и Н. Н. Покотило об обучении школьников реферированию; Ю. Л. Троицкого, Б. Д. Богоявленского, К. Г. Митрофанова о смысле обращения к работам историков при изучении исторических источников). Вплоть до 90-х гг. XX в. методическая наука практически не обращалась к вопросам о целесообразности и путях обучения школьников анализу *историографических версий*, являющихся единицами научного исторического знания.

Современной методической наукой *пока не поставлены вопросы*, имеющие принципиальное значение и в контексте решения задач модернизации школьно-

го исторического образования в целом, и в контексте исследования проблемы применения историографических материалов в учебном познании на старшей ступени школы:

- о месте и роли историографических знаний и умений в системе исторической (историко-методологической) подготовки современных школьников, которым предстоит строить свою жизнь в условиях открытого информационного и поликультурного общества;

- о структуре и элементном составе историографических знаний и умений старшеклассников;

- о методических путях и средствах освоения старшеклассниками начальных историографических знаний и умений историографического анализа, а также уровнях освоения отдельных элементов историографической подготовки в рамках основного и среднего (полного) общего образования (о том, какие элементы должны быть освоены на уровне информированности, а какие – на уровне компетентности).

Таким образом, актуальность и проблематика исследования определяются возникшими на современном этапе развития общества, науки, школьного образования и практики преподавания истории *противоречиями*:

- между расширением доступа старшеклассников к мировым информационным ресурсам и слабой ориентированностью школьных курсов истории на обучение критическому анализу разнообразной и разноречивой исторической информации, оказывающей существенное воздействие на становление социальной идентичности современного человека;

- между обновлением методологии современных исторических исследований, утверждением норм постнеклассической науки и организацией учебного исторического познания преимущественно в русле установок методологии позитивизма;

- между оформлением старшей школы в особый этап (концентр) исторического образования, профилизацией старшей школы и нерешенностью вопроса о приоритетах и системных характеристиках учебного исторического познания на данной ступени;

- между потребностью в системном решении проблемы применения историографических материалов при организации изучения истории современными школьниками и изученностью методической наукой лишь ее отдельных аспектов.

Проблема, поставленная в настоящем исследовании, состоит в том, чтобы определить функции историографической подготовки старшеклассников, содержание историографических знаний и умений, пути их освоения учениками при изучении истории на старшей ступени школы. *Объект исследования* – процесс обучения истории на старшей ступени современной российской школы. *Предмет исследования* – историографическая подготовка старшеклассников, включающая начальные историографические знания и умения ученического историографического анализа как составные элементы методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы.

Термин «*учебное историческое познание*» используется в данном исследовании для обозначения учебной познавательной деятельности школьников, для

которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов современной методологии *научного исторического познания* – знаний о нормах и принципах научного познания прошлого, средствах и методах изучения истории, этапах и процедурах научной исследовательской деятельности в области истории. Данная совокупность элементов современной методологии научного исторического познания, осваиваемых школьниками, составляет *методологический компонент* учебного исторического познания.

Под «*историографическими материалами*» понимаются средства обучения истории, содержащие интерпретации (версии и оценки) прошлого, становящиеся объектами учебной историко-познавательной деятельности школьников. Поскольку интерпретации прошлого, с которыми встречается современный школьник в своей повседневной жизни, рождены в различных традициях построения исторического знания – как в рамках академической традиции и *научного* дискурса, так и в ходе *внеаучного* постижения прошлого кинематографистами, писателями, публицистами, авторами театральных постановок, участниками исторических реконструкций и прочими – в комплексе историографических материалов, выполняющих в современной школе роль средства обучения, можно условно выделить два блока:

1) историографические материалы, содержащие *научно обоснованные* описания и объяснения прошлого (отдельные высказывания современников или историков о событиях и людях прошлого, фрагменты текстов научных исторических исследований, созданные в учебных целях историографические очерки, присутствующие на страницах современных учебников истории);

2) историографические материалы, содержащие версии и оценки прошлого, предложенные авторами песен, сценаристами и режиссерами исторических фильмов, журналистами новостных порталов и изданий, авторами исторических картин, рекламных постеров, скульпторами и прочими, т. е. созданные в пространстве *внеаучных практик* взаимодействия современного человека с историческим материалом, для обозначения которых сегодня используется термин «*публичная история*»¹.

Данная монография посвящена научно-педагогическому обоснованию функций и содержания историографической подготовки старшеклассников, проектированию педагогических условий и путей освоения учениками, изучающими профильный курс истории России, историографических знаний и умений.

В качестве *рабочей гипотезы* нами выдвинуто предположение о том, что освоение и применение старшеклассниками историографических знаний и умений будет способствовать развитию их познавательной деятельности и обогащению опыта применения исторических знаний в реальных жизненных ситуациях, фор-

¹ См., например: «Мы всегда находимся в зоне интерпретации исторического факта»: Андрей Зорин о публичной истории [Электронный ресурс]. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/7566-zorin> (дата обращения: 18.10.2013); Гру, де Д. Сопереживание и участие: популярные истории [Электронный ресурс]. URL: <http://gefter.ru/archive/6239> (дата обращения: 18.10.2013); Публичная история [Электронный ресурс]. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 18.10.2013).

мированию историзма мышления, выстраиванию собственной социальной идентичности, профессиональному самоопределению и успешной социализации в современном информационном и поликультурном обществе, если:

– историографическая подготовка станет одним из приоритетов и *сущностной характеристикой* изучения истории в 10–11 классах;

– введение в курс истории старшей ступени школы *историографических знаний* будет осуществляться *в единстве* с обучением старшеклассников применению этих знаний в работе с исторической информацией;

– при изучении истории в старших классах будет существенно *расширен круг объектов учебной историко-познавательной деятельности школьников* за счет включения разнообразных и разноречивых *историографических материалов*, в том числе, по дискуссионным вопросам истории;

– система опорных уроков, обеспечивающих *поэтапное овладение* старшеклассниками историографическими знаниями и умениями, будет построена в соответствии с содержанием изучаемого исторического материала, а при их проведении будут востребованы методические приемы и формы, адекватные личностно-деятельностному (компетентностному) подходу к обучению;

– процесс изучения истории на старшей ступени школы будет ориентирован на *целенаправленное применение* старшеклассниками освоенных историографических знаний и умений в повседневной жизни – в ходе анализа разноречивых версий прошлого, предлагаемых в историко-публицистических телепрограммах, художественных исторических фильмах, исторических картинах и плакатах, на страницах печатных изданий и т. п.

Наибольшие возможности для решения задач историографической подготовки старшеклассников в единстве освоения историографических знаний и умений работать с историографическими материалами предоставляет *профильный курс истории России*, изучаемый в 10–11 классах. Во-первых, для освоения умений требуется значительно больше учебного времени, чем для усвоения информации; именно профильный курс истории, с учетом элективных курсов и исследовательских практик, обладает необходимым временным ресурсом.

Во-вторых, выбор старшеклассниками профилей гуманитарной направленности чаще всего предопределяется интересом к гуманитарным предметам и стремлением связать свою взрослую жизнь с соответствующими профессиями. Усвоение историографических знаний, овладение умениями грамотно использовать историографические материалы при изучении прошлого есть одновременно освоение старшеклассниками элементов будущей профессиональной деятельности и поэтому рассматривается самими учениками как важный и необходимый компонент изучения профильного курса.

В-третьих, преимущество курса истории России в решении задач историографической подготовки школьников заключается в том, что большинство используемых историографических материалов написаны на русском языке и не требуют для изучения предварительного перевода, который неизбежно содержит «следы» авторского прочтения текста переводчиком.

Наконец, при изучении истории России ученик объективно обладает большими возможностями для понимания прошлого, ибо является наследником

опыта предшествующих поколений россиян, включен в современную жизнь своей страны, являющуюся продолжением ее исторического прошлого. Ввиду вышесказанного представляется продуктивной прикладную часть исследования выполнить на материале профильного курса истории России.

Для проверки гипотезы и достижения цели обозначим круг *задач*, поиск решений которых определил структуру и содержание монографии. Автор стремился:

1) выявить тенденции формирования и развития научно-методической мысли и педагогического опыта в сфере применения историографических материалов в процессе обучения истории в отечественной школе во второй половине XIX – начале XXI в.;

2) установить приоритеты, ведущие тенденции и системные характеристики практики применения историографических материалов при организации изучения истории в современной российской школе;

3) определить функции и содержание историографической подготовки старшеклассников как неотъемлемой части методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы;

4) охарактеризовать разработанную и проверенную в опытном преподавании систему педагогического проектирования и педагогического сопровождения процесса освоения и применения старшеклассниками историографических знаний и умений при изучении профильного курса истории России.

Методологическими ориентирами при проведении исследования и подготовке монографии стали системный, структурно-функциональный и деятельностный научные подходы.

При исследовании научно-исторического аспекта проблемы в качестве теоретической основы определения элементного состава и структуры историографической подготовки школьников выступали положения современной теории исторического познания. Наибольшую значимость имели работы, авторы которых исходят из понимания исторического познания как персональной исследовательской деятельности (М. Блок, А. Я. Гуревич, И. Д. Ковальченко, Дж. Тош, А. Про, И. М. Савельева, А. В. Полетаев, Л. П. Репина, М. Ф. Румянцева, О. Ф. Русакова и др.).

В педагогическом плане теоретическую основу исследования составили ключевые положения общепсихологической теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), теории учебной деятельности и развивающего обучения (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. И. Ильясков, Т. В. Габай, В. Д. Шадриков), теория поэтапного усвоения умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), выводы возрастной психологии об особенностях познавательной деятельности старших школьников (Л. И. Божович, И. С. Кон, И. Ю. Кулагина, Н. С. Лейтес), принцип единства содержательных и деятельностных аспектов учебного предмета (В. В. Краевский, И. Я. Лернер), идеи компетентного подхода в педагогике (И. А. Зимняя, В. А. Болотов, А. М. Новиков, В. В. Сериков, А. В. Хуторской), концептуальные методические положения о путях включения методологии научного исторического познания в процесс изучения истории в школе (М. М. Стасюлевич, С. Ф. Фарфоровский, М. Н. Коваленский, Н. А. Рожков, Н. В. Андреевская, Н. В. Сперанская, А. А. Вагин, Ф. П. Коровкин, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, Н. И. Запоро-

жец, А. Т. Кинкулькин, Л. Н. Боголюбов, Л. Н. Алексашкина, Ю. Л. Троицкий, Б. Д. Богоявленский, К. Г. Митрофанов, Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова, Д. В. Кузин, Н. Н. Лазукова и др.).

Данная монография обобщает результаты практико-ориентированного проекта, реализованного под руководством автора в 2004–2013 гг. на базе МАОУ г. Новосибирска «Гимназия № 7 “Сибирская”», ФБГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет». В сотрудничестве со студентами и магистрантами был осуществлен анализ практики обучения истории в 13 общеобразовательных школах Новосибирска. Промежуточные итоги проекта неоднократно становились предметом обсуждения с коллегами по кафедре отечественной истории, историками и методистами ФБГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», ФБГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», ГОУ ДПО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», учителями истории школ и гимназий Новосибирска, членами предметной комиссии Новосибирской области по проверке работ ЕГЭ. Особые слова благодарности за помощь, поддержку, своевременные советы и критические замечания хочется сказать моим учителям и коллегам К. Е. Зверевой, В. А. Звереву, Е. И. Соловьёвой, Н. Н. Родигиной, О. Н. Сидорчук, О. Н. Катионову, З. П. Горьковской, Е. Ф. Бехтеновой, Ф. С. Кузнецовой, Л. Д. Тузиковой.

В настоящее время материалы исследования востребованы при чтении курсов для студентов и магистрантов «Теория и методика обучения истории», «Содержание и технологии профильного обучения истории», «Современные средства оценивания результатов обучения», при организации педагогической практики студентов, а также при разработке контрольно-измерительных материалов для проведения квалификационного экзамена выпускника учреждения профессионального педагогического образования в соответствии с задачей обеспечения оценки качества образования в условиях введения новых ФГОС ступеней общего образования¹. В 2003–2013 гг. материалы и результаты исследования применялись при разработке заданий муниципального и регионального этапов Всероссийской олимпиады школьников по истории, в процессе организации исследовательской деятельности школьников Новосибирска и Новосибирской области, при разработке контрольно-измерительных материалов для аттестации учителей истории Новосибирска и Новосибирской области на соответствие должности.

¹ Проект 07.02-023-п-Ф-157 «Создание, апробация механизмов организации педагогических практик и инструментария для проведения аттестации в форме квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального педагогического образования в соответствии с задачей обеспечения оценки качества образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов ступеней общего образования», реализованный ИПОП «Эврика» по заказу Рособрнадзора в 2011–2012 гг.

Глава 1. РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОЙ НАУКОЙ ВОПРОСОВ ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Идея о том, что история как наука должна быть представлена в истории как учебном предмете и в содержательном, и в деятельностном аспектах, является базисной с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX в.). При разработке методических путей реализации этой идеи исследователи проводили аналогии между научным и учебным историческим познанием, стремясь обнаружить между ними общее и выявить отличия. Сопоставление проводилось как на уровне объекта и результатов познания (факты – понятия – теоретические положения об историческом процессе), так и на уровне познавательного инструментария (средства научного исторического познания – средства обучения истории; методы исторического познания – приемы обучения и историко-познавательной деятельности школьников).

Поскольку историографические материалы трактуются нами, прежде всего, как средство организации и объект историко-познавательной *деятельности* школьников, теоретические и прикладные вопросы их использования мы будем решать с опорой на апробированные в методике пути включения в обучение истории *деятельностного* компонента исторической науки – представлений о нормах и принципах научного исторического познания, о его структурных элементах как деятельности (о предмете, средствах, методах и др.) и этапах ее осуществления (этапах научного исследования).

Примечательно, что пики интереса исследователей к вопросам обучения школьников методам и процедурам научного исторического исследования, освоения и применения ими методологических знаний традиционно приходились на периоды обновления методологии базовой исторической науки, а взгляды методистов предопределялись актуальными в тот или иной период педагогическими концепциями и теориями.

Ситуацию смены научных парадигм, утверждения идеалов и норм постнеклассической науки, расширения поля рефлексии над исследовательской деятельностью ученого историческая наука переживает и сегодня, что влияет и на организацию обучения истории в школе¹. Одновременно происходит смена парадигм

¹ См. результаты проведенного нами изучения представлений старшеклассников о методологических основаниях исторического познания: Хлытина О. М. Идеалы и нормы постнеклассической науки в учебном историческом познании // Философия образования. 2009. № 1. С. 284–291.

в образовании. Современная педагогика и практика обучения переориентируются с поиска эффективных способов трансляции знаний на разработку путей развития имеющегося у учеников социального опыта в единстве знаний, умений, опыта творческой деятельности, ценностных представлений и ориентаций.

Ввиду этого при моделировании содержания и путей освоения старшеклассниками историографических знаний и умений важно опереться на имеющийся в методической науке опыт, а также обнаружить инновационные методические решения, задающие перспективы применения методологии научного исторического познания при организации изучения истории в современной школе.

Изучение методических исследований и публикаций позволяет констатировать, что проблема применения методологии научного исторического познания в преподавании истории изучалась отечественной методической наукой XIX – начала XXI в. в следующих аспектах:

1) приемы и технологии использования в учебном познании письменных *исторических источников* (М. М. Стасюлевич, Н. А. Рожков, С. В. Фарфоровский, А. А. Вагин, Н. В. Сперанская, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, Л. Н. Алексашкина, Ю. Л. Троицкий, Б. Д. Богоявленский, К. Г. Митрофанов, Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова и др.); 2) обучение школьников реферированию и анализу *работ историков* (Б. А. Влахопулова и Н. Н. Покотило, Л. Н. Боголюбов и др.); 3) пути применения методов и процедур исторического познания для разработки классификации учебных интеллектуальных *умений исторического мышления* (И. Я. Лернер, Л. Н. Боголюбов, Н. И. Запорожец, Н. Н. Лазукова, Д. В. Кузин и др.); 4) использование методов научного исторического познания в процессе подготовки старшеклассниками учебных *исследовательских работ и проектов*, рефератов и презентаций (Б. Д. Богоявленский, В. А. Зверев, О. Н. Журавлева и др.). Таким образом, методистами были апробированы различные основания сопряжения научного и учебного исторического познания. В первом и втором случаях изучался дидактический потенциал и пути использования исторических источников и работ историков как *объектов* познавательной деятельности школьников, в третьем – умения ученика как *субъекта* учебного познания, в четвертом – формы выражения *результата* учебного познания.

Наибольшее внимание было уделено разработке теоретических и прикладных аспектов использования *исторических источников*, что обусловлено их весомой ролью в научном историческом познании. На разных этапах развития методической науки были предложены различные варианты понимания назначения и путей использования источника как средства обучения и объекта учебной историко-познавательной деятельности школьников¹.

Наряду с историческими источниками основой всех типов исторических исследований (конкретно-исторических, источниковедческих, историографиче-

¹ Основные этапы изучения предметной дидактикой вопросов использования исторических источников в школе охарактеризованы в наших публикациях. См.: Хлытина О. М. Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. 2008. № 6. С. 163–167; Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллектив. моногр. / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. Новосибирск: НГПУ, 2011. С. 81–102.

ских, историко-методологических) выступают и *труды историков*. Например, при определении замысла и границ предполагаемого конкретно-исторического исследования историк изучает работы предшественников и анализирует историографию темы: выявляет хорошо изученные и спорные вопросы, а также вопросы, которые еще не были поставлены исследователями, но требуют своего разрешения с точки зрения внутренней логики развития научного исторического знания. К представленным в работах предшественников историческим фактам, версиям и оценкам прошлого исследователь обращается и на последующих этапах своей работы. Как писал А. Про, «область истории столь обширна, а источники столь многочисленны, что было бы ошибкой отказаться от использования работы, проделанной коллегами и предшественниками, при условии, конечно, ее соответствия методологическим требованиям: каждый раз начинать всё заново, идти от первоисточника – затея отчаянная и напрасная»¹.

Вместе с тем, проблема обучения школьников анализу *историографических версий*, представленных в монографиях, научных и научно-популярных статьях и являющихся единицами научного исторического знания, методической наукой почти не изучалась и в библиотечных каталогах сегодня можно обнаружить лишь несколько работ по данной тематике.

Так, в 60-е гг. XIX в. – начале XX в. фрагменты работ историков включали в свои хрестоматии авторы реального и лабораторного методов (М. М. Стасюлевич и др.). В работах Б. А. Влахопулова и Н. П. Покотило² была предложена методика обучения школьников *реферированию* текстов исторического содержания (исторических статей, брошюр, книг). Предлагались такие этапы реферирования, различающиеся уровнем сложности действий: 1) составление *цитатного плана-конспекта* статьи или брошюры (чтение, разбивка текста на части, выделение главной мысли в каждой части); 2) изложение *своими словами* содержания книги по плану, составленному при ее прочтении; 3) подготовка по самостоятельно составленному плану тематического реферата на основе *двух-трех книг, содержащих одинаковые трактовки события*; 4) подготовка реферата на основе *двух-трех книг, содержащих разноречивые трактовки* прошлого (при этом школьник должен был проанализировать аргументацию автора и определить свое отношение к прочитанному); 5) реферирование неадаптированных *исторических источников*³.

Необходимость обучения реферированию как взаимодополняющих, так и разноречивых исторических текстов, разнообразие приемов работы с текстом и поэтапное возрастание сложности приемов реферирования, – все эти идеи актуальны и для современной практики обучения школьников работе с историческими текстами. Вместе с тем, признание работы с историческими источниками как «верши-

¹ Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 75.

² См.: Влахопулов Б. А. Методика истории: курс 8 кл. женских гимназий. Киев, 1913; Покотило Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории. СПб., 1914.

³ Сущность реферативного метода не раз анализировалась в методической литературе и изложена во многих современных вузовских учебниках по методике преподавания истории. См., например: Степанищев М. Т. Методика преподавания и изучения истории. М., 2002. Ч. 1. С. 116; Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000. С. 23–24; Теория и методика обучения истории: слов.-справ. / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлёва [и др.]. М., 2007. С. 157–158, 116; и др.

ны» в работе с историческими текстами, а также взгляд на работу с брошюрами и книгами как на своего рода пропедевтику к работе с источниками, выглядят спорными, ибо сложность работы с источником определяется временной дистанцией между моментом его создания и моментом его изучения школьником, и эта дистанция неизбежно находит отражение в языке источника, стиле изложения и др.

Показательна также *идентичность приемов работы школьников с работами историков и с историческими источниками*. Вероятно, это следствие доминирования позитивистской методологии познания с характерным для нее типом исторического профессионализма, который, по мнению О. М. Медушевской, основан на эффекте «*познания познанного*»¹. Знание всего комплекса документов по теме, отработанные профессиональным сообществом методы критического отбора свидетельств, открытость и доступность контролю всех этапов работы историка, воспроизводимость выводов конкретного исследования, однозначность интерпретационных суждений, – всё это позволяло каждому последующему поколению историков строить свои исследования с опорой на выводы предшественников, дополнять их с учетом новых фактов, полученных из новых документов, введенных в научный оборот. Следовательно, применяя в практике обучения истории реальный, лабораторный и реферативный методы, учитель в действительности обучал школьников извлечению фактов из любого исторического текста, имеющего научную ценность. Работы историков выступали средством обучения, помогающим формировать и расширять конкретно-исторические знания школьников.

В советское время (30-е – середина 80-х гг. XX в.) историографические материалы на школьных уроках были представлены преимущественно *работами К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина*. В 30–60-е гг. в отечественной исторической науке в качестве теоретико-методологического базиса конкретно-исторических исследований утверждается учение об общественно-экономических формациях, ставшее методологическим базисом и школьных курсов истории. В сравнении с рубежом XIX–XX вв. изменилось само понимание научного метода. Он стал трактоваться не как совокупность стандартных исследовательских приемов, а как практическое применение теории², как «сложное сочетание теории, методики и техники, определяемое особенностями объекта познания»³, а перед школой встала задача обучения применению основных положений учения о формациях при изучении (анализе) конкретных исторических событий и процессов.

Методика использования трудов классиков марксизма-ленинизма на школьных уроках истории была выстроена в работах 60–80-х гг., где предлагались такие пути работы с сочинениями К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина: 1) использование этих трудов как средства формирования знаний школьников о сущности *марксистско-ленинской теории как метода познания*; 2) использование сочинений классиков как историографических текстов, содержащих *трактовки и оценки* тех или иных исторических событий. Охарактеризуем сущность этих методических путей.

¹ Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. М., 1998. С. 49.

² Кочергин А. Н. Методы и формы научного познания. М., 1990. С. 5.

³ Ковальченко И. Д. Методы исторического исследования. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003. С. 49.

Основные *положения марксистско-ленинского учения*, которые предстояло освоить школьникам при изучении того или иного исторического периода, как правило, излагались во вводных разделах методических пособий к школьным курсам¹. Кроме того, с целью введения в школьную практику произведений К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина были изданы сборники фрагментов их статей и книг, подготовлены методические рекомендации по организации изучения в школе трудов классиков марксизма-ленинизма².

Главные задачи изучения этих произведений виделись в более глубоком усвоении учениками вопросов марксистско-ленинской теории и в том, чтобы «на примере работ классиков марксизма-ленинизма обучить школьников приемам *научного анализа и обобщения исторических фактов, сформировать классовый, партийный подход к оценке явлений общественной жизни*»³.

Для формирования умения применять основные положения марксизма-ленинизма к анализу событий прошлого и современности учителю рекомендовалось раскрывать сущность идей марксизма-ленинизма, показывать их интернациональное значение, характеризовать политику КПСС как «ленинизм в действии» и др. Важным условием успеха в работе по приобщению школьников к теоретическому наследию марксизма-ленинизма выступала преемственность между теоретическими знаниями и конкретно-историческим материалом, изучаемым школьниками⁴. В результате усвоенные школьниками методологические положения и теоретические выводы (например, идеи В. И. Ленина о стадиях развития капитализма, решающей роли пролетариата в социалистической революции, о периодизации освободительного движения в России и др.) становились основанием для структурирования событийного потока и призмой, через которую определялась сущность и оценивалось историческое значение изучаемых событий истории, формировались *методологические умения*⁵. Как писал Н. Г. Дайри, именно благодаря использованию положений теории марксизма-ленинизма как *метода* рассмотрения вопроса и становятся возможными и результативными самостоятельные выводы учащихся, раскрывающие существенные черты исторического процесса⁶. И. Я. Лернер, раскрывая сущность исторического мышления, также обращался к основным идеям материалистического понимания истории и

¹ См., например: *Агибалова Е. В., Донской Г. М.* Методическое пособие по истории Средних веков. М., 1988. С. 3–5; *Волобуев О. В., Клокова Г. В.* Методическое пособие по истории СССР: 8 кл. М., 1987. С. 3–7; Методическое пособие по истории СССР: 8 кл. / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, Л. К. Ермолаева [и др.] М., 1989. С. 3–10; и др.

² См.: *Боголюбов Л. Н.* Идеиное воспитание на уроках истории: пособие для учителей. М., 1981; *Изучение произведений классиков марксизма-ленинизма на занятиях по гуманитарным предметам.* М., 1985; *Кинкулькин А. Т.* Изучение в средней школе произведений В. И. Ленина. М., 1975; *Пименова В. Н.* Изучить живое ленинское слово. М., 1981; *Рахманова И. П.* Изучение в школе жизни и деятельности Карла Маркса и Фридриха Энгельса. М., 1986; и др.

³ Методика преподавания истории в средней школе. М., 1986. С. 163.

⁴ *Пунский В. О.* Изучение истории СССР в 8 кл. М., 1978. С. 9; Методика преподавания истории в средней школе. С. 166–171; и др.

⁵ См.: *Формирование у учащихся методологических умений на уроках истории / сост. Л. В. Петрова.* Л., 1989.

⁶ *Дайри Н. Г.* Современные требования к уроку истории. М., 1978. С. 50.

рассматривал их в качестве *принципов* исторического познания, задающих методологические установки в процессе познания истории¹.

С учетом толкования *метода как способа понимания исторического процесса через призму марксистско-ленинского учения о формациях*, через призму материалистического понимания сущности исторического процесса в перечнях предметных умений, нашедших отражение в методических публикациях и типовых программах по истории, изданных в конце 70-х – начале 90-х гг.², наряду с общими мыслительными операциями (сравнение, анализ и др.), осуществляемыми на материале истории, непременно присутствовали умения, базирующиеся на применении теоретических положений марксизма к анализу и оценке исторических событий.

Стоит подчеркнуть дидактическую ценность апробированной в 60–80-е гг. XX в. идеи *методологической целостности школьного курса*, когда избранная авторами концепция исторического процесса, во-первых, открыто заявляется в качестве методологического базиса курса, во-вторых, выступает действительной основой при отборе и структурировании учебного исторического материала, в-третьих, предопределяет комплекс формируемых при изучении курса умений исторического анализа. Именно в этом случае усиливается методологическая и мировоззренческая роль усваиваемых школьниками исторических понятий, которые действительно становятся инструментом познания (понимания) прошлого.

Однако в условиях обновления методологии исторической науки и школьных курсов истории, начавшегося в 1990-е гг., эта практика оказалась утраченной. Современные программы и учебники истории нередко умалчивают о той концепции исторического процесса, в рамках которой структурируются и интерпретируются факты прошлого. Зачастую авторы учебников заявляют об избранной ими концепции во введении (например, указывают, что опираются на теорию модернизации), но при изучении курса школьниками эта теория не становится инструментом их самостоятельного объяснения и понимания прошлого. Причина в том, что теория реализована авторами преимущественно при написании основного текста параграфов и мало интегрирована в методический аппарат учебника, задающий модель историко-познавательной деятельности школьников.

Следствием такого подхода к определению историко-методологических оснований школьных курсов истории становятся познавательные ситуации, которые точно описала А. Я. Юдовская: «Уроки истории превращаются исключительно в изложение нового материала, на учащихся извергаются каскады фактов, часто и впрямь интересных, но всё это не осмысливается и не анализируется или получает сомнительное объяснение»³.

¹ *Лернер И. Я.* Изучение истории в IX кл.: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 179–181; *Его же.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982. С. 22, 30 и др.

² См.: Программы для общеобразовательных учебных заведений: история: 6–11 кл. М., 1992.

³ *Юдовская А. Я.* Некоторые современные методологические подходы к изучению истории (на материале школьного курса всеобщей истории) // Школьное историческое образование: творческий опыт и профессиональные размышления. СПб., 1999. С. 18.

Несомненно, в завершенном виде методологическое единство содержания и методического аппарата школьного учебника истории может быть достигнуто только в условиях господства какого-либо одного подхода к объяснению прошлого. Плюрализм методологий исторического процесса, ставший нормой в современной исторической науке, требует от методической науки поиска путей сопряжения различных, порой противоречивых, идей и положений, лежащих в основе той или иной концепции прошлого (например, истории ментальностей и истории повседневности, теории модернизации и микроисторического подхода). Причем, не только на уровне конструирования содержания школьных курсов истории (определенные шаги в научно-методическом осмыслении и решении этой проблемы уже сделаны¹), но и при моделировании историко-познавательной деятельности школьников. Очевидно, что для этого требуется проведение серии специальных прикладных методических исследований, начало которым было положено в 90-е гг. XX в. диссертациями В. Г. Манджиевой и Л. В. Искровской (об использовании ключевых понятий и положений истории ментальностей при анализе прошлого)², а также теоретического изучения возможностей конструирования приемов историко-познавательной деятельности школьников, отражающих специфику разнообразных подходов к объяснению прошлого. Частично проблема уяснения учениками сущности отдельных теорий исторического процесса и применения их основных положений к анализу прошлого может быть решена при изучении *историографических сюжетов* школьных курсов истории – при анализе разноречивых версий прошлого, выстроенных в русле различных концепций исторического процесса, о чем пойдет речь в последующих главах данной монографии.

Организовать изучение произведений классиков марксизма-ленинизма как историографических текстов позволяло наличие в регулярно переиздаваемом сборнике произведений В. И. Ленина, адресованном старшеклассникам³, статей *конкретно-исторического* содержания. Например, в этот сборник были включены статьи «Уроки Московского восстания», «О двоевластии», фрагменты книги «Развитие капитализма в России», содержащие суждения и оценки событий истории России конца XIX – начала XX в., предложенные Лениным как современником этих событий и (или) как историком.

¹ См., например: Методология и методика преподавания и изучения истории России: концептуальный вариант / под ред. Б. В. Личмана. Екатеринбург, 1995; *Левинтов Н. Г.* Методологический анализ учебной литературы по истории: Постановка проблемы. Приглашение к размышлению. Ульяновск, 1998; *Барабанов В. В.* Методические аспекты школьного исторического образования // Школьное историческое образование... С. 9–11; *Брандт М. Ю.* Школьный учебник истории как предмет исследования: к постановке вопроса // Историческая наука и образование на рубеже веков. М., 2004. С. 218–225; *Зубков Ю. М.* Преподавание истории в школе: методико-методологические аспекты. М., 2007; и др.

² См.: *Манджиева В. Г.* Формирование нравственно-оценочных суждений об исторической личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1993; *Искровская Л. В.* Формирование знаний учащихся об исторической ментальности: на материале курса всеобщей истории в VII кл.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.

³ См.: Сборник произведений В. И. Ленина: для учащихся средних школ, средних профессионально-технических училищ и средних специальных учебных заведений. М., 1981.

В методических публикациях предлагалась, например, такая *логика работы* со статьями В. И. Ленина: 1) анализ исторической обстановки, предшествовавшей созданию произведения, помогающий уяснить историческое значение данной работы, ее связь с потребностями революционного движения или общественного развития страны; 2) повторение материала об основных вехах жизни и деятельности Ленина в период написания работы; 3) знакомство с историей издания указанной ленинской работы, анализ выходных данных книги, ее заглавия; 4) характеристика идейно-теоретического содержания книги; 5) оценка исторического значения данной работы Ленина¹. Таким образом, сначала школьники изучали *исторический контекст* появления работы (с акцентом на развитие революционного движения), вписывали работу в *личную биографию* В. И. Ленина, а затем анализировали *содержание* его выводов. Причем указывалось, что для понимания школьниками оценок и выводов Ленина важно показать, «как данная оценка сформировалась, на основании каких фактов, путем каких рассуждений»².

Была разработана *типология вопросов* к историческим сочинениям В. И. Ленина: «на воспроизведение отдельных положений, оценок, содержащихся в тексте, на аргументацию отдельных положений и оценку уже знакомых исторических событий, на выявление новых аспектов рассмотрения вопроса и проверку понимания учащимися отдельных положений статьи»³. Данные вопросы нацеливали школьников, во-первых, на выявление и аргументацию содержащихся в тексте *выводов*, во-вторых, на извлечение и уяснение новых *фактов* об изучаемом историческом событии, т. е. адресовали учеников к основным элементам научного исторического текста – историческим *описаниям* и историческим *объяснениям*.

Проработка *специальных приемов анализа работ историков*, отличных от приемов работы с учебным текстом, внимание к *структурным элементам исторической версии (оценки) прошлого* – несомненное достижение советской методической науки. Алгоритмы анализа *версий и оценок* событий прошлого в работах Ленина как историка, реконструированные нами посредством выделения основных аналитических приемов при одновременном исключении идейно-теоретического контекста ленинских оценок, не утратили ценности для разработки системы приемов ученического историографического анализа.

Вместе с тем, объектами специального ученического *анализа* становились только «правильные» версии и оценки прошлого, вписывающиеся в марксистско-ленинскую концепцию истории. Так, в методических исследованиях тех лет рекомендовалось на основе прочтения исторических книг школьной или городской (сельской) библиотеки обучать школьников подготовке докладов и сообщений⁴, но анализ предлагаемых приемов работы с книгой убеждает, что она использовалась исключительно как источник дополнительных исторических сведений по изучаемой теме.

¹ Методика преподавания истории в средней школе. С. 168.

² Там же. С. 167.

³ Там же. С. 175.

⁴ См., например: *Лернер И. Я.* Изучение истории в IX кл.: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 135.

В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. универсальность господствовавшей в исторической науке и школьном образовании марксистской концепции истории была поставлена под сомнение. Отказ от монодоктринального взгляда на историю, признание принципиальной множественности научных исторических версий и оценок потребовали разработки методики изучения в школе *разноречивых* (неоднозначных) *версий и оценок прошлого*.

Одним из первых обратил внимание педагогов на необходимость использования фрагментов работ историков на школьном уроке истории Ю. Л. Троицкий. Обосновывая структуру документально-методического комплекса (ДМК), документально-историографического комплекса (ДИК), автор писал о возможности включения в него и исторических источников, и фрагментов работ историков. Однако Троицкий, как и его предшественники в конце XIX – начале XX в., при моделировании методики использования ДМК-ДИК в учебном процессе фактически не разводил приемы работы с историческими источниками и историографическими материалами¹. Научная версия прошлого, предложенная историком, ценна в ДМК-ДИК как один из вариантов реализации позиции «потомка» в познании прошлого.

В начале 1990-х гг. Н. Н. Лазукова предложила методику организации осмысления на уроках *альтернативных оценочных суждений*, представленных в художественной, публицистической и научной литературе². Предлагались такие этапы анализа оценочных суждений: 1) формулировка сущности каждой оценки; 2) уяснение критериев, лежащих в основе оценок, и возможностей их сопоставления; 3) анализ репрезентативности источниковой базы авторов, их аргументов, логики доказательств; 4) выбор и аргументация «своей» оценки.

Н. Н. Лазукова первой выстроила логику поэтапного обучения критическому анализу разнообразных оценок прошлого с постепенным усложнением познавательной деятельности школьников. По мнению Лазуковой, начинать обучение следует с анализа альтернативных суждений об исторических *личностях*, представленных в научных и художественных текстах, затем объектом анализа становятся альтернативные оценки *событий* прошлого и, наконец, ученики уясняют *отличия публицистического и научного* подходов к оценке прошлого. К сожалению, различия публицистического и научного текста обсуждаются методистом преимущественно в аспекте корректности использования и трактовки источников. На наш взгляд, принципиальное значение для понимания учениками специфики научных трудов (историографии), публицистики и художественных произведений как видов исторических текстов имеет также обсуждение целей их создания и особенностей «организации» ими исторического материала.

Значительный вклад в разработку проблемы обучения школьников посильному анализу версий и оценок прошлого внесла Л. Н. Алексашкина³. Конст-

¹ См., например, систему заданий к историческим источникам и фрагменту работы Н. М. Карамзина в публикации: Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю: (инновационная технология исторического образования) // Преподавание истории в школе (далее – ПИШ). 1999. № 1. С. 28–42.

² См.: Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // ПИШ. 1993. № 1. С. 34–38.

³ См.: Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: дис. ... д-ра

руируя методическую модель школьного курса истории, исследователь предложила продуктивные *подходы к раскрытию оценочного компонента научного исторического знания* в школьных курсах: 1) раскрытие неоднозначности оценок прошлого в *синхронном* и *диахронном* измерениях; 2) соотнесение *коллективных* мировоззренческих представлений (людей той или иной эпохи или представителей отдельных социальных групп) и *индивидуальных* мнений и оценок; 3) обучение школьников некоторым приемам оценивания прошлого и формирование у них *собственного опыта оценочной деятельности*. Реализация названных подходов, по мнению Л. Н. Алексашкиной, позволит школьникам научиться следовать *принципу историзма* как универсальному принципу, организующему научное историческое знание и определяющему приемы анализа версий и оценок¹.

Вопросы обучения школьников анализу историографических текстов обсуждались и в контексте развития опыта *исследовательской и проектной деятельности* школьников. Несмотря на значительный интерес современной методики к активным приемам обучения, в том числе «исследовательским», границы и смысл ключевых понятий «ученический реферат», «учебный проект», «ученическое исследование» пока не согласованы. Так, в работе петербургского методиста О. Н. Журавлёвой понятия «реферат» и «ученическое исследование» употребляются как синонимы. Автор пишет, что ученический *реферат* – это «творческая работа учащихся, в которой на основании краткого письменного изложения и оценки различных источников проводится самостоятельное *исследование* определенной темы, проблемы»². Главную цель написания рефератов автор видит в развитии умения работать с информацией, поэтому объектами познавательной деятельности школьников могут выступать любые источники исторической информации – и первоисточники, и исследовательская литература.

Характеризуя этапы подготовки реферата, О. Н. Журавлёва обращает внимание на отличие реферата от конспекта, указывает на необходимость изложения в реферате разноречивых сведений и обоснования своей оценки, однако оставляет без внимания вопросы критического анализа источников различных типов и видов. Очевидно, «исследовательским» такой реферат назван автором именно потому, что в заключении школьнику необходимо выразить *собственную оценку* по отношению к сведениям и суждениям, взятым из исторической литературы и источников.

Иное понимание сущности исследовательской деятельности школьников в области истории связано с признанием приоритета *самостоятельного анализа исторических источников*. Вместе с тем, сущность ученического анализа (его цели, направления, полнота и глубина и др.) понимается методистами по-разному. Например, волгоградские методисты, называя главным признаком ис-

пед. наук. М., 1999; Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / сост. Л. Н. Алексашкина. М., 2000; Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / сост. Л. Н. Алексашкина; под ред. А. Ф. Киселёва. М., 2000; и др.

¹Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. С. 35–36.

²Журавлёва О. Н. Подготовка ученического реферата по истории. СПб., 2000. С. 5.

торического *исследования* опору на *исторические источники*, в качестве маркеров исследовательского компонента ученических работ приводят характеристики «взрослых» научных исследований: выявление и оценка неизвестного ранее источника, предложение иного прочтения уже известных документов, раскрытие новых аспектов исследуемой темы¹. Эти характеристики вряд ли достижимы и уместны в рамках ученического исследования. Другой вариант определения критериев оценивания исследовательских работ в области истории – использование «универсальных» критериев, не отражающих специфику познания в той или иной научной области².

