

**О ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРИЕМАХ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКОЙ
ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

Проблема освоения большого объема информации является одной из неотъемлемых характеристик истории как школьного предмета и составляет одну из главных трудностей, с которыми приходится сталкиваться старшеклассникам при изучении истории. Читая учебник, дети, приученные в основной школе отвечать по так называемым «фонарикам» – разделам уже структурированного материала параграфа, стараются по той же привычной схеме уложить в своей памяти и материал учебника 10-11 классов. Впрочем, и в учебниках истории для старшей школы содержание отдельных параграфов уже структурировано по разделам, и вопросы в конце каждого параграфа ориентируют учащихся чаще всего именно на усвоение фактической стороны содержания, на все тот же пересказ, а стало быть, репродукцию.

Придерживаясь этой схемы, вряд ли можно рассчитывать на самостоятельность школьников, разве только в том, что один постарается изложить материал учебника более полно, чуть ли не дословно, а другой воспроизведет его своими словами, упуская некоторые, на его взгляд, незначительные или не особо важные детали и подробности. Но суть и в том, и в другом случае одна – исторический материал, усвоенный подобным образом, остается отчужденным от ученика знанием.

Возьмем для примера учебник В.И.Буганова и П.Н.Зырянова «История России, конец XVII – XIX век» для 10 класса, открывающийся главой «Россия в конце XVII – XVIII в.», состоящей из 13 параграфов, раскрывающих содержание трех крупных и чрезвычайно важных периодов в истории страны: периода правления Петра I и осуществления им широкомасштабных реформ, коренным образом изменяющих облик страны; периода дворцовых переворотов, в ходе которых

проявляет себя своеобразный феномен российской политической истории – созданная Петром гвардия, и периода «просвещенного абсолютизма» Екатерины Великой. Можно, разумеется, рассматривать весь этот материал, следуя установкам учебника, то есть по параграфам, проверяя и закрепляя знание содержащейся в них информации ответами на вопросы в конце каждого из них. Но этот традиционный подход, основывающийся на репродуктивном типе деятельности, не ориентирует учащихся на самостоятельность.

Можно поступить иначе – выстраивая материал в виде больших блоков: «Предпосылки петровских преобразований», «Реформы Петра I, их историческое значение»; «Дворцовые перевороты как политический феномен русской истории»; «Просвещенный абсолютизм Екатерины II». Подавая этот материал лекционно, можно сопроводить его развернутым планом-конспектом или заключить в ряд схем [1.С.29-63], используя при этом метод «сворачивания» информации при ориентации школьников на то, чтобы в ходе последующего итогового зачета они были готовы «развернуть» ее, насыщая записями лекций, материалом учебника и той дополнительной литературы, которая может быть рекомендована им учителем при изучении данной темы.

Понятно, что, не научив учащихся «сворачивать» информацию, трудно ожидать от них умения грамотно ее «разворачивать», хотя, как показывает практика, второе достигается легче первого. Но, как бы то ни было, и тому, и другому надо учить, причем начинать учить в старших классах поздно. Помочь овладеть им навыками выполнения такого рода деятельности школа должна раньше – в 8-9 классах. Это тем более необходимо, что умение работать с информационным ресурсом должно стать одной из основных

компетенций, которыми обязан овладеть выпускник основной школы.

Так, в частности, при изучении всеобщей истории XIX века по старой линейной программе в 9 классе нами использовались своеобразные опорные конспекты. Они содержат достаточно подробную информацию и структурируют ее по принятой в академической науке схеме: экономика страны, внутренняя политика, внешняя политика. Это приучает учащихся при описании той или иной страны выделять сущностно важные характеристики ее состояния и в то же время не рассматривать их изолированно друг от друга, а воспринимать целостно. И, наконец, эти конспекты могут служить своеобразной опорой (подсказкой) при устном ответе учащегося. Выходя к доске с таким опорным конспектом, он чувствует себя уверенней. Имея его перед глазами, он не боится допустить серьезную ошибку или упустить что-то важное. Проверить же глубину понимания разворачиваемой учащимся исторической информации и соответствующим образом оценить его ответ (как, впрочем, и проделанную им работу) учитель всегда может с помощью нескольких уточняющих или проблемных вопросов.

