Тема:

Формирование умений работы

с историческими документами в I концентре школы.

Содержание

Введение 3

Глава I. Формирование умений и навыков в обучении истории 5

§ 1. Классификация умений 5

§2. Умения необходимые для сдачи ЕГЭ 13

Глава II. Приемы работы с историческими документами 20

§1. Классификация исторических документов в методике преподавания истории 20

§ 2. Рекомендации по работе с историческими документами 24

§ 3. Использование исторических документов на уроках истории (из личного опыта) 29

Список использованной литературы 45

Введение

Изменения, происходящие в современном обществе, предполагают формирование новых направлений совершенствования образования. Одним из таких путей является развитие самостоятельной, социально активной личности. Современные психолого-педагогические науки, исследования и опыт преподавания учителей ориентируют на необходимость формирования личности, умеющей самостоятельно добывать знания и применять их на практике. Развитие у школьников приемов и соответствующих им умений мыслительной деятельности и учебной работы не возможно без целенаправленной деятельности преподавателя. Большое место в этом процессе занимает работа учащихся с источниками знаний, прежде всего, с фрагментами текстов. Формирование у учащихся умений работать с текстами как источником знаний – одна из актуальных проблем современной педагогической науки, решение которой открывает возможности для углубленного осмысления учащимися ведущих вопросов исторического развития и формирования приемов мыслительной деятельности и учебной работы. Актуальность темы обусловлена назревшей необходимостью улучшения качественного уровня обучения учащихся в процессе преподавания истории.

Цель работы: используя психолого-педагогическую литературу, научно-методические исследования описать технологию формирования умений работы с историческими документами.

Задачи:

Изучить психолого-педагогическую литературу с целью выяснения уровня разработанности выбранной проблемы.

Отобрать наиболее эффективные методические приемы формирования умений работы с историческими документами.

Рассказать об использовании исторических документов на уроках истории, основываясь на личном опыте (во время прохождения педагогической практики).

В ходе решения поставленных задач и осуществления цели данной работы мною были проведены теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической и методической литературы по вопросам, связанным с темой работы, анализ проектов государственного стандарта. С 2001 года школьные выпускные экзамены по ряду предметов, в том числе по истории, стали проводиться в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). В работу включаются задания разной степени сложности, предполагающие разные виды деятельности. Результаты ЕГЭ показывают, что выпускники школы испытывают трудности при работе с историческими документами. Поэтому проблема, поставленная в данной работе не нова, но впервые она сформулирована в связи с переходом к ЕГЭ.

В школе в процессе изучения истории учителями немного времени уделяется методике работы с историческими документами. В современных учебниках по истории наряду с текстами параграфов даются фрагменты исторических документов. Нередко учителя истории не уделяют особого внимания данным документам. Хотя каждый преподаватель знает, что его задача состоит не только в том, чтобы дать ученику информацию, рассказать известные факты, но и, наверное, в большей степени учитель должен научить учащихся самостоятельно добывать информацию из любых источников и правильно использовать ее, развивая тем самым навыки познавательной деятельности. Учителю очень важно мотивировать ученика к познавательной деятельности. Результаты обучения напрямую связанны с тем, насколько развиты у ребенка познавательные способности и мотивация к обучению.

Глава I. Формирование умений и навыков в обучении истории

§ 1. Классификация умений

Развитие умений школьников составляет часть содержания образования, в том числе исторического. Развитие у школьников приемов и соответствующих им умений мыслительной деятельности и учебной работы не возможно без целенаправленной деятельности преподавателя.

Большое место в этом процессе занимает работа учащихся с источниками знаний, прежде всего, с фрагментами текстов. Целенаправленно формируя у учащихся умения, учитель стремится к оптимальному развитию их познавательной самостоятельности, учит учиться и пополнять свои знания, готовит к творческому труду. Умения школьников основываются на знании приема учебной работы (составление плана ответа, сравнительной таблицы), которому соответствуют определенные приемы умственной деятельности (анализ и синтез, сравнение, обобщение).1