В этой связи актуальными представляются суждения И. Я. Лернера о сущности ученического исследования, высказанные им почти полвека назад. Ученый предлагал различать два типа школьных сообщений (докладов): 1) «компилятивное изложение ограниченного числа литературных источников, при котором задача учащихся сводится к пониманию текста, отбору материала, составлению плана его изложения и изложению своими словами»; 2) доклады, «основанные на самостоятельном сборе, анализе и истолковании исторического материала». По мнению И. Я. Лернера, именно использование «необработанных» исторических источников при подготовке одного-двух вопросов принесет в ученическое сообщение элементы исследования, придаст ему поисковый характер³.

С учетом выводов специалистов в области педагогической психологии можно утверждать, что главным результатом учебного исторического исследования должны стать изменения в самом ученике как познающем субъекте (в его знаниях, умениях, ценностных представлениях, опыте деятельности и отношений), а не научная новизна его ученического исследования. Иными словами, маркером наличия или отсутствия в работе ученика исследовательского компонента выступает опыт применения методов научного познания, приемов критического анализа источников при реконструкции и объяснении того фрагмента прошлого, который избран школьником в качестве предмета своего исследования.

Несмотря на большой интерес к проблемам исследовательской деятельности учащихся⁴, ощущается потребность в проведении специального методического исследования, ориентированного на системное изучение феномена ученического *исторического* исследования, теоретическое осмысление опыта организации исследовательской деятельности школьников в различных регионах страны, а также на выявление специфики ученических исторических исследо-

¹ Как работать над историческим исследованием: метод. рекомендации для учителей и старшеклассников. Волгоград, 2004. С. 4, 6.

² См., например: Документы для экспертов ГНПК [Электронный ресурс] // Лесосибирский МИМЦ: научно-практические конференции. URL: <http://www.mimc.org.ru/odarendeti/npk> (дата обращения: 05.11.2013); Положение о районной научно-практической конференции учащихся школ Железнодорожного района <http://www.websib.ru/fio/works/oo/n-p%20cof.htm> (дата обращения: 05.11.2013); и др.

³ Лернер И. Я. Изучение истории в IX кл. ... С. 104, 129–130.

⁴ См. материалы Интернет-портала «Исследовательская деятельность школьников». URL: <http://www.researcher.ru> (дата обращения: 06.11.2013).

ваний (их отличия от исследований школьников в других сферах научного знания, от «взрослых» исторических исследований).

Рост интереса к проблеме обучения школьников приемам работы с версиями и оценками прошлого в последнее десятилетие¹ обусловлен включением в содержание школьного исторического образования, согласно федеральному компоненту Государственного стандарта общего образования (далее – ФК ГОС), спорных вопросов исторической науки. Очевидно, внимание к данной проблеме будет усиливаться: в проект Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории включен перечень «трудных вопросов истории России»². Вместе с тем, специальные методические исследования, направленные на разработку методических путей применения историографических материалов в практике обучения истории, пока не проведены. В настоящее время эта проблема решается преимущественно в прикладном аспекте. В учебники истории для профильных классов включены историографические очерки; изданы методические материалы к элективным курсам, построенным на материале спорных вопросов истории; в экзаменационной работе ЕГЭ по истории, начиная с 2003 г., есть задание на анализ исторических версий и оценок, и т. д. Подробный анализ современной практики обучения школьников приемам работы с историографическими материалами представлен в главе 2 данной монографии.

Показательно, что и в диссертационных исследованиях последних лет, посвященных вопросам обучения школьников работе с историческими текстами, проблема различения приемов анализа учебного текста, текста исторического источника и фрагмента работы историка не ставится и не обсуждается как самостоятельная методическая проблема. Предлагаются общие для всех «учебных источников исторических знаний» приемы их изучения, приемы работы с «текстами учебной книги»³ и т. п.

Таким образом, несмотря на имеющийся в отечественной методической науке опыт анализа теоретических и прикладных аспектов применения историографических материалов в школьном обучении истории, ряд вопросов требуют дальнейшего исследования, в том числе и, пожалуй, самый главный вопрос о целях обучения школьников анализу *историографических версий*, являющихся единицами научного исторического знания.

¹ См.: Смоленский Н. И. Историческое образование и историческая теория [Электронный ресурс] // Новая и новейшая история. 2000. № 5. URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/NEWHIST/SCHIST.HTM> (дата обращения: 01.11.2013); Серкин А. В. К проблеме интерпретации фактов на уроке истории // ПИШ. 2003. № 10. С. 30–36; Подготовка учащихся по историографии // Всероссийская олимпиада школьников по истории в 2006 г. / авт.-сост.: И. В. Козленко, С. И. Козленко. М., 2006. С. 11–17; и др.

² Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории: проект [Электронный ресурс]. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsiia-novogho-uchebno-mietodichieskogho-kompliekса-po-otiechiestviennoi-istorii> (дата обращения: 05.11.2013).

³ См., например: Луцишина И. В. Формирование основных умений работать с текстами при изучении истории Древнего мира в 5 кл. (на материале раздела «Древняя Греция»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000; Яранцева Н. В. Формирование информационных умений работы с источниками исторических знаний (на материале курса истории России в 6 кл.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. С. 19.

Глава 2.

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Системные характеристики и приоритеты развития исторического образования на старшей ступени современной российской школы определились в ходе реформ 90-х гг. XX – начала XXI в. Охарактеризуем преобразования, оказавшие наибольшее воздействие на становление современной *модели исторического образования и профессиональных представлений педагогов* об особенностях организации обучения истории в 10–11 классах и, ввиду этого, «задающие» *современный контекст* решения проблемы использования историографических материалов в практике обучения.

Во-первых, это *переход к концентрической модели школьного исторического образования*. Закон РФ «Об образовании» 1992 г. выделил 10–11 классы в особую ступень школы. Статья 19 данного Закона гласит, что «общее образование включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ: начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее образование»¹. Письмо Министерства образования РФ «О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования» обозначило различия курсов истории основной и полной (средней) школы: курсы истории второго концентрического «предполагают повторение и углубление на более высоком проблемно-теоретическом уровне ранее изученного материала»². Новый закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 66) сохранил деление общего образования на три ступени и подтвердил возможность углубленного изучения отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы³.

Переход в конце XX в. к концентрической системе школьного исторического образования стал мощным стимулом для осмысления методической наукой и

¹ Закон РФ «Об образовании» № 3266-1 от 01.11.2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu> (дата обращения: 13.09.2011).

² Письмо Министерства образования РФ № 84-М от 11.05.1993 «О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.kodeks.ru/document/9010982> (дата обращения: 01.11.2013).

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=140174> (дата обращения: 19.03.2013).

учителями особенностей изучения истории в 10–11 классах, т. е. во втором концентре. Чем этот *самостоятельный, завершающий этап* школьного исторического образования может и должен *отличаться от предшествующих* на уровне задач, содержания, технологий и методик обучения? Один из вариантов ответа на данный вопрос был предложен в Обязательном минимуме содержания основного общего образования по истории¹ и Обязательном минимуме содержания среднего (полного) общего образования по истории², разграничивших цели, содержание курсов и требования к уровню подготовки выпускников 9 и 11 классов. Позднее, в 2004 г., различия курсов истории основной и средней (полной) школы были уточнены ФК ГОС³.

В настоящее время системные характеристики курсов истории разных ступеней общего образования зафиксированы Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования⁴ (далее – ФГОС ОО) и Федеральным государственным образовательным стандартом среднего (полного) общего образования⁵ (далее – ФГОС СО).

Второе важное организационно-структурное преобразование – это *переход к системе профильного обучения*. Идея специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, была провозглашена «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г.»⁶, а затем реализована в ФК ГОС 2004 г., в программах⁷ и учебниках

¹ Приказ Минобразования России № 1236 от 19.05.1998 «Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_98/1236.html (дата обращения: 01.11.2013).

² Приказ Минобразования России от 30.06.1999 № 56 «Об утверждении обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_99/n56.html (дата обращения: 01.11.2013).

³ Приказ Минобразования России от 05.03.2004 № 1089 «Об утверждении федерального компонента Государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_04/1089.html (дата обращения: 01.11.2013).

⁴ Приказ Минобнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId> (дата обращения: 01.11.2013).

⁵ См.: Приказ Минобнауки РФ от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения: 01.11.2013).

⁶ См.: Приказ Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_02/393.html (дата обращения: 01.11.2013).

⁷ См.: Примерные программы основного общего образования: история [Электронный ресурс]. URL: <http://window.edu.ru/resource/184/37184> (дата обращения: 05.11.2013); Примерные программы среднего (полного) общего образования: Базовый уровень: история. Профильный уровень: история [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/3838/> (дата обращения: 01.11.2013).

базового и профильного уровней¹. ФК ГОС включил историю в число предметов, обязательных для изучения в классах любого профиля. Поэтому в школах современной России в старших классах история изучается и на *базовом уровне* (например, в классах естественно-математического, социально-экономического, технологического профилей), и на *профильном* (гуманитарный профиль).

Введение профильного обучения вновь обратило внимание педагогов на особый статус старшей ступени школы и одновременно скорректировало представления о ее месте и назначении в системе исторической подготовки. Профильный курс истории (в отличие от базового) не просто *завершает* изучение истории в школе, а становится *связующим звеном* между общим и профессиональным образованием. С одной стороны, изучение истории на профильном уровне предполагает опору на уже имеющиеся у учеников исторические знания, предметные умения, опыт деятельности и ценностные представления, и при поступлении в профильный класс ученик должен продемонстрировать свою подготовленность к обучению по выбранному профилю (результаты профильных экзаменов в ходе ГИА, портфолио и др.). С другой стороны, углубленное изучение предмета в профильном классе призвано помочь ученику утвердиться в правильности выбора сферы своей будущей профессиональной деятельности, подготовиться к продолжению образования на гуманитарных или исторических специальностях средних специальных и высших учебных заведений.

Таким образом, введение профильного обучения расширило границы осмысления особенностей обучения истории на старшей ступени школы. Ключевыми стали такие вопросы: что в исторической подготовке выпускников основной школы должно стать *основой* изучения истории на старшей ступени школы (на базовом и профильном уровнях) и обеспечить *преемственность* ступеней общего образования (этапов школьного исторического образования); в чем может и должна состоять *предпрофессиональная подготовка в области истории* учеников, изучающих предмет на профильном уровне; какие компоненты исторической подготовки старшеклассников могут рассматриваться как *инвариантные*, необходимые и востребованные в жизни каждого человека, и в чем принципиальные *отличия* исторической подготовки учеников, изучавших предмет на базовом уровне, от подготовки на профильном уровне.

Утвержденный в мае 2012 г. ФГОС СО подтвердил возможность уровневого изучения истории на старшей ступени, предложив различать базовый и углубленный уровни, а также предоставив ученикам возможность изучения интегрированного курса «Россия в мире»². В ФГОС СО подчеркивается, что курсы базо-

¹ См.: Федеральные перечни учебников на 2008–2009 и последующие годы, например: Приказ Минобрнауки России № 2885 от 27.12.2011 «Об утверждении федеральных перечней учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2012/13 учебный год» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/m2885.html (дата обращения: 01.11.2013).

² Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. С. 9–10, 14. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ_413.pdf (дата обращения: 01.11.2013).

вого уровня должны быть ориентированы преимущественно на обеспечение общеобразовательной и общекультурной подготовки, углубленного – на глубокое овладение основами наук (систематическими знаниями и способами деятельности) для подготовки к последующему профессиональному образованию¹.

Наконец, современное школьное образование, в том числе и историческое, развивается в условиях утверждения *личностно-деятельностной (компетентностной) парадигмы*, постулирующей в качестве цели образования развитие личности на основе освоения способов деятельности, обогащения социального опыта. Личностно-деятельностный подход к образованию стал важным фактором его модернизации и сегодня положен в основу ФГОС². Одновременно готовность и способность учителя решать задачи формирования учебной деятельности и ключевых компетенций, развития социального опыта школьников выступают приоритетными критериями оценки качества его профессиональной деятельности³.

Новые (современные) представления о *качестве* общего образования определяют ракурс размышлений о приоритетах в изучении истории в школе. Очевидно, сегодня речь должна идти об освоении школьниками истории не только как пространства знаний о прошлом, но и как *пространства деятельности и ценностей*. При этом учителям истории важно иметь согласованные представления о *круге приемов историко-познавательной деятельности*, осваиваемых учениками на различных этапах школьного образования, на базовом и профильном уровнях в старших классах, а также о «границах» своей ответственности как учителей-предметников в решении задач социального, общекультурного, интеллектуального, коммуникативного развития личности школьников.

Таким образом, в организационном аспекте проблема разработки методических путей и средств освоения старшеклассниками историографических знаний и умений историографического анализа сегодня должна решаться с учетом существования концентрической структуры образования, применительно к системе профильного обучения, а в качестве методологического основания должна быть избрана личностно-деятельностная (компетентностная) парадигма образования.

Обратимся к государственным образовательным стандартам, программно-методической и учебной литературе по истории для старшей ступени школы и выясним место историографической подготовки школьников в системе целей и содержания курсов истории 10–11 классов.

¹ Там же. С. 6.

² См.: Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. Акад. образования. М., 2006; Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: (макет) / Ин-т образоват. политики «Эврика». М., 2008; Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011. С. 5; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. С. 2.

³ Например, в процессе аттестации педагогических работников, в рамках профессиональных конкурсов «Учитель года», «Лучшие учителя России», при начислении стимулирующих выплат к заработной плате и т. д.

§ 1. Историографическая подготовка школьников в целеполагании и содержании курсов истории старшей ступени современной школы: образовательные стандарты и учебные программы

С 2011/12 учебного года начался постепенный переход школ РФ к обучению по ФГОС («Стандартам второго поколения»), который планируется завершить к 2022 г. Поэтому в ближайшие годы большинство средних школ РФ будут осуществлять обучение в 10–11 классах на основе ФК ГОС 2004 г. Это позволяет нам при характеристике современного состояния изучения истории на старшей ступени школы сосредоточиться на ФК ГОС и его программно-методическом сопровождении, а к ФГОС СО обращаться как к нормативному документу, задающему перспективы и векторы развития старшей школы.

Цели и содержание общего образования, зафиксированные в ФК ГОС, определяют заказ школе со стороны российского государства и общества начала XXI в. Одновременно ФК ГОС отражает уровень развития научных представлений об историческом процессе, научном и учебном историческом познании, а также уровень методической компетентности учительского сообщества, которое организует постижение истории школьниками с учетом требований ФК ГОС.

Какое место в системе целей школьного курса истории ФК ГОС отводится историографической подготовке школьников? Какие историографические знания предлагается усвоить школьникам? Какие приемы историко-познавательной деятельности с историографическими материалами (как объектами этой деятельности) обозначены в качестве элементов подготовки выпускников? Какие ценностные представления, значимые для становления исследовательской позиции школьника, предлагается воспитывать на школьных уроках? Насколько последовательно ФК ГОС предъявляются требования к организации и результатам историографической подготовки старшеклассников?

Ключевое отличие профильного курса истории, согласно ФК ГОС – включение в его содержание элементов проблемной историографии¹, изучение широкого круга спорных вопросов отечественной истории (табл. 2.1).

¹Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки (развитие исторической мысли, рождение новых концепций прошлого; научное творчество отдельного историка; становление и развитие того или иного научного сообщества (научного кружка, школы), деятельность научно-исследовательских учреждений, специализированных журналов и др.); 2) характеристика комплекса исторических исследований, посвященных определенной теме или исторической эпохе (проблемная историография); 3) особенности трансляции научного исторического знания, его влияние на массовое историческое сознание и на искусство (поэзию, кино). В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии.

**Федеральный компонент Государственного стандарта общего образования
о требованиях к историографическим знаниям школьников и приемам работы
с историографическими материалами**

Основная школа	Средняя (полная) школа	
	Базовый уровень	Профильный уровень
1	2	3
Цель изучения истории		
	Формирование ... способности ... сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблемам прошлого и современности	Формирование ... умения выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности... определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории
Обязательный минимум содержания основных образовательных программ¹		
<i>Всеобщая история</i>		
	<i>Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития</i>	<i>Современные концепции происхождения человека и общества. Антропология, археология и этнография о древнейшем прошлом человека. Мифологические и религиозные версии протоистории человечества. Дискуссия об уникальности европейского средневекового общества. Дискуссия об исторической природе процесса модернизации. Дискуссии о понятии «Новейшая история». Дискуссия о тоталитаризме. Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития. Дискуссия о кризисе политической идеологии и представительной демократии на рубеже XX–XXI вв.</i>
<i>История России</i>		
		<i>Дискуссии о прародине славян. Дискуссия о происхождении Древнерусского государства. Дискуссии историков об уровне социально-экономического развития Древней Руси. Дискуссии о путях и центрах объединения русских земель. Дискуссия о характере опричнины. Дискуссия о причинах Смуты.</i>

¹ Светлым курсивом в тексте данного раздела ФК ГОС и в этой таблице выделен материал, который подлежит изучению, но не включается в Требования к уровню подготовки выпускников.

1	2	3
		<p><i>Дискуссии о характере социальных движений в России во второй половине XVII в.</i></p> <p><i>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России.</i></p> <p><i>Дискуссии о месте и роли Петровских реформ в истории России.</i></p> <p><i>Оценки движения декабристов в российской исторической науке.</i></p> <p><i>Дискуссии о роли и месте России в мировой экономике начала XX в.</i></p> <p><i>Дискуссия о причинах, характере и хронологических рамках Гражданской войны.</i></p> <p><i>Новая экономическая политика в оценках историков и современников.</i></p> <p><i>Споры о причинах и характере «холодной войны».</i></p> <p><i>Политика Н. С. Хрущёва в оценках современников и историков</i></p>
Требования к уровню подготовки выпускников		
<i>Знать/понимать</i>		
	– современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной и всемирной истории	
<i>Уметь</i>		
	– различать в исторической информации факты и мнения, исторические описания и исторические объяснения;	описания и объяснения, гипотезы и теории;
– объяснять свое отношение к наиболее значительным событиям и личностям истории России и всеобщей истории, достижениям отечественной и мировой культуры	– участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения	– участвовать в групповой исследовательской работе, определять ключевые моменты дискуссии, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, использовать для ее аргументации исторические сведения, учитывать различные мнения и интегрировать идеи, организовывать работу группы

Заметим, что впервые элементы историографии были включены в содержание школьного исторического образования в России в конце 90-х гг. XX в. «Требования к уровню подготовки выпускников основной школы по истории»¹ и «Требования к уровню подготовки выпускников средней школы по истории»²

¹ См.: Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории. М., 2000. С. 45–59.

² См.: Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории. М., 2001. С. 23–25.

указывали на необходимость знакомства школьников с предложенными в учебной литературе версиями и оценками событий и исторических личностей (например, значения Куликовской битвы, деятельности Петра I и Екатерины II). ФК ГОС подтвердил значимость обращения к историографии и расширил круг историографических сюжетов. Наряду с *отдельными версиями и оценками* прошлого в содержание профильного курса были включены и прошедшие в исторической науке *дискуссии*; тем самым дискуссионность научного исторического знания была закреплена ФК ГОС как норма его существования и развития.

ФК ГОС предусматривает изучение вопросов историографии на всех ступенях школы, но каждая из них ориентирована на формирование определенных приемов учебной деятельности: дополнительно к умениям различать факты и мнения, сопоставлять разные версии и оценки событий, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, осваиваемым в основной школе и базовом курсе истории 10–11 классов, профильный курс предусматривает умение *участвовать в дискуссии* по спорным вопросам истории, а также определять *историческую обусловленность различных версий* и оценок событий прошлого и современности.

Вместе с тем, на наш взгляд, в ФК ГОС на уровне целеполагания «пропущен» важнейший этап анализа разноречивых версий и оценок, связанный с уяснением школьниками сущности той или иной версии прошлого и анализом системы аргументации, предложенной ее автором. Очевидно, данный этап должен предшествовать сравнению версий, поиску их исторической обусловленности и формулированию собственного мнения по обсуждаемому вопросу, т. е. осуществлению приемов, предполагающих оперирование уже усвоенными знаниями о существующих в исторической науке версиях и оценках прошлого.

ФГОС СО подтверждает значимость развития умений старшеклассников оценивать различные версии и оценки прошлого, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике при изучении истории на базовом и углубленном уровнях¹. Более того, в качестве предметного результата изучения интегрированного курса «Россия в мире» ФГОС СО называет способность «отличать интерпретации прошлого, основанные на фактическом материале, от заведомых искажений, не имеющих документального подтверждения», а также представления об «информационной политике и механизмах создания образа исторической и современной России в мире»². Актуализируя проблему влияния научных выводов о прошлом на современную жизнь страны и, напротив, воздействия идеологии на интерпретации и оценки прошлого (в том числе заведомо искаженные), ФГОС СО фактически *впервые* ставит перед школой задачу обсуждения с учениками (на конкретных примерах, в реальной познавательной деятельности) роли и места научных исторических знаний в картине мира современного человека. Иными словами, ФГОС СО *обогащает смыслы изучения историографии в школе*. Становится актуальным не только

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. С. 10.

² Там же. С. 14.

овладение основами науки, но и применение освоенных историографических знаний и умений в широком социальном контексте, в повседневной жизни в информационном обществе.

Таким образом, ФК ГОС и ФГОС окончательно закрепили отказ от монодоктрины в научном анализе сущности событий прошлого и зафиксировали еще один вектор развития школьного исторического образования в начале XXI в. – возрастание значимости и меры *познавательной деятельности школьников с доступными им разноречивыми историографическими источниками*, отражающими как научные, так и вненаучные версии и оценки прошлого.

Анализ совокупности требований ФК ГОС к историографической подготовке старшеклассников, изучающих профильный курс, свидетельствует, что фактически она включает: *знание* круга дискуссионных вопросов истории и существующих в науке вариантов ответов на них; владение навыками *рефлексии* над содержанием обсуждения спорных вопросов истории в ходе учебной дискуссии (следовательно, и навыками предъявления собственного мнения и оппонирования с учетом норм организации научного исторического дискурса); владение умением *«вписывать» мнение историка в контекст той эпохи*, в которой оформилась его позиция. Последнее умение, пожалуй, самое сложное, ибо для осуществления такой деятельности ученикам необходимо иметь пространственные контекстные знания: о событиях и мировоззрении двух эпох – той, о которой пишет историк, и той, в которой он проводил исследование; о принадлежности историка к какой-либо научной школе; о круге доступных и использованных историком исторических источников, о методах исследования; возможно, о его идеологических, религиозных, этнонациональных и других пристрастиях и т. д.

Изучить на таком уровне весь перечень спорных вопросов истории, включенных в содержание профильного курса, вряд ли возможно (с учетом исторической подготовки старшеклассников и ресурса учебного времени) и вряд ли необходимо (с учетом миссии общего исторического образования). В этой связи показательно, что в содержание курса базового уровня включен лишь один «спорный» вопрос исторической науки, но при этом ученики должны продемонстрировать знание/понимание «современных версий и трактовок важнейших проблем отечественной и всемирной истории», а в результаты изучения профильного курса не включены историографические знания. Иными словами, установка на формирование в единстве всех компонентов историографической подготовки старшеклассников – историографических знаний, умений историографического анализа и опыта участия в обсуждении «спорных» вопросов истории – в ФК ГОС профильного уровня не прослеживается. Решение данной задачи неизбежно сопряжено с уточнением предложенного круга «спорных» вопросов истории, подлежащих изучению, с учетом адаптированных к школе норм научного историографического анализа.

Косвенно о недостаточной разработанности целеполагания и методических путей изучения в школе дискуссионных вопросов истории указывает заложенное в тексте ФК ГОС противоречие, дезориентирующее учителя. С одной стороны, все дискуссионные вопросы исторической науки в тексте ФК ГОС выделены курсивом, означающим, что этот материал подлежит изучению, но не включает-

ся в Требования к уровню подготовки выпускников, т. е. изучается на уровне информированности. Но с другой стороны, как показано выше (см. табл. 2.1), раздел ФК ГОС «Требования к уровню подготовки выпускников» содержат перечень историографических знаний и умений. Если эти знания и умения есть результат изучения названных в ФК ГОС дискуссионных вопросов исторической науки, то проверяются и обозначенные курсивом дидактические единицы. Если же нет, то тогда не ясно, при изучении какого материала целесообразно формировать данные историографические знания и умения.

Подводя итог анализу места и роли историографической подготовки школьников в системе требований ФК ГОС, можно сделать следующие выводы.

1) Современная версия ФК ГОС ориентирует школу на организацию постижения истории и как *пространства знаний* о прошлом, и как *пространства деятельности*, направленной на изучение прошлого.

2) Профильный курс истории позволяет старшеклассникам получить общее представление об основных направлениях научных исторических исследований: в его содержании и требованиях к подготовке выпускников представлены *аспекты проблематики всех видов научных исторических исследований*, в том числе историографического.

3) С точки зрения реалий социализации в современном информационном и поликультурном обществе, в контексте методологических установок современной постнеклассической исторической науки принципиально важны предписанные ФК ГОС требования к познавательной позиции старшеклассника при изучении истории, которая предусматривает следование принципу историзма и ценностного подхода, рефлексии над основаниями разноречивых мнений о прошлом, предложенных историками или одноклассниками, над мировоззренческими основаниями своей позиции.

4) В ФК ГОС реализована идея развития историко-познавательной деятельности школьников (усложнения ее элементов, возрастания роли саморефлексии), в том числе посредством увеличения доли историко-методологических знаний и умений, базирующихся на методах научного исторического познания.

5) Отличительной особенностью курсов истории старших классов выступает их более последовательная ориентация на *применение* осваиваемых способов исторического познания, причем не только на этапе оперирования уже усвоенными конкретно-историческими знаниями (это доминанта основной школы), но и на этапе изучения нового исторического материала (в том числе в рамках проектной и исследовательской деятельности).

На основе изучения требований ФГОС СО, задающего перспективы развития школьного образования в РФ, можно выделить следующие тенденции совершенствования процесса изучения истории на старшей ступени школы (в единстве целеполагания, подбора содержания, методик обучения и диагностики результата):

– увеличение доли проектной и исследовательской деятельности школьников в учебном процессе;

– возрастание роли познавательной деятельности с историографическими материалами при изучении прошлого (в том числе при проведении самостоятельных исследований);

– усиление включенности в учебный процесс широкого спектра информационных ресурсов, которыми располагает современное общество, – содержащих как научные, так и внеаучные образы и трактовки прошлого, оказывающие воздействие на формирование социальной памяти.

Таким образом, можно констатировать, что сама идея необходимости методологической подготовки старшеклассников, особенно изучающих историю на профильном уровне, сегодня принята профессиональным сообществом и зафиксирована как в ФК ГОС, так и во ФГОС СО.

Вместе с тем, модель историографической подготовки школьников, воплощенная в современных нормативных документах, требует дальнейшего совершенствования по следующим направлениям: дополнение и уточнение отдельных аспектов целеполагания, содержания школьных курсов, требований к подготовке выпускников (о чем шла речь выше); усиление взаимосвязи и *координации между отдельными компонентами историографической подготовки старшеклассников* – историографическими знаниями и умениями историографического анализа; усиление ориентации школьных курсов истории на *организацию применения* освоенных знаний и умений в повседневной жизни в информационном поликультурном обществе.

Обратимся к программам школьных курсов истории, основой для составления которых выступает ФК ГОС. Под эгидой Министерства образования и науки РФ разработаны *Примерные программы по истории* для старшей школы базового и профильного уровней (далее – Примерные программы). В разделах Примерных программ «Статус документа» четко фиксируется их роль в конкретизации положений ФК ГОС: «Примерная программа конкретизирует *содержание предметных тем* образовательного стандарта, дает примерное *распределение учебных часов* по разделам курса и рекомендуемую *последовательность изучения* тем и разделов учебного предмета...»¹. Поэтому не случайно, что целевые блоки программ, а также разделы, содержащие требования к уровню подготовки выпускника, текстуально полностью совпадают с ФК ГОС.

Выясним, каким образом в текстах Примерных программ конкретизировано содержание базового и профильного курсов с точки зрения включения **историографических сведений**. Выборка данных дидактических единиц представлена в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Историографические сведения в Примерных программах по истории для старшей школы

Базовый уровень	Профильный уровень
1	2
<i>Всеобщая история</i>	
<i>Современные научные концепции происхождения человека и общества</i>	<i>Современные концепции происхождения человека и общества. Антропология, археология и этнография о древнейшем прошлом человека. Мифологические и религиозные версии происхождения и древнейшей истории человечества</i>

¹ Примерные программы среднего (полного) общего образования.

1	2
	<i>Дискуссия об исторической природе процесса модернизации</i>
	<i>Дискуссия о различных моделях перехода от традиционного к индустриальному обществу («эшелопах модернизации»)*</i>
	<i>Дискуссия о понятии «Новейшая история»</i>
<i>Модели ускоренной модернизации в XX в.: дискуссии о «догоняющем развитии» и «особом пути»</i>	<i>Модели ускоренной модернизации в XX в.: дискуссии о «догоняющем развитии» и «особом пути»*</i>
<i>Дискуссия об исторической природе тоталитаризма и авторитаризма Новейшего времени</i>	<i>Дискуссия о тоталитаризме</i>
	<i>Дискуссия о тоталитарных и авторитарных чертах «реального социализма»*</i>
<i>Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития</i>	<i>Дискуссия о постиндустриальной стадии общественного развития</i>
	<i>Дискуссия об исторической роли глобализации*</i>
	<i>Дискуссия о кризисе политической идеологии и представительной демократии на рубеже XX–XXI вв.*</i>
История России	
	<i>Историография, научно-популярная и учебная литература по курсу. Основные этапы развития исторической мысли в России. В. Н. Татищев, Н. М. Карамзин, С. М. Соловьёв, В. О. Ключевский. Советская историческая наука. Современное состояние российской исторической науки</i>
	<i>Дискуссии о прародине славян</i>
	<i>Дискуссия о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь»</i>
	<i>Дискуссии историков об уровне социально-экономического развития Древней Руси</i>
	<i>Дискуссии о последствиях монгольского завоевания для русских земель*.</i>
	<i>Дискуссии о путях и центрах объединения русских земель</i>
	<i>Дискуссия о характере опричнины и ее роли в истории России</i>
	<i>Дискуссия о причинах и характере Смуты</i>
	<i>Дискуссия о характере социальных движений в России во второй половине XVII в.</i>
<i>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России</i>	<i>Дискуссия о предпосылках преобразования общественного строя и характере процесса модернизации в России</i>
	<i>Дискуссия о роли Петровских реформ в истории России</i>
	<i>Движение декабристов и его оценки в российской исторической науке</i>
	<i>Споры современников о значении реформ [во второй половине XIX в.]*</i>
	<i>Дискуссия о месте России в мировой экономике начала XX в.</i>
<i>Характер событий октября 1917 г. в оценках современников и историков</i>	<i>Характер событий октября 1917 г. в оценках современников и историков*</i>
	<i>Дискуссия о причинах, характере и хронологических рамках Гражданской войны</i>

1	2
	<i>Новая экономическая политика в оценках историков и современников</i>
	<i>Дискуссии о советском типе государственности*</i>
	<i>Советско-германские отношения в 1939–1940 гг. Дискуссия об их характере в исторической науке*</i>
	<i>«Холодная» война, споры о ее причинах и характере</i>
	<i>Политика Н.С. Хрущёва в оценках историков</i>
	<i>Попытки преодоления кризисных тенденций в советском обществе в начале 1980-х гг., оценка их в исторической литературе*</i>
	<i>Дискуссии о переосмыслении прошлого, реабилитации жертв политических репрессий*</i>
	<i>Дискуссия о результатах внешней политики СССР в годы «перестройки»*</i>
	<i>Дискуссия о результатах социально-экономических и политических реформ 1990-х гг.*</i>

Примерные программы в сравнении с ФК ГОС включают еще *более мощный блок историографических знаний*. Изучение профильного курса истории России предваряется блоком, характеризующим основные вехи и современное состояние исторической науки в России; расширен круг спорных вопросов истории, включенных в содержание курсов. Так, в содержание курса базового уровня включены шесть «спорных» вопросов истории (в ФК ГОС – один), в результате изучения которых школьники, вероятно, и должны «знать современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной и всемирной истории», а также освоить умения, обозначенные в требованиях ФК ГОС (см. табл. 2.1). Примерная программа профильного курса включает 36 «спорных» вопросов, а в ФК ГОС их 22¹. Таким образом, из 280 часов, отводимых Примерными программами на изучение профильного курса, 36 уроков (т. е. в среднем каждый восьмой) предполагают обращение к дискуссионным вопросам исторической науки.

Дальнейшее расширение Примерными программами круга дискуссионных вопросов исторической науки, с одной стороны, вслед за ФК ГОС подчеркивает значимость историографической подготовки старшеклассников, с другой стороны, актуализирует проблему разработки *системы* требований к историографическим знаниям и умениям старшеклассников, уточнения необходимого *уровня освоения историографического материала* школьных курсов истории, в соответствии с которым и должна быть выстроена *методика* его изучения.

Подводя итог анализу ФК ГОС и Примерных программ по истории, подчеркнем, что в 90-е гг. XX – начале XXI в. российской школой пройден большой путь к созданию современного нормативно-методического сопровождения курсов истории старшей ступени школы, осуществлен переход от изучения истории преимущественно на основе выверенного учебного текста к широкому использованию других информационных ресурсов (прежде всего – исторических источников и историографических материалов).

¹ Вопросы курсов истории, которые *дополнительно к перечню ФК ГОС* предлагается изучать как дискуссионные, в таблице 2.5 обозначены знаком (*).

В свете утверждения в образовании деятельностной парадигмы показатель-но, что ФК ГОС и ФГОС на уровне целеполагания четко провозглашают необходимость овладения учениками специфическими способами действий, прису-щими исторической науке: 1) изучением (реконструкцией) прошлого с привле-чением исторических источников; 2) анализом версий и оценок (интерпрета-ций), предложенных современниками и историками. В первом случае объектом познания выступает, прежде всего, *событийная история* и картины истории повседневности, во втором – так называемая «вторая реальность» (восприятие исторических событий их современниками), а также предложенные в научных исторических исследованиях характеристики и *объяснения* причин, сущности, последствий и исторического значения событий прошлого.

Возможность изучения истории на профильном или углубленном уровне создает условия для овладения историко-познавательной деятельностью на учебно-исследовательском уровне.

Вместе с тем, предложенный в ФК ГОС и Примерных программах вариант конкретизации названных познавательных действий через систему приемов не может быть признан удовлетворяющим задачам обучения истории в современ-ной школе. Отсутствие установки на целенаправленное обучение школьников анализу исторической версии как единицы научного исторического знания, вы-явлению ее оснований при одновременном подчеркивании необходимости формулирования учениками «своего» мнения по проблеме, – всё это не позво-ляет старшеклассникам полноценно использовать освоенные научные знания и умения в повседневной жизни и поликультурном общении, снижает мировоз-зренческий потенциал школьной истории, мотивацию к познанию прошлого.

Требует уточнения и круг историографических материалов, выступающих объектами учебной деятельности современных школьников. К сожалению, со-временные нормативные документы не предлагают каких-либо оснований под-бора историографических материалов, создания специального комплекса исто-рико-ориентированных информационных ресурсов к каждому школьному кур-су. Однако очевидно, что овладение деятельностью может и должно проходить в единстве с овладением школьниками историческими знаниями; более того, деятельность призвана расширить границы и возможности осуществления школьниками самостоятельного (внеурочного) исторического познания, стиму-лировать познавательный интерес к такому познанию.

Особого внимания заслуживает и проблема соотношения и присутствия на школьном уроке «продуктов» научного и вненаучного исторического познания, которая на сегодняшний день только начинает осмысливаться.

Таким образом, современные нормативно-методические документы вклю-чают в целеполагание курсов истории для старшей школы элементы методоло-гической подготовки, а также намечают методические пути организации освое-ния и применения старшеклассниками методологии научного исторического познания. Однако на уровне замысла школьных курсов истории, реализованно-го в ФК ГОС и Примерных программах, и, следовательно, на уровне государст-венного заказа школе в решении данной задачи пока не прослеживается сис-темность и последовательность. Причины этого – и в недостаточной теоретиче-

ской разработанности методики обучения истории на старшей ступени современной школы (с учетом концентрической системы и профильного обучения, установок на реализацию идей деятельностного и компетентностного подходов) в целом, и в малой научной изученности проблемы организации освоения старшеклассниками методологического компонента исторического познания.

§ 2. Познавательные модели и методологический инструментарий современных учебников истории для 10–11 классов

В современной школе учебник по-прежнему выступает основным средством обучения, доступным каждому школьнику. Среди функций учебника дидакты выделяют информационную, мировоззренческую, системообразующую и координирующую, функции самообразования и самоконтроля, индивидуализации и дифференциации обучения и др. В условиях утверждения в образовании лично-деятельностной парадигмы, как показано в исследовании О. Е. Ивановой и И. М. Осмоловской, одной из основных функций учебника становится *функция руководства познавательной деятельностью учащихся*, усиливается его роль в организации освоения школьниками методологического аспекта познания¹.

Обратимся к современным учебникам истории России для старшей школы и охарактеризуем *методологический инструментарий*, который они позволяют освоить ученикам, а также предложенные авторами методические пути решения задач историографической подготовки школьников, обозначенные в ФК ГОС и Примерных программах.

Поскольку историографические знания, умения работать с историографическими источниками осваиваются в процессе деятельности, объектом нашего внимания станут воплощенные в учебниках *модели историко-познавательной деятельности старшеклассников*, которые могут быть «заданы» несколькими путями: через *характер основного текста* параграфов, в котором авторы как профессиональные историки предлагают *образцы* использования методов и приемов научного исторического познания, построения исторических описаний и объяснений, аргументированных суждений и оценок; через подбор *объектов* историко-познавательной деятельности (цитаты, фрагменты научных исторических исследований, историографические очерки и др.); через *систему вопросов и заданий* к различным источникам информации, включенным в учебник; через описание *алгоритмов осуществления различных приемов* историко-познавательной деятельности.

Последний вариант включения информации о процедурах и приемах исторического познания используется крайне редко, в том числе из-за жестких са-

¹ *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Теория обучения в информационном обществе. М., 2011. С. 70, 120.

нительных требований к объему учебных книг. Среди современных учебников для старшекласников лишь один содержит такие памятки-алгоритмы («Памятка для анализа альтернативных мнений и оценок», «Как работать с письменными источниками» и др.)¹.

Ввиду особенностей учебника как «книги для обучения чему-нибудь»², где «систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры»³ (предполагается, что ученику нужно хорошо усвоить эти основы), на современном уроке основной текст параграфов учебников не становится объектом специального ученического анализа в аспекте вопроса «Как сделан этот исторический текст?».

Учитывая вышесказанное, с целью выявления познавательных моделей и методологического инструментария учебников обратимся к *вводным разделам*, в которых авторы предъявляют ученикам замысел курса, представляют свое видение исторического процесса и исторического познания, а также к предложенным в учебниках средствам познания – *подборкам историографических материалов, вопросам и заданиям* к ним.

Объектом нашего анализа станут учебники истории России для старшей школы, опубликованные ведущими издательствами учебной литературы, входящие на протяжении многих лет в Федеральный перечень и широко используемые в практике изучения базового и профильного курсов.

10 класс, «История России с древнейших времен до конца XIX в.»

1. Андреев И. Л., Данилевский И. Н., Кириллов В. В. История России с древнейших времен до конца XIX в.: 10 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: (базовый уровень). 2-е изд. / под ред. И. Н. Данилевского, О. В. Волобуева. М.: Мнемозина, 2008.

2. Борисов Н. С. История России с древнейших времен до конца XVII в.: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений: базовый уровень. 3-е изд. М.: Просвещение, 2008.

3. Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н. История России, конец XVII–XIX в.: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. 13-е изд. / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2006.

4. Журавлёва О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В. История России: 10 кл.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений. [1-е изд.] / под общ. ред. Р. Ш. Ганелина. М.: Вентана-Граф, 2007⁴.

5. Левандовский А. А. История России XVIII–XIX вв.: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений: базовый уровень. 3-е изд. М.: Просвещение, 2007.

6. Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. История России с древнейших времен до конца XIX в.: 10 кл.: базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений. [1-е изд.] / под ред. А. Ф. Киселёва, Н. И. Павленко. М.: Дрофа, 2007.

7. Сахаров А. Н. История России с древнейших времен до конца XVI в. Ч. 1: учеб. для 10 кл. средних общеобразоват. учеб. заведений. 3-е изд. М.: ТИД «Рус. слово – РС», 2005.

8. Сахаров А. Н., Боханов А. Н. История России XVII–XIX вв. Ч. 2: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. 5-е изд. М.: ТИД «Рус. слово–РС», 2007.

9. Сахаров А. Н., Буганов В. И. История России с древнейших времен до конца XVII в.: учеб. для 10 кл. общеобразоват. учреждений. 12-е изд. / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2006.

¹ См.: Журавлёва О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В. История России: 10 кл. М., 2007. С. 359–362.

² Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 2007. С. 592.

³ Зув Д. Д. Учебник [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999. Т. 1: (А–Л). С. 480. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/19.php (дата обращения: 01.13.2013).

⁴ В данном учебнике курс истории 10 кл. завершается 1854 г.

11 класс, «История России XX–XXI вв.»

10. Волобуев О. В., Кулешов С. В. История России, XX – начало XXI в.: 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: (базовый уровень). 5-е изд. / под ред. И. Н. Данилевского. М.: Мнемозина, 2011.

11. Измозик В. С., Рудник С. Н. История: история России: 11 кл.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений. [1-е изд.] / под. общ. ред. Р. Ш. Ганелина. М.: Вентана-Граф, 2011¹.

12. История России, 1945–2008 гг.: 11 кл.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений. 2-е изд. / А. И. Уткин, А. Ф. Филиппов, С. В. Алексеев [и др.]; под ред. А. А. Данилова. М.: Просвещение, 2008.

13. Киселёв А. Ф., Попов В. П. История России, XX – начало XXI в.: 11 кл.: базовый уровень: учеб. для общеобразоват. учреждений. [1-е изд.] М.: Дрофа, 2007.

14. Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. История России, XX – начало XXI в.: учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений. [1-е изд.] М.: Просвещение, 2007.

15. Шестаков В. А. История России, XX – начало XXI в.: 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: профильный уровень. 2-е изд. / под ред. А. Н. Сахарова. М.: Просвещение, 2008.

По времени создания учебники, ставшие объектами нашего анализа, можно разделить на четыре группы:

– учебники для 10 класса под редакцией А. Н. Сахарова, созданные в середине 90-х гг. XX в., но переработанные авторами с учетом задач профильного обучения и имеющие сегодня подзаголовки «профильный уровень»;

– учебники издательства «Русское слово», впервые увидевшие свет в 2002 г., до принятия ФК ГОС;

– учебники, созданные в 2004–2006 гг., вероятно, уже с ориентацией на ФК ГОС (это самая многочисленная группа учебников в списке);

– учебник для 11 класса издательства «Вентана-Граф», вышедший в 2011 г. уже в условиях разработки и введения новых образовательных стандартов.

Характеризуя методологический инструментарий учебников, постараемся выяснить, есть ли какая-то динамика в его эволюции, или заложенная в учебнике познавательная модель предопределяется, главным образом, замыслом авторского коллектива?

Анализ основного и дополнительного текстов современных учебников истории России для старших классов, системы вопросов и заданий позволяет обнаружить *три методических модели знакомства старшеклассников с историографией*, предполагающие, соответственно, три разных модели историко-познавательной деятельности школьников.

Первая модель может быть условно названа «*Обобщающий историографический очерк по проблеме*». По ряду вопросов, которые в ФК ГОС по истории обозначены как дискуссионные (см. табл. 2.1), в основной текст соответствующих параграфов включаются обобщающие историографические очерки. Авторы раскрывают сущность разноречивых мнений историков по обсуждаемой научной проблеме, называют фамилии историков, предложивших или разделяющих указанные мнения, приводят названия их основных научных работ, объясняют причины множественности трактовок прошлого (как правило, показывают зависимость оценок прошлого от современной историку политической си-

¹ В данном учебнике курс истории 11 кл. начинается с 1855 г.

туации в стране и в мире). Иными словами, ученикам предлагается краткий историографический обзор, выстроенный в соответствии с основными нормами историографического дискурса, но адаптированный к познавательным возможностям старшеклассников и задачам общего исторического образования.

В наиболее завершенном варианте эта методическая модель организации изучения спорных вопросов исторической науки реализована в учебниках А. Н. Сахарова, В. И. Буганова и П. Н. Зырянова для профильных классов¹. Также историографические очерки включены в учебник О. В. Волобуева и С. В. Кулешова².

Вопросы и задания к историографическим очеркам в этих учебниках моделируют следующие *виды учебной деятельности* школьников с историографическими сведениями.

1. *Изложение сущности мнений историков* по проблеме: а) в ходе *пересказа* историографического очерка или беседы по его содержанию («Проследите суть дискуссии в исторической науке о движении декабристов. Какие вопросы в ней были наиболее важными? Почему? Как менялись содержание и характер дискуссии в зависимости от политических перемен в нашей стране?»)³; б) в ходе *выступления на семинарском занятии* по одному из спорных вопросов исторической науки («Дискуссионные вопросы истории Руси в период ее становления»⁴, «Дискуссия об опричнине в российской историографии»⁵); в) в форме самостоятельно подготовленного *реферата* по таким темам, как «Дискуссия о прародине славян»⁶, «Дискуссия историков о путях и центрах объединения русских земель»⁷.

2. *Анализ содержания научной дискуссии*: а) выявление *круга обсуждаемых вопросов и вариантов ответов* на них, в том числе выявление эволюции взглядов историков («Дайте анализ дискуссии историков о характере социальных движений в России XVII–XVIII вв. Какие точки зрения и по каким вопросам в ней представлены?»⁸); б) *анализ аргументов* в пользу той или иной версии прошлого («Какие аргументы, опровергающие норманнскую теорию, вы можете привести? Что в норманнской теории, на ваш взгляд, основано на действительных фактах?»⁹); в) *анализ оснований разноречивых версий* и оценок прошлого («Сравните позиции норманнистов и антинорманнистов. Попробуйте определить, на каких основаниях историки, представляющие названные группы, выстраивают свою систему доказательств»¹⁰); г) *сопоставление (сравнение) версий* и оценок («...Что, на ваш взгляд, объединяет позиции названных в параграфе авторов?»¹¹).

¹ Сахаров А. Н., Буганов В. И. История России с древнейших времен до конца XVII в. М., 2006; Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н. История России, конец XVII – XIX в. М., 2006.

² Волобуев О. В., Кулешов С. В. История России, XX – начало XXI в. М., 2011. С. 76.

³ Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н. Указ. соч. С. 169.

⁴ Сахаров А. Н., Буганов В. И. Указ. соч. С. 145.

⁵ Там же. С. 243.

⁶ Там же. С. 145.

⁷ Там же. С. 202.

⁸ Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н. Указ. соч. С. 106.

⁹ Сахаров А. Н., Буганов В. И. Указ. соч. С. 57.

¹⁰ Там же. С. 57.

¹¹ Там же. С. 180.

3. Обсуждение *проблемы влияния научных выводов и оценок прошлого на массовое историческое сознание* и социальную память россиян («Чем вы объясните столь длительную научную дискуссию по вопросу происхождения Древнерусского государства? Имеет ли этот вопрос практический смысл для современного восприятия России?»¹).

4. Самостоятельное *выявление мнения авторов учебника по дискуссионной научной проблеме* («К каким выводам об уровне социально-экономического развития Древней Руси можно прийти на основании содержания данного параграфа?»²).

Таким образом, при прочтении учебников и выполнении заданий предметом внимания школьников становится научная дискуссия по проблеме. Наличие разнообразных заданий к историографическим очеркам подчеркивает понимание авторами значимости обучения школьников приемам работы с разнообразными трактовками прошлого. Принципиально важно, что вопросы и задания ориентируют старшеклассников не только на усвоение и воспроизведение существующих в науке мнений, но на их анализ (школьники учатся выделять обсуждаемый вопрос, излагать существующие мнения, вычленять аргументы). К сожалению, авторы учебников не предлагают старшеклассникам оценить степень убедительности представленных мнений историков, например, через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора. Кроме того, в учебниках нет заданий, нацеливающих учеников на применение освоенных историографических знаний в повседневной жизни (например, при анализе оценок прошлого, запечатленных в современных художественных исторических фильмах, исторических книгах, песнях, известных скульптурных композициях и др.). В результате учебники ограничивают историческое познание пространством урока, что вряд ли оправдано в современной информационной среде.

Вторую модель знакомства школьников с историографией можно назвать так: «*Сколько историков – столько мнений*». На страницах большинства учебников для старшеклассников, изучающих историю на базовом уровне³, представлена не эволюция взглядов ученых по проблеме, не концепции и теории историков, а отдельные *выводы, мнения, оценочные суждения одного-двух авторов*. При этом спектр сюжетов, по которым приводятся мнения историков, достаточно широк и выходит далеко за пределы круга дискуссионных вопросов, обозначенных в ФК ГОС и Примерных программах. Например, излагаются суждения о сущности междоусобной войны на Руси во второй четверти XV в.⁴, о роли и функциях Боярской думы⁵, при-

¹ Там же. С. 57.

² Там же. С. 94.

³ Журавлёва О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В. История России. М., 2007; Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. История России с древнейших времен до конца XIX в. М., 2007; Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. История России, XX – начало XXI в. М., 2007; Волобуев О. В., Кулешов С. В. Указ. соч.

⁴ Журавлёва О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В. Указ. соч. С. 108.

⁵ Там же. С. 144.

водятся характеристики, данные историками Александру Невскому¹, Александру III² и др.

В современных школьных учебниках присутствуют три варианта этой модели. В первом случае мнения ученых представляются, главным образом, в *дополнительном тексте* параграфа (например, в разделе «Точка зрения», «Давайте обсудим», «Листок из трудов современных историков» и т. п.). Ученикам предлагаются либо *фрагменты научных работ*, либо *краткое изложение сущности взглядов* какого-либо историка. Выбирая фрагменты научных работ, большинство авторов отдают предпочтение мнениям в форме *метафор*, образным выражениям, а *аргументы* каждой из сторон научного спора и объяснения причин расхождения мнений историков авторы *не приводят*. В большинстве учебников вопросы и задания к этим текстам отсутствуют, поэтому можно предположить, что историографический материал включен в учебник скорее для справки, нежели для подробного изучения.

Во втором случае авторы отдают предпочтение более пространным фрагментам работ историков, содержащим не только *суждения*, но и *аргументацию*, при этом почти все фрагменты работ историков сопровождаются заданиями для школьников. Так, В. С. Измозик и С. Н. Рудник предлагают ученикам при прочтении фрагментов работ историков выбрать более убедительную точку зрения (более убедительные аргументы историка) и (или) обосновать свою позицию по обсуждаемому вопросу³. В учебнике О. В. Волобуева и С. В. Кулешова задания более разнообразны, но встречаются на его страницах лишь один-два раза, что недостаточно для формирования умения. Старшеклассникам предлагается: 1) проанализировать *причины разногласий* авторов в оценках прошлого («С чем, по вашему мнению, связаны столь различные оценки личности и деятельности Николая II?»⁴); 2) проанализировать *аргументы* историков и предложить свои («На какие события внутренней и внешней политики делают упор авторы книг и почему? Какие моменты правления Николая II вы считаете наиболее значительными?»⁵); 3) выбрать *более убедительную точку зрения* и аргументировать ее («Какая точка зрения кажется вам наиболее верной? Используя пройденный материал, приведите доказательства выбранного вами мнения»⁶; «С чем вы согласны, а с чем нет в этой характеристике-оценке Хрущёва итальянским историком-марксистом? Что из сталинизма оставалось неизменным?»⁷).

Третий вариант, напротив, не предусматривает включения *различных точек зрения* в авторский текст параграфов (как в основной, так и в дополнительный), ибо специальной задачи знакомства старшеклассников с историографией авторы не ставят и сосредотачиваются преимущественно на изложении историче-

¹ Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. Указ. соч. С. 86.

² Измозик В. С., Рудник С. Н. История: история России: 11 кл.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений. М., 2011. С. 20–21.

³ Там же. С. 20, 72 и др.

⁴ Волобуев О. В., Кулешов С. В. Указ. соч. С. 75.

⁵ Там же.

⁶ Там же. С. 76.

⁷ Там же. С. 235.

ских фактов. Вместе с тем, с мнениями историков школьники всё же знакомятся при выполнении *познавательных заданий*. При этом выводы и оценочные суждения ученых выступают исключительно в качестве *средства* организации учебной деятельности, в процессе которой учащиеся всё же осваивают отдельные *приемы* работы с версиями и оценками прошлого.

1. *Подбор аргументов для подтверждения и (или) опровержения* предложенной версии или оценки («Подберите факты в подтверждение и в опровержение высказывания Н. М. Карамзина: “Мы стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России. Виною Пётр”»¹; «Согласились бы вы с характеристикой Александра II как Петра Великого XIX в.?»²; «Какие факты подтверждают, что ко второй половине XIV в. на Руси выросло новое поколение людей, которое, по словам В. О. Ключевского, перестало дрожать при одном только упоминании о монголо-татарах»³; «Поработайте в парах. Выскажите аргументы за и против суждения: “Аграрная реформа Столыпина имела дворянскую направленность”. Сформулируйте вывод»⁴ и др.).

2. *Комментирование* предложенной версии или оценки («Что означает утверждение В. О. Ключевского, что Москва родилась не в скопидомном сундуке Ивана Калиты, а на поле Куликовом?»⁵; «В. О. Ключевский писал, что Екатерина II “не трогала исторически сложившихся основ государственного строя”. Объясните слова ученого»⁶).

3. *Формулирование своего мнения* по обсуждаемой историками проблеме («Историки расходятся в оценке выступления Степана Разина, называя его то восстанием, то крестьянской войной. Попробуйте сформулировать свою оценку этого выступления. Определите отличительные признаки крестьянской войны»⁷; «Продумайте свое выступление в дискуссии “Успехи и трудности модернизации и политическая стабильность России в начале XX в.”»⁸).

Третья модель знакомства старшеклассников с историографией может быть условно названа «*Текст учебника – “последнее слово” современной исторической науки*». Характерные особенности этой методической модели – стремление авторов представить в учебнике самую «современную» и «правильную» трактовку прошлого, поэтому выбранные ими научные версии и оценки анонимны, палитра разноречивых мнений историков на страницах таких учебников отсутствует.

В современных учебниках истории России для старшей школы имеют место две вариации данной модели. Так, первый вариант можно обнаружить в учебниках Н. И. Павленко, И. Л. Андреева и Л. М. Ляшенко⁹, А. Ф. Киселёва и В. П. По-

¹ Левандовский А. А. История России XVIII–XIX вв. М., 2007. С. 42.

² Сахаров А. Н., Боханов А. Н. Указ. соч. С. 404.

³ Сахаров А. Н. История России с древнейших времен до конца XVI в. М., 2005. Ч. 1. С. 269.

⁴ Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. Указ. соч. С. 52.

⁵ Сахаров А. Н. Указ. соч. С. 217.

⁶ Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. Указ. соч. С. 188.

⁷ Там же. С. 140.

⁸ Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В. Указ. соч. С. 16.

⁹ Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. Указ. соч.

пова¹. Авторы используют такой способ введения историографического материала: в основном тексте параграфов излагаются два-три мнения историков по некоторым дискуссионным вопросам, но *фамилии* ученых, предложивших и обосновавших эти трактовки прошлого, *не указываются* (используются словосочетания «современная историческая наука», «некоторые историки», «другие историки» и пр.). При этом формулировки вопросов к параграфам не содержат указаний на дискуссионность обсуждаемой проблемы, не нацеливают ученика на понимание того факта, что, отвечая на вопрос, он излагает одно из существующих в исторической науке мнений. Например: «Каковы последствия завоевания монголами русских земель? Охарактеризуйте положение улуса в составе Золотой Орды»², «Против кого была направлена опричнина?»³. Возможно, авторы предполагают, что после прочтения параграфа старшеклассники самостоятельно будут стремиться изложить материал по данным проблемам в историографическом ключе, но наш опыт работы со старшеклассниками убеждает, что этого обычно не происходит.

В другом варианте в основном тексте параграфа излагается *сущность одного мнения* по проблеме. Поскольку версия органически включена в авторский текст, она воспринимается как аргументированное и единственно верное мнение. Кто из историков, когда и в какой работе обосновал данную трактовку прошлого, авторы учебника школьникам не сообщают.

Например, Н. С. Борисов отношения Руси и Орды однозначно характеризует как «монголо-татарское иго»⁴, утверждает, что «с петровских реформ начинается “новое время”»⁵. В учебнике под редакцией А. И. Уткина и других приводится один из вариантов ответа на вопрос о том, кто виноват в развязывании «холодной войны». Жирным шрифтом выделен такой вывод: «Между вчерашними союзниками по антигитлеровской коалиции началась бескровная “холодная война”. И СССР, и США внесли свой вклад в ее развитие и несут свою долю ответственности. Однако инициатива “холодной войны” принадлежала США»⁶. При этом через несколько страниц учебник содержит задание: «Подготовьтесь к обсуждению проблемы: одни историки приписывают вину за развязывание “холодной войны” Западу, другие – СССР, третьи – обеим сторонам. Сформулируйте свою собственную позицию. Продумайте и выберите форму защиты своей точки зрения»⁷.

На наш взгляд, в контексте данной модели подачи материала о спорных вопросах истории, смысл и сущность такого задания до конца не ясны. Или ученикам предлагается *поспорить с авторами* учебника, изложившими одно мнение по проблеме и убедившими в нем учеников, или нужно *выбрать «правильное» мнение*, изложенное выше, и аргументировать его, или ученики должны

¹ Киселёв А. Ф., Попов В. П. История России, XX – начало XXI в. М., 2007.

² Павленко Н. И., Андреев И. Л., Ляшенко Л. М. Указ. соч. С. 54.

³ Там же. С. 100.

⁴ Борисов Н. С. История России с древнейших времен до конца XVII в. М., 2008. С. 99–102.

⁵ Там же. С. 251.

⁶ История России, 1945–2008 гг. С. 13.

⁷ Там же. С. 25.

самостоятельно найти аргументы в пользу трех мнений, изложенных в задании, и сопоставить степень их убедительности.

В учебнике под редакцией А. И. Уткина и других есть и иные задания, нацеливающие школьников на обсуждение спорных вопросов исторической науки и помогающие ученикам освоить ряд приемов историко-познавательной деятельности.

1. *Аргументация* предложенной версии или оценки прошлого («Многие историки считают, что со смертью И. В. Сталина закончился “период штурма” в развитии советского общества. Объясните (в письменной форме) смысл данного определения. Поддерживаете ли вы подобную точку зрения? Ответ аргументируйте»¹).

2. *Организация дискуссий и дебатов* («Проведите дискуссию о роли Л. И. Брежнева как руководителя СССР на определенном этапе развития Советского государства, используя приведенные ниже мнения»²).

3. *Составление подборок научных и публицистических работ* по проблеме («Сделайте сборник (дайджест) фрагментов публицистических статей по проблеме противостояния М. С. Горбачёва и Б. Н. Ельцина»³).

4. *Отыскание книги и составление аннотации к ней*⁴.

5. *Подготовка учебно-исследовательских работ* («Напишите учебно-исследовательскую работу, оценивающую перспективы развития России при сохранении курса Б. Н. Ельцина в течение пяти лет. Оцените положительные и отрицательные последствия. Обоснуйте выводы»⁵).

Приведенные примеры свидетельствуют, что реализация данной модели порождает некий конфликт (противоречие) между авторским текстом и системой вопросов и заданий к нему. С одной стороны, сам факт наличия в учебнике таких заданий указывает на осознание авторами учебников, претендующих на статус «современных» в методологическом, дидактическом и методическом аспектах, необходимости и неизбежности обращения к дискуссионным вопросам исторической науки. С другой стороны, вряд ли можно признать, что авторы целенаправленно решали задачу знакомства школьников с особенностями научного исторического познания, стремились показать старшеклассникам красоту относительной исторической истины, научить анализировать научные версии и оценки прошлого, ибо большинство заданий центрированы на *форме* учебной работы (семинар, дискуссия, аннотация и др.), а не на научной версии как объекте изучения и ученического анализа.

На основании анализа учебников курса истории России старшей ступени школы можно сделать следующие общие наблюдения, важные для нашего исследования.

1) В настоящее время не решен вопрос о том, в каком значении применительно к школьному курсу истории употребляется словосочетание «спорные

¹ Там же. С. 80.

² Там же. С. 145.

³ Там же. С. 228.

⁴ Там же. С. 255.

⁵ Там же. С. 311.

(дискуссионные) вопросы исторической науки». Анализ учебников позволяет выявить три значения:

- любая трактовка прошлого, понятая как одна из возможных версий;
- мнения историков, высказанные в прошедших научных дискуссиях, в ходе полемики на страницах научных изданий;
- версии прошлого, имеющие явную или скрытую морально-этическую окраску и вследствие этого обладающие значительным воспитательным потенциалом.

Каждое из этих значений обладает своим дидактическим потенциалом. В первом случае ученики осваивают умения аргументировать известными фактами теоретическое положение, учатся быть убедительными. Однако, такое понимание «дискуссионности» в истории может пагубно повлиять на мотивацию к ее изучению: если всё спорно, если каждый человек имеет право на свое мнение о прошлом, то зачем тогда изучать то, что написано предшественниками. Да и сам жанр учебника явно противоречит такому пониманию сущности исторического знания; более уместными представляются иные виды ученой литературы – ридеры, ДМК, рабочие книги и т. п.

Третья трактовка допускает использование мнений историков преимущественно в воспитательных целях – как «вызова» к обсуждению морально-этических проблем (например, проблемы цены каких-либо достижений и побед, критериев оценивания роли личности в истории и др.). В этом случае вопросы о структуре научной версии, правилах аргументации избыточны.

Представляется, что основу историографических материалов в школьных учебниках должны составлять мнения историков, высказанные в прошедших научных дискуссиях (второе значение). Знакомство школьников с содержанием мнений, высказанных историками, системой их аргументов, правилами ведения научного спора помогает ученикам освоить основные приемы историографического анализа. Однако, поскольку далеко не каждый старшеклассник связывает свое будущее с профессиональным изучением истории, требуется специальная работа по мотивации учеников к изучению версий и оценок прошлого, высказанных историками. Использование цитат и фрагментов работ историков с другими целями (первое и третье значение) тоже возможно, но в этом случае учитель должен понимать, что он не формирует у учеников историографические знания и не обучает их приемам анализа научной исторической версии, а решает какие-то иные задачи.

2) Современные учебники истории России оставляют открытым вопрос о целях обращения к проблемной историографии на уроках истории, и многим авторам не удалось воплотить сколько-нибудь целостную систему приемов работы школьников с версиями и оценками прошлого именно ввиду отсутствия четкого ответа на этот вопрос.

Содержание современных учебников реализует такие варианты ответа на вопрос о целях введения историографических сюжетов в школьный курс истории:

- для придания курсу истории в старших классах большей «научности»;
- для развития умений делать ответственный выбор, аргументировать свое мнение и быть убедительным;
- для обучения приемам исследовательской деятельности, знакомства с особенностями научного исторического познания, исторической истины.

3) В современных учебниках истории для старшеклассников реализованы три модели введения историографических сюжетов: посредством историографического очерка; посредством суждений, цитат, фрагментов работ историков; посредством включения одной или нескольких точек зрения в авторское повествование. Как следствие, эти модели задают разные варианты организации историко-познавательной деятельности старшеклассников с этими материалами.

К сожалению, ни одна из выявленных нами моделей знакомства с историографией не может быть признана оптимальной. Так, первая и вторая модели существенно различаются уровнем теоретического исторического знания, представленного в историографических материалах. Первая отдает предпочтение концептуальным положениям, теориям; вторая – отдельным выводам, суждениям и даже отдельным историческим понятиям. Сегодня в учебниках эти уровни теоретического исторического знания противопоставлены¹. Однако 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 отдельными выводами и суждениями ученых. Именно краткие и емкие суждения позволяют представить широкую палитру мнений; работа с ними значительно «легче» для школьников и требует меньшего количества учебного времени. Такая работа чрезвычайно важна и очень уместна на начальном этапе освоения школьниками приемов изучения и анализа версий и оценок прошлого в 5–9 классах. В то же время на старшей ступени школы знакомство старшеклассников с историографией не может быть сведено к комментированию и доказательству (опровержению) отдельных высказываний историков. Возможен выход на обсуждение известных ученикам концепций исторического процесса, в рамках которых излагаются и интерпретируются исторические факты (например, формационный или цивилизационный подходы), усиленный анализ методов работы историка, которые в явном виде представлены в тексте исторического сочинения.

С учетом вышесказанного перспективная модель учебника истории для старшей школы, позволяющая наиболее эффективно решать задачи знакомства школьников с проблемной историографией как на уровне знаний, так и на уровне умений историографического анализа, на наш взгляд, должна включать все три типа историографических материалов:

- серию историографических очерков, отражающих основные этапы обсуждения отдельных «спорных» вопросов истории в рамках научных дискуссий, имевших место в исторической науке;
- подборки фрагментов работ историков, содержащих разноречивые мнения о прошлом и позволяющих организовать лабораторную работу;
- отдельные суждения, оценки и метафоры, предложенные историками, которые могут стать основой логических и оценочных познавательных заданий.

4) Типологизация вопросов и заданий к историографическим материалам всех проанализированных нами учебников позволяет установить апробирован-

¹ Исключение составляет учебник О. В. Волобуева и С. В. Кулешова, в котором представлены все три модели знакомства школьников с историографией.

ные в современной образовательной практике ракурсы ученического анализа мнений и оценок прошлого:

- выявление сущности отдельного мнения (оценки) в единстве суждения историка, аргументации и ее оснований;

- знакомство с ходом научной дискуссии – обсуждаемыми вопросами, мнениями и их основаниями, сопоставление мнений и установление причин разногласий;

- обсуждение проблемы влияния научных исторических версий и оценок прошлого на массовое историческое сознание, на конструирование образа России в мире;

- применение знаний существующих в науке мнений и оценок прошлого для анализа мнений авторов учебных книг и, шире, исторических версий, предлагаемых в современной информационной среде людьми самых разных профессий и взглядов;

- применение историографических знаний для определения «своего» мнения по спорному вопросу истории.

Вероятно, развитие и совершенствование учебной литературы для старшеклассников будет связано с применением данной совокупности направлений ученического историографического анализа как основы построения методического аппарата учебников. Особо подчеркнем необходимость включения заданий на применение историографических знаний и умений для анализа вненаучных, псевдонаучных и лженаучных версий прошлого, с которыми старшеклассники встречаются в своей повседневной жизни «благодаря» СМИ.

Подводя итог характеристике опыта включения методологического компонента учебного исторического познания в содержание и структуру современных школьных учебников истории и ориентируясь на максимальное использование ресурсов учебника истории как инструмента организации и руководства историко-познавательной деятельностью школьников, можно сконструировать модель учебника истории для старших классов российской школы XXI в. Она должна включать следующие обязательные элементы:

- 1) вводный раздел, предусматривающий знакомство старшеклассников с ключевыми вопросами методологии исторического процесса и методологии научного исторического познания;

- 2) параграфы (главы) учебника двух типов:

- конкретно-исторические, включающие информационный блок, исследовательский в виде подборки разнотипных исторических источников, блок вопросов, заданий и задач;

- историографические в формате историографического очерка или подборки фрагментов работ историков по проблеме с системой вопросов и заданий к ним (в том числе построенных на основе цитат из работ историков; адресующих учеников к современной информационной среде и анализу представленных в ней версий и оценок прошлого);

- 3) заключительный раздел, в котором подводятся итоги освоения курса на уровне знаний (конкретно-исторических, источниковедческих, историографических), умений (в том числе умений работать с источниками и историографическими материалами), ценностных суждений о прошлом и процессе его научного познания.

Такая модель учебника (присутствие в нем названных элементов) позволит сохранить позитивный опыт и наращивать смыслы обращения к школьному учебнику истории. Старшеклассники смогут овладеть основами методологии исторического познания, умениями работать с историческими источниками и историографией, а также обрести опыт применения освоенных знаний и умений в процессе самостоятельного познания прошлого на уроке и вне его.

§ 3. Актуальные проблемы практики использования историографических материалов в старших классах

Объектом профессиональной рефлексии практикующих учителей истории сегодня выступает достаточно широкий спектр *нормативно-правовых, организационных, концептуально-методологических, содержательно-исторических* и собственно *методических проблем*. На это указывает и тематика *учительских публикаций* на страницах периодических методических журналов («Преподавание истории в школе», «Преподавание истории и обществознания в школе» и др.), и содержание вопросов, которые педагоги обычно предлагают обсудить в ходе *курсов повышения квалификации* и методических семинаров, и проблематика *профессиональных проектов*, представляемых учителями истории в рамках конкурса «Учитель года»¹ или при аттестации на первую и высшую квалификационные категории².

Вместе с тем, *консолидированная позиция педагогов* относительно круга наиболее значимых проблем обучения истории и возможных вариантов их решения в настоящее время отсутствует. Результаты *анкетирования* участников одной из самых представительных конференций учителей истории «Актуальные вопросы преподавания Новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки Государственного стандарта общего образования второго поколения»³, прошедшей в июне 2007 г. в Москве, а затем в столицах федеральных округов, показали, что мнения педагогов из разных регионов страны, например, при выборе оптимальной структуры школьного исторического образования, при обсуждении воспитательной роли истории существенно различаются. *Выступления* учителей в режиме «свободного микрофона» на Первом Всероссийском съезде учителей в Москве (31 марта – 1 апреля 2011 г.) также указывали на существенные различия во взглядах на ЕГЭ, совре-

¹ См.: Учитель года России: видеоматериалы [Электронный ресурс] // Сайт «Учитель года России: Всероссийский конкурс». URL: <http://www.teacher-of-russia.ru/?page=konkurs-video> (дата обращения: 01.11.2013).

² Сущность данной модели аттестации педагогов представлена в статье: Барсукова В. С., Хлытина О. М., Юсупова Н. П. Аттестация педагогов как механизм управления качеством образования: (из опыта Новосибирской обл.) // Оценка качества образования. 2008. № 5. С. 66–73.

³ См.: Итоговый отчет по итогам опроса в рамках конференции «Актуальные вопросы преподавания Новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки Государственного стандарта общего образования второго поколения» (Московская обл., Хабаровск, Новосибирск, Екатеринбург) [Электронный ресурс] // Портал history.standart.edu.ru. URL: http://history.standart.edu.ru/info.aspx?ob_no=12477 (дата обращения: 01.11.2013).

менные учебники, круг обязательных школьных предметов и т. д.¹ Насколько велика и разнолика наша страна, разнообразно наше общество, насколько диверсифицирована современная система общего образования, настолько различны условия работы педагогов и те проблемы обучения истории, которые они воспринимают как актуальные.

Ввиду вышесказанного, во всем многообразии проблем современной практики изучения истории в старших классах выделим лишь те, что, на наш взгляд, отражают самые «болевые точки» модернизации школьного образования, от разрешения которых в конечном итоге зависит и результат исторической (в том числе историографической) подготовки старшеклассников.

Первая проблема – противоречие между *продекларированной* в нормативных документах ориентацией современного образования на *деятельностный* (лично-деятельностный, компетентностный) подход к обучению, делающий акцент на развитии умений, опыта деятельности и ценностных представлений учащихся, и *фактической* реализацией в практике обучения истории, в том числе на старшей ступени школы, преимущественно установок «*знаниево-го*» подхода. Несмотря на то, что круг развивающих задач школьных курсов истории, определенных ФК ГОС, достаточно широк, в массовой практике обучения они решаются менее последовательно и менее успешно в сравнении с задачами формирования исторических знаний, что отражается, в том числе, и на результатах выполнения заданий на проверку умений в ЕГЭ по истории².

Причин этого несколько. По мнению большинства педагогов – это *недостаток учебного времени* на развитие умений и обогащение личного опыта историко-познавательной деятельности старшеклассников, особенно при изучении предмета на базовом уровне, ибо школьные курсы истории перегружены учебным историческим материалом. Отчасти у этого мнения есть основания: действительно, по результатам диагностического тестирования выпускников школ в ходе аккредитации образовательных учреждений Новосибирской области в 2010 и 2011 гг.³ более высокие результаты освоения базового курса истории продемонстрировали те ученики, кто изучал предмет в объеме 3–4 часов в

¹ См. публикации мнений участников съезда: *Фокеева И. М.* Размышления после Всероссийского съезда учителей истории и обществознания // Преподавание истории и обществознания в школе (далее – ПИОШ). 2011. № 7. С. 44–47; *Видинеева Д. С.* Несколько слов о Первом Съезде учителей истории и обществознания // ПИОШ. 2011. № 8. С. 43–45; и др.

² См.: Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2011 г.: история [Электронный ресурс] // Сайт Федерального института педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru/binaries/1197/2.8.%20ist-11-11.pdf> (дата обращения: 12.11.2013); Аналитический отчет о результатах ЕГЭ 2012 г.: история [Электронный ресурс] // Сайт Федерального института педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru/binaries/1361/2.8.pdf> (дата обращения: 12.11.2013); *Артасов И. А.* Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания истории (на основе анализа типичных затруднений выпускников при выполнении заданий ЕГЭ) [Электронный ресурс] // Сайт Федерального института педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru/binaries/1554/ist.pdf> (дата обращения: 12.11.2013).

³ Оценка качества образования: результаты: история России [Электронный ресурс] // Новосибирская обл.: сайт Областного центра мониторинга образования. URL: <http://www.nscm.ru/index.php?p=4&v=2> (дата обращения: 01.11.2013).

неделю, из которых 2 часа приходилось на базовый курс и дополнительно 1–2 часа – на факультатив (Приложение 2. Табл. I, II).

Другая, более глубокая причина доминирования в практике обучения установок «знаниевого» подхода – утвердившаяся традиция отнесения истории к группе «знаниевых» предметов, в содержании которых информационный компонент объективно доминирует над деятельностным. И действительно, осуществление какого-либо способа историко-познавательной деятельности (установление хронологической последовательности, сравнение и др.) невозможно без предварительного освоения достаточно широкого круга исторических знаний.

В современной практике обучения эта традиция ярко проявляется при определении *целей* изучения той или иной темы или раздела школьного курса истории, причем, как учителями-практиками, так и авторами большинства учебных программ и методических рекомендаций.

Так, анализ семи учебных программах курса истории России 10–11 классов, подготовленных ведущими издательствами учебной литературы¹, свидетельствует о малой значимости развивающих задач изучения истории в педагогическом замысле авторов. Укажем лишь два факта:

– в «Пояснительных записках» при предъявлении замысла курса внимание педагогов акцентируется преимущественно на *предметно-исторической* составляющей процесса обучения; основной текст тоже содержит исключительно дидактические *единицы содержания*. Развернутый план формирования и развития умений представлен лишь в программе петербургских методистов Н. Н. Лазуковой, О. Н. Журавлёвой, Т. П. Андреевской²;

– при определении перечня умений, навыков и способов деятельности старшеклассников авторы ряда программ ошибочно берут за основу требования ФК ГОС к ступени основного общего образования³, либо требования Обязательного минимума 1998 г.⁴

¹ См.: История: программа для 10–11 кл.: (базовый уровень) / А. В. Чудинов, А. В. Гладышев, Н. И. Девятайкина [и др.] // История: программа для 10–11 кл.: среднее (полное) образование: (базовый уровень). М., 2008; Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Морозова В. С. История России: с древнейших времен до конца XIX в.: 10 кл.: базовый уровень // Программы общеобразовательных учреждений: История. Обществознание: 10–11 кл. М., 2006. С. 3–17; Их же. История России, XX – начало XXI в.: 11 кл.: базовый уровень // Программы общеобразовательных учреждений: История. Обществознание: 10–11 кл. М., 2006. С. 17–27; Программа «История России с древнейших времен до конца XIX в.: 10 кл.» / В. И. Буганов, П. Н. Зырянов, А. Н. Сахаров, С. И. Козленко // Козленко С. И., Тороп В. В. История России с древнейших времен до конца XVII в.: 10 кл. М., 2006. Ч. 1. С. 7–17; Сахаров А. Н., Козленко С. И. История России: 10 кл.: профильный уровень // Программы общеобразовательных учреждений: история: 5–11 кл. М., 2008. С. 96–106; Шевченко Н. И. История России: 11 кл.: профильный уровень // Программы общеобразовательных учреждений: история: 5–11 кл. С. 124–138.

² История с древнейших времен до наших дней: программа: 5–11 кл. / авт.-сост.: Т. П. Андреевская, О. Н. Журавлёва, Н. Н. Лазукова. М., 2006. С. 123–142.

³ Требования к уровню подготовки выпускников // Программы общеобразовательных учреждений: история: 5–11 кл. С. 158–159.

⁴ Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Морозова В. С. История России, XX – начало XXI в. С. 18; История: программа для 10–11 кл.: (базовый уровень) / А. В. Чудинов, А. В. Гладышев, Н. И. Девятайкина [и др.] С. 6–8.

На существование проблемы проектирования путей реализации деятельностного подхода при изучении истории указывают и тексты ряда новых программ, «отвечающих требованиям ФГОС», авторы которых испытывают серьезные затруднения при определении круга предметных и метапредметных умений¹, а также *текст проекта «Фундаментального ядра содержания общего образования»*. Предполагалось, что в «Фундаментальном ядре...» будут зафиксированы «основные элементы научного знания...: ключевые теории, идеи, понятия, факты, методы»². Однако в разделе «Основные элементы научного знания в средней школе», конкретизирующем содержание школьных курсов истории, не содержится каких-либо сведений о *методах* научного познания³. Справедливости ради заметим, что такая ситуация имеет место по большинству предметов, но при этом, например, в содержание курса «География» включен целый раздел «Методы научного географического познания»⁴.

Вторая проблема – *недостаточная сопряженность процесса изучения школьного курса истории и современной информационной среды*, в которой живут школьники и которая оказывает существенное воздействие на формирование их представлений о прошлом. В последние годы решение этой проблемы принято связывать с использованием новых технических средств обучения – SMART-доски, мобильного компьютерного класса и пр. Вместе с тем, необходимо не просто техническое переоснащение учебного процесса, а пересмотр круга источников исторической информации, которые школьники могут и должны научиться использовать при изучении истории на уроке, а также методики уроков.

Общеизвестно, что в своей повседневной жизни в качестве источников информации о прошлом нынешние старшеклассники используют не только и не столько материалы школьных учебников, сколько ресурсы образовательных порталов и библиотек сети Интернет, классику исторического кино и современные художественные исторические фильмы, мультфильмы исторической тематики, мультимедийные обучающие программы, материалы историко-публицистических телепрограмм и развлекательных шоу, публикации результатов псевдонаучных исторических исследований вроде работ Носовского и Фоменко и др. Кроме того, современные зрелищные телепрограммы («Необъяснимо, но факт», «Тайны России» и др.), соединяющие при интерпретации событий прошлого науку и магию, науку и религию, астрологию, нумерологию, уфологию, стирают грань между исторической правдой и вымыслом, тем самым обесценивают исторические знания, полученные на уроках истории. Поэтому на современном уроке истории непременно должны быть представлены разнообразные источники исторической информации – как учебные ресурсы, так и ресурсы, созданные вне системы образования, с совершенно иными целя-

¹ Данилов А. А., Косулина Л. Г., Морозов А. Ю. История России: рабочие программы: предметная линия учебников А. А. Данилова, Л. Г. Косулиной: 6–9 кл. М., 2011. С. 3–10, 49, 68, 87, 120; Рабочие программы: история: 5–9 кл. / сост. Л. П. Желобанова. М., 2012.

² Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М., 2009. С. 3.

³ Там же. С. 24–28.

⁴ Там же. С. 22.

ми, но доступные ученику. И именно на уроках истории старшеклассники должны научиться применять освоенные исторические знания и умения в социальной среде: научиться взаимодействовать с разноречивой и разноплановой исторической информацией, рассматривать спорные вопросы истории с различных точек зрения, отличать историческое знание, полученное в соответствии с правилами и нормами современной науки, от других видов исторического знания, прежде всего от исторических мифов и откровенных фальсификаций, выстраивать свою позицию и аргументированное мнение по актуальным вопросам прошлого и современности. Всё это в конечном итоге необходимо для успешной самореализации, конкурентоспособности человека в современном информационном обществе.

Раскрывая потенциал научной картины прошлого для повседневной жизни, расширяя круг источников исторической информации на уроках истории и обучая школьников критическому анализу любой исторической информации, учитель может позитивно влиять и на развитие мотивации прагматичных старшеклассников к изучению истории.

Третья проблема – противоречие между *обновлением комплекса средств обучения истории* на старшей ступени школы (в том числе за счет доступности исторических источников, историографических материалов, возможностей использования ресурсов Интернет и др.) и *методикой использования этих образовательных ресурсов* преимущественно для решения задач формирования исторических знаний.

Анализ поурочных планов учителей-практиков, опубликованных ими в методических пособиях, на образовательных порталах и сайтах, позволяет нам утверждать, что в школьном обучении истории потенциал имеющихся в распоряжении учителя средств развития предметных умений, ресурсов обучения старшеклассников приемами исследовательской деятельности используется не в полной мере. Педагоги испытывают серьезные затруднения при определении *развивающего потенциала* уроков, в том числе при постановке задач обучения школьников работе с историческими источниками и историографическими материалами. Так, в опубликованных поурочных разработках для старшей школы при формулировании замысла лабораторных уроков такие задачи либо вовсе отсутствуют¹, либо предьявляются в крайне обобщенном виде: «Учащиеся продолжают развивать исследовательские умения при работе с документальными источниками»², «учить работать с документами и беллетризованными свидетельствами современников событий»³ и т. п.

¹ См., например, насыщенные историческими источниками и историографическими материалами пособия серии «Конспекты уроков»: *Набатова О. Г.* Конспекты уроков для учителя истории: 6–7 кл.: история России XVI–XVII вв. М., 2003; *Ее же.* Конспекты уроков для учителя истории: 7 кл.: история России XVIII в. М., 2005; *Важенин А. Г.* Конспекты уроков по истории России XIX в.: 8 кл. М., 2001; *Коваль Т. В.* Конспекты уроков по истории России XX в.: 9 кл. М., 2001.

² Трудные и дискуссионные вопросы изучения истории России XX в.: 10–11 кл.: элективный курс / сост. Е. Н. Сорокина. Волгоград, 2006. С. 35.

³ Нетрадиционные уроки по истории России XX в. в 9, 11 кл. Волгоград, 2002. С. 17.

При сплошном просмотре 750 учительских сценариев уроков на портале «Фестиваль педагогических идей “Открытый урок”»¹, размещенных в рубрике «Преподавание истории и обществознания» в 2011/12 учебном году (по состоянию на 03.08.2012), нами было выявлено 55 конспектов уроков для старшей школы, при проведении которых предполагается использование исторических источников. Типологию целей использования источника на уроке, сформулированных педагогами, отражает таблица 2.3.

Таблица 2.3

Цели использования исторических источников в поурочных планах, составленных учителями-практиками

Цель использования исторического источника на уроке	Варианты формулировок в поурочных планах	Количество поурочных планов, содержащих такое целеполагание*
Исторический источник – дидактическая единица содержания	«Ознакомление учащихся с художественной и мемуарной литературой, в которой отражены судьбы жертв Холокоста»	1
Исторический источник – средство активизации мышления и деятельности	«Активизация процессов мышления и воображения при работе с документами»	2
Источник – средство развития умений учащихся		
1) задача урока сформулирована неконкретно	«Развитие умений и навыков работать с историческими источниками», «развитие умений анализировать исторические источники»	25
	«Развивать навыки исследовательской работы»	2
2) указаны конкретные умения работы с историческими источниками	«Поиск информации в одном и нескольких источниках»	8
	«Сравнивать данные источников»	3
	[Конкретизировать изучаемый материал,] «уяснить суть политики “просвещенного абсолютизма” с опорой на документы»	1
	«Определить авторскую позицию»	1
	«Формирование навыков критического восприятия оценок»	1
Исторический источник – средство решения других задач обучения истории	«Развитие умений работать в группе», «... выделять главное», «... составлять таблицу»	7
Цель использования источников, привлеченных на урок, не сформулирована		7

* В нескольких поурочных планах было сформулировано более одной задачи использования исторических источников. При составлении этой таблицы они учтены как самостоятельные элементы целеполагания.

¹ Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/subjects/7> (дата обращения: 01.11.2013).

Очевидно, отсутствие в замысле уроков четкого описания формируемых умений, уровней их освоения школьниками при изучении конкретной темы указывает на отсутствие в практической деятельности учителей-практиков системности в реализации развивающих задач.

Высокая степень *разработанности в науке и лучшая освоенность педагогами* методических приемов формирования исторических знаний в сравнении с приемами развития умений и мышления школьников обусловили, вероятно, их широкое (доминирующее) использование и в работе с историческими источниками и историографическими материалами. На это указывают и результаты педагогического наблюдения, проведенного в декабре 2007 г. студентами-историками Новосибирского государственного педагогического университета в 15 школах Новосибирска (было посещено и запротоколировано 148 уроков).

Было установлено, что в старших классах исторические источники используются практически на каждом уроке истории (91,9% посещенных уроков). Однако на трети уроков исторический источник выполнял исключительно *иллюстративную функцию* и использовался *в изложении учителя* с целью придания образности повествованию или подтверждения выводов.

Самостоятельная работа школьников в абсолютном большинстве случаев организовывалась с *письменными источниками, помещенными в учебнике* (лишь на четырех уроках учитель предлагал ученикам работу с самостоятельно подготовленными подборками источников). Можно предположить, что исторических источников в современных информационно избыточных учебниках достаточно, однако, как было показано выше (гл. 2, § 2), это предположение неосновательно – в ряде учебников источники отсутствуют. Замкнутость учебного познания на ресурсы учебника истории косвенно указывает на неподготовленность педагогов к самостоятельному подбору, фрагментированию и педагогической адаптации разнообразных и разноречивых исторических источников.

Доминирующим приемом самостоятельной работы в наблюдаемой практике обучения истории выступал *поиск информации в источнике*, выявление «явных» фактов (для ответов на вопросы учителя об описываемых событиях, их месте, времени, участниках и т. п.). Второй по частоте использования – прием *комментированного чтения* источника (с разбором незнакомых слов, терминов).

Фрагменты работ историков, в том числе и в изложении учителя, привлекались менее часто (примерно на 10 % посещенных уроков). Использовались такие приемы работы: комментированное чтение, разбор незнакомых слов, терминов; поиск изложенных историком исторических фактов; изложение мнения историка «своими словами»; сравнение мнений. Показательно, что ни на одном из посещенных уроков объектом внимания школьников не становились факторы, обусловившие появление разноречивых мнений (система личностных профессиональных ценностей историка, подход к описанию истории, в рамках которого выполнено данное историческое исследование, и т. д.).

Проведенный анализ конспектов уроков и реальной практики обучения истории позволяет утверждать, что учителя *не проводят четких различий в приемах работы старшеклассников с разными типами текстов* (учебный текст, текст источника, текст историка). Как правило, приемы работы с историческими источниками

и историографическими материалами идентичны приемам работы с учебным текстом¹. В результате исторические источники и историографические материалы выступают лишь дополнительным средством расширения исторических представлений старшеклассников и не становятся для них объектом *критического* анализа.

Отчасти это объясняется устоявшимися в методической науке представлениями о системе приемов работы с текстом, входящими в печатно-словесный метод (в классификации методов обучения истории по источнику знаний). В условиях доминирования установок знаниевого подхода приемы работы с разными типами исторических текстов вполне оправданно были практически идентичными.

К сожалению, эти представления реализуются и в современных методических пособиях, обращающих внимание школьников на разноречивость исторических версий и оценок. Например, учителем О. В. Гайковой изданы два пособия², в которых представлены материалы к урокам по дискуссионным вопросам истории России. Познавательная деятельность школьников организуется с помощью «историографических листов», содержащих фрагменты работ историков и вопросы трех типов: А) ориентированные на усвоение содержания мнений историков; В) на сравнение мнений историков; С) предлагающие ученикам «провести историческую параллель между изучаемой историографической версией и современной ситуацией в России и подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь между изучаемой историографической версией и своими личностными качествами... с современными нравственными ценностями в обществе»³. Сущность методики учителя отражает и помещенная в пособиях памятка «Как на уроке истории изучить и понять содержание историографических листов?»⁴.

Прочтение данных рекомендаций позволяет утверждать, что, несмотря на декларации автора об их соответствии требованиям ФК ГОС⁵, главный ориентир педагога – формирование знаний об историках (знание фамилий) и о содержании их суждений о прошлом. На это нацеливают вопросы первого и второго типов; именно эти знания проверяются тестами⁶ и составляют целевой ориентир предлагаемой методики уроков (например, разыгрывание написанных учителем сценок научных дискуссий, когда ученик исполняет роль конкретного историка⁷). Одинаковые формулировки задач всех 19 уроков, помещенных в пособие, опережающие домашние задания типа «Весь класс изучает дома монографию историка С. В. Мироненко (Самодержавие и реформы: политическая

¹ Показательно, что исторические источники в описании ресурсного обеспечения урока учителя нередко именуют «дополнительным материалом», «раздаточным материалом» и т. п.

² Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России в 10–11 кл. профильной школы. Новосибирск, 2006; *Её же*. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945 гг.) в 10–11 кл. профильной школы. Новосибирск, 2007.

³ Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945 гг.)... С. 6.

⁴ Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России в 10–11 кл. профильной школы. С. 126.

⁵ Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России (1939–1945 гг.)... С. 5–6 и др.

⁶ Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов истории России в 10–11 кл. профильной школы. С. 127–133.

⁷ Там же. С. 96–97 и др.

борьба в России XIX в. М., 1989)»¹, отсутствие заданий на выяснение причин существования разноречивых трактовок прошлого косвенно указывают на затруднения автора пособия в определении целей обращения к тому или иному дискуссионному вопросу истории. Кроме того, нельзя согласиться с тем, что проведение исторических параллелей (на что нацеливают школьников вопросы третьего типа, по классификации О. В. Гайковой), например, при ответе на вопрос «Как Вы думаете, сохранились ли черты крепостничества в современной России?», есть самый «высокий» уровень и сверхзадача работы с историографией. Если речь и может идти об обращении к современности, то скорее для выяснения возможных причин неугасающего интереса историков или современного общества к тем или иным сюжетам прошлого.

В пособии к элективному курсу «Трудные и дискуссионные вопросы изучения истории России XX в. 10–11 классы» (составитель Е. Н. Сорокина), доминирующей целью которого выступает воспитание «гражданина и патриота»², предложены «ресурсные материалы» к 10 темам – подборки исторических источников, а также пространные фрагменты работ отечественных и зарубежных историков, публицистов (фрагменты газетных публикаций эпохи «перестройки»). Это действительно лишь «ресурсные», а не дидактические материалы, ибо система организации познавательной деятельности с этими текстами в пособии не представлена. Анализ небольшого числа имеющихся вопросов и заданий свидетельствует, что работа школьников нацелена на расширение их исторических представлений посредством *прочтения и уяснения содержания* предложенных историографических текстов, а также на развитие умения высказывать «свое» мнение («Согласны ли вы с данной версией?»). На это указывает и характер подборки справочных и диагностических материалов пособия³, концентрирующих внимание школьников на исторических терминах и понятиях, датах и событиях, а также предлагающих устно или в виде эссе высказать свою оценку прошлого. Вопрос о том, как можно научить школьников работать с разноречивыми точками зрения, как сформировать умения, определенные Стандартом и продублированные в пояснительной записке к данному элективному курсу, составитель пособия оставляет открытым.

Большинство «нетрадиционных уроков» по истории России XX в., предложенных методистом Т. А. Корневой, также построены на основе источников, однако система работы с ними вновь ограничивается их чтением, пересказом; лишь один раз ученикам предложено атрибутировать источники⁴. Не ясны критерии подбора источников к урокам. Например, на итоговом уроке-практикуме «Гражданская война в России» причины поражения белых выясняются школьниками исключительно на основе мнений представителей этого движения; одновременно мнения тех же А. И. Деникина, П. Н. Милюкова, а также К. Каутского, должны помочь понять и причины побед красных⁵.

¹ Там же. С. 95.

² Трудные и дискуссионные вопросы изучения истории России XX в. С. 4.

³ Там же. С. 16–35.

⁴ Нетрадиционные уроки по истории России XX в. в 9, 11 кл. С. 124.

⁵ Там же. С. 28–32.

Очевидно, простое включение в урок фрагментов исторических источников или работ историков не обеспечивает получение принципиально нового образовательного результата. Для полноценной реализации развивающего потенциала современного курса истории требуется переосмысление всех элементов методики урока – целеполагания, выбора приемов познавательной деятельности школьников, подбора адекватного диагностического инструментария. А для этого и учителя-практики, и разработчики учебных программ, и авторы методических пособий должны иметь четкое представление о системе умений работать с историческими источниками и историографическими материалами, о методических путях их формирования и диагностики результата. Теоретическое обоснование такой системы и входит в замысел нашего исследования.

Четвертая проблема практики изучения истории в старших классах – *недостаточная разработанность надежного и проверенного диагностического инструментария*, позволяющего каждому учителю в динамике выявлять уровень сформированности умений и компетенций старшеклассников. Данная проблема сегодня частично решается в контексте разработки методического сопровождения ФГОС, но пока преимущественно для начальной школы и частично для основной¹.

Вместе с тем, в последние десять лет, благодаря введению ЕГЭ и ГИА, возрождению Всероссийских олимпиад школьников по истории, проведению научно-практических конференций школьников сделан большой шаг на пути создания оценочного инструментария по гуманитарным предметам, позволяющего посредством экспертных оценок диагностировать не только точные знания школьников, но и ряд предметных умений и компетенций. Однако пока такой инструментарий разрабатывается преимущественно для проверки итогового результата изучения истории. Задачу создания надежного и понятного учителю диагностического инструментария для текущей проверки – к каждому уроку (теме, курсу) истории – «работающего» на итоговый результат и, одновременно, позволяющего выявлять степень решения задач именно этого этапа изучения предмета, следует признать одной из приоритетных задач современной методической науки.

Обратимся к материалам ЕГЭ по истории (истории России) как самой массовой форме проверки итогового результата изучения предмета и, с учетом тематики данной монографии, выясним, какие элементы исторической подготовки выпускников, базирующиеся на работе с историографическими материалами, и каким образом мы сегодня научились «измерять», и какие проблемы диагностики результатов изучения истории старшеклассниками требуют дальнейшего решения.

Компоненты исторической подготовки школьников, проверяемые каждым экзаменационным заданием ЕГЭ, отражает «Спецификация контрольных изме-

¹ См., например: Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М., 2011; Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: система заданий / под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М., 2010. Ч. 1; *Кашикова И. Э.* Изобразительное искусство: планируемые результаты: система заданий: 5–8 кл.: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / под ред. Г. С. Ковалёвой. М., 2013; Искусство: планируемые результаты: система заданий: 8–9 кл. / под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. М., 2013.

рительных материалов...»¹ (далее – «Спецификация»). Данный документ позволяет установить перечень предметных умений и меру их востребованности во всех вариантах экзаменационной работы в данном году.

Принципиально важным достижением ЕГЭ следует признать успешную апробацию «измерителей» для проверки двух стратегий историко-познавательной деятельности старшеклассников – *репродуктивной* и *продуктивной* деятельности. Первая стратегия традиционно реализуется посредством большинства заданий ЕГЭ части 1(А), при выполнении которых выпускники должны либо *воспроизвести* усвоенные знания, либо *применить их на репродуктивном уровне*. Поэтому «знаниевая» составляющая значительной части таких заданий доминирует над деятельностной. Однако такие задания в экзаменационной работе необходимы, ибо они проверяют базовые исторические знания старшеклассников, без которых историко-познавательная деятельность, в том числе учебно-исследовательского характера, невозможна.

Стратегия продуктивной деятельности, предполагающей применение *контекстных* исторических знаний² в процессе исследовательского поиска с целью получения новых для субъекта познания (старшеклассника) знаний о прошлом, традиционно актуализировалась посредством заданий на работу с источниками и версиями прошлого. Важная отличительная особенность данной группы заданий состоит в том, что они содержат в своем условии *объект познавательной деятельности* выпускника, и для выполнения таких заданий простого воспроизведения усвоенных знаний или применения на репродуктивном уровне недостаточно. Показательно, что задания на работу с историческими источниками и версиями историков были включены в экзаменационную работу по истории, начиная с первого года эксперимента по введению ЕГЭ³. Создание измерителей, позволяющих выявлять наличие или отсутствие качественных характеристик историко-познавательной деятельности ученика и выставлять отметку с учетом степени их проявления в его деятельности – важное достижение методики последних лет, во многом ставшее возможным благодаря ЕГЭ.

На протяжении 13-летней истории ЕГЭ изменился формат заданий на работу с версиями исторических событий, неоднократно уточнялся круг умений, проверяемых такими заданиями (табл. 2.4)⁴.

¹ Контрольные измерительные материалы 2014 г.: история [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений: единый государственный экзамен. URL: <http://www.fipi.ru/view/sections/228/docs/660.html> (дата обращения: 12.11.2013).

² В исторической и методической науках используются также термины «доисточниковое знание» (Е. Топольский), «фоновые знания» (К. Бергман).

³ См.: Единый государственный экзамен 2001: тестовые задания: История / Л. Н. Алексашкина, Е. А. Гевуркова, В. И. Егорова [и др.]; Обществознание / Л. Н. Боголюбов, Е. Л. Рутковская, А. Ю. Лазебникова [и др.] М., 2001. С. 4.

⁴ Таблицы составлены на основе «Спецификаций...» экзаменационных работ ЕГЭ по истории (истории России) разных лет. См.: Спецификация экзаменационной работы по истории для выпускников 11 кл. средней (полной) общеобразовательной школы // Единый государственный экзамен 2001. С. 3–4; Контрольные измерительные материалы [Электронный ресурс] // Сайт Федерального института педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru/view/sections/92/docs/> (дата обращения: 12.11.2013).

**Перечень умений работать с историческими версиями и оценками,
проверяемые заданиями ЕГЭ 2001–2014 гг.**

Год	Умение работать с историческими версиями и оценками, проверяемые заданиями ЕГЭ
2001	Изложение приводимых в учебной литературе оценок событий и личностей
2002	
2003	Изложение и объяснение оценок исторических событий и личностей
2004	
2005	
2006	
2007	Анализ исторических версий и оценок; умение различать в исторической информации факты и мнения, описания и объяснения, гипотезы и теории
2008	
2009	Комплекс знаний и умений к заданию на анализ исторических версий и оценок
2010	Анализ исторических версий и оценок; умение различать в исторической информации факты и мнения, описания и объяснения, гипотезы и теории
2011	Различать в исторической информации факты и мнения, описания и объяснения, гипотезы и теории
2012	Формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения
2013	
2014	

Таким образом, версии и оценки прошлого в экзаменационных заданиях ЕГЭ также становились основой проверки различных умений.

1) *Умение излагать и объяснять* версию прошлого, изложенную в учебной литературе.

Задача создания инструментария для проверки этого умения решалась в 2003–2006 гг. Формат задания был таким: постановочная часть задания содержала формулировку *одной точки зрения* на историческое событие или деятельность знаменитой личности. Вторая часть задания моделировала деятельность учеников, предлагая решить три задачи: самостоятельно *сформулировать альтернативное* мнение (оценку) – *выбрать* более убедительную точку зрения – *аргументировать* ее фактами и(или) теоретическими положениями.

Как указывали составители, задания составлялись таким образом, чтобы выпускники могли максимально использовать информацию, содержащуюся в учебниках. Поэтому в постановочной части, как правило, приводились мнения, отличающиеся от изложенных в учебниках¹. Однако единство подходов к конструированию задания в различных вариантах ЕГЭ отсутствовало (возможно, в условиях эксперимента проверялся диагностический потенциал различных моделей задания). Обсуждаемая историками научная *проблема* могла быть сформулирована в двух частях задания (см. пример 1), либо только во второй его части (пример 2), либо не формулировалась вовсе (пример 3).

Пример 1. «Некоторые историки, публицисты считают *причиной распада СССР* действия лидеров России, Украины и Белоруссии, подписавших в декабре 1991 г. Беловежское соглашение о роспуске СССР.

Какие другие оценки *причин распада СССР* вам известны?».

¹ Методические рекомендации по оцениванию заданий с развернутым ответом: история / Л. Н. Алексашкина, В. И. Егорова, Е. А. Гевуркова, Л. И. Ларина. М., 2004. С. 20.

Пример 2. «Историки, выдвинувшие и поддерживавшие «норманскую теорию», считали, что государственность была принесена на Русь извне, варягами.

О каких других взглядах на проблему *происхождения государственности на Руси* вы знаете?».

Пример 3. «Существует точка зрения, что большевики пришли к власти в России в октябре 1917 г. только благодаря лозунгу “Долой войну!”».

Какая другая точка зрения вам известна?».

Одновременно в разных вариантах экзаменационной работы по-разному звучала и заключительная часть задания: «Какую точку зрения считаете более убедительной и почему. *Аргументируйте* свое мнение фактами»; «Какую из оценок вы считаете более убедительной? Приведите факты, положения, которые *могут служить аргументами*, подтверждающими избранную вами оценку»; «... Приведите факты (или положения), которые *могут служить основаниями* для этих суждений» и др.

Одна из проблем для учеников, учителей и экспертов заключалась в отсутствии единого понимания того, *что следует считать «другой оценкой», «другим мнением», «другой точкой зрения»*. Представляется, что в своем замысле это задание предполагает формулирование учениками *содержательно иной* оценки (точки зрения, историографической версии), с которой старшеклассники могли познакомиться на уроках истории, при подготовке реферата или исследовательской работы, при прочтении научной и научно-популярной исторической литературы. Однако ученики, формулируя альтернативную точку зрения, нередко просто включали отрицательную частицу «не» в суждение, предложенное в задании. Например, «альтернативная» точка зрения по вопросу о причинах победы большевиков в октябре 1917 г. (см. выше пример 3) могла звучать так: «Большевики пришли к власти в России в октябре 1917 г. *не* только благодаря лозунгу “Долой войну!”».

Безусловно, на конструкции задания и результатах его выполнения школьниками сказывалось отсутствие традиций работы с альтернативными версиями и оценками прошлого на школьных уроках, недостаточная научная проработанность проблемы использования историографических материалов в учебном историческом познании. Во многом результат выполнения зависел и от характера исторического материала, который составлял основу задания. Результаты изучения в сентябре 2004 г. историографической подготовки первокурсников Института истории, социального и гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета убеждают, что альтернативные суждения выпускники школ могли предложить преимущественно по тем проблемам, при изложении которых в учебной литературе (учебниках, хрестоматиях, пособиях для поступающих в вузы) приводится система аргументов в пользу той или иной точки зрения. Это такие вопросы, как роль варягов в формировании государственности на Руси, значение преобразовательной деятельности Петра I, характер и уровень экономического развития России в начале XX в.¹

¹ Подробнее см.: Хлытина О. М. Историографические знания выпускников средней школы // Актуальные проблемы археологии, истории и культуры. Новосибирск, 2005. Т. 3. С. 82–86.

2) *Умение анализировать предложенные версии и оценки прошлого, устанавливая степень их убедительности.*

В 2007–2011 гг. формат задания был таким: в постановочной части предлагались *два суждения* (или две оценки), а затем ученикам предлагалось *выбрать и аргументировать* одно из предложенных мнений. При этом критерии оценивания задания не предполагали высказывания учеником иной (третьей) точки зрения или оценки.

В экзаменационные работы были включены разнообразные задания на анализ версий и оценок прошлого. В одних приводились *альтернативные* точки зрения по какому-либо вопросу. Как правило, такие задания содержали нравственные *оценки* прошлого и (или) оценки последствий и исторического значения событий.

Пример: «Ниже приведены две точки зрения на пакт Молотова-Риббентропа: 1) подписание пакта о ненападении с фашистской Германией и секретного протокола к нему было дипломатической удачей СССР; 2) подписание пакта стало большой ошибкой, имевшей тяжелые последствия для СССР.

Укажите, какая из названных точек зрения вам представляется предпочтительной. Приведите не менее трех фактов, положений, которые могут служить аргументами, подтверждающими избранную вами точку зрения».

Другие задания содержали мнения, *дополняющие* друг друга. Чаще всего это *версии* причин или сущности исторических событий.

Пример: «Ниже приведены две точки зрения на причины прихода большевиков к власти в октябре 1917 г.: 1) большевики пришли к власти в России в октябре 1917 г. только благодаря лозунгу “Долой войну!”; 2) большевики пришли к власти благодаря тому, что их программа оказалась наиболее понятна и близка населению, благодаря своему решительному курсу на немедленное построение в стране социализма, благодаря своей лучшей организованности...».

Выбор между точками зрения, дополняющими друг друга, для выпускников оказывался более сложным. Порой ученики не видели разноречивости предложенных версий и писали так: «Я придерживаюсь обеих точек зрения...», затем приводя перечень фактов, характеризующих данный период истории.

Вместе с тем, важно, что само условие задания подчеркивало равноправность (равнозначность) обеих точек зрения, настраивало учеников на понимание того факта, что сила или слабость позиции историка зависит от аргументации, которая лежит в ее основании. Поскольку любая версия прошлого, а тем более оценка обладает определенным ценностным потенциалом, выбирая то или иное мнение, старшеклассники одновременно решали и проблему нравственного выбора, предъявляли свою ценностную позицию.

Эталонный алгоритм выполнения задания в версии 2007–2011 гг. предполагал, что ученик осуществляет следующие действия: уясняет обсуждаемую проблему (вопрос); уясняет сущность взглядов авторов по данной проблеме (их варианты ответов на поставленный вопрос); делает выбор одного из двух предложенных мнений; подбирает необходимые аргументы в его пользу. Однако в условиях экзамена школьники выбирали ту точку зрения, которую им легче аргументировать. Кроме того, сама формулировка задания («Приведите не менее трех фактов, положений, которые могут служить аргументами, подтверждающими избранную вами точку зрения») не содержала четкого указания, что вы-

бранную точку зрения нужно *доказать*. Поэтому многие выпускники ограничивались простым перечислением фактов, не объясняя, каким образом они подтверждают то или иное мнение (оценку).

Однако доказательство, как было показано в исследовании Н. И. Запорожец, обязательно должно включать следующие составные части: 1) то, что требуется доказать (в данном случае – избранная точка зрения как вывод, сделанный историком); 2) доводы (факты и суждения); 3) рассуждение, связывающее доводы с той мыслью, которую нужно доказать⁴. Как раз последнее действие и отсутствует в работах большинства выпускников.

Поэтому можно утверждать, что задание на *анализ* версий и оценок формата 2007–2011 гг. проверяло преимущественно умение *иллюстрировать* одну из предложенных точек зрения (теоретическое положение) историческими фактами.

В 2008–2011 гг. в нескольких вариантах был апробирован новый формат задания на *анализ* версий и оценок: оно содержало *фрагменты работ историков*, а не готовые формулировки их выводов (например, суждения С. Ф. Платонова и В. О. Ключевского о царствовании Алексея Михайловича, Н. И. Костомарова и В. О. Ключевского о взаимоотношениях Руси и Орды). Для выполнения такого задания ученикам нужно было прочесть предложенные тексты и осуществить следующие действия: *вычлени*ть (1) и *сформули*ровать (2) *проблему, обсуждаемую историками* (она не была сформулирована ни в первой, ни во второй части задания); *поня*ть *сущность мнений историков* (3); *выб*рать (4) предпочтительную точку зрения, а лишь затем *подобр*ать *аргументы* (5). К сожалению, предварительная работа с историографическими текстами (действия 1–3), направленная на понимание сущности научной проблемы и уяснение позиций историков, не учитывалась в критериях оценивания при выставлении баллов за это задание.

Вместе с тем, включение в задание фрагментов работ известных историков – это позитивный шаг на пути совершенствования экзаменационной работы ЕГЭ по истории. В предложенном формате задание на *анализ* версий и оценок в большей мере актуализирует исследовательскую позицию ученика, позволяет выявить степень освоения учениками процедур научного исторического (историографического) исследования. Одновременно такой формат задания «разрушает» узкопредметную направленность ЕГЭ, позволяет вести речь о компетентностном подходе к обучению и диагностике результатов. По большому счету, задание моделирует жизненную ситуацию, когда человеку предстоит сделать выбор между мнениями двух авторитетных людей и принять свое решение.

3) Умение *формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам*, используя для аргументации исторические сведения.

В 2012 г., с учетом накопленного опыта проверки умения работать с версиями и оценками прошлого, в «Спецификации...» было уточнено проверяемое умение и вновь изменен формат экзаменационного задания. Его постановочная часть осталась прежней – ученикам предлагаются две точки зрения на прошлое. А формулировка того, что нужно сделать, была существенно скорректирована и стала звучать так: «Какая из точек зрения представляется вам более предпочтительной? Используя исторические знания, приведите три аргумента, подтвер-

ждающих избранную вами точку зрения». Таким образом, требовалось доказать выбранную точку зрения, а не просто проиллюстрировать ее фактами.

Это изменение повлияло и на критерии оценивания: указывалось, что если участником ЕГЭ «без ошибок приведены не менее двух исторических фактов, иллюстрирующих события (явления, процессы), различные оценки которых даны в условии задания», то ученик может получить максимум 1 балл. В 2007–2011 гг. каждый факт-иллюстрация оценивался в 1 балл.

4) Умение *рассматривать исторические события с различных точек зрения*. В 2013–2014 гг. в постановочной части предлагается одна точка зрения (как в 2003–2006 гг.), но ученикам необходимо, используя исторические знания, привести два аргумента, подтверждающих данную точку зрения, и два аргумента, опровергающих ее.

Таким образом, на протяжении 13 лет апробировались различные модели заданий. Вектор апробации проходил от *изложения* учениками известного мнения к *работе с аргументацией* разноречивых версий и оценок прошлого. Внимание к структурным элементам научной исторической версии – важное достижение эволюции заданий ЕГЭ, адресующих учеников к версиям и оценкам прошлого.

Вместе с тем, есть и принципиальные нерешенные проблемы.

1) Противоречие между формой предъявления мнений о прошлом в экзаменационной работе и формой бытования этих мнений в реальности. В заданиях ЕГЭ версии и оценки прошлого представлены в изложении авторов-составителей, а в реальной жизни ученик встречается с «неадаптированными» формулировками мнений о прошлом – в виде цитат из их высказываний, фрагментов работ историков, историографических очерков. На наш взгляд, предъявление версий «в пересказе» снижает диагностическую ценность задания. Разрешение этого противоречия позволило бы решить и сопутствующую проблему преодоления анонимности научного исторического знания, транслируемого школой.

2) Все апробированные модели заданий предлагают ученикам привести аргументы «за» и (или) «против» представленной (или выбранной сами учеником) точки зрения, т. е. *самостоятельно выстроить аргументацию* на основе имеющихся знаний. Вместе с тем, историографический анализ предполагает работу не только с суждением, но и с доводами историка, оценку степени их убедительности. Умение *работать с «готовыми» аргументами, предлагаемыми историком*, пока ни разу не становилось объектом специальной проверки в ходе ЕГЭ.

3) Апробированные модели задания ориентированы на освоение учеником только одной стратегии взаимодействия с миром противоречивых мнений – *выбором одной «правильной» точки зрения* (предложенной или сформулированной самостоятельно). Так, модель 2003–2006 гг. учит задумываться над вопросом «Можно ли по-другому посмотреть на ситуацию и оценить ее?» и выбирать из двух мнений (предложенного и альтернативного) наиболее убедительное. Модель 2007–2012 гг. – выбирать одно мнение из двух предложенных. Модель 2013–2014 гг. учит взвешивать все «за» и «против» одного предложенного решения.

Однако этой стратегии недостаточно для успешной жизни в открытом поликультурном мире: современному человеку приходится достаточно часто нахо-

дуть компромиссы, согласовывать существующие мнения, не стоять на своем, а учитывать аргументы оппонентов и выстраивать некое третье мнение. Очевидно, что для решения проблемы создания диагностического инструментария, позволяющего оценить готовность учеников реализовывать различные стратегии взаимодействия с разноречивой исторической информацией, требуется проведение специальных методических исследований, апробация инструментов диагностики предметных результатов изучения истории в единстве с личностными.

Перечисленные проблемы практики изучения истории в старших классах современной российской школы связаны с поиском педагогическим сообществом эффективных путей реализации личностно-деятельностного (компетентностного) подхода к обучению, а также способов диагностики образовательного результата и личностного развития школьников. Предложить пути их разрешения при организации освоения старшеклассниками методологического компонента учебного исторического познания и призвано данное исследование.

Глава 3. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПУТИ И СРЕДСТВА ОСВОЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

§ 1. Историографические знания и умения в системе методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы

В самом общем виде под методологией принято понимать «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности»¹. 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.

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 (ФГОС)². 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.

Какова *структура* методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы, и какое место в нем занимают историографические знания и умения?³

Моделируя историко-познавательную деятельность школьников, уместно исходить из понимания исторического познания как части социального опыта

¹ Методология [Электронный ресурс] // Новая философская энциклопедия / Ин-т философии РАН. URL: <http://iph.ras.ru/elib/1880.html> (дата обращения: 11.11.2013); Методология [Электронный ресурс] // История философии. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/311/МЕТОДОЛОГИЯ (дата обращения: 11.11.2013).

² Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. Акад. образования. М., 2006. С. 11–13; Примерные программы по учебным предметам: история: 5–9 кл. / Рос. Акад. образования. М., 2010. С. 5–8.

³ Подробнее см.: Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209–219.

человечества, который передается от одного поколения к другому в единстве знаний, способов деятельности и ценностных отношений¹. Поэтому в методологическом компоненте учебного исторического познания можно выделить три взаимосвязанных блока.

Первый блок – историко-методологические знания:

1) 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 (о 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);

2) 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).

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 историко-методологические знания функционально обеспечивают формирование *мотивационной и ориентационной основы деятельности*, а

¹ Обоснование структуры социального опыта как основы содержания образования см., например: *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

также оказывают существенное воздействие на становление мировоззрения старшеклассников (прежде всего, *историзма мышления*, понимания и объяснения окружающего мира через призму истории).

Подчеркнем, что при изучении истории в школе речь может идти о формировании методологических знаний преимущественно на уровне *представлений*, соответствующих начальному этапу методологической рефлексии и ввиду этого неполных и приблизительных. Эти представления возникают не на основе целенаправленного изучения научных исследований по проблемам теории и методологии истории, а в процессе изучения на школьных уроках истории России и других стран – в ходе уместного (т. е. согласующегося с темой урока, доступного ученикам) коллективного обсуждения смыслов изучения истории, разъяснения учителем «правил» научного исторического исследования и их последующей апробации школьниками в собственной учебно-исследовательской деятельности, осмысления опыта этой деятельности. Усвоение историко-методологических знаний на уровне понятий и теорий – задача профессионального исторического образования.

Остановимся подробнее на историографической составляющей в блоке историко-методологических знаний школьников. Как отмечалось выше, интерпретации прошлого, с которыми встречается современный школьник в своей повседневной жизни, могут содержать как *научнообоснованные* описания и объяснения прошлого, так и версии прошлого, созданные в пространстве *внеаучных практик* взаимодействия современного человека с историческим материалом. Поэтому одним из важнейших элементов методологической подготовки современного старшеклассника должны выступать *знания о видах исторического познания*.

При изучении истории в основной школе ученики осваивают содержание курсов и учебников как научную истину, получают первичные представления о научном историческом познании как о деле ученых-историков, делающих свои выводы о прошлом на основе изучения исторических источников, а также овладевают приемами исторического анализа научных (учебных) фактов – сравнением, установлением причин и последствий, оценкой исторического значения и др. Благодаря этому на старшей ступени школы появляется возможность создания представлений о *сущностных характеристиках научного исторического познания*, его отличиях от *других видов познания* прошлого, с которыми в своей повседневной жизни к этому времени уже наверняка встретился каждый старшеклассник. При этом важно показать, что все виды исторического познания влияют на *социальную* память. Историк, являясь человеком своего времени, сам является носителем социальной памяти и не избавлен от обыденных исторических представлений своей эпохи.

Совокупность знаний старшеклассников о *видах исторического познания* и их сущностных характеристиках отражает следующая схема (рис. 3.1).

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС



ИСТОРИЧЕСКОЕ ПОЗНАНИЕ					
Наука	Искусство	Повседневная жизнь	Философия	Религия	Магия
Научное познание	Художественное познание	Житейское познание	Философское познание	Религиозно-мифологическое познание	Познание средствами магии
<i>Научное историческое знание (объективное, системно организованное, обоснованное знание, полученное с использованием специальных средств и научных методов ученым-историком, с соблюдением правил научной этики)</i>	<i>Художественно-исторический образ (субъективный, целостный, воплощающий эмоциональный и этический опыт героев и автора, самоочевидный, самодеказательный)</i>	<i>Констатация исторических фактов и их описание (основа – здравый смысл и обыденное сознание)</i>	<i>Макроконцепции исторического процесса, социальные теории</i>	<i>Религиозные концепции исторического процесса, мифы, в том числе о начале истории человечества</i>	<i>Предсказания будущего, пророчества. Объяснение произошедших событий чьими-то магическими действиями</i>
Научные монографии, статьи	Исторические романы, поэзия, художественные и документальные исторические фильмы, исторические картины, карикатуры, исторические анекдоты, историко-публицистические телепрограммы	Устные или записанные рассказы об увиденном и пережитом	Философские сочинения и трактаты, эссе	Мифы народов мира, богословские сочинения	Устные или записанные пророчества ясновидящих, магов, ретросказания

СОЦИАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ (МАССОВОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ)
 как общее понимание событий своей истории и опыта, помогающее отдельному человеку, социальной группе или обществу в целом обрести коллективную идентичность и оценить направление своего развития

Рис. 3.1. Виды исторического познания

Таким образом, на старшей ступени школы знания школьников о науке как способе познания прошлого дополняются знаниями о других видах познания; при этом акцент ставится на раскрытии особенностей (признаков) научного по-

знания вообще¹ и исторического, в частности. Это позволяет ученикам в дальнейшем научиться различать знания, полученные в соответствии с правилами научного познания, от других видов знаний, часто выдающих себя за научные ввиду авторитетности последних.

Начальные историографические знания старшеклассников включают знания: 1) о круге дискуссионных вопросов истории и вариантах аргументированных ответов на них; 2) о структуре научной исторической версии; 3) о необходимых элементах научного исторического текста; 4) о перечне основных приемов анализа историографического текста и порядке их осуществления.

Перечень вопросов истории, которые рекомендуется изучать как *дискуссионные*, закреплен ФК ГОС и охарактеризован нами в главе 2 (см. с. 28–34). В современной практике обучения данный перечень существенно расширен за счет широкого включения в учебники (в вопросы и задания) метафор, отдельных высказываний историков, отражающих различные оценки тех или иных исторических событий. Очевидно, продуктивность работы по формированию данного блока знаний напрямую зависит от наличия или отсутствия системы в работе с различными видами историографических материалов: с суждениями-метафорами, фрагментами работ историков, историографическими очерками. Вариант планирования такой работы при изучении профильного курса истории России представлен в главе 3.