Работу учащихся с исторической информацией можно уподобить работе скульптора, который, по выражению Родена, «берет глыбу и отсекает от нее лишнее», только скульптор, в отличие от ребенка, даже старшеклассника, владеет технологией работы с материалом и необходимым инструментом. Он знает, в каком направлении следует вести резец и строго дозирует силу удара, дабы не отсечь

лишнее, а главное, он знает, что хочет получить в результате своей работы, ибо желаемый образ уже сложился в его голове. У школьника нет ни этого представления, ни навыков отбора материала, необходимого для решения задачи, формулируемой учителем. Всему этому его нужно учить, и начинать следует с составления развернутых планов-конспектов. Так, изучение темы «Просвещенный абсолютизм» Екатерины II» можно начать с составления краткого плана примерно такого содержания:

1. Краткая характеристика политики «просвещенного абсолютизма».
2. Основные мероприятия.
3. Предполагаемые цели проводимых мероприятий.
4. Достигнутые результаты.
5. Общая оценка итогов «просвещенного абсолютизма» Екатерины II.

Настоящий план можно развернуть в виде текстового конспекта, который должны будут составить учащиеся, самостоятельно работая с учебником (§§ 46, 49-50), или с книгой И. О. Родина и Т. М. Пименовой «Вся история в одном томе» (см. [2.С.99-104]), или (более сильные ученики) с книгой Л. И. Семенниковой [3.С.157-175]. Но можно предложить им проделать и более сложную работу: «свернуть» информацию, содержащуюся в учебнике, в опорный конспект, который может быть оформлен в виде схемы (за образец можно взять книгу А. Т. Степанищева [4]) или иметь вид текстового конспекта, как в пособии С. Ш. Казиева и Е. Н. Бурдиной [1]:

«Просвещенный абсолютизм» Екатерины II
«Просвещенный абсолютизм» - политика Екатерины II, провозгласившей основой своего правления заботу о благоденствии подданных в соответствии с законами, исходящими от монарха. Идеи этой политики были привиты европейской философией Просвещения.
Уложенная комиссия (1767-1768) Состав (564 депутата всего)
Правительственные учреждения (чиновники) – около 5% Дворянство – около 30% Государственные крестьяне – около 14%

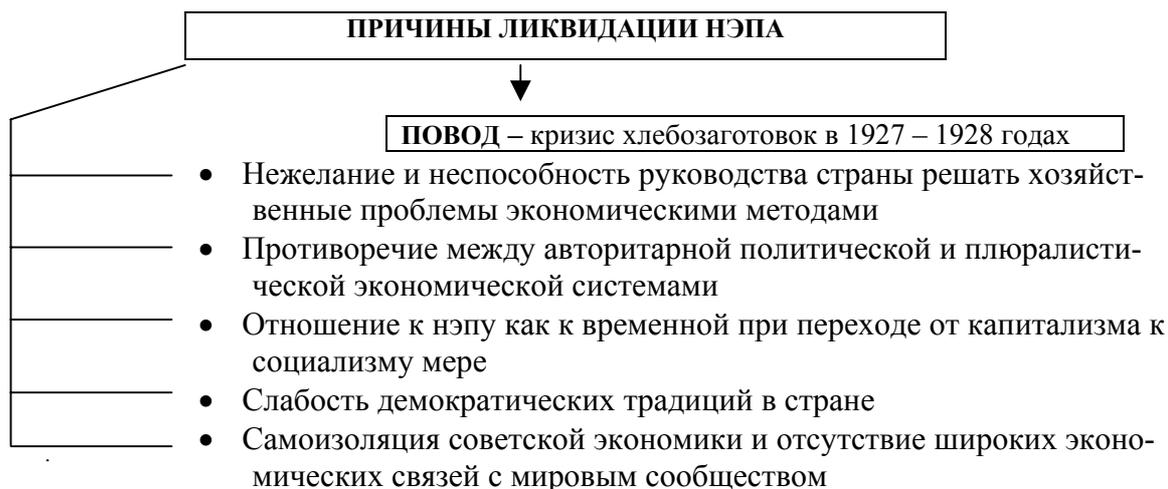
Горожане – около 39%	
Казачи, иногородцы – около 12%	
Цели созыва Уложенной комиссии	Результаты ее работы
1. Выработка нового свода законов. 2. Выяснение настроений разных слоев общества. 3. Обсуждение наказов депутатов.	1. Выработать новое Уложение не удалось. Роспуск комиссии. 2. Отмена крепостного права невозможна. 3. Каждое сословие требовало привилегий в свою пользу. 4. Раскол в среде дворянства (потомственное и личное).
Политика «просвещенного абсолютизма», несмотря на либеральные идеи, отличалась социально-политическим консерватизмом: предоставление прав и привилегий дворянам и горожанам, реформы госаппарата сохранили абсолютизм и укрепили крепостничество	