Приемы учебной работы, по мнению П.В. Горы, это те способы, которыми она может быть выполнена и которые можно выразить в виде перечня действий с различным по характеру историческим материалом. Перечень действий, составляющих приемы, дает общее направление, порядок выполнения работы. Приемы учебной работы выражены в словесно – письменных или графических действиях. Использование приемов можно видеть. Допускаемые ошибки в использовании приемов можно исправлять, добиваясь их точного применения, усвоения и одновременно усвоения изучаемого с их помощью учебного материала. Приемы учебной работы детерминируют соответствующие умственные действия: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение учебного материала, приемы исторического воображения, запоминание.2

1. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся. // ПИШ, 1981г., № 4, С.23

2. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе.М., 1988., С.153

Способность перенести усвоенный прием в новые условия: применить его в работе с принципиально иным содержанием или источником знаний – главный критерий сформированности умения.1

У дидактов и методистов существуют разные точки зрения на умения и навыки. Так, Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Н.А. Лошкарева считают, что умения – это сознательное владение каким – либо приемом деятельности. Умение, доведенное до автоматизма – это навык. Умения постепенно перерастают в навыки. Например, сначала появляется умение читать печатный текст, затем навык беглого чтения. Чтобы приобрести умения, надо знать способ деятельности, надо упражняться.

Другая точка зрения принадлежит психологу Е.Н. Кабановой – Меллер. Умением она считает владение знанием о способе деятельности, начальную ступень формирования навыка. Таким образом, различие в определениях ученых будет в соотношении умений и навыков, оценке их роли в развитии учащихся.2

Н.И. Запорожец считает, что умение – это подготовленность к сознательным, точным действиям или способность сознательно достигать поставленной цели в изменяющейся обстановке.3

Предъявляя требования к умениям школьников в соответствии с перечнем в программе, необходимо помнить, что в формировании каждого из них имеются общие этапы:

Начальный этап: Школьники получают знания о приеме учебной работы, узнают, из каких действий он складывается, с какой последовательностью выполняется: от действий по образцу (под руководством учителя) они постепенно переходят к более самостоятельной деятельности в аналогичной ситуации.

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.89

2. Там же. С.88

3. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // ПИШ, 1981г., № 4, С.28

Промежуточный этап: Знакомый прием используется в новых условиях, когда осваивается иной учебный материал или иные по своему характеру источники знаний. Учитель объясняет школьникам новые действия, входящие в уже известный прием, и требует их осознанного выполнения.

Заключительный этап: Ученики усваивают все действия, составляющие прием, в результате его многократного повторения и переноса на новые объекты: таким образом, у них вырабатывается прочное умение.1

Освоение каждого приема учебной работы, основной логической операции продолжается, как правило, несколько лет. Отдельные умения сформировываются лишь к концу седьмого и восьмого года обучения. К ним относятся умения: составлять хронологические и синхронистические таблицы, сравнивать исторические явления по существенным сопоставляемым признакам и д.

Н.И. Запорожец называет ряд общих условий успешности формирования умений учащихся, апробированных в результате многолетнего эксперимента:

1) Осознание учителем цели и содержания работы;

2) Систематическое, целенаправленное развитие умений школьников в процессе обучения истории:

а) объяснение цели, сущности и практического значения каждого приема учебной деятельности;

б) выполнение учениками системы обучающих и тренировочных заданий возрастающей сложности, помогающих закреплению каждого приема в качестве умения;

в) создание на уроках проблемных ситуаций, стимулирующих применение тех или иных способов учебной деятельности;

1. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // ПИШ, 1981 г., № 4, С.24

г) применение инструктивных указаний (памяток) с перечнем действий, которые должны выполнять школьники для усвоения той или иной логической операции, приема учебной деятельности;

д) систематическое рецензирование ответов школьников (учителем или самими учениками);

е) регулярный анализ достигнутых результатов(на основе сопоставления с начальным уровнем умений учащихся).

ж) выделение в ряде роков времени для развернутого объяснения и закрепления способов учебной деятельности (составления планов, рецензирование докладов и др.);

Систематическое использование и координирование межпредметных связей в развитии общих учебных умений школьников, в том числе мыслительных и речевых.1

Студеникин М.Т. выделяет четыре этапа в формировании умений при обучении истории:

Формирование ориентировочной основы умения, предполагающей раскрытие сути мыслительной операции учителем. На этом этапе составляется план – памятка выполнения операции.