Структуру научной исторической (историографической) версии можно представить так (рис. 3.2).

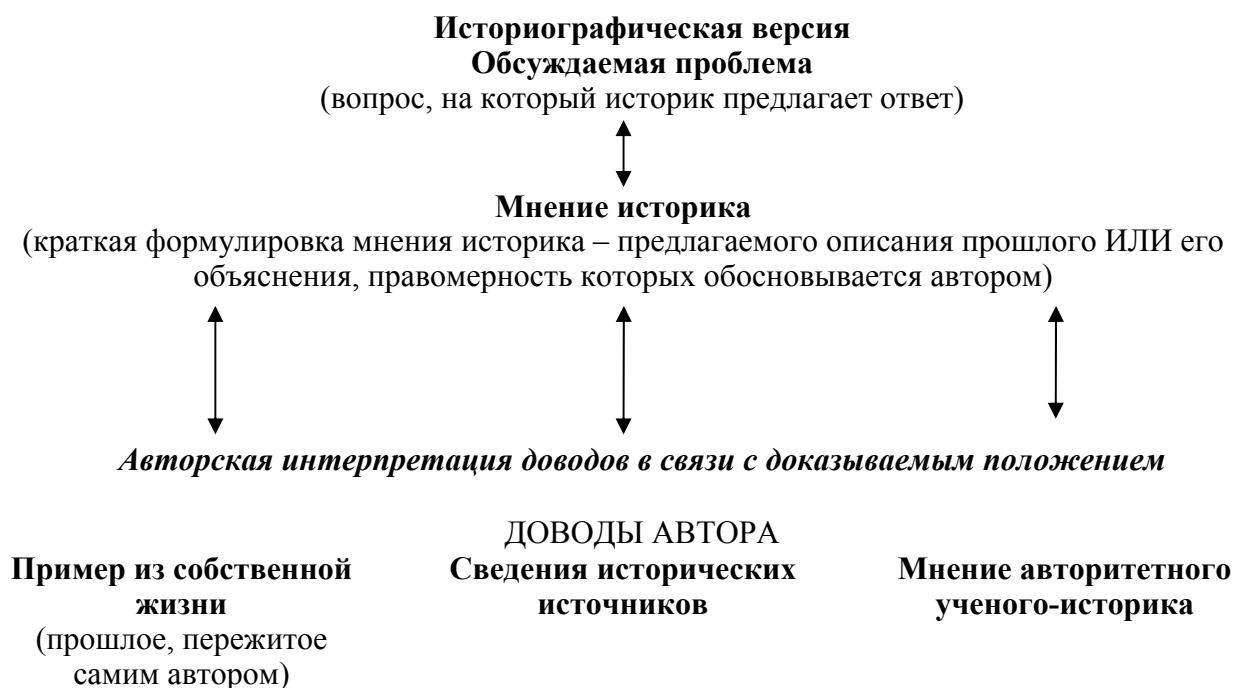
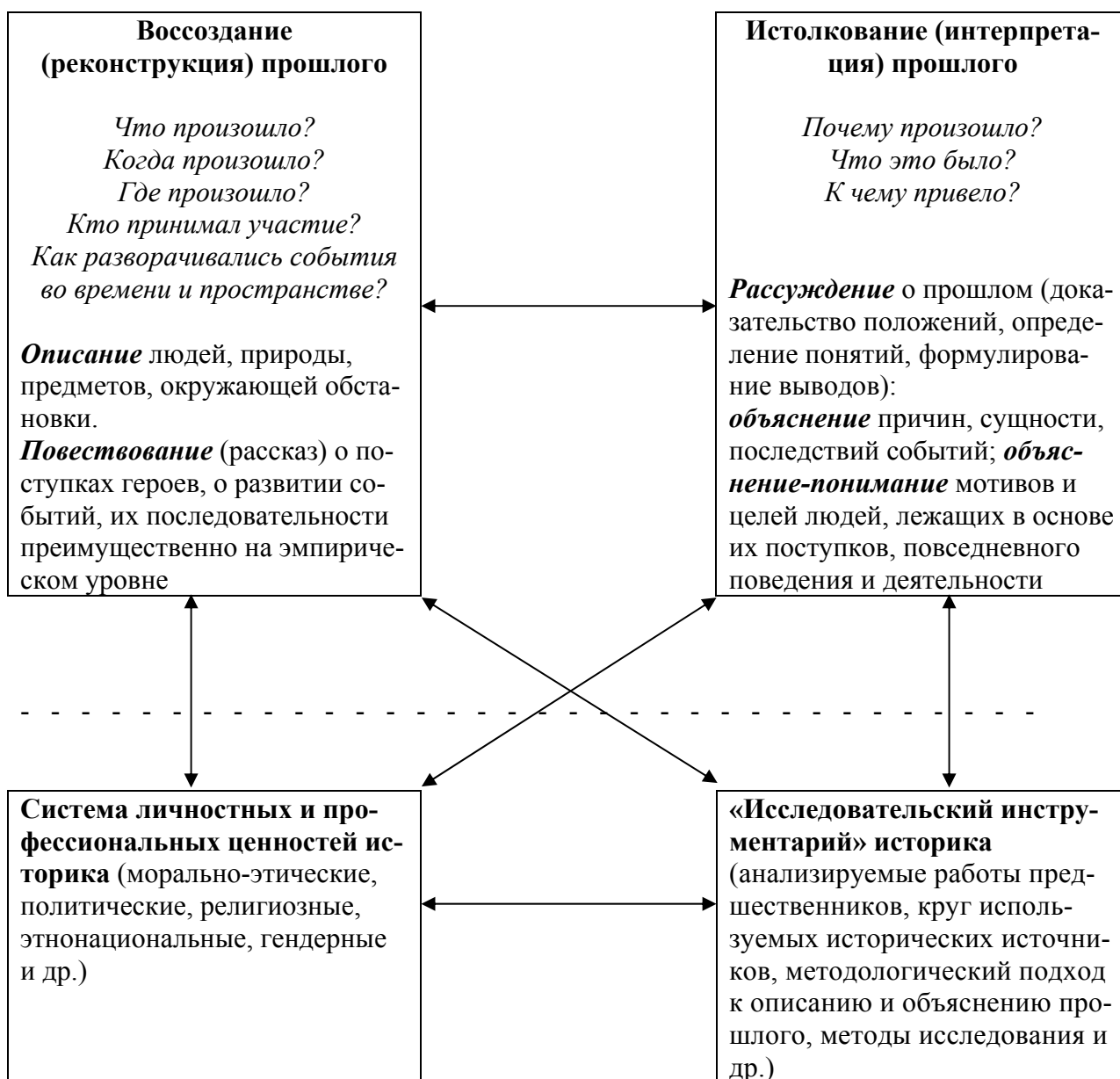


Рис. 3.2. Структура историографической версии

¹ Данная задача решается также и при изучении раздела «Познание» в курсе «Обществознание» в 10 кл. См.: Обществознание: учеб. для учащихся 10 кл. общеобразоват. учреждений: базовый уровень / Л. Н. Боголюбов, Ю. И. Аверьянов, Н. И. Городецкая [и др.]; под ред. Л. Н. Боголюбова. М., 2006. С. 60–61.

К историографическим относятся также знания о необходимых *элементах* научного исторического текста.

Пространство объекта исторического познания



Пространство субъекта исторического познания

Рис. 3.3. Элементы научного исторического текста

Наконец, историографические знания включают и *знания о способах деятельности* – о перечне основных приемов анализа историографического текста и порядке их осуществления: выявление и характеристика основных «структурных» элементов научного исторического текста как такового; анализ версий историков по спорным (дискуссионным) вопросам отечественной и зарубежной истории, включенным в содержание школьного исторического образования. Эти знания носят прикладной характер (отражают схемы деятельности) и ус-

ваиваются школьниками в процессе непосредственной работы с историографическими материалами.

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

Как было показано выше (см. главу 2), в содержание современного школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии. Остальные аспекты историографии опущены ввиду отсутствия у учеников необходимых контекстных знаний, ибо, например, для того, чтобы оценить значение исследования (т. е. соотнести с неким «эталоном») и высказать суждение о его ценности для науки, ученикам необходимо владеть контекстными знаниями об этапах и основных достижениях в развитии исторической науки и историографической мысли.

Какова совокупность приемов ученического историографического анализа? Ученический историографический анализ 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 предполагает:

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 это 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 прошлого¹ (т. е. предложенного историком описания, повествования или рассуждения о прошлом) включает следующие типовые ситуации (процедуры) деятельности:

¹ В практике обучения (в учебниках истории, задании С5 ЕГЭ по истории России) реализуются три варианта понимания термина «историческая версия»: любая трактовка прошлого, понятая как одна из возможных версий; мнение историков, высказанное в прошедших научных дискуссиях, в ходе полемики на страницах научных изданий, монографий; версия прошлого, имеющая явную или скрытую морально-этическую окраску, политический, религиоз-

- 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. Принципиально важно, что ученик в ходе анализа обращает внимание и на «пространство», в котором историк черпает свои аргументы, ибо опора на исторические источники и исследования предшественников, присутствие соответствующих ссылок в тексте работы – это норма профессии историка и одно из принципиальных отличий научного исторического текста от псевдонаучного, а также от текстов художественных исторических произведений.

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.

Научный историографический анализ сочинений историков, кроме вышеназванных процедур, предполагает также определение общего уровня развития исторической науки данного периода, реконструкцию концепции автора и оценку ее значения для развития исторической науки. Кроме того, историография как наука исследует и особенности трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство (поэзию, кино и пр.)¹. Однако эти аспекты историографического анализа на этапе школьного исторического образования должны быть опущены ввиду отсутствия у учеников необходимых контекстных знаний, в частности, об этапах и основных достижениях в развитии исторической науки и историографической

ный и иной подтексты, ввиду чего старшеклассник оказывается в ситуации личностного выбора. Все три понимания обладают определенным дидактическим потенциалом, однако именно второй подход знакомит старшеклассников с научной дискуссией как формой познания в условиях существования разноречивых гипотез и теорий, как средством совместного поиска научным сообществом решения какой-либо сложной проблемы путем выдвижения, противопоставления и критического обсуждения различных точек зрения. В данном случае термин «историческая версия» выступает синонимом терминов «научная историческая версия», «историографическая версия».

¹ См. указание на это в вузовских программах и учебниках по историографии и методологии истории. Например: Введение в историческое исследование: программа спецкурса для студентов 2 курса исторического факультета [Электронный ресурс] / сост.: В. П. Корзун, О. В. Кузнецова. Омск, 2001. URL: <http://modernhistory.omskreg.ru/page.php?id=758> (дата обращения: 01.11.2013).

мысли, позволяющих оценить значение исследования (т. е. соотнести с неким «эталонном») и высказать суждение о его ценности для науки.

Третий блок методологического компонента – ценностное отношение к историческому познанию и его результатам, личностное принятие норм и правил проведения современного научного исторического исследования как значимых (рефлексия 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).

Таким образом, историографические знания и умения историографического анализа выступают неотъемлемой частью всех трех блоков методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы.

Овладение учениками методологией научного исторического познания в целом и историографическими знаниями и умениями, в частности, позволяет решать целый *комплекс задач школьного исторического образования* в современной России

I. Овладение методологией научного исторического познания способствует личностному развитию старшеклассников – становлению их *мировоззрения* и системы *ценностных ориентаций*, обретению ими ориентиров для *самоидентификации* в современном мире. Причем именно в старшем школьном возрасте эти задачи выступают *приоритетами личностного развития*. Обратимся к исследованиям по возрастной психологии и конкретизируем данное суждение.

В отечественной психологии наибольшее распространение получила периодизация возрастного развития Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, согласно которой период обучения в старшей школе совпадает со второй (позитивной) фазой подросткового возраста или с *ранней юностью*¹. При этом границы ранней юности – 15–17 (18) лет – условны, ибо подростковый возраст трактуется психологией как период перехода от детства к зрелости, наступление которой предопределяется социально-культурными и индивидуально-личностными факторами.

Исследуя особенности личностного развития школьников разного возраста, Л. И. Божович установила, что доминантой юношеского возраста является развитие мотивационной сферы, а ведущим видом активности – *самоопределение* в самом широком смысле, основанное на сложившихся устойчивых интересах и стремлениях, предполагающее учет своих возможностей, опирающееся на формирующееся мировоззрение.

И. С. Кон показал, что социальное и личностное самоопределение юношества предполагает, прежде всего, ориентировку и *определение своего места во*

¹ См.: Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. М., 1997. С. 199, 228; Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. С. 6; Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996. С. 189; Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Возрастная и педагогическая психология: тексты. М., 1992. С. 79–95; и др.

*взрослом мире*¹. В свою очередь самоопределение способствует выработке мировоззрения и жизненной позиции. Становление *мировоззрения* как системы убеждений, выражающих ценностные ориентации личности, ее жизненную философию – это еще одна из доминант личностного развития человека в юности. По мнению Кона, именно к юношескому возрасту у школьников созревают когнитивные (система знаний о мире, теоретическое мышление) и эмоционально-личностные предпосылки для становления мировоззрения².

В исследованиях зарубежных психологов Э. Эриксона, Д. Марсиа, Г. Крайга, Х. Ремшмидта, Г. Лефрансуа и других³ в качестве задачи юношеского возраста также провозглашается поиск личностной *идентичности* (эгоидентичности). При этом решающее место в процессе взросления психологи отводят кризису идентичности, т. е. периоду принятия решений, обязательств относительно серии жизненных выборов (будущей профессии, системы ценностей, религиозных взглядов и др.). Подчеркивается, что для достижения «зрелой идентичности», выступающей условием успешной самореализации человека, принципиально важно, чтобы жизненные выборы были сделаны личностью самостоятельно.

Одно из ведущих направлений самоопределения юношества связано с *выбором профессии*⁴, что предопределяет специфику познавательной деятельности юношества: связь между профессиональными и учебными интересами старшеклассников; *выборочное* применение новых умственных качеств лишь в тех сферах деятельности, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью⁵. Именно в юношеском возрасте у школьников формируются реалистичные *жизненные планы* и, в отличие от подростков, старшеклассники осмысливают не только конечную цель, но пути ее достижения, выстраивают план своей деятельности⁶.

Таким образом, социальное и личностное самоопределение, поиск идентичности и выбор профессии, становление мировоззрения и построение жизненных планов, – вот ключевые потребности возрастного развития старшеклассников. Каким образом овладение методологией научного исторического познания (в единстве с изучением истории в целом) способствует решению этих задач *личностного развития* старшеклассников?

¹ Кон И. С. Указ. соч. С. 67, 186.

² Там же. С. 186.

³ См.: Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб., 2005. С. 523–527; Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2005. С. 66–68; Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994. С. 118–124; Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

⁴ Божович Л. И. Указ. соч. С. 242.

⁵ См.: Кон И. С. Указ. соч. С. 72; Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1979. С. 111; Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994. С. 202–203; Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. М., 1989. С. 35; Толстых Н. Н. Изучение некоторых механизмов целенаправленной деятельности в подростковом и юношеском возрасте // Психология формирования личности и проблемы обучения. М., 1980. С. 161–164; и др.

⁶ Кон И. С. Указ. соч. С. 190–191; Толстых Н. Н. Указ. соч. С. 161–162.

1) Знания о методологии научного исторического познания, личный опыт учебной историко-познавательной деятельности имеют особую ценность в контексте решения проблем *социализации учеников в современном мире*. 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 помочь ребятам научиться видеть и решать конкретные жизненные проблемы, проектировать свою жизнь, применяя имеющиеся знания и умения.

2) Организация учебного исторического познания на основе применения методов исторического исследования обеспечивает трансляцию норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему, способствует становлению *исследовательской позиции как качества личности*¹, значимого для принятия взвешенных решений и успешной жизни в современном динамично изменяющемся мире, развивает умение ставить вопросы, выдвигать и проверять гипотезы, т. е. в конечном итоге способствует развитию интеллектуального потенциала общества.

3) Овладение методами исторического познания позволяет каждому человеку, вне зависимости от сферы его профессиональных предпочтений, реализовать естественное желание изучить, сохранить и передать потомкам *память о своих предках*, прежде всего о своих близких и родных людях, тем самым обеспечить *преемственность поколений*, сохранение исторической памяти общества, помогающей его консолидации.

Обращаясь в процессе учебного исторического познания к историческим источникам и работам историков, ученик включается в *межпоколенный и межкультурный диалог*: учится видеть за историческим источником и текстом исторического исследования человека, его создавшего; стремится «прочитать» и адекватно понять его «послание» (с учетом системы ценностей автора, его со-

¹ См.: *Обухов А. С.* Исследовательская позиция личности [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников». URL: http://www.researcher.ru/issledovaniya/psihologiya_issl_deyat/a_3qqwzz.html (дата обращения: 01.11.2013); *Плигин А. А.* Исследовательская деятельность школьников в модели личностно-ориентированного образования [Электронный ресурс] // Исследовательская работа школьников. 2005. № 4. С. 47–56. URL: http://www.researcher.ru/issledovaniya/pedagogika/a_3jpkmi.html (дата обращения: 01.11.2013); *Поддьяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Электронный ресурс]. М., 2006. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0481/5_0481-1.shtml (дата обращения: 01.11.2013); *Савенков А. И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. М., 2011; и др.

циальной группы, эпохи в целом); обращаясь к ценностным ориентирам, моделям общественного поведения и межличностным отношениям своих старших родственников, людей прошлых эпох и иных культур, старается лучше понять себя, поскольку обретает возможность рефлексии над собственной системой ценностей, моделями своей деятельности и поведения. В результате старшеклассник получает возможность *расширить границы своей социальной идентичности*: осознать себя не только представителем своей эпохи, носителем и творцом современных ценностных представлений, но и наследником культурных ценностей и моделей поведения людей минувших эпох.

Одновременно опыт участия в таком диалоге помогает научиться воспринимать современный мир как многоликий и многообразный, но единый и целостный; способствует становлению *миролюбия* и укреплению *толерантности* в отношениях с «другими» – представителями иных этносов и государств, с людьми, разделяющими иные религиозные убеждения.

4) Овладевая правилами и методами научного исторического исследования, старшеклассник знакомится с историческим (и в целом – гуманитарным) познанием как *сферой деятельности*, самоопределяется относительно сферы своего будущего *профессионального образования*, в частности, получает возможность принять более взвешенное решение относительно своего интереса и готовности к продолжению образования на гуманитарных специальностях.

II. Овладение методологией научного исторического познания (которое есть один из видов *познавательной деятельности*) **значимо для успешного освоения человеком знаний и компетенций в любой предметной и профессиональной области**, для саморазвития и личностного самосовершенствования.

Овладение методологией познания изначально ориентировано на *развитие когнитивной сферы личности* старшеклассников, т. е. на *метапредметные результаты исторического образования*, определяющие способность личности к непрерывному обучению и познанию («*умение учиться*»), к планированию и осуществлению своей *деятельности*, рефлексии над ее процессом и результатами, к сотрудничеству как основе *коммуникативной компетентности*, к работе с разнообразной и разноречивой *информацией*.

Развитие познавательных способностей школьников и формирование метапредметных умений осуществляется на всех ступенях школы. Специфика задач каждой ступени предопределяется как логикой процесса обучения, так и возможностями и потребностями развития когнитивной сферы личности в данном возрасте. Одной из ключевых особенностей старшего подросткового возраста психологи называют формирование *абстрактного мышления*, т. е. способности мыслить логически, пользоваться абстрактными понятиями, выполнять операции в уме¹. Согласно Ж. Пиаже, *стадия формальных операций* – это заключительная стадия когнитивного развития личности².

¹ Божович Л. И. Указ. соч. С. 233; Крайг Г., Бокум Д. Указ. соч. С. 513; Реммидт Х. Указ. соч. С. 100–103; и др.

² В современной психологии этот вывод оспаривается; утверждается, что есть и следующая стадия, характеризующаяся способностью человека находить и ставить проблемы. См.: Кон И. С. Указ. соч. С. 70.

Данный уровень развития мышления Г. Крайг, Х. Ремшмидт и другие характеризуют как способность юношества к *гипотетико-дедуктивному мышлению*, т. е. умение строить умозаключения, следуя правилам формальной логики, выдвигать и экспериментально проверять *гипотезы*, обращаться с противоречивыми фактами¹. В работах И. С. Кона, Н. Д. Левитова, Н. С. Лейтеса и других подчеркивается особое тяготение старшеклассников к *теоретизированию и интеллектуальному экспериментированию*, к осмыслению *сущности и причин* событий (явлений), к осуществлению *самостоятельных обобщений и выводов*, а не просто к информационному восприятию фактов². Кроме того, если подросток хочет знать, что собой представляет то или иное явление, стремится постичь сущность объекта, то старший школьник стремится *разобраться в разных точках зрения* на этот вопрос, составить мнение, установить истину. Предпосылкой указанных интеллектуальных способностей старшеклассников выступает значительный багаж знаний и умений, накопленный школьником к моменту вступления в юношеский возраст, а также достижение подростком фазы формальных операций. Однако, по наблюдениям психологов, далеко не все старшеклассники способны к формальному операциональному мышлению, а при достижении этого уровня не всегда последовательно используют его, «спускаясь» на уровень конкретных операций и элементарного логического рассуждения³.

Другая особенность когнитивного развития в юношеском возрасте – развитие способностей к *метапознанию, к рефлексии*⁴, т. е. к анализу своего мышления, формированию более сложных стратегий решения различных типов проблем, планированию, проверке и сознательному изменению процессов своего мышления. Как пишет Х. Ремшмидт, становление рефлексии по поводу собственных мыслей приводит к тому, что основанные на ней умозаключения уже не нуждаются в проверке на практике, поскольку в них соблюдены формальные законы логики⁵.

В подростковом возрасте происходит дальнейшее развитие *комбинаторики* (классификация неоднородных объектов по самостоятельно выбранным критериям, сопоставление не только предметов, но и категорий, отвлеченных идей и т. п.), улучшается обработка информации, более эффективно используются память, запоминание⁶. Как показано в публикациях В. В. Давыдова, А. К. Марковой и других, старший школьный возраст характеризуется переходом от усвоения общественно выработанного опыта учебной деятельности, закрепленного в учебниках, к его обогащению, т. е. *творческой исследовательской познавательной деятельности*⁷.

¹Крайг Г., Бокум Д. Указ. соч. С. 513; Ремшмидт Х. Указ. соч. С. 101.

²Кон И. С. Указ. соч. С. 37; Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. М., 1972. С. 378; Лейтес Н. С. Указ. соч. С. 98–99.

³Крайг Г., Бокум Д. Указ. соч. С. 515; Кон И. С. Указ. соч. С. 71.

⁴Божович Л. И. Указ. соч. С. 234; Крайг Г., Бокум Д. Указ. соч. С. 513–514.

⁵Ремшмидт Х. Указ. соч. С. 101.

⁶Там же. С. 100; Крайг Г., Бокум Д. Указ. соч. С. 515.

⁷Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Возрастная и педагогическая психология: тексты. М., 1992. С. 253.

Таким образом, абстрактное мышление, установка на познание сущности объектов, рефлексия, исследовательская позиция – вот основные ориентиры развития познавательной сферы в ранней юности.

Какие *метапредметные результаты*, значимые в свете названных потребностей развития когнитивной сферы личности старшеклассников, могут быть достигнуты в процессе овладения методологическим компонентом исторического познания?

1) Освоение методов и приемов научного исторического познания способствует дальнейшему совершенствованию *универсальных учебных логических действий и операций* (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, доказательство, установление аналогий и др.), в основе которых лежат общенаучные методы познания. Одновременно универсальные логические действия, выступая целью и результатом учебной деятельности при изучении всех школьных предметов с 1 по 11 класс, являются предпосылкой освоения *специальных* приемов историко-познавательной деятельности, осваиваемых старшеклассниками при работе с историческими источниками и историографическими материалами.

2) Создаются условия для дальнейшего развития *рефлексивной позиции*. Благодаря освоению историко-методологических знаний, выступающих ориентировочной основой историко-познавательной деятельности и ее отдельных действий и операций, ученик обретает *критериальную базу для рефлексии* по поводу данного вида познавательной деятельности. Объектом рефлексии и саморефлексии старшеклассника может выступить как специально организованная учебная историко-познавательная деятельность, так и «стихийное» познание истории, возникающее в процессе получения исторической информации из СМИ, художественных исторических фильмов, художественной и публицистической литературы, а также вследствие включенности самого школьника, его родственников и знакомых в исторический процесс. Освоение основ методологии научного исторического познания позволяет ученику понять, «как сделано» предлагаемое для восприятия и усвоения историческое знание, какие познавательные процедуры и приемы были применены для его получения и, следовательно, насколько данное знание может быть признано обоснованным и научным.

Одновременно рефлексия по поводу процесса и результатов историко-познавательной деятельности выступает фактором *развития* и совершенствования данного вида *деятельности*¹.

3) Поскольку в основе обучения приемам историко-познавательной деятельности с историческими источниками и историографическими материалами лежит комплекс учебных задач, отражающих типовые ситуации исследовательской деятельности историка, происходит дальнейшее совершенствование умения (способности и готовности) *решать задачи* как таковые и

¹ О роли рефлексии в развитии деятельности см.: Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии / Л. Г. Петерсон, Ю. В. Агапов, М. А. Кубышева, В. А. Петерсон. М., 2006. С. 28–40.

задачи, *актуализирующие личностную позицию школьника* в обучении, в частности¹.

Умение решать задачи наиболее интенсивно формируется при изучении естественно-математических дисциплин, где осваивается общий алгоритм и логика решения задач: анализ текста задачи – перевод условия задачи на язык соответствующей науки (математики, физики, химии) – установление отношений между вопросом задачи и имеющимися данными – выработка плана решения и его реализация – проверка решения. Однако особенность содержания математических, химических, физических и иных задач заключается в том, что при их решении окружающий мир постигается учеником преимущественно через призму отношения субъект-объект, ибо описываемые задачами жизненные ситуации (процесс химического производства, купля-продажа товаров, движение транспорта и др.) характеризуют связи и отношения объектов, существующих независимо от воли и желания ученика, решающего задачу. Даже если задачи ориентируют школьника на изучение самого себя (например, своих антропометрических характеристик, своих расходов за неделю) или содержат в своем условии морально-этические оценки действий людей через призму экологии, их отношения к работе и прочего, правильный ответ в конечном итоге не зависит от личностного оценочного отношения ученика к жизненной ситуации, описанной в условии задачи.

При изучении гуманитарных дисциплин, прежде всего в процессе работы с текстами в широком значении этого слова ученики встречаются с иным типом задач. Их решение невозможно без включения ученика в субъект-субъектный диалог с «другим» человеком – автором исторического источника или литературного произведения, с героем романа или человеком прошлого, сделавшим свой жизненный выбор, с историком или литературоведом, художником, скульптором. При этом система ценностных представлений ученика оказывает существенное влияние на получаемый при решении задачи «ответ», а ученик обретает опыт участия в диалоге культур и поколений, опыт рассмотрения жизненных ситуаций через призму собственной системы ценностей.

4) Обращение на уроках к разноречивым историческим источникам и трудам историков как основе исторического познания, овладение приемами анализа версий и оценок прошлого, обсуждение в процессе диалога со сверстниками и учителем степени убедительности тех или иных версий прошлого способствуют развитию *коммуникативной компетенции*, выражающейся в умении сотрудничать с одноклассниками и взрослыми в процессе познания, предъявлять и обсуждать результаты своей историко-познавательной деятельности, в умении урегулировать конфликты, возникающие в процессе совместной деятельности.

¹ В педагогических и методических исследованиях пока не сложилась общепринятая классификация познавательных задач, применяемых в обучении гуманитарным предметам. Продуктивным представляется принятое в исследовании PISA выделение аналитических, информационных, интерпретационных и позиционных задач. Последние два типа задач, на наш взгляд, в наибольшей мере актуализируют гуманитарную природу исторического, литературоведческого, искусствоведческого знания.

5) Наконец, работа с разнообразными историческими источниками (письменными, устными, визуальными, вещественными) и историографическими материалами базируется на метапредметном умении *работать с текстами* (понимать текст на воспроизводящем, понятийном или творческом уровне¹). Одновременно она способствует дальнейшему развитию этого умения, а также умения работать с *информацией*, представленной в разных знаковых системах.

III. Овладение методологическим компонентом учебного исторического познания придает исторической подготовке школьников («исторической грамотности») завершённый характер. В самом общем виде *историческая грамотность* школьников может быть определена как способность делать основанные на критическом анализе разнообразных источников исторической информации выводы о жизни людей в прошлом, а также применять полученные исторические знания (конкретно-исторические, источниковедческие, историографические, методологические) при реконструкции и интерпретации прошлого в учебных ситуациях и повседневной жизни. Именно приобретаемый на старшей ступени школы опыт *самостоятельной* познавательной деятельности с *различными* источниками исторической информации (не только с учебными текстами, но и с аутентичными историческими источниками и работами историков) в совокупности с *различными* видами исторических знаний, соответствующими всем типам исторических исследований (следовательно, наиболее полно отражающими предмет истории как науки), и позволяют вести речь о завершенности исторической подготовки на уровне *общего* образования.

Таким образом, освоение методологического компонента исторического познания способствует достижению на старшей ступени школы новых *предметных результатов* изучения истории, выражающихся в совокупности знаний, умений, опыта деятельности и отношения:

- обогащаются и конкретизируются представления старшеклассников о базовой исторической науке – о ее предмете и методах, социальных функциях и др.;
- уточняются освоенные ранее историко-методологические понятия, прежде всего понятия «исторический факт» и «исторический источник»;
- на конкретных примерах уясняется зависимость образа прошлого, оценок и интерпретаций событий, представленных в исторических источниках и трудах историков, от используемого авторами исследовательского инструментария и их ценностных представлений;
- совершенствуются умения изучать прошлое на основе работы с историческими источниками и историографическими материалами: осваиваются умения комплексного анализа разнообразных исторических источников (письменных, визуальных, вещественных, устных); умения ученического историографического анализа версий и оценок прошлого, представленных как отдельными цитатами, так и фрагментами работ историков и историографическими очерками;

¹ Характеристику уровней см.: Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. Н. Г. Неждова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. М., 2009. С. 89–91; Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников школе / под ред. Н. Г. Неждова, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. Красноярск, 2006. С. 29–30.

– обретается опыт критического отношения к историко-социальной информации, воплощающей различные виды исторического познания (научное, художественное, обыденное, религиозное и пр.) и представленной в различных знаковых системах (художественный фильм, научно-популярная или публицистическая программа, исторический роман, рекламный ролик, поздравительная открытка, марка и др.);

– формируется способность к проведению самостоятельного мини-исследования для поиска ответа на какой-либо значимый вопрос о прошлом, для проверки выдвинутой гипотезы и т. д.;

– происходит становление ценностного отношения к историческому познанию и его результатам.

Присутствие в курсах истории старшей ступени школы методологического компонента как одной из их доминант определяет *отличие ступеней школьного исторического образования* с точки зрения содержания исторической подготовки школьников. В основной школе доминантой выступает освоение учениками *конкретно-исторических знаний* и опыта оперирования ими в учебной деятельности и повседневной жизни. Сущностной характеристикой изучения истории на старшей ступени школы становится овладение школьниками *методологическими знаниями*, выступающими основой самостоятельной *историко-познавательной деятельности*, разворачивающейся в учебных ситуациях на уроке и в повседневной жизни. Иными словами, перед учениками основной школы история предстает преимущественно как пространство знаний *о жизни людей в прошлом*. На старшей ступени школы представления об истории дополняются *знаниями об историческом познании*, а *историко-познавательная деятельность* обогащается за счет усвоения новых приемов, позволяющих ученикам *самостоятельно изучать прошлое* на основе исторических источников и историографических материалов.

Освоение знаний о методах и процедурах научного исторического познания и опыт их применения в процессе учебной историко-познавательной деятельности усиливает *мотивационную основу изучения предмета на старшей ступени школы*. Мощным мотивирующим фактором выступает возможность получения старшеклассниками в результате применения освоенных методов исторической науки в рамках учебного познания «делового продукта»¹ исследовательской историко-познавательной деятельности. Таким «продуктом» могут стать: самостоятельно полученные в процессе работы с историческими источниками и историографическими материалами субъективно и (или) объективно новые знания о прошлом; самостоятельно «созданный» исторический источник (например, зафиксированные в аудиоформате устные свидетельства участников и очевидцев событий); опыт применения в качестве исторических источников

¹ В педагогической психологии прямым продуктом учебной деятельности принято считать желаемые изменения в самом ученике (знания и умения), необходимые для осуществления осваиваемой предметно-специфической деятельности. Термин «деловой» продукт учебной деятельности используется для обозначения *дополнительного результата*, получаемого учащимися в качестве продукта той предметно-специфической деятельности, которую они осваивают в процессе учения. См.: *Габай С.* Педагогическая психология. М., 2005. С. 134–135.

(«введения в научный оборот») предметов, окружающих ученика в его повседневной жизни (например, вещественных материалов и документов, хранящихся дома) и т. п. При изучении «истории вокруг» происходит действительный выход за пределы предусмотренных школьной программой исторических знаний и умений в пространство компетенций, а успешный опыт такой историко-познавательной деятельности актуализирует потребность в дальнейшем изучении истории и как пространства знаний, и как пространства деятельности, иными словами, в совершенствовании исторической подготовки.

Таким образом, овладение методологическим компонентом учебного исторического познания соответствует потребностям эмоционально-ценностной и когнитивной сфер личности старшеклассника. Процесс овладения методологией научного исторического познания ориентирован на достижение комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов изучения истории на старшей ступени школы.

Есть и еще один принципиальный вопрос – *о месте методологического компонента в содержании курса истории старшей ступени школы*. Должен ли быть выделен самостоятельный методологический модуль в рамках курса истории, либо вопросы методологии исторического познания должны быть органично включены во все разделы курса? Как должны соотноситься знания о методологии исторического познания с усваиваемыми в базовом и профильном курсах конкретно-историческими знаниями?

Опираясь на опыт развивающего обучения и на деятельностный подход, в частности, на вывод В. С. Леднева о том, что «каждый из базисных компонентов любой подсистемы содержания образования входит в его общую структуру двояко: во-первых, в качестве сквозной линии по отношению к внешним (апикальным) структурным компонентам, во-вторых, выступает в качестве одного из апикальных, явно выраженных компонентов»¹, можно утверждать, что формирование историко-методологических знаний, обучение старшеклассников основным приемам работы с историческими источниками и историографическими материалами, воспитание исследовательской позиции должно быть *сквозной линией обучения истории на старшей ступени школы*. Однако в соответствии с целями общего образования, познавательными возможностями учащихся необходима педагогическая адаптация целостной структуры процесса научного исторического исследования к практике обучения истории посредством выделения его ключевых моментов (этапов), определения совокупности базовых исследовательских методов, применяемых на каждом из этапов, выстраивания программы обучения старшеклассников этим методам в рамках *развивающих модулей уроков* с учетом логики поэтапного формирования знаний и умений. Следовательно, историко-методологические знания могут и должны вводиться в учебный курс несколькими путями: (1) как *самостоятельная дидактическая единица урока*, которая, будучи освоенной, затем (2) актуализируется и выполняет роль *«призмы» для анализа* и самоанализа учениками процесса и результатов учебного и научного исторического познания; (3) как

¹Леднев В. С. Научное образование. М., 2002. С. 13.

необходимый элемент самостоятельной исследовательской деятельности (на уроке или во внеурочной деятельности), направленной на изучение какого-либо конкретно-исторического сюжета, и ввиду этого осваиваемый старшеклассниками в тесной связи с освоением опыта такой деятельности.

Результаты реализации идей развивающего обучения в практике убеждают в целесообразности организации обучения старшеклассников исследовательским методом посредством решения учениками теоретических и практических задач¹. Целостные ученические исследования в области истории могут выполняться старшеклассниками по желанию, например, в рамках элективных курсов и практик, во внеурочной работе, во время занятий в системе дополнительного исторического образования (археологический кружок, школьный музей и т. п.). Последующая презентация результатов исследований проходит в рамках ученических научно-практических конференций разных уровней, в рамках разнообразных конкурсов.

Выделение самостоятельного методологического модуля в курсе истории старшей ступени школы или введение отдельного элективного курса представляются малоэффективными по нескольким причинам (хотя такой опыт имеет место в современной практике обучения истории²). Во-первых, как было показано выше, сверхзадачи освоения старшеклассниками методологического компонента учебного исторического познания заключаются в личностном развитии школьников, обогащении их социального опыта, достижении принципиально нового уровня историко-познавательной деятельности. Следовательно, во-вторых, для того, чтобы элементы методологии научного исторического познания, освоенные школьниками, действительно стали базисом их самостоятельной деятельности, важно, чтобы историко-методологические, источниковедческие и историографические знания вводились в школьный курс истории в единстве с обучением приемам применения этих знаний в процессе работы с исторической информацией, представленной в разнообразных и разноречивых источниках, причем, не только в учебных ситуациях, но и в повседневной жизни. В-третьих, для успешной историко-познавательной деятельности школьников, базирующейся на применении усвоенных историко-методологических, источниковедческих и историографических знаний, необходимы конкретно-исторические знания (о ключевых событиях и их участниках, об особенностях мировосприятия в ту или иную эпоху и др.), осваиваемые при изучении той или иной программной темы. В историко-познавательной деятельности с историческими источниками и историографическими материалами они выполняют роль контекстных (фоновых, вне- и доисточниковых) знаний.

Наиболее системно и последовательно задачи формирования знаний о методах и процедурах научного исторического познания, опыта их применения в процессе учебной историко-познавательной деятельности могут быть решены

¹ См. анализ результатов реализации идей развивающего обучения: *Леднев В. С.* Указ. соч. С. 47–48.

² См., например: *Купа К. А.* Теоретическая история: учеб.-метод. модуль по предпрофильной и профильной подготовке. Новосибирск, 2004; *Шикман А. П.* Открытие истории. М., 2000.

при изучении предмета *на профильном уровне*, особенно при изучении курса *истории России*. Это обусловлено несколькими обстоятельствами, в том числе задачами профильного обучения как предпрофессиональной подготовки старшеклассников, наличием ресурса учебного времени на организацию учебной историко-познавательной деятельности исследовательского типа (дополнительные часы на изучение курсов отечественной и зарубежной истории в учебном плане, присутствие в расписании учебных практик и др.), а также возможностью организовать работу старшеклассников с историческими источниками и исследованиями, не требующими перевода с иностранных языков.

Таким образом, методологический компонент учебного исторического познания усиливает *лично-ориентированную* и *деятельностную* направленность процесса обучения истории на старшей ступени школы. Создаются условия для более эффективно решения задач личностного развития старшеклассников (социальная самоидентификация, самоопределение в мире профессий, усвоение норм научного познания); обогащается опыт познавательной деятельности с различными и разноречивыми источниками исторической информации (совершенствуются освоенные в основной школе приемы работы с аутентичными историческими источниками, происходит овладение новыми приемами исторического познания, развивается рефлексия над процессом и результатами историко-познавательной деятельности). Задача овладения элементами методологии научного исторического познания на уровне базовых историко-методологических знаний, ключевых познавательных приемов и ценностного отношения к процессу и результатам научного изучения исторического прошлого, решаемая в рамках курсов истории старшей ступени школы, принципиально отличает замысел курсов второго концентра от курсов истории основной старшей школы.