Конечно же, «просвещенный абсолютизм» Екатерины II не может быть ограничен только работой Уложенной комиссии, к тому же оказавшейся малопродуктивной. Поэтому схема (опорный конспект) может быть дополнена и основными положениями «Жалованной грамоты городам», даровавшей им элементы самоуправления и определявшей социальную структуру городского общества, и рядом других осуществленных Екатериной Великой мероприятий, каждое из

которых обуславливалось философией просветительства, но жестко ограничивалось рамками абсолютизма.

Точно так же метод сворачивания информации может быть использован и при рассмотрении других тем курса истории, как более масштабных по своему содержанию, так и менее. Проиллюстрируем это схематизированным конспектом темы: «Сущность и содержание новой экономической политики, причины ликвидации нэпа»:





Разумеется, ни одна из схем, сколь бы подробной она не была, не в состоянии охватить и представить во всей полноте исследуемое учащимися совместно с учителем или самостоятельно событие (явление) прошлого. Но такая задача и не ставится. Главное – выделить наиболее существенные моменты, без которых сама оценка исследуемого события или явления становится проблематичной. И уже на этой основе, в процессе наполнения каждого из выделенных положений конкретным содержанием – фактами, отбираемыми из различных источников, создается сложная и всегда неоднозначная конструкция исторического прошлого, по-разному воспринимаемая участниками этого коллективного «делания» истории. Это именно коллективное действие, и объединяет в данном случае всех участников процесса познания общая логическая схема, выводящая каждого на единую проблематику и в то же время не ограничивающая никого в восприятии, оценках и интерпретации обозначенных ею проблем.

И еще один из примеров работы с исторической информацией, но уже при рассмотрении целой исторической эпохи, скажем, истории России XIX века. Очень важным для постижения истории как процесса развития является умение ори-

ентироваться в историческом времени и пространстве. Учащиеся должны четко представлять, чем XVIII век отличается от XIX. Чаще всего такого представления у них нет, и с легкостью необыкновенной они переносят события одного столетия в другое, даже не понимая, сколь грубую с исторической точки зрения ошибку при этом допускают. Воспринимая прошлое как равноудаленную от них абстракцию, будь то X, XVI или XIX век, они даже не задумываются над тем, что Петра Великого невозможно переместить на место Ивана Грозного, хотя и тот и другой решали одну задачу – задачу укрепления самодержавной власти. И «просвещенный абсолютизм» не мог утвердиться в России эпохи Петра, хотя Екатерина II считала себя продолжательницей начатых им преобразований, но добивалась она этого иными средствами, повинаясь велениям своего времени, как и Петр – своего.

Время – важный фактор исторического развития, и без осознания этого каждым познающим историю понять ее невозможно. Кажется, Ф.Энгельс в свое время сказал, что если бы на крепостных башнях Киевской Руси во время монголо-татарского нашествия было установлено современное ему стрелковое оружие, вся последующая мировая история пошла бы

иним путем. Но то, что было очевидным для выдающегося мыслителя XIX века, совсем не очевидно для школьников века XXI по той простой причине, что они об этом даже не задумываются. Важно приучить их воспринимать время не как простую систему измерения, а как определенную материальную субстанцию, насыщенную реальными событиями и творческими их людьми. Именно поэтому мы полагаем крайне важной и необходимой работу с опорными конспектами, содержащимися в учебном пособии А.Т.Степанищева «История России в вопросах, задачах, графике». Предлагаемые им опорные конспекты (см. [4.С.93-106]), на которых представлены все десять веков российской истории, позволяют закрепить в сознании учащихся знаковые моменты, характерные для каждого из пройденных нашим народом и государством столетий, делающие их легко узнаваемыми, с одной стороны, и столь же легко выстраиваемыми в единую целостность исторического потока, с другой.

Вот что сам автор пишет о достоинствах разработанных им опорных конспектов: «...опорные конспекты применяются на лекциях, групповых занятиях и при самостоятельной работе... Имея такой конспект на лекции, присутствующие располагают большей свободой слушать лектора, мыслить и рассуждать вместе с ним, участвовать в диалоге при разрешении проблемных вопросов и задач, обсуждении узловых идей и положений...» [там же. С. 91]. Как видим, он усматривает в них прежде всего элемент рационализации процесса обучения. Присутствующий на лекции студент (учащийся) не просто пассивный слушатель преподавателя, он соучастник процесса переработки и освоения предлагаемой ему информации – может по ходу лекции вносить в предложенный ему опорный конспект уточнения, дополнения, замечания; он участник открытого диалога и, значит,

не отчужден от процесса познания, а активно включен в него, что повышает его статус до субъекта познания; и, наконец, он получает возможность работать с опорным конспектом за пределами лекции, самостоятельно насыщая его новыми данными и по-своему интерпретируя заложенную в нем информацию.

Для нас же эти опорные конспекты хороши еще и тем, что, будучи всегда под рукой, они, при постоянной работе с ними, научают учащихся безошибочно определять историческое место того или иного события, факта, персоналия, что в конечном итоге закрепляет в их сознании умение ориентироваться в историческом пространстве и времени. И это умение становится одной из составляющих исторического мышления, без которого невозможны ни автономность позиции индивида, ни «конструктивный скептицизм», ни способность к самостоятельному «деланию» истории.

Важно подчеркнуть и еще одно обстоятельство, позволяющее нам рассматривать работу с опорными конспектами, схемами, таблицами как весьма эффективную. «Лучше один раз увидеть, – пишет А.Т.Степанищев, – ...дело в том, что зрительная память имеет несравнимое преимущество над другими видами памяти, свойственными человеку. Посредством зрения он получает 80-90 процентов всей информации, проходящей через его мозг» [там же. С. 116]. Это одна сторона дела, и, может быть, не самая главная. Главным же является то, что зрительные образы в виде различных схем помогают учащимся разобраться в сложнейших вопросах истории, например, в архитектонике государства и системе управления (структурные схемы), проследить логику развития события, идеи (структурно-логические схемы), усилить познавательную направленность в изучении определенного вопроса (структурно-поисковые схемы) и т.д.