§ 2. Целеполагание и мотивация освоения учащимися историографических знаний и умений

Целеполагание является одной из ключевых и наиболее сложных для освоения профессиональных компетенций учителя. Несмотря на утверждение лично-деятельностной парадигмы образования, в современной массовой практике обучения истории цели и задачи изучения того или иного программного материала по-прежнему формулируются «на языке учителя» и отражают преимущественно его педагогический замысел¹, в котором ученик выступает объектом педагогического воздействия. Учителя ставят перед собой на уроке задачи формирования у школьников тех или иных знаний, дальнейшего развития умений, воспитания патриотизма и т. д.

¹ См. конспекты уроков на интернет-сайтах, например: «Фестиваль педагогических идей «Открытый урок»». URL: <http://festival.1september.ru/articles/subjects/7> (дата обращения: 01.11.2013).

При организации освоении старшеклассниками методологического компонента учебного исторического познания, как было показано, учителю необходимо решить целый комплекс задач личностного развития школьников, создать условия для достижения ими разнообразных метапредметных и предметных результатов изучения истории. Вместе с тем, для успешного решения данных задач важна *заинтересованность самих школьников*, наличие у старшеклассников *внутренней мотивации* к освоению методологии научного исторического познания. Какие методические пути ведут к становлению внутренней мотивации познания, и как учитель может определить, что его педагогический замысел принят учениками, что деятельность по освоению методологии исторического познания значима для его учеников? Наш вариант ответов на эти вопросы предложен в данном параграфе.

Очевидно, что освоение методологического компонента учебного исторического познания в единстве историко-методологических знаний, способов работы с историческими источниками и историографическими материалами, ценностного отношения к принципам и нормам современного научного исторического познания может быть достигнуто только в процессе деятельности. Причем учителю необходимо организовать учебную деятельность школьников таким образом, чтобы ученики выступали *субъектами* этой деятельности. Без осознания учеником *целей* деятельности и придания своим действиям некоего *смысла*, без следования некоторым правилам и нормам деятельности, без определения изменений, которые в результате его деятельности должны произойти в окружающем мире или в нем самом, активность школьника не может быть названа «деятельностью» в подлинном значении этого слова. Иными словами, решить задачу овладения учениками методологическим компонентом учебного исторического познания невозможно без актуализации *субъектной позиции школьника* в образовательном процессе.

Многозначное слово «субъект» употребляется в данном исследовании в значении, базирующемся на философском понимании субъекта как носителя осознанной и целенаправленной активности, как лица, противостоящего внешнему миру – объекту познания, преобразования, ценностного отношения. Ядро личности составляет система ценностей и, следовательно, субъект есть, прежде всего, *носитель определенной системы ценностей*, которая проявляется и предъясняется человеком в его деятельности и поведении, и при этом, одновременно, определяется и создается. Часто в этом значении слово «субъект» заменяется словосочетанием «*субъект деятельности*».

Слово «позиция» употребляется педагогами в значении «точка зрения, мнение в каком либо вопросе, *отношение к чему-либо*, а также *действия и поведение, обусловленные этим отношением*»¹. Исследователи подчеркивают, что позиция, с одной стороны, объективна, поскольку детерминирована общественным бытием, с другой, субъективна, поскольку складывается при непосредственном участии людей и под влиянием их сознания.

¹Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. Волгоград, 2002. С. 15–16.

Следовательно, *субъектную позицию* можно определить как отношение человека к своей деятельности (ее целям, содержанию, процессу, результатам) и к себе самому как деятелю, базирующееся на системе его личностных ценностей. Актуализация субъектной позиции в обучении есть главное *условие развития деятельности* школьников, но полноценно решить эту задачу можно лишь при одновременном развитии *духовной сферы личности ученика*, обращении к системе его личностных ценностей, создании условий для формирования внутренней мотивации деятельности. Поэтому один из главных вопросов, на который предлагается ответ в этой части данного исследования, можно сформулировать так: как проект учебной историко-познавательной деятельности, созданный учителем на этапе планирования процесса обучения, может быть трансформирован в реальную деятельность самого ученика, осознающего цели своей деятельности и стремящегося последовательно достичь результата, в деятельность, имеющую для ученика личностный смысл?

Необходимость целенаправленной работы учителя по актуализации субъектной позиции школьников в учебной деятельности порождается *особенностями данного вида деятельности*. Процесс обучения традиционно понимается как процесс передачи накопленного социального опыта новым поколениям, поэтому объективно ведущая роль в организации учебной деятельности школьников принадлежит учителю. Как уже было показано, особенность учебного познания как деятельности заключается и в том, что основной функциональный компонент этой деятельности – учение (или «деятельность учения») и подготовительный функциональный компонент – обучение («деятельность обучения») осуществляются разными субъектами. Психологи подчеркивают, что учение есть «совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другой создает благоприятные условия для этого, т. е. осуществляет всю сумму подготовительных компонентов усвоения»¹.

Следовательно, проблема актуализации субъектной позиции школьника и создания мотивационной основы деятельности неизбежна именно ввиду «разделенного» характера учебной деятельности: учитель готовит деятельность школьников (определяет ее цели, выбирает содержание и приемы, создает дидактическое обеспечение, помогающее включить учеников в деятельность и оценить ее результативность), но осуществляют эту деятельность ученики, как правило, практически не участвовавшие в определении ее замысла. Ввиду вышесказанного решение задачи актуализации субъектной позиции школьников во многом связано с «переводом» замысла и целей деятельности, определенных учителем истории на этапе планирования урока, в цели самого ученика как деятеля.

В педагогических исследованиях Е. В. Бондаревской, Н. Ф. Радионовой, О. Е. Лебедева, Н. М. Боротко, О. А. Мацкайловой и других представлена структура субъектной позиции учащихся, выявлены факторы и стадии ее формирования, охарактеризованы функции реализации субъектной позиции школьников в обучении (самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка). Вместе с тем, специальных исследований, раскры-

¹Габай Т. В. Указ. соч. С. 116.

вающих методические пути актуализации субъектной позиции школьников при изучении истории, т. е. с учетом содержания изучаемого предмета, в условиях концентрической модели предмета, с учетом задач изучения истории на разных ступенях школы, не проводилось.

Поскольку на старшей ступени школы вектор развития учебной познавательной деятельности школьников направлен на овладение *методологическим компонентом учебного исторического познания*, важно найти способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при освоении ими таких компонентов исторической подготовки, как историко-методологические знания о концептуально-мировоззренческих и методических основах современного исторического исследования, комплекс приемов изучения прошлого на основе исторических источников разных типов и видов, умения ученического анализа историографических версий и оценок. Таким образом, на старшей ступени школы вопрос о путях актуализации субъектной позиции школьника в учебной деятельности может быть конкретизирован таким образом: как сделать так, чтобы ученики действительно захотели овладеть ключевыми методами и процедурами научного исторического познания и осознанно включились в учебное историческое познание – особый вид учебной историко-познавательной деятельности, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приемов научного исторического познания.

Представим разработанные нами и апробированные в опытном преподавании способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении профильного курса истории России.

Первый способ – *предоставление учащимся широких возможностей выбора* содержания, форм, способов учебной историко-познавательной деятельности, возможностей самостоятельно сделать свою работу на уроках разнообразной и интересной и, вследствие самостоятельно сделанного выбора, лично значимой. При организации изучения темы имеет место своего рода согласование «целей учителя» и «целей учеников». Старшеклассникам сообщается замысел и предстоящая программа деятельности при изучении данной темы (чему они смогут научиться, какие задания им предлагается выполнить, какие формы учебных занятий планируются и как к ним можно и нужно подготовиться, что станет итогом изучения темы), а затем предоставляется возможность выбора «сценария» своей работы на уроке. Объектами такого выбора могут быть: отдельные аспекты исторического содержания темы; содержание и приемы работы с разнообразными источниками исторической информации; познавательные задания в рамках предстоящего урока-практикума; форма презентации результатов выполнения мини-проектов и итогов работы группы; форма и содержание контроля результатов изучения темы (комплекс познавательных заданий, учебный проект, эссе, мини-исследование) и т. п.

Например, после обсуждения на уроке вариантов оценивания историками исторического значения реформ Н. С. Хрущёва ученикам может быть предложено вариативное домашнее задание: 1) сделать подборку фотографий, содержащую разноречивые оценки личности и деятельности Хрущёва, или подборку художественных фильмов тех лет (вариант – более поздних фильмов об эпохе 60-х гг. XX в.),

подчеркивающих противоречивость эпохи, или мультфильмов, или анекдотов, легенд, или художественных произведений, посвященных данной эпохе, или почтовых открыток, марок, плакатов и др.; 2) прокомментировать, какие оценки эпохи Хрущёва предлагают авторы данных исторических текстов.

Таким образом, каждый ученик ищет разноречивые прочтения эпохи Н. С. Хрущёва в текстах, интересных ему самому, но при этом такая работа имеет дидактическую ценность – все ученики класса осваивают приемы работы с различными и разноречивыми историческими текстами, с которыми старшеклассники встречаются в своей повседневной жизни.

Второй способ актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории может быть назван «*инициация позиции исследователя*».

В широкой палитре современных педагогических технологий активное участие ученика в целеполагании и планировании предстоящей деятельности предусматривают, прежде всего, исследовательские и проектные технологии обучения. В исследованиях А. В. Леонтовича и других показано, что учебная исследовательская деятельность предполагает межличностные (а не ролевые) отношения между ее участниками, приводит к трансформации стандартной субъект-объектной схемы отношений «учитель» – «ученик» к субъект-субъектным отношениям «коллега – коллега» (в ситуациях совместного исследовательского поиска истины) или «наставник – младший товарищ» (в условиях передачи навыков практической деятельности, связанных с освоением действительности, от учителя к ученику)¹. Опираясь на выводы Н. М. Борытко и О. А. Мацкайловой о том, что демократический стиль ведения урока выступает важным фактором становления субъектной позиции школьника², можно утверждать, что изменение схемы взаимоотношений учителя и ученика в ходе урока-исследования, демонстрация самим педагогом позиции заинтересованного исследователя выступают мощным импульсом к актуализации исследовательской позиции ученика.

Известно, что наиболее интенсивно позиция исследователя осваивается учениками при подготовке работ к ученическим научно-практическим конференциям. Вместе с тем, на старшей ступени школы и уроки истории, и домашние задания могут предполагать проведение учениками самостоятельных мини-исследований, организованных в логике научного поиска (проблема – гипотеза – проверка гипотезы – подведение итогов). Инициировать историко-познавательную деятельность исследовательского характера можно с помощью актуальных для самих учеников *проблемных заданий и задач* или *проблемных вопросов*, для ответа на которые необходимо провести самостоятельное мини-исследование, поскольку в учебниках, справочниках, энциклопедиях подобная информация отсутствует.

Исследовательский вопрос, предложенный учителем, может обрести для учеников личностную значимость, если он актуализирует их личный социальный опыт и способствует обогащению этого опыта. Как было показано, на

¹ Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся: (основные положения) [Электронный ресурс]. URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_1abucy/a_1abuip.html (дата обращения: 01.11.2013).

² Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Указ. соч. С. 57.

старший школьный возраст (раннюю юность) приходится решающий этап в становлении мировоззрения личности, в формировании системы убеждений и ценностных ориентаций. Центральным психологическим процессом в период ранней юности принято считать формирование идентичности, чувства индивидуальной самоидентичности. Поэтому для старшеклассников актуальны, прежде всего, вопросы, которые «работают» на выстраивание учениками своей *личной и социальной идентичности* в современном социокультурном пространстве, нацеливают ребят на *рефлексивный самоанализ*, поиски ответов на самые сложные вопросы о месте человека в мире, о смысле человеческой жизни, о возможностях человека и границах его свободы и т. д. Значимость имеют и вопросы, связанные с освоением в недалеком будущем *новых «взрослых» социальных ролей* (студента, мужа, жены и пр.).

Учителю необходимо помочь старшеклассникам уяснить сущность исследовательского вопроса (переформулировать его для самих себя), а также предложить ученикам сформулировать свой предположительный ответ на этот вопрос (гипотезу), что придаст учебному исследованию целенаправленный и упорядоченный характер. Как правило, при подведении итогов самостоятельного мини-исследования старшеклассники готовы обсуждать не только полученный результат, но и этапы работы, исследовательские процедуры, сложности при проведении исследования, неожиданные и незапланированные заранее результаты, т. е. рефлексировать над опытом своей исследовательской деятельности.

В нашем опыте и опыте новосибирских учителей были апробированы различные варианты таких исследовательских вопросов-заданий, в основе которых лежат *различные мотивы* исследовательской активности человека¹.

1) Вопросы-задания, связанные с изучением *«истории вокруг»* – коллективных и индивидуальных исторических представлений современных россиян; картин прошлого, воссозданных в современных художественных исторических фильмах, картинах, скульптурах, историко-публицистических телепрограммах, рекламных роликах; исторических памятников и памятных мест в родном городе; особенностей отражения событий прошлого в топонимике и т. д. Такие вопросы помогают актуализировать субъектную позицию старшеклассников, поскольку адресованы их любопытству и любознательности, интересу к окружающей реальности, присутствующему каждому человеку.

Приведем пример из нашего опыта. Исследовательский блок вводных уроков курса истории России в 10 классе предполагал изучение феномена исторической памяти, носителями которой выступают и сами школьники. Исследование включало сбор, обработку и истолкование данных о круге событий истории России, определяющих идентичность современных россиян. Каждому ученику было предложено высказать и зафиксировать в тетради предположение о том, какие пять событий истории нашей страны большинство современных россиян счита-

¹ Подробнее о мотивации исследовательской деятельности см.: *Поддъяков А. Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Электронный ресурс]. URL: http://www.researcher.ru/methodics/teor/f_ythqo/part_1/section-1_7.html (дата обращения: 01.11.2013).

ют «ключевыми» событиями, оказавшими наибольшее влияние на ход российской истории. Для этого старшеклассники привлекли знания по истории России, полученные в 6–9 классах, но для того, чтобы подтвердить или опровергнуть свои предположения, требовалось провести специальное исследование.

Задание вызвало у старшеклассников интерес и дискуссию (ученики обсуждали проект «Имя Россия», адресовались к разделам учебника истории, к тематике телевизионных историко-публицистических программ и т. д.). По большому счету, каждый ученик выбирал события, которые, на его взгляд, являются для жителей России лично значимыми, поскольку вызывают у потомков переживания, до сих пор порождают разноречивые оценки и, в конечном итоге, оказывают существенное воздействие на осознание современными россиянами своих исторических корней.

Для проверки своей гипотезы каждый старшеклассник провел опрос трех-четырех человек, представляющих различные поколения россиян, и выяснил, какие события истории России с древнейших времен до наших дней и почему они считают главными. Результаты опроса предлагалось фиксировать в специально разработанных опросных карточках. В итоге ученики одного класса опрашивают около ста человек.

На следующем занятии осуществлялась обработка результатов данного опроса. Ученикам на выбор предлагались несколько направлений анализа и презентации полученных данных:

- составление рейтинга десяти самых главных событий истории России, названных респондентами;

- создание столбчатой диаграммы, отражающей принадлежность названных событий к разным периодам истории России: Руси древней и средневековой (VIII–XVI вв.), России в Новое время (XVII–XIX вв.), России в XX в. (1901–1991 гг.), современной России (1991–2010 гг.);

- создание схематического рисунка-кластера, отражающего объяснения респондентами мотивов и причин выбора тех или иных событий;

- создание круговой диаграммы, помогающей увидеть «глубину» исторической памяти посредством отражения в ней того, кем по отношению к названным событиям чаще всего выступали респонденты (свидетелями, участниками, современниками, ближайшими потомками участников события и др.).

При подведении содержательных итогов исследования каждый старшеклассник выяснял, насколько его предположение (гипотеза) о перечне «ключевых» событий совпало с результатами опроса. Пытаясь выяснить механизм «отбора» событий социальной памятью и ответить на вопрос «Почему именно эти события помнят современные россияне?», старшеклассники обсуждали «масштаб» воздействия событий во времени (ближайшее десятилетие, эпоха, несколько эпох) и в пространстве (события локальной, региональной, национальной или мировой истории), их принадлежность к различным сферам жизни общества, их восприятие современниками и потомками¹.

2) Вопросы-задания, нацеливающие на получение исторических знаний, которые можно использовать в учебной деятельности и повседневной жизни. Этот

¹ Методические материалы к этому уроку приведены в Приложении 2.

путь предполагает, что, приступая к деятельности, старшеклассник отчетливо представляет, где он сможет применить знания и способы деятельности, которые он сегодня будет осваивать. Будет это значимо для повседневной жизни; либо знания и умения будут востребованы при проведении самостоятельного исследования по истории семьи, выполнении мини-проекта в рамках урока; либо эти знания и умения необходимы для успеха в дальнейшей учебной деятельности (при выполнении контрольной работы, заданий ЕГЭ по истории, на олимпиадах и интеллектуальных турнирах школьников и т. п.). Основу актуализации субъектной позиции школьника в данном случае составляют прагматические (утилитарные) мотивы.

Например, инициировать позицию заинтересованного исследователя при изучению мнений историков о роли и значении петровских реформ в истории России можно, если сразу предложить учащимся вариант «последствия» – выявление позиций авторов учебников истории России, изданных в разные годы (например, учебников советской эпохи, по которым учились родители, постперестроечных и современных учебников, в том числе учебника, по которому они сами изучают историю).

Другой вариант «последствия» – выявление и анализ трактовок событий прошлого в современных коллажах и карикатурах, рекламных роликах, художественных фильмах, которые можно трактовать как исторические источники, отражающие восприятие современным обществом (или его частью) изучаемых событий прошлого, в публикациях современных СМИ. Например, накануне изучения мнений и оценок историками сущности событий Октября 1917 г. ученикам был предложен такой вариант применения усваиваемых историографических знаний (сущности мнений историков и их аргументов) и умений (приемов анализа историографической версии): провести 7 ноября текущего года наблюдение и выявить предлагаемые современными СМИ образы-оценки событий Октября 1917 г. Ученики фиксировали результаты наблюдения, указывая название и характер СМИ (газета, журнал, телеканал, радиостанция, интернет-портал), высказывая предположение об аудитории – адресате информации (учитывая время выхода программы в эфир, ее название, участников и зрителей в студии и пр.), выявляли сущность предложенной данным СМИ трактовки событий Октября 1917 г., а также характер образа-оценки событий (положительная, отрицательная, нейтральная, неоднозначная). Затем на уроке собранные данные изучались и анализировались: ученики сопоставляли мнения историков и журналистов о событиях Октября 1917 г., выявляли различия в целях обращения ученых и публицистов к данному историческому сюжету (получение или передача другим людям достоверного знания о прошлом; привлечение внимания аудитории к актуальным проблемам современного общества через показ их истоков; извлечение уроков истории, значимых для современного общества; стимулирование интереса к познанию истории; вовлечение зрителя или читателя в диалог и др.)¹.

¹ Подробнее о моделях урока истории, построенного на основе анализа версий СМИ об исторических событиях, см.: Исторические источники в преподавании истории в школе и вузе: современные исследовательские подходы / под ред. В. А. Зверева, О. М. Хлытиной. Новосибирск, 2013. С. 44–65.

3) Вопросы и задания, нацеливающие учеников на получение *опыта учебной исследовательской деятельности*, который может впоследствии стать основой будущей профессиональной деятельности.

Например, в профильных исторических классах целесообразно знакомить учеников с опытом использования историками исследовательских методов, позволивших сделать поистине масштабные открытия. Так, при введении в урок «Повести временных лет» целесообразно познакомить старшеклассников с исследованиями по летописанию, проведенными А. А. Шахматовым и Д. С. Лихачёвым. При изучении истории декабристского движения – с исследованиями М. В. Нечкиной, и т. д. В профильных гуманитарных классах это может быть освоение приемов сбора и фиксации устных исторических свидетельств очевидцев событий, востребованных в профессиональной деятельности журналистов, этнографов, социологов, политологов и др. В математических классах акцент может быть сделан на освоении приемов работы со статистическими историческими источниками.

Третий способ актуализации субъектной позиции школьников – *проблематизация учебного исторического материала* посредством выбора контекста изучения темы на основе сопряжения научно-исторических и дидактических оснований, с одной стороны, и потребностей возрастного развития школьников, их личностных интересов и ценностей, с другой.

Осмыслить научно-исторический контекст изучения темы учителю помогает анализ историографической ситуации¹, в ходе которого, обращаясь к историческим исследованиям по данной теме, педагог выявляет круг спорных (дискуссионных, неоднозначно трактуемых) вопросов темы и существующие в науке варианты ответов на них. В настоящее время дискуссионные вопросы исторической науки включены в содержание школьного курса истории старших классов. Однако методика изучения этого элемента содержания, предполагающая заучивание существующих мнений, разыгрывание «споров ученых» и имитация научных дискуссий с использованием приемов персонификации, вряд ли целесообразны.

Обращение к дискуссионным вопросам прошлого позволяет ученикам освоить умения историографического анализа, 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. В конечном счете это помогает научиться различать исторические исследования, выполненные в соответствии с нормами и правилами современной исторической науки, и откровенные фальсификации прошлого. Кроме того, обращение к историографии позволяет ученикам сверить и личностные ценностные представления, отражающие представления о нормах отношений

¹ О сущности учительского историографического анализа и использовании его результатов при планировании изучения темы см.: Хлытина О. М. Теория и методика обучения истории: учеб.-метод. комплекс. Новосибирск, 2007. С. 120–121.

человека к миру (к природе, власти, государству, труду, Богу и др.), к другому человеку и к самому себе.

Например, историки неоднозначно оценивают деятельность многих исторических личностей (Ивана IV, Петра I и др.). Учитель, конечно, может провести урок, на котором ученикам будет предложено для усвоения «единственно правильное» мнение. Однако отсутствие когнитивного плюрализма на уроке ведет не только к упрощенному восприятию действительности, но и выступает тормозом для становления субъектной позиции, ибо у ученика нет необходимости в принятии самостоятельных решений. Поэтому учителю важно обеспечить смысловую наполненность урока и организовать изучение мнений историков таким образом, чтобы освоение умений историографического анализа происходило при одновременном обсуждении проблем, имеющих для учеников личностную значимость. Конечно, учитель не может предвидеть, какой именно смысл обретет такая работа для каждого из его учеников, но моделируя урок, он может выбрать контексты изучения темы, задающие обсуждение на уроке ключевых проблем человеческого бытия, значимых для старшеклассников.

Например, при изучении разноречивых оценок деятельности исторических личностей контекст изучения темы может быть задан обсуждением вопросов о *критериях оценки деятельности исторической личности* («Цель оправдывает средства?», «цена реформ», «цена победы» и др.) или проблемой соотношения в деятельности исторической личности *частного и публичного* («Пётр I как “Отец Отечества” и как отец царевича Алексея»). Для старшеклассников актуальна и проблема *выбора человеком сценария своей жизни*. Например, при изучении декабризма, конечно, можно рассматривать вклад декабристов в «освобождение России», а можно предложить ученикам задуматься и над вопросом о смысле их поступка. Зачем образованные дворяне, которым судьбой были предначертаны блестящее будущее, успешная карьера, разрывают этот жизненный сценарий и выходят на Сенатскую площадь? И как понять поступок жен декабристов, отправившихся в далекую Сибирь вслед за осужденными мятежниками?

При изучении переломных событий истории целесообразно обсуждение *проблемы выбора путей дальнейшего развития страны*, который делало то или иное поколение россиян. Например, при изучении эпохи Ивана IV можно избрать контекст обсуждения вариантов дальнейшего политического развития – путь демократизации (реформы Избранной рады) или путь укрепления самодержавия (опричнина) и т. д.

Таким образом, полноценное освоение методологического компонента учебного исторического познания возможно только при включении старшеклассников в деятельность, разворачивающуюся в единстве содержательного, деятельностного и ценностного компонента, в качестве субъектов целеполагания, планирования, оценки процесса и результатов этой деятельности.

Актуализировать субъектную позицию школьника и создать условия для уяснения учениками личностного смысла деятельности по освоению методологического компонента учебного исторического познания можно различными путями: предлагая широкий выбор возможных целей, объектов, методов и средств учебной деятельности и презентации ее результатов; «ставя» школьни-

ка в позицию исследователя; предлагая контексты изучения программного историко-исследовательского и историографического материала, значимые для старшеклассников ввиду потребностей их возрастного развития.

В результате создания внутренней мотивации и актуализации субъектной позиции учащихся цели освоения историографических знаний и умений как части методологического компонента учебного исторического познания, охарактеризованные нами (см. с. 75–86), могут быть переформулированы на «языке старшеклассников» примерно так (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Цели овладения методологией научного исторического познания
в педагогическом замысле учителя и целеполагании историко-познавательной деятельности старшеклассников**

Потребность возрастного развития	Познавательный-мировоззренческий потенциал освоения методологического компонента учебного исторического познания (цели «на языке учителя»)			Возможная формулировка цели овладения методологией научного исторического познания «на языке старшеклассников» как показатель становления внутренней мотивации деятельности
	<i>в сфере личностного развития</i>	<i>в сфере овладения метапредметными умениями и компетенциями</i>	<i>в сфере предметной исторической грамотности</i>	
1	2	3	4	5
<p>– Поиск личностной и социальной идентичности;</p> <p>– становление мировоззрения и ценностное самоопределение;</p> <p>– построение жизненных планов и выбор профессии;</p> <p>– формирование абстрактного мышления (способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, к теоретизированию и интеллектуальному экспериментированию,</p>	<p>– Социализация учеников в современном информационном и поликультурном мире:</p> <ul style="list-style-type: none"> • развитие умения мыслить критически; • развитие способности отличать знание о прошлом, полученное в соответствии с правилами и нормами современной исторической науки, и вне-научные (художественные, философские и др.) трактовки прошлого, а также псевдонаучное 	<p>Учебная компетентность («умение учиться»):</p> <ul style="list-style-type: none"> • совершенствование универсальных учебных логических действий и операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, доказательство, установление аналогий и др.); • освоение специальных приемов историко-познавательной деятельности с историческими источниками и историографическими материалами, дальнейшее развитие историко-познавательной деятельности; 	<p>– Обогащение и конкретизация представлений старшеклассников о базовой исторической науке – ее предмете и методах, социальных функциях и др.;</p> <p>– уточнение освоенных ранее историко-методологических понятий («исторический факт», «исторический источник»);</p> <p>– уяснение на конкретных примерах зависимости образа прошлого, оценок и интерпретаций событий, представленных в исторических источниках и трудах историков, от</p>	<p>Я научусь различать научное знание о прошлом и художественный (публицистический, философский, религиозный и др.) взгляд на историю.</p> <p>Я пойму, «как сделаны» исторические телешоу (художественные исторические фильмы, историко-публицистические программы и пр.) и смогу различить в них историческую правду и вымысел.</p> <p>Я смогу самостоятельно написать историю своей семьи.</p> <p>Я смогу лучше понять своих</p>

1	2	3	4	5
<p>к осмыслению сущности и причин событий (явлений), к осуществлению самостоятельных обобщений и выводов);</p> <p>– обретение личного опыта творческой исследовательской познавательной деятельности;</p> <p>– развитие способностей к метапознанию, к рефлексии</p>	<p>историческое знание (открытые фальсификации истории);</p> <ul style="list-style-type: none"> • готовность к межкультурному и межпоколенному диалогу, развитие миролюбия и толерантности; • расширение пространства (сфер) современного мира, в которых старшеклассник способен выстроить свою идентичность; <p>– трансляция норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему:</p> <ul style="list-style-type: none"> • создание условий для становления и развития исследовательской позиции как качества личности, значимого для принятия самостоятельных решений; развитие интереса и способностей к самостоятельному познанию своего прошлого с целью изучения, сохранения и передачи потомкам 	<ul style="list-style-type: none"> • дальнейшее развитие рефлексивной позиции как качества личности и рефлексии по поводу историко-познавательной деятельности благодаря освоению ее методологии (критериальной базы для рефлексии); • совершенствование умения решать ценностно-ориентированные учебные задачи. <p>Коммуникативная компетентность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение определять степень убедительности тех или иных версий прошлого; • умение сотрудничать с одноклассниками и взрослыми в процессе обсуждения дискуссионных вопросов истории, урегулировать конфликты; • умение предъявлять и обсуждать результаты своей историко-познавательной деятельности. <p>Информационная компетентность: дальнейшее развитие умения работать с текстами (на воспроизводящем, понятийном или творческом уровне);</p>	<p>используемого авторами исследовательского инструментария и их ценностных представлений;</p> <p>– совершенствование умения изучать прошлое на основе работы с историографическими материалами;</p> <p>– развитие умения историографического анализа версий и оценок прошлого, представленных как отдельными цитатами, так и фрагментами работ историков и историографическими очерками;</p> <p>– обогащение опыта критического отношения к историко-социальной информации, воплощающей различные виды исторического познания (научное, художественное, обыденное, религиозное и др.) и представленной в различных знаковых системах (художественный фильм, научно-популярная или публицистическая программа, исторический роман, рекламный ролик, поздравительная открытка, марка и др.);</p>	<p>старших родственников, в том числе исторические истоки их мнения о сегодняшних событиях, поступках молодого поколения (в том числе моих).</p> <p>Попробовав себя в научном познании прошлого, я смогу определиться, стоит ли связывать свою жизнь с профессиональным изучением истории (получать профессиональное историческое образование).</p> <p>Я научусь «правильно» (т. е. в соответствии с «правилами» современной исторической науки) изучать прошлое (интересные мне исторические сюжеты).</p> <p>Я смогу отличать исторические факты, установленные с соблюдением «правил» исторической науки, от других видов исторических фактов.</p> <p>В спорных ситуациях я смогу выбрать наиболее убедительное мнение или оценку прошлого (например, среди предлагаемых моими одноклассниками,</p>

1	2	3	4	5
	<p>памяти о своих предках (о своих близких и родных людях), обеспечения преемственности поколений, сохранения исторической памяти общества, помогающей его консолидации;</p> <p>– знакомство с научным историческим (и в целом – гуманитарным) познанием как сферой деятельности с целью последующего самоопределения старшеклассника относительно сферы своего будущего профессионального образования</p>	<p>развитие умения работать с исторической информацией, представленной в разных знаковых системах</p>	<p>– формирование способности к проведению самостоятельного мини-исследования для поиска ответа на какой-либо значимый вопрос о прошлом, для проверки выдвинутой гипотезы и др.;</p> <p>– формирование ценностного отношения к историческому познанию и его результатам</p>	<p>СМИ и др.), подбирая аргументы «за» и «против» каждого мнения.</p> <p>Я смогу предложить своё аргументированное мнение по спорным вопросам истории.</p> <p>Я смогу перевести спор, конфликт (в том числе по поводу отношения к событиям прошлого, их оценивания) из межличностного в содержательный план (смогу понять позиции, определить пространство согласия и разногласий, причины конфликта)</p>

Рефлексия старшеклассников по поводу целей овладения историографическими знаниями, приемами историографического анализа и в целом методологическим компонентом учебного исторического познания, прояснение этих целей для самих себя, на языке личностных смыслов есть один из ключевых индикаторов того, что педагогический замысел учителя принят его учениками, что деятельность по освоению методологии исторического познания значима для учеников. Предложенные возможные формулировки целей овладения методологией научного исторического познания «на языке старшеклассников» являются весьма общими и на каждом конкретном уроке могут быть конкретизированы с учетом его целей, исторического содержания, личностного опыта и интересов учеников данного класса.

§ 3. Историко-познавательная деятельность старшеклассников с историографическими материалами

Средством обучения, позволяющим организовать изучение дискуссионных вопросов исторической науки в школе, выступают историографические материалы. Это могут быть: *суждения-цитаты*, в сжатой и метафоричной форме предьявляющие позицию исследователя; комплексы *фрагментов работ историков*, отражающие основные позиции исследователей по обсуждаемому вопросу; *историографические очерки*, раскрывающие основные этапы обсуждения историками того или иного вопроса истории.

В учебном историческом познании важна представленность и преемственность всех названных вариантов предьявления историографических сведений, ведь для того, чтобы школьники смогли понять цельные концепции прошлого, предложенные историками, и эмоционально отнестись к этим концепциям, 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 научными историческими текстами и версиями прошлого, обсуждения с одноклассниками особенностей научного познания истории. Однако, ввиду ограниченности ресурса учебного времени, большинство дискуссионных вопросов, включенных в содержание школьного исторического образования, целесообразно изучать на основе анализа отдельных суждений, метафор, выводов историков.

Планирование изучения старшеклассниками историографических материалов. С учетом логики формирования приемов деятельности и необходимости их многократного применения в процессе познания при планировании курса истории России 10–11 классов важно, чтобы каждый вид историографических материалов (отдельные суждения и цитаты, обобщающие историографические очерки и подборки фрагментов работ историков) становился объектом изучения старшеклассников *не менее двух-трех раз*.

Для того, чтобы старшеклассники смогли выявить и уяснить *основания* разноречивых научных версий прошлого, важно создать условия для их сравнения «по вертикали» (как писали об этом историческом сюжете 100 и 50 лет назад, что пишут сегодня) и «по горизонтали» (разные прочтения прошлого, предложенные в одну историческую эпоху). Поэтому целесообразно подбирать работы историков, повествующие об одном и том же историческом событии (процессе, исторической личности), но содержащие различные версии, поскольку:

- исследования проводились в разные исторические эпохи и отразили отличия социального и идеологического контекста исследовательской деятельности историка;
- исследования проводились в русле различных методологических подходов к описанию и объяснению прошлого;
- авторы опирались на различные комплексы исторических источников;
- авторы являлись носителями различных политических, религиозных, профессиональных убеждений.

Разноречивые мнения историков должны предлагаться ученикам действительно по *ключевым* темам (проблемам) школьного курса истории, и вовсе не обязательно, чтобы на каждом уроке истории был представлен какой-либо «спорный вопрос».

Важно также, чтобы авторы отобранных учителем историографических текстов являлись *признанными специалистами* в обсуждаемом вопросе, имели обобщающие труды или специальные научные работы по рассматриваемой проблеме.

Остановимся на методических путях организации историко-познавательной деятельности старшеклассников с различными видами историографических материалов. Освоить комплекс приемов историографического анализа помогает комплекс познавательных заданий (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Типология познавательных заданий к историографическим материалам

Тип познавательных заданий	Вид познавательных заданий	Вид историографических материалов, при работе с которыми уместно использование задания
1	2	3
Задания на анализ историографических версий по спорным (дискуссионным) вопросам	Задания на выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ	Отдельные суждения и цитаты; подборки фрагментов работ историков; обобщающие историографические очерки
	Задания на формулирование мнения автора по обсуждаемой им проблеме	Отдельные суждения и цитаты; подборки фрагментов работ историков; обобщающие историографические очерки

1	2	3
	Задания на вычленение аргументов историка в пользу своего мнения (ссылки на данные исторических источников, мнения авторитетных историков, опора на свой собственный социальный опыт)	Подборки фрагментов работ историков; обобщающие историографические очерки
	Задания на оценку степени убедительности мнения историка (подбор контраргументов, продолжение и дополнение «списка» аргументов автора)	Отдельные суждения и цитаты; подборки фрагментов работ историков; обобщающие историографические очерки
Задания на выявление и характеристику основных «структурных» элементов научного исторического текста	<p>Задания на анализ <i>пространства объекта исторического познания</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – на 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; – на выявление фрагментов текста (рассуждений), в которых автор преимущественно истолковывает (интерпретирует) прошлое, ища ответы на такие вопросы: почему произошло то или иное событие, что это было (как можно определить сущность произошедшего), к чему привело (каковы последствия и историческое значение произошедшего). <p>Задания на анализ <i>пространства субъекта исторического познания</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – на определение мировоззренческих позиций историка как представителя своей эпохи, системы его личностных и профессиональных ценностей (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и др.); – на выявление «исследовательского инструментария» историка (круга используемых исторических источников, методологического подхода к описанию и объяснению прошлого, методов исследования и др.). 	<p>Подборки фрагментов работ историков</p> <p>Подборки фрагментов работ историков</p>

Изучение старшеклассниками дискуссионных вопросов истории на основе *отдельных суждений, выводов, метафор, предложенных историками*. Начиная изучение элементов историографии в старших классах, следует учитывать, что выпускники основной школы уже имеют опыт работы с версиями и оценками прошлого, представленными в виде отдельных суждений, метафор, выводов историков. В учебной и методической литературе к курсам истории 5–9 классов имеются задания, предлагающие ученикам *прокомментировать* высказывание историка, *подтвердить или опровергнуть* суждение известными фактами (составляя конкретизирующую таблицу, кластер, участвуя в беседе), *высказать свое мнение* по проблеме (в том числе в форме синквейна, сочинения-размышления, коллажа). Однако приемы учебной работы с мнениями историков – с *научным* историческим текстом – практически не отличаются от приемов работы с другими видами исторических текстов – *художественным* (фрагментами стихотворений, посвященных историческим личностям) и *учебным* (выводами, теоретическими положениями, представленными в основном тексте параграфов). Во всех этих случаях объектом деятельности ученика выступает теоретическое положение или оценка.

Несмотря на то, что вне сферы внимания школьника пока остаются особенности исторических текстов и ценностные представления их авторов, ребята осваивают умения излагать мнение историка или писателя «своими словами», аргументировать предложенный вывод, делать выбор между несколькими суждениями, предлагая «свое» мнение. Эти умения – важная предпосылка для освоения приемов работы с историографическими материалами на старшей ступени школы.

На старшей ступени школы работу с отдельными суждениями, выводами, метафорами целесообразно организовать как работу с *исторической версией*, имеющей в своей структуре следующие элементы: обсуждаемая проблема – мнение историка (положение, вывод, который доказывается) – доводы автора – авторская интерпретация доводов в связи с доказываемым положением (см. рис. 3.2). Поэтому деятельность старшеклассников с отдельным суждением историка может включать:

- выявление проблемы, обсуждаемой историком, или вопроса, на который он ищет ответ;
- формулирование и изложение «своими словами» *сущности мнения историка* по этой проблеме;
- *подбор доводов* для подтверждения и (или) опровержения предложенного мнения *из различных источников* исторической информации (учебника, справочников, энциклопедий; письменных, устных, визуальных исторических источников; работ других историков) и оценка степени ее убедительности.

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 Пётр»? Одни ученики полагают, что исто-

рик 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 Пётр, как оценить ее значение в истории России.

Эффективный прием обучения старшеклассников работе с суждениями историков, помогающий уяснить сущность мнения автора, предложен известным методистом О. Ю. Стреловой: ученики *читают вслух* оценочные суждения историков, подбирая соответствующую интонацию¹. В результате разные ученики делают акцент на разных моментах суждения историка, обнаруживают в нем различные смыслы.

При возникновении на уроке разноречивых прочтений одного и того же суждения целесообразно предложить ученикам «последействие»: высказать предположение о том, *что же всё-таки имел в виду историк*, 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 отдельными суждениями и выводами историков.

Таким образом, в отличие от основной школы, при работе с отдельными суждениями и оценками прошлого внимание учеников 10–11 классов акцентируется не только на *палитре мнений* историков о прошлом, но и на «*устройстве*» *самой научной версии истории*.

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 тексте), но и *пространство субъекта* познания (система личностных и профессиональных ценностей историка, его исследовательский инструментарий).

Реконструкции и интерпретации прошлого содержит любой исторический текст. В процессе изучения истории в основной школе учениками осваиваются разнообразные приемы работы с представленными в учебном тексте *описаниями* людей, природы, предметов, с *повествованиями* (рассказами) о событиях, поступках героев, с *объяснениями* причин, сущности, последствий событий, с *доказательствами* положений, выводов. Поэтому не случайно, что в массовой практике обучения истории приемы учебной работы с фрагментами научных исследований на старшей ступени школы нередко аналогичны приемам работы школьников с учебным текстом. Как правило, на основе фрагментов работ историков ученики продолжают учиться *реконструировать историческую си-*

¹Стрелова О. Ю. Школа «олимпиадников» // ПИШ. 2008. № 7. С. 27–35.