В настоящее время появляется много публикаций, разрушающих привычные представления об историческом прошлом нашей страны. Одни из них действительно разрушают мифы, коих немало в нашей истории, и тем самым восстанавливают историческую справедливость. Но есть и другие, которые в угоду конъюнктурным соображениям наполняют нашу историю новыми мифами либо воскрешают давно забытые, искажая ее. Одним из таких мифов является утверждение о

том, что никакого монголо-татарского ига на Руси не было. Разумеется, можно просто отмахнуться от очередной попытки мифотворчества, можно по не изжитой до конца традиции запретить школьным учителям любые разговоры на эту тему, но лучше все-таки оставить вопрос открытым, предоставив возможность самим учащимся, используя нижеприведенную схему, разрешить данную проблему:

МОНГОЛО-ТАТАРСКОЕ ИГО НА РУСИ – ДВЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ



Полагаем, что на основе заключенной в схеме первичной информации (саму схему можно поместить на доске при фронтальной работе с классом, а можно дать ее на дом для самостоятельной проработки) учащиеся сами, привлекая дополнительные материалы, смогут сделать правильные выводы о том, было на Руси иго или его не было. Помочь им в этом смогут работы Л. И. Семенниковой [3. С. 70-73], А. Л. Юрганова [5. С. 39-46], А. Ю. Головатенко [6. С. 38-45] и ряда других современных историков, в том числе и ярославских краеведов [7. С. 36-45]. Еще одним весьма эффективным приемом работы с информационным ресурсом является активно используемая нами работа с тестами, преимущественно закрытыми. Тесты, выстраиваемые по схеме: 1. Кто эти люди? 2. Что это за место?

3. Что означает это понятие? – даются учащимся для самостоятельной работы дома и адресуют их к самым различным источникам информации: толковым и энциклопедическим словарям, справочникам, учебным пособиям и специальным научным изданиям. В процессе этой работы они приобретают очень важные компетенции поисково-исследовательской работы. Но есть в этой работе с тестами и еще один аспект – мало найти толкование содержащихся в них понятий, биографические справки исторических деятелей, указания на связь географических названий с определенными историческими событиями; куда важнее дать краткую и точную формулировку, относящуюся именно к тому историческому периоду, знание которого выясняется предложенным тестом.

Так, неоднократно фигурирует в отечественной истории Кронштадт: и как российский форпост на Балтике, подвергнутый нападению англо-французской эскадры во время Крымской войны, и как место восстания моряков летом 1906 года, и как центр антибольшевистского выступления в марте 1921 года. Каждый из возможных ответов будет правильным и достаточным, если тестовым заданием не относится к определенному временному периоду. Если же этим заданием проверяется знание событий 20-х годов XX века, то правильным ответом должно быть признано только указание на Кронштадтский мятеж. Никаких поблажек в данном случае быть не должно.

Точно также обстоит дело и с «узнаванием» исторических персонажей. Н. С. Хрущев – Первый секретарь ЦК КПСС, инициатор духовной «оттепели» во второй половине 50-х – начале 60-х годов. Но если его фамилия встречается в тестовом задании по Великой Отечественной войне, то подобный ответ следует признать неверным. Это должно стать принципиальной позицией учителя, отражающей его уважительное отношение к историческому времени как определяющему фактору исторического развития. И столь же уважительное отношение он призван сформировать в своих учениках.

Библиографический список

1. История России в таблицах и схемах. Серия «Школа в клеточку». М.: Лист, 2001.
2. Вся история в одном томе / Авт.-сост. И.О. Родин, Т.М. Пименова. М.: Родин и компания, ООО Издательство АСТ-ЛТД, 1998.
3. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций: Учебное пособие для вузов. Изд. 4-е. Брянск: Курсив, 2000.
4. Степанищев А.Т. История России в вопросах, задачах, графике. Учебное пособие. М.: Интерпракс, 1994.
5. Юрганов А.Л. У истоков деспотизма // История Отечества: люди, идеи, решения. Очерки истории России IX – начала XX в. / Сост. С.В. Мироненко. М.: Политиздат, 1991
6. Головатенко А. История России: спорные проблемы: Пособие для поступающих на гуманитарные факультеты. Изд.2, испр. и доп. М.: Школа-Пресс, 1994.
7. История Ярославского края с древнейших времен до конца 20-х гг. XX века / А.М. Пономарев, В.М. Марасанова, В.П. Федюк и др. Отв. ред. А.М. Селиванов. Ярославль: ЯрГУ, 2000.