туацію, ища в тексте ответы на вопросы о том, что, когда и где произошло, кто принимал участие, почему это произошло и к чему привело, как можно оценить произошедшее. Вместе с тем, историографические материалы призваны не столько расширить информационное пространство учебного текста, сколько стать средством для освоения старшеклассниками *умений анализа исторической версии*, охарактеризованных выше. Старшеклассники выявляют и формулируют проблему, обсуждаемую историком, затем, в отличие от работы с отдельными суждениями и оценками, сначала *вычленяют в тексте научного труда аргументы автора*, подтверждающие его точку зрения, и лишь после этого (в случае такого педагогического замысла) подбирают дополнительные доводы из различных источников исторической информации для подтверждения и (или) опровержения предложенного мнения.

Данные процедуры позволяют ученику уяснить сущность каждой отдельной версии в единстве доказываемого тезиса и его аргументации. Принципиально важно, что ученик в ходе анализа обращает внимание и на «пространство», в котором историк черпает свои аргументы, ибо опора на исторические источники и исследования предшественников, присутствие соответствующих ссылок в тексте работы – это норма профессии историка и одно из принципиальных отличий научного исторического текста от псевдонаучного, а также от текстов художественных исторических произведений.

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.

Кроме того, принципиально новым при изучении фрагментов научных работ историков является обращение старшеклассников к *пространству субъекта исторического познания (историка)*, реализованному в научном тексте. Фактически школьникам предлагается найти ответ на вопрос о том, какая информация о самом историке содержится в тексте, что этот исторический текст рассказывает о его авторе? Для этого познавательные задания к фрагментам работ историков должны нацеливать старшеклассников на выявление системы личностных и профессиональных ценностей историка (морально-этических, политических, религиозных, этнонациональных, гендерных и др.) и его «исследовательского инструментария» (круга используемых исторических источников, методологического подхода к описанию и объяснению прошлого, методов исследования). Для выполнения таких заданий ученики изучают 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.

При подготовке дидактических материалов для организации изучения дискуссионных вопросов исторической науки, предусмотренных ГОС, учитель непременно встречается с проблемой *фрагментирования научных исторических тек-*

стов. Представляется целесообразным руководствоваться *задачами* изучения историографических материалов на уроке, в зависимости от которых минимальный фрагмент исторического исследования должен позволять ученику вычленить:

- историческое описание и (или) историческое объяснение (версию историка и ее аргументацию) и (или) оценку (оценочное суждение и его основания);
- исследовательский инструментарий историка (совокупность нескольких ключевых понятий какой-либо концепции исторического процесса и (или) указания используемых исторических источников и (или) описание способов изучения источников);
- систему ценностных представлений исследователя.

Проиллюстрируем на примере изучения дискуссии о происхождении государственности на Руси и роли варягов в этом процессе (т. е. спорного вопроса исторической науки) методику формирования историографических знаний в единстве с организацией освоения старшеклассниками умений анализа историографической версии.

В соответствии с нашим пониманием целей изучения дискуссионных вопросов исторической науки, в результате урока «Дискуссии историков о происхождении Древнерусского государства и этнонима “Русь”» старшеклассники смогут:

1) назвать этапы и ключевые вопросы научной дискуссии о роли варягов в истории Древнерусского государства, раскрыть сущность разноречивых ответов на них, предложенных историками XIX–XX вв.;

2) сформулировать (выбрать) и аргументировать (объяснить) «свой» ответ на вопрос о начале государственности на Руси;

3) в работе с фрагментами исторических сочинений применять ключевые приемы историографического анализа (выявлять и формулировать обсуждаемую историком научную проблему, выявлять и формулировать доказываемое автором положение, выявлять доводы автора и оценивать степень их убедительности);

4) предложить свой вариант ответа на вопрос о причинах столь длительной дискуссии историков по вопросу об образовании Древнерусского государства;

5) продуктивно обсуждать вопрос о влиянии научных исторических знаний и выводов историков по вопросу о происхождении государственности на Руси на современное восприятие России ее гражданами и мировым сообществом (как часть вопроса о роли исторической науки в обществе).

Таким образом, первая задача связана с формированием начальных *историографических знаний* по спорным вопросам истории, третья – с освоением старшеклассниками ключевых *приемов анализа историографической версии*. Вторая, четвертая и пятая задачи соответствуют потребностям *социализации* старшеклассников в поликультурном мире.

Информационный блок такого занятия целесообразно посвятить знакомству школьников с основными этапами дискуссии историков по вопросу о роли варягов в истории Древнерусского государства (рис. 3.4). Обозначая этапы дискуссии на основе схемы, учитель в ходе беседы со школьниками реконструирует исторический контекст появления разноречивых версий историков (см. текст в скобках).

Схема «Дискуссии историков о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь»»

Начало дискуссий – XVII в.

(время противостояния Швеции и России в период Смуты, когда шведы захватили часть северо-западных русских земель и, возможно, искали исторические основания для этой экспансии)

XVIII в.

(модернизация России по западному образцу (европеизация); приглашение иностранных ученых в качестве первых профессоров Петербургской Академии наук)

Норманнисты

(Г.-З. Байер, Г.-Ф. Миллер и др.):
роль варягов-руси в русской истории
является определяющей

Антинорманнисты

(М. В. Ломоносов, В. Н. Татищев и др.):
опровержение утверждений норманнистов

XIX–XXI вв.

Продолжение дискуссий норманнистов и антинорманнистов

(Н. М. Карамзин, С. М. Соловьев, Н. И. Костомаров,
Б. А. Рыбаков, А. Н. Сахаров и др.)

(развитие просвещения и российской науки;
оформление научных школ, обоснование научных концепций и теорий исторического процесса)

«Спорные» вопросы:

- 1) этническая принадлежность и место проживания летописных варягов;
- 2) роль варягов в становлении государственности на Руси (в том числе, имел ли место факт призвания варяжских князей, или это легенда, не имеющая исторической основы);
- 3) происхождение этнонима «Русь»

Рис. 3.4. Этапы дискуссии историков по вопросу о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь»

Для *актуализации исследовательской позиции* школьникам предлагается высказать предположения о причинах столь длительной дискуссии историков по вопросу о роли варягов в российской истории («Почему события более чем 1000-летней давности до сих пор вызывают у историков споры?»).

Гипотезы учеников фиксируются на доске и станут предметом обсуждения при подведении итогов работы.

Исследовательский блок занятия предполагает самостоятельное изучение старшеклассниками фрагментов работ историков XIX–XXI вв., предложивших разноречивые версии происхождения государственности на Руси и этнонима «Русь». Изучение историографических материалов организуется в форме групповой работы.

Каждая группа на основе предложенного фрагмента исторического исследования выполняет следующие *задания*:

- 1) На предложенных листах заполните схему(ы) «Историографическая версия» (с. 71, рис. 3.2):
 - выявите проблему начальной истории Руси, обсуждаемую автором;
 - сформулируйте доказываемое историком положение (суждение);

- выпишите приводимые им аргументы;
- укажите круг источников исторической информации, из которых историк черпает доводы в пользу своей версии.

Если историк обсуждает несколько проблем, проанализируйте мнение автора по каждому вопросу.

2) Выявите принадлежность автора текста к одному из историографических направлений («норманнист» – «антинорманнист» – «средняя позиция»).

3) Промаркируйте текст работы историка: выделите разными цветами предложенные автором оценочные характеристики варягов и славян (Кто они? Какие они? Какие дела и поступки совершили?).

4) Выскажите суждение о том, как вывод по вопросу о происхождении государственности на Руси, сделанный историком в изученной вами работе, может влиять на современное восприятие России ее гражданами и мировым сообществом.

Подборка фрагментов работ историков XIX–XXI вв., позволяющая ученикам уяснить сущность взглядов и основные аргументы норманнистов и антинорманнистов, приведена в Приложении 3. Безусловно, круг исследователей, обращавшихся к вопросу о происхождении Древнерусского государства, значительно шире, и учитель может самостоятельно дополнить и изменить данный комплект материалов к уроку в зависимости от числа учеников в классе, имеющегося ресурса учебного времени.

Для подведения итогов работы – *обобщения суждений и аргументов историков* – на доске (и в тетрадях) целесообразно подготовить таблицу, которая будет заполнена на основе выступлений групп (табл. 3.3).

Таблица 3.3

**Мнения историков XIX–XX вв. по вопросу
о происхождении Древнерусского государства и слова «Русь»**

Проблема	Мнения историков и их аргументы		
	Норманнисты	Средняя позиция	Анинорманнисты
Этническая принадлежность варягов			
Роль варягов в образовании Древнерусского государства			
Происхождение слова «Русь»			
Источники, на которых основаны выводы историков			

Когда позиция и аргументы сторон по ключевым вопросам будут ясны, составляется «собираемый портрет» варягов и славян, предложенный в работах норманнистов и антинорманнистов.

На доске в четырех секторах фиксируются характеристики славян и варягов, которые ученики выявили при прочтении фрагментов работ историков

(рис. 3.5). Затем на основе полученных данных ученики делают вывод об оценочной составляющей историографических версий (об оценочном отношении автора к варягам и славянам).

Норманнисты

Варяги			Славяне		
Кто они?	Какие дела и поступки совершили?	Какие они?	Кто они?	Какие дела и поступки совершили?	Какие они?

Антинорманнисты

Варяги			Славяне		
Кто они?	Какие дела и поступки совершили?	Какие они?	Кто они?	Какие дела и поступки совершили?	Какие они?

Рис. 3.5. Норманнисты и антинорманнисты о варягах и славянах

Итогом коллективной работы становится обсуждение вопросов, сформулированных в начале урока:

- 1) Как вывод по вопросу о происхождении государственности на Руси, сделанный историком, может влиять на современное восприятие России?
- 2) Каковы причины столь длительной дискуссии историков по вопросу о роли варягов в российской истории?

В завершении урока организуется *рефлексия*: ученикам предлагается самоопределиться и высказать «свое» мнение по норманнскому вопросу. «Высказывание» мнения может быть организовано по-разному: открытым голосованием; «голосованием ногами», когда ученики расходятся в разные секторы классной комнаты в зависимости от разделяемой ими точки зрения; приклеиванием своего стикера в соответствующую часть доски; посредством написания краткого резюме по итогам изучения мнений историков («Я согласен с мнением..., поскольку...»).

В качестве *домашнего задания* – последствия к уроку – целесообразно предложить перечитать детскую историческую литературу о начале Руси (например: *Ишимова А.* История России в рассказах для детей; *Головин Н.* Моя первая русская история) и выяснить, какой позиции по вопросу о роли варягов в российской истории придерживаются авторы.

Если в ходе урока фрагмент работы академика А. Н. Сахарова не использовался, можно в качестве домашнего задания предложить ученикам проанализировать версию А. Н. Сахарова по вопросу о роли варягов в русской истории, изложенную на страницах учебника истории для школьников, и выявить его принадлежность к одному из историографических направлений.

Обобщающий историографический очерк как способ введения историографического материала в школьный курс истории представляет собой краткий

обзор мнений историков по какой-либо дискуссионной теме, выстроенный в соответствии с нормами исторической науки и нередко отражающий эволюцию взглядов историков, предлагающий объяснения ее причин (как правило, авторы учебников указывают на изменение политической ситуации в стране).

Присутствие историографических очерков в структуре основного текста параграфа, с одной стороны, подчеркивает понимание авторами значимости изучения элементов историографии в школе, с другой стороны, заключает опасность, что учебная деятельность учащихся с историографическими сведениями будет сведена к письменной фиксации, запоминанию и воспроизведению изложенных в этом очерке мнений историков. Само присутствие историографического очерка в структуре основного текста учебника настраивает учителя и учеников на работу с ним как с учебным текстом. Кроме того, авторы версий – это известные историки (как может школьник не согласиться с С. М. Соловьёвым или В. О. Ключевским?), поэтому школьник психологически оказывается в подчиненной позиции, предполагающей уважение и доверие к специалистам, прислушивание к авторитетному мнению.

Вместе с тем, принципиально важно, что историографические очерки содержат разноречивые мнения специалистов по поводу причин, сущности, последствий и исторического значения исторических событий, порой противоположные трактовки целей и мотивов деятельности исторических личностей. Поэтому на уроке нужно помочь ученикам преодолеть некую «за мороженностью» непротиворечивыми выводами известных историков. Для этого предложенные учеными историографические версии должны стать, прежде всего, объектом анализа школьников, а не запоминания – ведь именно эта стратегия и должна быть нормой, когда в повседневной «взрослой» жизни человек вынужден выбирать между мнениями нескольких авторитетных специалистов – врачей, учителей, политиков и прочих.

Для организации анализа историографических версий вновь целесообразно использовать памятку-схему «Структура историографической версии» (с. 71, рис. 3.2) и, как и при работе с фрагментами работ историков и их отдельными суждениями, предлагать ученикам зафиксировать ключевую проблему (проблемы) дискуссии, изложить сущность основных точек зрения историков, подобрать дополнительные аргументы или, напротив, контраргументы. Поскольку очерки содержат несколько мнений историков, для систематизации сведений историографических очерков вполне целесообразно использовать конкретизирующие таблицы, но такие таблицы должны обязательно содержать колонку «Аргументы автора».

Вместе с тем, историографический очерк как учебный текст не может быть простым перечислением мнений отдельных ученых, списков научных работ по проблеме, как это имеет место в современных учебниках. Для того, чтобы историографические обзоры позволяли обучать школьников анализу исторических версий, позволяли выходить на обсуждение проблем *методологии исторического познания* на доступном для старшеклассников уровне, они должны иметь свою внутреннюю организацию.

Возможны различные варианты организации авторами учебников или самим учителем текстов историографических очерков. Первый вариант отражает

развитие исторической мысли во времени и позволяет ученикам проследить изменение трактовок прошлого в связи с изменением исторической ситуации в стране или в связи с введением в научный оборот новых исторических источников, применением новых исследовательских методов, рождением новых концепций исторического процесса. Важно, чтобы очерк помогал старшеклассникам уяснить не только сущность мнений исследователей, живших в разные эпохи, но и их *аргументы*, а также понять причину или *причины, обусловившие эволюцию взглядов* исследователей во времени, т. е. проследить развитие исторической мысли *«по вертикали»*.

Второй вариант очерков знакомит старшеклассников с мнениями историков, живших в одну историческую эпоху (или мнениями современных историков) и разделяющих, например, разные политические взгляды или работающих в русле различных методологических подходов. Такой очерк позволит ученикам увидеть палитру мнений исследователей *«по горизонтали»*.

Таким образом, историографический очерк, выполняющий роль учебного текста, должен позволять ученикам уяснить *сущность концепции автора*, а также *исторический и научный контекст* ее формирования. Такая организация текстов историографических очерков позволит анализировать и сравнивать историографические версии, причем при сравнении позиций историков предметом внимания школьников могут стать расхождения концептуального характера, факторы, обусловившие различия во взглядах на прошлое.

Поэтому при анализе историографических очерков, наряду с памяткой-схемой «Структура историографической версии», нацеливающей на анализ одной конкретной версии, целесообразно ввести памятку, нацеливающую школьников на анализ и *сущности версии* (концепции) историка, и возможных *причин разногласий* историков.

Памятка. Как проанализировать обобщающий историографический очерк

1. Сформулируйте проблему, обсуждаемую историками.
2. Охарактеризуйте сущность изложенных в очерке историографических версий:
 - укажите фамилию историка, название его научного труда;
 - сформулируйте сущность мнения историка по обсуждаемой проблеме;
 - перечислите аргументы, использованные историком для обоснования своего мнения.
3. Установите возможные причины разногласий историков:
 - сопоставьте общественно-политические условия, в которых историки создавали свои научные труды;
 - сопоставьте мировоззренческие позиции авторов;
 - сравните «исследовательский инструментарий», использованный историком: сопоставьте методологические установки (например, формационный или цивилизационный подход), круг исторических источников, методы исследования.

В нашем опыте для фиксации результатов анализа историографического очерка использовались обобщающие таблицы (табл. 3.4) и кластеры, помогающие ученикам реконструировать эволюцию мнений историков во времени («по вертикали») и палитру мнений, существующих в одну историческую эпоху (анализ «по горизонтали»).

**Пример таблицы для фиксации мнений историков по проблеме
при анализе историографического очерка**

Анализ сущности историографических версий			
Фамилия историка, название его научного труда			
Сущность мнения			
Аргументы автора			
Анализ возможных причин разногласий историков			
Время и общественно-политические условия создания исторического произведения*			
Мировоззренческие позиции автора*			
Методологические установки, источниковая база и техника исследования*			

* В историографическом очерке может быть прокомментирована лишь одна из названных причин.

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 в качестве «последствия» *исследовательские задания*, позволяющие обнаружить, как научные трактовки прошлого преломляются социальной памятью, трансформируются в текстах учебников, в историко-публицистических теле- и радиопрограммах.

Поскольку изучение историографических материалов нацелено также и на обучение старшеклассников формулированию и предъявлению своего аргументированного *мнения* по обсуждаемой проблеме, большое значение имеет этап *подведения итогов работы* с историографическими очерками и фрагментами работ историков и презентации ее результатов. Учитель может выбрать любую форму, обеспечивающую возможность каждому ученику представить результат своей историко-познавательной деятельности.

Например, представить результаты изучения разноречивых мнений историков позволяют такие активные и интерактивные приемы и формы обучения, как «Молчаливая дискуссия», «Шесть шляп мышления», «Живая линия», «Техника аквариума», «Вертушка общения», «Дебаты» и иные, достаточно подробно описанные в методической литературе¹.

¹ См.: Асламова Т. А. Интерактивные методики. М., 2004; Ерохина М. С. Модели уроков для изучения истории на профильном уровне // Изучение истории на профильном уровне в современной школе. М., 2006. С. 95–109.

Так, прием «Шесть шляп мышления» уместен, когда объектом изучения являются альтернативные мнения историков об итогах и последствиях тех или иных исторических событий, их историческом значении, т. е. *исторические оценки*. В основе данного приема – упражнение на развитие мышления, предложенное психологом Эдвардом де Боно. Каждая из шести цветных шляп нацеливает ученика на применение определенной мыслительной стратегии. Применение данных стратегий в совокупности и позволяет принять взвешенное решение (табл. 3.5).

Таблица 3.5

**Задания на анализ исторических оценок по методу
«Шести шляп мышления»**

«Думательная шляпа» Э. де Боно	Мыслительная стратегия ¹	Задание при анализе историографических версий и оценок последствий и значения исторических событий (деятельности исторических личностей)
Белая шляпа	Сбор <i>информации</i> , ее изучение и систематизация	Перечислите достоверные факты, свидетельствующие о масштабе и характере воздействия данного исторического события во времени и пространстве (факты, свидетельствующие о влиянии данного исторического события на экономическое, политическое, социальное, культурное развитие России; факты, свидетельствующие о влиянии данного исторического события на историю других стран и мира в целом; ближайшие и отдаленные во времени последствия)
Красная шляпа	«Мышление» <i>чувствами</i> и предчувствиями, вживание и сопереживание, интуитивный выбор решения	Выразите свои чувства, свое эмоционально-оценочное отношение к данному историческому событию (чувства, возникающие у вас, когда вы слышите об этом событии или видите его изображения; оценка события, которую предлагает вам ваша интуиция)
Желтая шляпа	Поиск <i>позитивных</i> сторон и преимуществ, выгоды от происходящего	Определить последствия события, которые могут быть оценены как позитивные
Черная шляпа	Скептицизм, поиск опасностей и возможных <i>негативных</i> последствий	Определить последствия события, которые могут быть оценены как негативные
Зеленая шляпа	Поиск возможных альтернатив, новых идей	Обсудите, имелись ли альтернативные варианты развития событий и смоделируйте их (были ли альтернативы принятым решениям, поступкам; какие другие варианты развития событий существовали или, например, предлагались оппонентами; что было бы, если бы...)
Синяя шляпа	Размышление о мышлении, контроль над мыслительным процессом, разбор и <i>анализ предложенных суждений</i> , подведение <i>итогов</i> обсуждения	Поделитесь своими наблюдениями за дискуссией, прокомментируйте сильные и слабые стороны прозвучавших мнений, сделайте итоговый вывод о последствиях и историческом значении данного исторического события

¹ Составлено на основе: Асламова Т. А. Указ. соч. С. 8–20.

Прием «Живая линия» помогает ученикам сделать выбор точки зрения, которая представляется более обоснованной, обнаружить самые убедительные аргументы. Учитель сможет оценить, насколько ученики умеют подбирать аргументы и формулировать доказательство своей позиции, а также наглядно увидеть распределение мнений учеников класса по обсуждаемой проблеме.

Пространство класса мысленно делится на две части – на одной стороне класса собираются сторонники одной точки зрения, на другой стороне – их оппоненты. Между ними встают ученики, еще не сделавшие окончательный выбор. Таким образом, в классе образуются три группы учеников. Ученики, разделяющие альтернативные мнения, по очереди предлагают аргументы. Каждый ученик, выслушав данный аргумент, имеет право изменить свое местоположение и перейти в другую группу.

Для того, чтобы выяснить, какие аргументы были признаны учениками класса самыми убедительными и повлияли на выбор позиции, необходимо из числа сомневающихся выбрать трех человек, которые будут выполнять роль наблюдателей: фиксировать аргументы сторон и отслеживать перемещения учеников из группы в группу. Для их работы на доске нужно заранее заготовить такую таблицу (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Лист наблюдения к приему «Живая линия»

Аргумент	Первая точка зрения (сформулировать ее как утверждение)	Вторая точка зрения (сформулировать ее как утверждение)
	Количество учеников, изменивших группу («+» – пришли в группу / «-» – ушли из группы)	
1.	+... / - ...	+... / - ...
2.	+... / - ...	+... / - ...
3.	+... / - ...	+... / - ...
4. и т. д.		

Приемы «Техника аквариума», «Вертушка общения», «Дебаты» уместно использовать, когда объектом изучения становятся отдельные суждения историков (или суждения-метафоры). Предварительная работа школьников будет заключаться в подборе аргументов и контраргументов к предложенному суждению. Реализация данных приемов – это и есть презентация аргументов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Историографические материалы можно признать достаточно новым средством обучения истории в школе. Несмотря на то, что российская школа XX в. позиционировала себя как институт трансляции научного знания и традиций научного познания юному поколению граждан, проблема применения в практике обучения истории фрагментов работ историков не была особо актуальной, ибо в основу изучения истории школьниками был положен научно выверенный учебный текст – рассказ учителя, текст учебника, текст книги для чтения.

К настоящему времени методической наукой выработаны конструктивные решения лишь по некоторым прикладным аспектам применения историографических материалов на школьных уроках: обучение учащихся реферированию исторических текстов; развитие умения излагать и анализировать выводы историков, в том числе разноречивые, при подготовке учебно-исследовательских работ и рефератов. Важно, что со второй половины XX в. вопрос использования историографических материалов в практике обучения истории стал обсуждаться не только в прикладном плане, но и в контексте более общей проблемы применения методологии научного исторического познания при организации изучения истории школьниками. Вместе с тем, методической наукой еще не выработаны согласованные представления о целях привлечения историографических материалов на современный урок истории, не выстроена система умений ученического историографического анализа.

Сущностными характеристиками современной системы школьного исторического образования, сложившейся в 90-е гг. XX – начале XXI в., следует признать: концентрическую модель курсов истории; профилизацию старшей ступени школы, присутствие в учебных планах школ базовых и профильных курсов истории на старшей ступени школы; последовательное утверждение в нормативных документах и практике обучения личностно-деятельностной (компетентностной) парадигмы образования. Историографическая подготовка старшеклассников обозначена школьными образовательными стандартами (ФК ГОС и ФГОС СО) как неотъемлемый элемент содержания и результатов изучения истории в школе. В содержание курсов истории старшей ступени школы включены элементы проблемной историографии; школьники осваивают умение анализировать исторические версии и оценки, предлагать обоснованное мнение по спорным вопросам истории. Задание на проверку умения анализировать исторические версии и оценки присутствует в работе ЕГЭ с 2001 г. по настоящее время, что свидетельствует о значимости данного элемента подготовки. Новый образовательный стандарт обогащает смыслы обращения к историографии, ориентируя школу на развитие у учащихся опыта взаимодействия с историко-социальной информацией в их повседневной жизни, применения освоенных

знаний и умений критического анализа версий и оценок прошлого. Однако современные нормативные и программно-методические материалы не предлагают программ развития умений историографического анализа, что, с одной стороны, свидетельствует о недостаточной научной проработанности вопроса, с другой – препятствует системному решению задачи историографической подготовки в практике обучения.

В современных учебниках истории России для 10–11 классов реализованы различные модели включения историографических материалов: обобщающие очерки по проблеме в основном тексте параграфов; отдельные выводы, мнения, оценки в дополнительном тексте параграфа, в вопросах и заданиях после параграфа; фрагменты работ историков в дополнительном или основном тексте, выступающие основой лабораторных работ и практикумов. К сожалению, в практике обучения сегодня используются учебники, авторы которых стремятся изложить самую «современную» и «правильную» трактовку прошлого. В результате указание на наличие в науке разноречивых мнений по излагаемым вопросам отсутствует. Такой подход к отбору и композиции учебного исторического материала противоречит и нормам современной исторической науки, и целям школьного исторического образования.

Практическое решение задач историографической подготовки, обозначенных ФК ГОС и ФГОС СО, осложнено сложившимися традициями организации обучения: преобладанием в профессиональном сознании педагогов установки на формирование и проверку знаний, в том числе, ввиду большей понятности методических путей решения этой задачи; информационной перегруженностью учебников, возрастанием объема программного материала, подлежащего изучению, что не оставляет времени на решение задач развития умений и формирования мышления. Имеют место широкое использование ставших доступными разнообразных источников исторической информации, но преимущественно как иллюстраций, как учебных текстов при крайне малом внимании к ним как к объектам критического анализа на уроке; ориентация большинства доступных каждому учителю диагностических материалов (сборников заданий, тестов, контрольных работ и др.) преимущественно на проверку и оценку результатов изучения истории на уровне конкретно-исторических знаний.

Опора на имеющийся в науке и школьной практике опыт решения теоретических и прикладных вопросов привлечения на уроки историографических материалов, стремление разрешить проблемы, препятствующие эффективной работе современного учителя по решению задач историографической подготовки школьников позволили нам обосновать и апробировать методические пути и средства освоения старшеклассниками историографических знаний и умений.

Историографическая подготовка старшеклассников рассматривается нами как часть методологического компонента учебного исторического познания на старшей ступени школы. Она включает: 1) *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 перечне основных приемов анализа историографического текста и порядке их осуществления); 2) *комплекс*

приемов работы с историографическими материалами, включающий приемы анализа элементов научного исторического текста и приемы анализа научной версии прошлого; 3) *ценностное отношение* к нормам научного исторического познания и его результатам.

Овладение историографическими знаниями и умениями способствует решению более глобальной задачи трансляции методологии научного познания в образовательное пространство школы, придает исторической подготовке школьников завершенный характер, помогает школьникам выстроить свою идентичность в социокультурном пространстве современной России.

При решении задач историографической подготовки старшеклассников на основе деятельностного подхода к обучению значимым этапом выступает этап создания мотивационной основы деятельности. Свою эффективность доказали такие варианты актуализации субъектной позиции старшеклассников, помогающие ученикам сформулировать значимые для них цели предстоящей деятельности: предоставление учащимся широких возможностей выбора содержания, форм, способов учебной историко-познавательной деятельности; инициация позиции исследователя; проблематизация учебного исторического материала посредством выбора контекста изучения темы.

Планирование изучения старшеклассниками историографических материалов с учетом логики формирования приемов деятельности и необходимости их многократного применения в процессе познания должно предполагать поэтапное овладение приемами анализа разных вариантов предъявления историографических сведений (суждений-цитат, комплексов фрагментов работ историков, историографических очерков),

Успех историографической подготовки школьников зависит от широкого использования учителем активных и интерактивных приемов обучения, позволяющих ученикам быть субъектами учебного познания, что предполагает обращение к разноречивым прочтениям прошлого, представленным в научных и вненаучных текстах о прошлом.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ЗАВИСИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫПОЛНЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РАБОТ ВЫПУСКНИКАМИ ШКОЛ ОТ КОЛИЧЕСТВА ЧАСОВ ИСТОРИИ В НЕДЕЛЮ

Таблица I

Зависимость результатов выполнения диагностических работ учащимися 11 классов Новосибирской обл. от количества часов в неделю по программе (2010 г.)

Количество часов по программе	Всего учащихся	Справились с работой (выполнили 45–100 % заданий)		В том числе справились на повышенном уровне (выполнили более 70 % заданий)	
		чел.	%	чел.	%
1	–	–	–	–	–
2	76	61	80	37	48
3	2122	1826	86	972	45
4	407	384	94	258	63
5 ¹	37	22	59	6	16

Таблица II

Зависимость результатов выполнения диагностических работ учащимися 11 классов Новосибирской обл. от количества часов в неделю по программе (2011 г.)

Количество часов по программе	Всего учащихся	Справились с работой (выполнили 45–100 % заданий)		В том числе справились на повышенном уровне (выполнили более 70 % заданий)	
		чел.	%	чел.	%
1	150	131	87	59	39
2	2366	1958	82	1074	45
3	376	340	90	199	52
4	21	21	100	21	100

Приложение 2

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ К ВВОДНОМУ УРОКУ «ИСТОРИЯ, НАУЧНОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ, СОЦИАЛЬНАЯ ПАМЯТЬ»

Целевая установка занятия

– предоставить ученикам возможность предъявить и обсудить с одноклассниками свои представления о целях и смыслах изучения истории;

– привлечь старшеклассников к осмыслению проблемы взаимодействия научного знания о прошлом и массового исторического сознания, к факту существования различных видов исторического познания и знания;

¹ Малое количество учеников, изучающих курс в объеме 5 часов, не позволяет сделать однозначный вывод об эффективности или неэффективности такого числа часов в учебном плане.

– включить школьников в исследовательскую деятельность по изучению феномена социальной памяти (выдвижение и проверка собственной гипотезы о «ключевых» событиях истории России, определяющих идентичность современных россиян);

– создать условия для освоения учениками устного опроса как метода сбора исторической информации, а также методов статистической обработки и графического оформления результатов опроса (статистическая таблица, схема-кластер, столбчатая и круговая диаграммы);

– обсудить с учениками механизмы отбора социальной памятью «значимых» исторических событий.

Исследовательский блок занятия предполагает изучение феномена социальной памяти, носителями которой выступают и сами школьники. Исследование включает сбор, обработку и истолкование данных о круге событий истории России, определяющих идентичность современных россиян.

Опережающее домашнее задание

1) Предположите, какие пять событий истории России с древнейших времен до наших дней большинство современных россиян считает «ключевыми» событиями, определившими ход истории России.

2) Для проверки своей гипотезы проведите опрос трех человек, представляющих различные поколения россиян, и выясните, какие события истории России с древнейших времен до наших дней они считают главными. Результаты опроса зафиксируйте в трех опросных карточках.

Опросная карточка «Главные события истории России»

Возраст респондента	15–30 лет	31–50 лет	Старше 50 лет
Интерес к истории	Да		Нет
Вопрос: «Какие пять событий истории России, по Вашему мнению, особенно повлияли на ход ее истории? Почему?»			
События:	Год*	Статус респондента по отношению к данному событию**	
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
Аргументы в пользу своего выбора:			

* Дату события, названную респондентом, необходимо перепроверить или установить самостоятельно.

** Статус респондента можно обозначить цифрой (1 – свидетель или участник события; 2 – современник события; 3 – ближайший потомок участников событий; 4 – иной статус).

Обработка результатов опроса осуществляется **на занятии** в ходе групповой работы. Учитель обозначает на доске исследовательские вопросы, комментирует пути их решения, предлагает форму предъявления полученного результата; просит учеников сделать выбор вопроса и объединиться в группы.

Для фиксации итогового результата работы групп необходимо подготовить к уроку фломастеры и напечатанные заготовки таблиц, рисунков, диаграмм.

Варианты заданий для групп

Группа 1 выявляет *десять самых главных событий истории России*, названных респондентами, и составляет их рейтинг. По итогам работы группа оформляет и презентует классу статистическую таблицу.

Инструктивная карточка № 1.

1. Изучая опросные карточки, составьте перечень событий истории России, названных респондентами, и подсчитайте, сколько раз было упомянуто каждое из них.
2. Выявите 10 событий, которые чаще других встречаются в ответах.
3. Представьте результат своего исследования в статистической таблице.

Таблица. Десять самых «главных» событий истории России

Рейтинг	Событие	Количество упоминаний
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

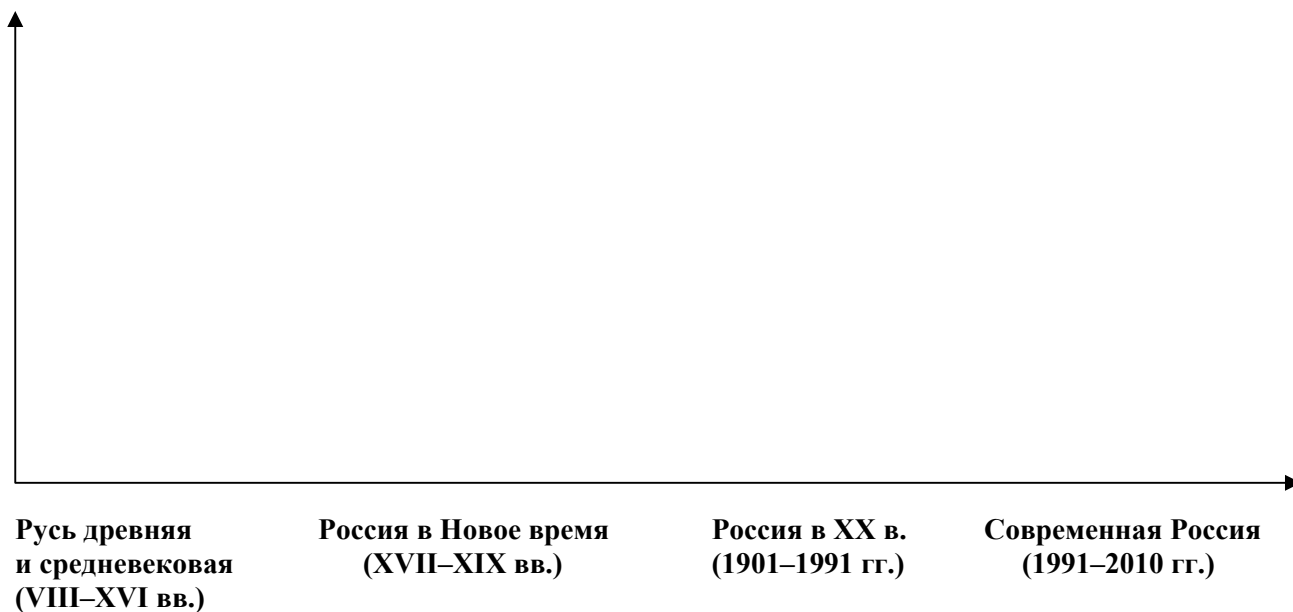
Группа 2 выясняет, каким *периодам истории России* принадлежат события, названные респондентами. По итогам работы группа составляет и презентует классу столбчатую диаграмму.

Инструктивная карточка № 2.

1. Изучая опросные карточки, распределите указанные в них события на четыре группы в соответствии с их принадлежностью к следующим периодам истории России:
 - Русь древняя и средневековая (VIII–XVI вв.);
 - Россия в Новое время (XVII–XIX вв.);
 - Россия в XX в. (1901–1991 гг.);
 - Современная Россия (1991–2010 гг.).
2. Подсчитайте количество событий в каждой группе.
3. Представьте результат своего исследования в виде столбчатой диаграммы.

Диаграмма. Распределение «главных» событий по периодам истории России

Кол-во
событий

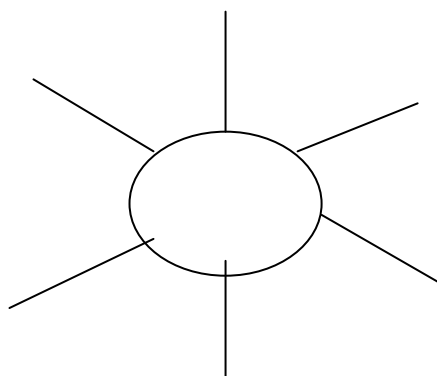


Группа 3 изучает объяснения респондентами мотивов и причин выбора событий. По итогам работы группа создает и презентует классу схематический рисунок-кластер.

Инструктивная карточка № 3.

1. Изучая опросные карточки, составьте перечень мотивов и причин выбора событий, предложенный респондентами.
2. По возможности сгруппируйте предложенные суждения.
3. Представьте результат своего исследования в виде схематического рисунка-кластера.

Рисунок. Мотивы и причины выбора «главных» событий истории России



Группа 4 исследует «глубину» социальной памяти и выявляет, кем по отношению к названным событиям чаще всего выступали респонденты (свидетелями или участниками события, современниками события, ближайшими потомками участников события и т. д.). По итогам работы группа создает и презентует классу круговую диаграмму.

Инструктивная карточка № 4.

1. Изучая опросные карточки, подсчитайте количество событий, по отношению к которым респонденты выступают:

- в качестве свидетеля или участника события;
- в качестве современника события;
- в качестве ближайшего потомка участников события;
- в ином качестве.

2. Представьте результат своего исследования в виде круговой диаграммы.

Диаграмма. Статус респондентов по отношению к «главным» событиям истории России



Коллективное обсуждение результатов работы групп призвано помочь каждому ученику обнаружить, насколько его предположение (гипотеза) о перечне «ключевых» событий совпало с результатами опроса, какие события сегодня определяют идентичность россиян, каков механизм «отбора» событий социальной памятью, и почему именно эти события помнят современные россияне.

Для этого при подведении итогов работы групп целесообразно предложить ученикам такие *вопросы и задания*.

1) Выясните характер исторических событий, помогающих современным россиянам обрести коллективную идентичность:

– «масштаб» воздействия этих событий во времени (ближайшее десятилетие, эпоха, несколько эпох);

– «масштаб» воздействия этих событий в пространстве (события локальной, региональной, национальной или мировой истории);

– принадлежность событий к сферам жизни общества (события политической, социальной или экономической истории, истории культуры и научных открытий);

– восприятие событий современниками и потомками (события связаны с победами (успехами) или поражениями (неудачами) России) и т. п.

О чем могут свидетельствовать установленные вами факты?

2) Предположите, почему в социальной памяти россиян сохраняются знания именно об этих исторических событиях? Каковы, на ваш взгляд, принципы отбора социальной памятью «ключевых» исторических событий, определяющих образ истории в массовом сознании?

Сравните свое мнение с мнением историка Д. Тоша о трех базовых составляющих социальной памяти.

В своей работе «Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка» Д. Тош называет следующие характерные черты социальной памяти:

«... Уважение к традициям... то, что совершалось в прошлом, считается авторитетным руководством в действиях в настоящем...»

... *Ностальгия*. Как и традиции, она обращена назад, но, не отрицая факта исторических перемен, толкует их лишь в одном направлении – перемен к худшему...

... *Вера в прогресс*. Если ностальгия отражает пессимистический взгляд на мир, то прогресс – оптимистическое верование, подразумевающее не только позитивный характер перемен в прошлом, но и продолжение процесса совершенствования в будущем. Прогресс, как и исторический процесс, означает перемены во времени, но с одним принципиальным отличием – перемены наделяются положительным знаком и моральным содержанием...».

Тош Д. Стремление к истине: как овладеть мастерством историка / пер. с англ. М., 2000. С. 21–29.

Проверьте убедительность мнения Д. Тоша, опираясь на результаты проведенного вами опроса (перечень событий и мотивы их выбора респондентами).

3) В работах историков и публицистов присутствуют различные трактовки сущности и различные названия одного и того же исторического события. Например, события Октября 1917 г. одни историки называют «Великой Октябрьской социалистической революцией», другие – «большевистским переворотом», «путчем».

Приведите примеры различных названий-трактовок какого-либо исторического события, обнаруженных вами при обработке результатов проведенного опроса. Выскажите свое предположение о причинах данного явления.

4) Предложите направления дальнейшей работы с материалами проведенного опроса. Сформулируйте исследовательские проблемы, при решении которых можно использовать данные, собранные вами в ходе опроса.

Информационный блок занятия позволяет ученикам осмыслить проблему взаимодействия научного знания о прошлом и массового исторического сознания, факт сосуществования различных видов исторического познания и знания.

Учитель проводит *вводную беседу*. Варианты ответов школьников фиксируются на доске, поскольку в дальнейшем они станут основой самостоятельной работы в группах.

1. В каких значениях в современном русском языке употребляется слово «история»? Составьте предложения, в которых слово «история» употребляется в различных значениях.

Примечание: В словаре С. И. Ожегова приводится шесть значений слова «история»:

- 1) история как действительность в ее движении, развитии;
- 2) история как наука;
- 3) история как процесс развития чего-либо;
- 4) история как прошлое, сохраняющееся в памяти человечества;
- 5) история как рассказ, повествование;
- 6) история как происшествие.

2. О. Бальзак, подчеркивая роль искусства в познании и популяризации истории, отмечал: «Хорошо написанные исторические романы стоят лучших курсов истории». Какие другие виды вненаучного познания истории вам известны?

В качестве «подсказок» ученикам можно предложить следующую коллекцию исторических произведений.

А) Из «Повести временных лет»

Вот повести минувших лет, откуда пошла Русская земля, кто в Киеве стал первым княжити и как возникла Русская земля.

Так начнем повесть сию.

По потопе трое сыновей Ноя разделили землю – Сим, Хам, Иафет. И достался восток Симу... Хаму же достался юг... Иафету же достались северные страны и западные... В Иафетовой же части сидят русские, чудь и всякие народы: меря, мурома, весь, мордва, заволочская чудь, пермь, печера, ямь, угра, литва, земигола, корсь, летгола, ливы... Потомство Иафета также: варяги, шведы, норманны, готы, русь, англй, галичане, волохи, римляне, немцы, корлязи, венецианцы, фряги и прочие...

Сим же, Хам и Иафет разделили землю, бросив жребий, и порешили не вступать никому в долю брата, и жили каждый в своей части. И был единый народ. И когда умножились люди на земле, замыслили они создать столп до неба, – было это в дни Нектана и Фалека. И собрались на месте поля Сенаар строить столп до неба и около него город Вавилон; и строили столп тот 40 лет, и не свершили его. И сошел Господь Бог видеть город и столп, и сказал Господь: «Вот род един и народ един». И смешал Бог народы, и разделил на 70 и 2 народа, и рассеял по всей земле. По смешении же народов Бог ветром великим разрушил столп; и находятся остатки его между Ассирией и Вавилоном, и имеют в высоту и в ширину 5433 локтя, и много лет сохраняются эти остатки.

По разрушении же столпа и по разделении народов взяли сыновья Сима восточные страны, а сыновья Хама – южные страны, Иафетовы же взяли запад и северные страны. От этих же 70 и 2 язык произошел и народ славянский, от племени Иафета – так называемые норрики, которые и есть славяне...

Б) Отрывок из интервью с Гусевым Владимиром Петровичем, 1937 г. рождения, из д. Еросимово Московской обл.

Памятны мартовские дни 1953 г. 9 класс. Рано утром хозяйка вошла в избу, где мы спали, и сообщила страшную весть – умер Иосиф Виссарионович Сталин. На ходу одевшись, не умываясь, мы поспешили в школу. Там уже у огромного портрета Сталина стояли в почетном карауле учителя. Затем ставили в караул и учащихся. У меня возникла мысль: поехать в Москву, проститься с этим человеком. Добрались до Клина, а затем повисли на окнах вагона (вагоны были переполнены) и в таком положении около трех часов добирались до Москвы. Благо, машинист делал остановки не только на станции. Более 10 часов мы пытались добраться до Колонного зала Дома Союзов: под машинами, которые перекрыли улицу, по крышам домов (забирались по водосточным трубам, каким-то лестницам). Пытавшихся присоединиться к официальным делегациям разгоняли на улицах конные милиционеры с плетками, нагайками. После разгона «Скорая помощь» увозила пострадавших. Попрощаться со Сталиным не удалось. Пострадала одежда, потерялась галоша с валенка. Но дома мама меня не ругала, когда узнала, при каких обстоятельствах пострадала одежда. Моя мать до конца жизни оставалась почитательницей Сталина.

Г) Из «Жития преподобного Сергия, игумена Радонежского и всея России чудотворца

Мамай с полчищами шел на Русь. Великий князь Димитрий посетил Троицу со своими воинами-князьями. Преподобный отслужил Божественную литургию, пригласил князя и воевод на трапезу и сказал: «Господь Бог тебе Помощник. Еще не приспело время тебе са-

тому носить венец этой победы с вечным сном; но многим, без числа многим сотрудникам твоим плетутся венцы мученические с вечною памятью». Окропил освященной водой князя и всех бывших с ним и сказал, что врага ожидает конечная гибель, «а тебя, великий княже, помощь, милость и слава от Господа. Уповаем на Господа и на Пречистую Богородицу, что Они не оставят тебя». И, осеняя преклонившегося пред ним великого князя святым крестом, богоносный Сергей воодушевленно произнес: «Иди, господин, небоязненно! Господь поможет тебе на безбожных врагов!» А затем одному тихо сказал: «Победиши враги твоя». И как благословение, как залог победы своему воинству князь просил двух иноков, бывших воинов, Александра Пересвета и Андрея Ослябу. Возложив на них схимы, украшенные изображением креста Христова, старец отправил их на поле брани.

Благословив крестом и окропив еще раз освященной водой великого князя, своих иноков, витязей и всю дружину княжескую, преподобный Сергей сказал князю: «Господь Бог да будет твой Помощник и Заступник: Он победит и низложит супостатов твоих и прославит тебя!»

Д) В. А. Серов. Пётр I (1907 г.)



Е) Новогодняя открытка



Ж) *Анекдоты 1917 г.*

– Не знаете ли, почему царский поезд так долго держали на станции Бологое?

– В нем везли предмет далеко не первой необходимости.

– Послушайте! А как же теперь быть с гимном «Боже, царя храни»?

– А очень просто: он не упраздняется, только после первого слова будут вставлять предлог «от».

3) *В. Брюсов. Из стихотворения «Освобожденная Россия»*

Освобожденная Россия –

Какие дивные слова!

В них пробужденная стихия

Народной гордости – жива!

Как много раз в былые годы

Мы различали властный зов:

Зов обновленья и свободы,

Стон – вызов будущих веков!

Кто, кто был глух на эти зовы?

Кто, кто был слеп среди долгой тьмы?

С восторгом первый гул суровый,

Обвала гул признали мы.

То, десять лет назад, надлома

Ужасный грохот пробежал...

И вот теперь, под голос грома,

Сорвался и летит обвал!

Воплощены сны вековые

Всех лучших, всех живых сердец:

Преображенная Россия

Свободной стала, наконец.

1 марта 1917 г.

3. Каково, на ваш взгляд, предназначение исторической науки в современном обществе?

Затем ученикам предлагаетсяделиться на *группы* по 4–5 человек и предложить вариант схемы, отражающей и иллюстрирующей взаимодействие исторического процесса, различных видов исторического познания и социальной памяти.

В ходе обсуждения результатов работы групп ученикам предлагается дополнить схему, отразив в ней результат различных видов исторического познания и соответствующие формы предъявления знаний об историческом процессе, представить определение понятия «социальная память».

Примерный вариант заполнения *схемы* представлен на с. 70, рис. 3.1.

В качестве **домашнего задания** ученикам, проявившим особый интерес к проведению опроса, можно предложить оформить его результаты в виде заметки в школьной газете или информационного листка к «Неделе истории».

Организовать **рефлексию** поможет *анкета*:

1) Что, на мой взгляд, происходило сегодня на занятии? В чем его смысл?

2) В чем выразилось мое личное участие в занятии? Что я понял(а), чему научился(лась)?

3) Что я чувствовал(а), ощущал(а) в течение занятия?

4) Мои замечания и предложения: а) учителю; б) себе; в) всем нам.

ПОДБОРКА ФРАГМЕНТОВ РАБОТ ИСТОРИКОВ К УРОКУ «ДИСКУССИИ ИСТОРИКОВ О ПРОИСХОЖДЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОГО ГОСУДАРСТВА И СЛОВА “РУСЬ”»

Подборка фрагментов работ историков XIX–XXI вв. позволяет ученикам уяснить сущность взглядов и основные аргументы норманнистов и антинорманнистов. Безусловно, круг исследователей, обращавшихся к вопросу о происхождении Древнерусского государства, значительно шире (см. также работы С. Ф. Платонова, В. О. Ключевского, М. Н. Тихомирова, Б. Д. Грекова, В. В. Мавродина, В. Т. Пашуто и др.), и учитель может самостоятельно дополнить и изменить данный комплект материалов к уроку в зависимости от числа учеников в классе, имеющегося ресурса учебного времени.

Группа 1

Николай Михайлович Карамзин (1766–1826) – российский историк, писатель, поэт, журналист. В 1803 г. император Александр I именным указом даровал Н. М. Карамзину звание историографа. Создатель многотомной «Истории государства Российского» (1816–1829) – одного из первых обобщающих трудов по истории России¹.

Из работы Н. М. Карамзина «История государства Российского»

Начало Российской Истории представляет нам удивительный и едва ли не беспримерный в летописях случай: Славяне добровольно уничтожают свое древнее народное правление и требуют Государей от Варягов, которые были их неприятелями. Везде меч сильных или хитрость честолюбивых вводили Самовластие (ибо народы хотели законов, но боялись неволи); в России оно утвердилось с общего согласия граждан: так повествует наш летописец – и рассеянные племена славянские основали государство... Великие народы, подобно великим мужам, имеют свое младенчество и не должны его стыдиться: отечество наше, слабое, разделенное на малые области до 862 года, по летосчислению Нестора, обязано величием своим счастливому введению Монархической власти...

Желая некоторым образом изъяснить сие важное происшествие, мы думаем, что Варяги, овладевшие странами Чуди и Славян за несколько лет до того времени, правили ими без угнетения и насилия, брали дань легкую и наблюдали справедливость. Господствуя на морях, имея в IX веке сношение с Югом и Западом Европы... Варяги, или Норманы, должны были быть образованнее Славян и Финнов, заключенных в диких пределах Севера, могли сообщить им некоторые выгоды новой промышленности и торговли, благодетельные для народа. Бояре славянские, недовольные властью завоевателей, которая уничтожала их собственную, возмутили, может быть, сей народ легкомысленный, обольстили его именем прежней независимости, вооружили против Норманов и выгнали их; но распрями личными обратили свободу в несчастье, не умели восстановить древних законов и ввергнули отечество в бездну зол междоусобия...

¹ Если в классе нет галереи портретов известных историков, учителю целесообразно самостоятельно подобрать портреты авторов текстов.

Тогда граждане вспомнили, может быть, о выгодном и спокойном правлении Норманском: нужда в благоустройстве и тишине велела забыть народную гордость, и Славяне, убежденные, – так говорит предание, – советом Новгородского старейшины Гостомысла, потребовали властителей от Варягов. Древняя летопись не упоминает о сем благоразумном советнике; но ежели предание истинно, то Гостомысл достоин бессмертия и славы в нашей Истории...

Нестор пишет, что Славяне Новгородские, Кривичи, Весь и Чудь отправили посольство за море, к Варягам-Руси, сказать им: *Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет — идите княжить и владеть нами*. Слова простые, краткие и сильные! Братья, именем Рюрик, Синеус и Трувор, знаменитые или родом, или делами, согласились принять власть над людьми, которые, умев сражаться за вольность, не умели ею пользоваться... Держава трех владетелей, соединенных узами родства и взаимной пользы, от Белоозера простиралась только до Эстонии и Ключей Славянских, где видим остатки древнего Изборска. Сия часть нынешней С.-Петербургской, Эстляндской, Новгородской и Псковской губерний была названа тогда *Русью*, по имени князей Варяго-Русских...

Память Рюрика, как первого Самодержца Российского, останется бессмертно в нашей Истории...

Группа 2

Сергей Михайлович Соловьёв (1820–1879) – один из наиболее известных российских историков. Декан историко-филологического факультета и ректор Московского университета, директор Оружейной палаты. Был преподавателем русской истории у будущего императора Александра III. Главный труд историка – «История России с древнейших времен» (при его жизни ежегодно с 1851 по 1879 г. выходил один том; последний 29 том был опубликован посмертно).

Из работы С. М. Соловьёва «История России с древнейших времен»

... В половине IX века область нынешней России вследствие природного влияния разделялась главным образом на две части: племена, жившие на юго-востоке, находились в подчиненности от азиатского племени, стоявшего лагерем на Дону и Волге; племена, жившие на северо-западе, должны были подчиниться знаменитым морским королям, предводителям европейских дружин, вышедшим с берегов Скандинавии: «Брали дань Варяги из-за моря на Чуди, Славянах Новгородских, Мери, Веси и на Кривичах, а Козары брали на Полянах, Северянах, Радимичах и Вятичах, брали по горностаю и белке от дыма». Летописец говорит о варягах, что они просто брали дань, а о козарах, что они брали по горностаю и белке, – знак, что о делах на юге летописец имел подробнейшие сведения, чем о событиях на севере. Далее, под 862 годом, летописец говорит, что племена, платившие дань варягам, изгнали последних за море, не дали им дани и начали сами у себя владеть. Из этих слов должно заключить, что варяги не брали только дань с северных племен, но владели у них; иначе летописец не мог сказать, что после их изгнания племена начали сами у себя владеть и владели дурно, не могли установить внутреннего порядка: не было между ними правды, продолжает летописец, встал род на род, начались усобицы. В таких обстоятельствах племена собрались и сказали: «Поищем себе князя, который бы владел нами и судил по праву». Порешивши так, пошли они за море к варягам, к руси, и сказали им: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет: приходите княжить и владеть нами». Собрались три брата с родичами своими, взяли с собой всю русь и пришли.

При изображении нравов и обычаев славян вообще замечено уже было, что родовой быт условливал между ними вражду, на которую так прямо указывают писатели иностранные, знавшие славян; наш летописец подтверждает их показания: как скоро, говорит он, племена начали владеть сами собою, то не стало у них правды, т. е. беспристрастного решения спо-

ров, не было у них устава, который бы все согласились исполнять, не было власти, которая бы принудила слушников к исполнению принятого устава. При столкновениях между родами, при общих делах решителями споров должны были быть старшины родов. Но могли ли они решать споры беспристрастно? Каждый старшина был представителем своего рода, блюстителем его выгод... Роды, столкнувшиеся на одном месте и по тому самому стремившиеся к жизни гражданской, к определению отношений между собою, должны были искать силу, которая внесла бы к ним мир, наряд, должны были искать правительство, которое было бы чуждо родовых отношений, посредника в спорах беспристрастного, одним словом, *третьего судью*, а таким мог быть только князь из чужого рода. Установление наряда, нарушенного усобицами родов, было главной, единственной целью призвания князей, на нее летописец прямо и ясно указывает, не упоминая ни о каких других побуждениях, и это указание летописца совершенно согласно со всеми обстоятельствами, так что мы не имеем никакого права делать свои предположения...

Наконец, остается последний вопрос: какое значение имеет призвание Рюрика в нашей истории? Призвание первых князей имеет великое значение в нашей истории, есть событие всероссийское, и с него справедливо начинают русскую историю. Главное, начальное явление в основании государства – это соединение разрозненных племен чрез появление среди них сосредоточивающего начала, власти. Северные племена, славянские и финские, соединились и призвали к себе это сосредоточивающее начало, эту власть. Здесь, в сосредоточении нескольких северных племен, положено начало сосредоточению и всех остальных племен...

Группа 3

Костомаров Николай Иванович (1817–1885) – российский историк, этнограф, писатель. Профессор Петербургского университета. Член-корреспондент Петербургской Академии наук. Основное историческое сочинение – «Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей».

Из работы Н. И. Костомарова «Предания первоначальной русской летописи в соображениях с русскими народными преданиями в песнях, сказках и обычаях»

С трудом можно решить, что это такое: старое ли предание о древнем событии, или же сказание, по свойственному человеческой натуре приему – прилагать признаки современной ему жизни к прошедшим векам – сложившееся в те времена, когда начало избирания князей из единого рода вошло в строй русской жизни. Варягами в XI-м и XII-м веке у нас называли вообще всех обитавших по балтийскому побережью (Варяжскому морю), но преимущественно скандинавов... Самое слово варяги – скандинавское *varingar*, есть то же, что греческое *φοιδεράτοι*, союзники: так назывались в византийской империи войска, составленные из иноземцев; когда с конца X-го и начала XI-го века начали служить в этой войске скандинавы, то перевели греческое слово на свой язык, а русские, через землю которых они проходили в Грецию, усвоив и видоизменив это слово, перенесли его от значения сословия или звания на более обширное значение народа и даже народов. В IX-м веке, когда по нашей летописи совершилось призвание князей, слова «варяги» не существовало, и поэтому к древнему событию приложено позднейшее название; следовательно, если бы даже это было и в самом деле древнее предание, то оно уже не дошло до летописца в своей древней чистоте... Вторичное призвание, по смыслу летописи, падало уже не на тех варягов, которые были изгнаны, но на других, называемых «Русь». На балтийском побережье не было иной Руси, кроме побережья, соседнего с устьем Немана, называвшегося по-литовски «Рус». Слово это до сих пор звучит в названии Пруссии, которое есть не что иное, как славянское слово «порусье»...

Можно еще подвергать рассмотрению вопрос – кто были эти призванные: литовцы ли, или же скандинавы, которые подчиняли своей власти южные берега Балтийского моря... ес-

ли только допускать историческую правду призвания князей из Руси. Но некоторые признаки делают для нас сомнительным этот факт в том виде, в каком он является нам вообще во всех известных летописных списках. А именно:

1) Веря на слово этому сказанию и держась смысла, какой дается ему в летописи, надобно признать, что имя Руси принесено к нам из прибалтийского края. Но ... византийские известия, в особенности беседы и грамота патриарха Фотия в половине IX-го века, написанная по поводу крещения русских, говорят об этом народе как об известном, знаменитом, многочисленном, как бы коренном в своей стране, а не пришедшем в нее недавно... Вслед за сказанием о прибытии Руси, слово Русь, в качестве какого бы то ни было иного народа, кроме нашего, исчезает навсегда... Трудно допустить, чтобы чужое название, занесенное к нам с князьями и их дружинами, в короткое время до того расширилось, усвоилось и осталось преимущественно в такой земле, куда эти князья и дружины подвинулись уже отчасти во втором поколении, именно в Земле киевской, тогда как за Новгородом, куда эти князья с дружинами пришли ранее, это название в специальном значении не удержалось... Если бы в Киев пришли какие-то руссы с своим особым языком и с своими особыми признаками народности, то договор Олега с греками написан был бы не по-славянски, а на языке этих руссов, и следы их особенности проявились бы ощутительно и на последующих временах...

3) Но если бы даже и допустить то же явление, то оказывается несостоятельною и возможность призвания вместо одного трех князей. Во-первых, это противоречит собственной цели призывателей: они совещались избрать единого князя, который бы владел ими всеми для устранения несогласий и водворения порядка, во-вторых, число три – число сказочное. Мы встречаем его в повествовании о Кие, Щеке и Хориве у полян... и во множестве мифов и преданий разных народов, начиная от троичности древних главных божеств эллинских – Зевса, Посидона и Аида... трех сыновей Ноя... и кончая многочисленными видами сказочных трех братьев, из которых двое умных, а третий дурак. Это одно уже внушает сильное подозрение, тогда как, с другой стороны, ничто не объясняет случайности совпадения действительного события с сказочными чертами.

4) При этих несообразностях возникает сильное подозрение, что сказание собственно о призвании есть перенесение признаков позднейших времен на более ранние времена и составилось в те времена, когда во всех землях более или менее, при умножении князей, развилось понятие, что князья должны быть избраны Землею по ряду и володеть по праву, которое заключалось в народной воле. В Новгороде это стремление выражалось резче, чем где-нибудь... Там и всего легче и удобнее могло сложиться предание о том, что и предок тех князей, из которых новгородцы выбирали себе в князья, был некогда ими призван и избран... И если признавать призванных князей иноплеменниками – скандинавами и пруссами, даже, как некоторые мечтали, прибалтийскими славянами – во всех видах, даже и в последнем, эти князья неспособны были творить управу, не зная ни языка, ни нравов и обычаев той Земли, которая их пригласила. Это возражение, по нашему мнению, достаточно сильно для поколебания фактической правды призыва посредством земского выбора Рюрика с братьями, если только мы будем держаться того, что дают нам источники, не вымышляя произвольных вероятностей...

Группа 4

Рыбаков Борис Александрович (1908–2001) – советский и российский археолог, историк, академик Российской Академии наук. Директор Института археологии АН СССР. Автор научных трудов по археологии, истории и культуре славян и Древней Руси («Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв.», «Язычество древней Руси» и др.). Автор учебников по истории России для школьников и студентов вузов.

Основные положения норманнизма возникли тогда, когда и немецкая, и русская наука находились еще в младенческом состоянии, когда у историков были весьма туманные представления о сложном многовековом процессе рождения государственности. Ни система славянского хозяйства, ни длительная эволюция социальных отношений не были известны ученым. «Экспорт» государственности из другой страны, осуществленный двумя-тремя воинственными отрядами, казался тогда естественной формой рождения государства.

Остановимся на нескольких противоречиях между фактами и построениями норманнистов.

1. Говоря о создании Киевской Руси норманнами-варягами, обычно приводят как параллель основание норманнами королевств на морских берегах в Северной Франции, Ломбардии, Сицилии. Норманны (шведы, датчане, норвежцы) были превосходными мореходами и действительно покоряли прибрежное население, но достаточно одного взгляда на карту Европы, чтобы осознать полную противоположность ситуации в океанско-средиземноморских землях и на Великой Русской равнине.

Северные эскадры использовали преимущества внезапности морского нападения и кратковременного численного превосходства над жителями приморских городов.

На востоке же варягам, для того чтобы добраться до славянских земель, нужно было войти в Финский залив, где их флотилия просматривалась с берега (подтверждено летописью для 1240 г.), а затем им предстоял 500-километровый (!) путь по рекам и озерам против течения Невы, Волхова, Ловати. Ни о какой внезапности не могло быть и речи.

На всем протяжении пути ладьи норманнов могли простреливаться местным населением с обоих берегов. В конце этого пути перед мореходами двумя преградами вставали водоразделы: балтийско-ладожский и балтийско-черноморский. Приходилось ставить корабли на катки и посуху, волоком вкатывать их на гребень водораздела, тащить 30–40 километров по земле. Победоносные мореплаватели здесь становились беспомощными и беззащитными. Только дотащив свои ладьи до Смоленска, они оказывались на прямом пути в Киев (оставалось еще около 500 километров), но и здесь, на Днепре, они были легко опознаваемы и уязвимы.

Варяги появились в Восточной Европе тогда, когда Киевское государство уже сложилось, и для своих торговых экспедиций на Восток они использовали дальний обходный путь через Мету, Шексну и Верхнюю Волгу, огибавший с северо-востока владения Киевской Руси. На этом периферийном маршруте известны клады монет и курганы с захоронениями варягов.

2. Сфера реального проникновения отрядов варягов-шведов в славяно-финские земли ограничена тремя северными озерами: Чудским, Ильменем и Белоозером.

Столкновения с местным населением происходили с переменным успехом: то «находникам варягам» «приходяще из заморья» удавалось взять дань со славян и чуди, то местные племена «изгнаша варягы за море и не даша им дани». Единственный раз за все Средневековье предводителю варяжского отряда совместно с северными славянами удалось обманным путем, прикинувшись хозяином купеческого каравана, захватить на некоторое время власть в Киеве, убив законного князя. Этот предводитель, Олег, объявленный создателем и строителем государства Руси (его воины стали называться «русью» лишь после того, как попали в русский Киев), достоверно известен нам только по походу на Византию в 907 г. и дополнительному договору 911 г. В успешном походе, кроме варягов, участвовали войска девяти славянских племен и двух финно-угорских (марийцы и эстонцы).

Поведение Олега после взятия контрибуции с греков крайне странно и никак не вяжется с обликом строителя державы – он просто исчез с русского горизонта: сразу же после похода «иде Олег к Новугороду и оттуда в Ладогу. Друзии же скажут, яко идущю ему за море и уклону змиа в ногу и с того умре». Спустя двести лет могилу Олега показывали то под Киевом, то в Ладоге. Никакого потомства на Руси этот мнимый основатель государства не оставил.

3. Варяги использовались на Руси в X–XI веках как наемная военная сила. Князь Игорь в 942 г. «посылал по варяги за море, приглашая их идти войной на греков». Нанимали варягов Святослав и его сын Владимир. Когда наемники предъявили Владимиру слишком наглые требования в 980 г., князь отослал их за пределы Руси, предупредив византийского императора: не держи варягов в своем городе, чтобы они не натворили тебе бед, как было здесь. Но рассредоточь их, а сюда (в Русь) «не пушай ни единого».

Варягов нанимали на грязные убийства: варяги закололи князя Ярополка в городе Родне; варяги убили князя Глеба. Против бесчинства наемных варягов в Новгороде была направлена Русская Правда, ставившая варяга-обидчика в неполноправное положение по сравнению с обиженным новгородцем: новгородцу суд верил на слово, а иноземец должен был представить двух свидетелей.

4. Если признать варягов создателями государственности для «живущих звериньским образом» славян, будет крайне трудно объяснить то обстоятельство, что государственным языком Руси был не шведский, а русский. Договоры с Византией в X веке заключались посольством киевского князя, и, хотя в составе посольства были и варяги русской службы, писались они только на двух языках – греческом и русском, без каких бы то ни было следов шведской терминологии. Более того, в шведских средневековых документах сбор дани обозначался заимствованным варягами из русского языка словом «полюдь» (*poluta*), что с несомненностью свидетельствует о первичности у славян такого раннегосударственного действия, как сбор полюдья....

Имя народа «Русь» или «Рос» появляется в источниках впервые в середине VI века, в самый разгар великого славянского расселения. Один из авторов (Иордан) припоминает «мужей-росов» (росомонов), враждовавших с готским князем Германарихом в 370-е годы...

Две формы наименования народа (РОС и РУС) существуют с древнейших времен: византийцы применяли форму РОС, а арабо-персидские авторы IX–XI веков – форму РУС. В русской средневековой письменности употреблялись обе формы: «Русьская земля» и «Правда Росьская». Обе формы дожили вплоть до наших дней: мы говорим РОСсия, но жителя ее называем РУСским...

Наиболее богатые и интересные находки «древностей руссов» VI–VII веков сделаны в бассейне рек Роси и Россавы. Вполне вероятно, что первичное племя росов-руссов размещалось на Роси, и имя этой реки связано с названием племени, восходящим, по Иордану, по крайней мере к IV веку нашей эры...

Группа 5

Фроянов Игорь Яковлевич (1936 г. р.) – советский и российский историк, общественный деятель, доктор исторических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета. Автор ряда монографий по истории Древней Руси: «Киевская Русь. Очерки социально-политической истории», «Киевская Русь. Главные черты социально-экономического строя», «Загадка крещения Руси» и др.

Из работы И. Я. Фроянова «Исторические реалии в летописном сказании о призвании варягов»

Сохраненный древними летописями рассказ о призвании союзом северо-западных племен варяжского конунга Рюрика с братьями остается еще во многом загадочным для исследователей... Русские ученые XVIII и XIX вв. обычно относились с полным доверием к Сказанию о призвании варягов. Они спорили лишь по вопросу об этнической принадлежности пришельцев, не сомневаясь в самой реальности сообщаемых летописью под 862 г. событий (*Шаскольский И. П. Норманнская теория в современной буржуазной науке. М; Л., 1965. С. 56*). Постепенно однако складывается мнение, что в рассказе о призвании запечатлено и многое

из действительности начала XII в., когда создавалась летопись... О влиянии новгородских порядков поздней поры при создании легенды писал Д. И. Иловайский (*Иловайский Д. И. Разыскания о начале Руси. М., 1876. С. 238–239*). Но настоящий перелом здесь наступил благодаря работам А. А. Шахматова, который показал, что Сказание о призвании варягов – это поздняя вставка, комбинированная способом искусственного соединения нескольких северорусских преданий, подвергнутых глубокой переработке летописцами...

Каково же историческое содержание Сказания, отнесенное к концу IX в., или к событиям 250-летней давности? Имело ли место призвание варягов? Если имело, то что означало оно?

«Призвание», думается, было, но не на княжение, а для помощи в войне, и не трех мифических братьев, а одного варяжского конунга с дружиной. Племенем, которое пригласило варяжский отряд наемников, являлись, вероятно, новгородские словене, боровшиеся за господство в родственном словенском союзе племен и стремившиеся завоевать руководящее положение в суперсоюзе, куда, помимо словен, входили племена кривичей и чуди. Греков и Мавродин, как мы знаем, допускают возможность найма новгородцами вспомогательного варяжского отряда, а Рыбаков, исходя из факта норманских наездов, полагает, что один из подобных наездов «был изображен новгородским патриотом как вполне добровольное приглашение, изъявление воли самих новгородцев» (*Греков Б. Д. Киевская Русь. М.; Л., 1939. С. 452; Мавродин В. В. Образование Древнерусского государства. Л., 1945. С. 211; Рыбаков Б. А. Древняя Русь. М., 1963. С. 293–294*). В последнем случае надо признать факт варяжского завоевания, замаскированный стыдливо патриотически настроенным новгородцем. Вряд ли это было в действительности. Более правдоподобно приглашение норманского конунга с дружиной, превращенное позднее в призвание варягов на княжение...

Военная помощь, оказанная варягами новгородским словеням, была, очевидно, довольно эффективной, что и побудило их конунга посягнуть на местную княжескую власть. Вспомним схожий случай, происшедший столетие спустя, когда варяги помогли князю Владимиру овладеть Киевом. Войдя в город, варяги заявили Владимиру: «Се град наш; мы пряхом и, да хотим имати окуп на них, по 2 гривне от человека». Это и понятно, ибо власть и тогда, и раньше добывалась силой.

«Государственный переворот», сопровождавшийся истреблением словенских князей и знатных людей, признавался рядом советских историков. О нем писал Греков в своих ранних работах, посвященных Киевской Руси. По словам Мавродина, варяжскому викингу, призванному на помощь одним из словенских старейшин, «показалось заманчивым овладеть самим Holmgard – Новгородом, и он, с дружиной явившись туда, совершает переворот, устраняет или убивает новгородских «старейшин», что нашло отражение в летописном рассказе о смерти Гостомысла «без наследия», и захватывает власть в свои руки» (*Греков Б. Д. Киевская Русь. С. 229; Мавродин В. В. Образование Древнерусского государства. С. 211–212*).

Группа 6

Сахаров Андрей Николаевич (1930 г. р.) – советский и российский историк, член-корреспондент Российской Академии наук, директор Института российской истории (1993–2010). Автор монографий «Дипломатия Древней Руси, IX – первая половина X в.», «Мы от рода русского. Рождение русской дипломатии», «Степан Разин», «Владимир Мономах» и др. Автор и редактор современных учебников по истории России для школьников и студентов вузов.

Из работы А. Н. Сахарова «Рюрик, варяги и судьбы российской государственности»

Текст [Повести временных лет] предельно ясен: для прекращения раздоров, междоусобиц соперничавшие политические структуры приглашали нейтрального правителя, который бы установил «наряд», то есть власть (а не порядок, как почему-то трактуют это понятие), и судил бы

по справедливости. Такая практика приглашения князя-правителя-арбитра, военного вождя со стороны была весьма распространенной в Европе; эта практика на долгие десятилетия стала традиционной и для Новгородской Руси – вспомним хотя бы Александра Невского, приглашаемого в этот столичный город для защиты его от натиска немцев, шведов, литовцев.

Летописец не только рассказал о факте «призвания варягов», которое сегодня историческая наука признает соответствующим политическим реалиям того времени, но и точно определил, кто такие были варяги Рюрика, откуда они явились, в каком отношении к восточным славянам они находились. Он отмечает, что варяги живут «за морем», что они зовутся «русь», причем летописец – осведомленный и внимательный автор – подчеркивает их этническое отличие от шведов, норманнов, англов, готландцев. Этническую принадлежность варягов-руси к славянскому миру летописец определяет одной фразой: «А словенский языкъ и русский одно есть».

Общность варягов-руси и новгородских словен автор летописи также определяет достаточно четко: «Ти суть людье ноугородьци от рода варяжьска преже бо беша словене». Как видим, не верхушка, не дружина, а именно «людье» – всё новгородское население родственны варягам-руси... Подчеркнута их [варягов] славянская принадлежность в IX – начале X в., позволившая пришельцам быстро адаптироваться в иной среде и восточным славянам без особых трудностей установить контакты с варягами...

В последние десятилетия отечественными и зарубежными историками, археологами, лингвистами, антропологами, специалистами по нумизматике было неопровержимо доказано, что российская государственность проделала многовековой путь развития. Ее истоки зарождались по мере эволюции восточнославянского общества, перехода от родоплеменных отношений к началам раннефеодального развития, складывания института частной собственности, появления социального неравенства, зарождения военной организации, перерастания власти племенных вождей в княжескую власть...

К IX в. относится несколько исторически четких упоминаний о наличии на Руси государственных образований... Наиболее впечатляющим фактом русской, восточнославянской государственности стало нападение войска руссов-славян 18 июня 860 г. на столицу Византии, заключение договора «мира и любви» между Византией и Русью 25 июня 860 г., официальное признание тем самым Руси могучей Византийской империей. День 25 июня 860 г. может стать официальной датой исторического возникновения российской государственности. Это было за два года до «призвания варягов».

«Призвание варягов», появление Рюрика и его дружины в землях приильменских славян и местных балтских и угро-финских племен, помеченное в летописи под 862 г., стало определенным этапом в становлении древнерусской государственности...

Власть Рюрика, его братьев и их «родов» наложила на уже существующие государственные тенденции и традиции восточнославянских земель. Она... ускорила формирование государственной власти и государственной территории на северо-западе восточнославянских земель...

Повсюду в Восточной Европе, на этих обширных пространствах существовали этнонимы «русь», «русинь», «рутены», «руссы», «руги» и другие близкие им, которыми характеризовались (в том числе германскими источниками) различные славянские племена, племенные конфедерации и славянские государственные образования, часть их была географически связана с южно-балтийским Поморьем. Не случайно восточный автор IX в. Ибн-Хордадбех писал о том, что купцы «ар-Рус» – «это одна из разновидностей славян». Не случайно также в Раффельштатском уставе начала X в. русские купцы, которые приходят из Ругов (из Руси) на Дунай, отождествляются со славянами. Но этих этнонимов, как и этнонима «русь», не знает Скандинавия. Таким образом «русь» как этническое понятие одновременно возникает как на юге будущего единого государства, в Поднепровье, так и на севере, в Южной Прибалтике, позднее с приходом варягов – в районе Приильменя...

В последнее время в нашей исторической литературе появилась серия статей ряда ученых, убедительно доказывающих славянскую общность Рюрика, варягов IX – начала

X в. и восточных славян, мифический характер отождествления этого славянского князя с неким Рюриком Фрисландским, против чего возражали и ученые прошлых лет, и отсутствие в Швеции вообще имени «Рюрик» и, напротив, его широкое бытование в землях поморских славян...

Группа 7

Думин Станислав Владимирович (1952 г. р.) – научный сотрудник Государственного исторического музея, член Геральдического совета при Президенте Российской Федерации.

Турилов Анатолий Аркадьевич (1951 г. р.) – научный сотрудник Института славяноведения и балканистики РАН. Специалист в области культурных связей восточных и южных славян, кириллической палеографии, источниковедения русской и южнославянской средневековой истории.

Из работы С. В. Думина и А. А. Турилова «"Откуда есть пошла русская земля?"»

Летописный рассказ вполне справедливо отмечает варяжское происхождение русской княжеской династии. Есть все основания полагать, что столь же достоверны и сведения летописца о происхождении имени нашего государства. Со времени Байера и Миллера историками накоплен большой материал, не только подтверждающий скандинавское происхождение термина «русь», но и позволяющий довольно четко проследить, как постепенно менялось и расширялось значение этого термина в зарубежных и восточнославянских источниках интересующего нас периода.

Источником этого слова традиционно считается древнескандинавский глагол «грести». Полагают, что в славянский язык оно проникло от финнов. Обозначая первоначально воинно-гребцов, оно, с одной стороны, стало приобретать черты этнонима, с другой – сохраняло значение социального термина, применяемого по отношению к воинам, княжеским дружинникам. Известие о том, что Рюрик и его братья взяли с собой «всю русь», новгородская летопись передает «пояша с собою дружину многу». «Все росы» – характерное обозначение княжеской дружины у Константина Багрянородного; для описания похода Олега на Константинополь 907 г. характерно противопоставление княжеской дружины (руси) рядовому войску (словенам). Но это социально-терминологическое значение термина «русь» довольно быстро размывается, слово теряет изначально присущее ему этносоциальное значение, что, может быть, было связано с включением в дружину «мужей» славянского происхождения... Уже в середине X в., в описании похода Игоря на Византию и его договора 944 г., войско, состоявшее из представителей различных племен, преимущественно славянских, называется «русью», а договор заключает Игорь, великий князь русский, князя и люди Русской земли. По-видимому, название «Русской земли», т. е. территории, подвластной великому князю русскому, складывается в процессе консолидации восточнославянских племен при активном участии скандинавского элемента. Новая этнокультурная общность принимает имя, первоначальные носители которого интегрируются и растворяются среди местного населения... И, убедительно обосновывая скандинавское происхождение слова «русь», современные исследователи (Е. А. Мельникова и В. Я. Петрухин) справедливо констатируют, что оно «имеет сколько-нибудь прямое отношение к скандинавам лишь в догосударственный период развития восточнославянского общества, а его эволюцию отражают этнокультурные и социально-политические процессы становления восточнославянской государственности».

Государственности, добавим, у истоков которой все-таки стояли варяжские князья с их дружинами...

«Великие» и «светлые» князья (по-видимому, военные вожди) имелись у многих племен. Объединение восточнославянских земель в Древнерусском государстве, разумеется,

было подготовлено внутренними социально-экономическими процессами. Но произошло оно в результате похода князя Олега на Киев, датируемого летописью 882 г., при активном участии его «руси» – варяжской дружины, вместе с другими племенами Поильменя. Легкость утверждения власти Олега в Поднепровье доказывала, что к этому времени созрели внутренние условия для объединения или, во всяком случае, отсутствовали сколько-нибудь серьезные препятствия для него. Какую роль в этом сыграли варяги? Несомненно, очень важную... Появление варяжских дружин, по-видимому, заметно ускорило процесс образования государства. Они явились необходимым консолидирующим элементом, они – на первом этапе – составляли опору военной власти великого князя, их представителя. Речь шла при этом не о завоевании, а о сотрудничестве, синтезе культур... Славянское в своей основе, хотя и вобравшее балтские, финно-угорские племена, Древнерусское государство было создано не только и, может быть, даже не столько варягами; но без них, без того беспокойного и воинственного элемента, вновь увлекшего восточных славян в походы на Византию, может быть, объединение севера и юга совершилось бы значительно позже или (как это произошло у западных славян) на месте Киевской Руси возникли бы соперничающие друг с другом королевства.

Научное издание

Хлытина Ольга Михайловна

**ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

Монография

В авторской редакции

Подписано в печать 16.12.2013 г. Формат 60×84/16.
Печать RISO. Уч.-изд. л. 10,33. Усл. печ. л. 7,91. Тираж 500 экз.
Заказ №

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет»,
630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»