Первичное применение учащимися операции при самостоятельном выполнении заданий.

Тренировочные задания, углубляющие знания и навыки.

Применения умения по типу все более отдаленного переноса.2

У обоих авторов немаловажную роль в процессе формировании умений играют памятки.

1. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // ПИШ, 1981 г., № 4, С.27

2. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.89

Памятки – учебные пособия, помогающие в определенной последовательности образно воссоздать исторический факт или раскрыть его внутренние существенные стороны. Памятка представляет собой перечень вопросов и заданий, расчленяющих сложный учебный прием на несколько более простых операций.1

Многие учителя истории используют различные памятки для учащихся – логические схемы устных и письменных ответов, рецензий и т.п. Подобные памятки способствуют формированию общеучебных умений школьников, помогают усваивать исторический материал. Конечно, нельзя организовывать изучение истории только на основе памяток – это привело бы к схематизации, к чрезмерному упрощению. Чтобы избежать этого, памятки надо рассматривать не как адресованные школьнику предписания, строго определяющие работу на уроках и дома, а как рекомендации, рассчитанные на творческое применение. В этом случае использование памяток может облегчить труд учителя и учащихся, положительно повлиять на его результат.

Вот, например, Ваганов В.Ю. в своей статье говорит о том, что он активно использует памятки. В его кабинете хранятся подборки памяток, извлеченных из различных источников. Некоторые из них, несколько видоизмененные, скорректированные с учетом результатов практической работы, он предлагает читателям журнала.2

Умение всегда будет сознательным действием, адекватным целям его использования и содержанию учебного исторического материала. Роль познавательных умений в современном процессе обучения истории многолика:

1. ПИШ, 2004 г., № 9, С.37

2. Ваганов Ю.В. Памятки на уроках истории // ПИШ, 1989 г., № 4, С.29

во – первых, их формирование является одной из главных целей школьного исторического образования, так как на этой основе происходит развитие и совершенствование познавательных способностей учащихся, раскрытие их индивидуальности;

во - вторых, познавательные умения – органичная часть содержания, которой обязаны овладеть ученики для самостоятельного и критического восприятия исторических сведений;

в – третьих, познавательные умения – это средство формирования исторических знаний, личностных суждений и мотивированного отношения к прошлому;

в – четвертых, познавательные умения могут выступать и в качестве весомого критерия успешности учения и преподавания.1

В связи с задачей “повышения активности и самостоятельности учащихся в обучении истории” методисты 70 – 80 годов разрабатывали методики: обучение учащихся приемам познавательной деятельности (П.В. Гора), формирование мыслительных умений и развитие речи в 4 - 8 классах (Н.И. Запорожец). С 1980 по 1992г. в усовершенствованные программы по истории обязательным компонентом содержания входили перечни основных умений, а авторы курсовых методических пособий предлагали учителям практические рекомендации (О.И. Бахтина, Г.И. Годер, Г.М. Донскй и др.).

Познавательные умения, подобно историческим фактам, можно классифицировать по разным основаниям. Анализ структуры умений подводит к их делению на элементарные, простые и сложные, что помогает выделить этапы, соблюсти последовательность и преемственность в формировании учебных действий.

1.Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории., М., 2003., С.234

Более сложной является классификация познавательных умений по их содержанию. В самом общем виде их можно разделить на общеучебные и специфические. К первой группе относятся те умения, которые формируются и применяются при изучении всех или большинства предметов.1

Общие умения можно разделить на четыре группы:

учебно-организационные (планирование деятельности, рациональное выполнение заданий, самооценка, режим дня);

речевые (письменные и устные) (умение отвечать на вопросы, пересказывать текст, связно излагать, рецензировать);

учебно-информационные (работа с книгой (учебником, хрестоматией документов), справочниками, библиографией, каталогом);

учебно-интеллектуальные (мотивация деятельности, логическое осмысление и изложение информации, решение задач, восприятие и воспроизведение, самоконтроль).2

К специфическим умениям относятся только те, которые необходимы в обучении конкретному предмету. Внутри этой категории методисты – историки также выделяют несколько видов. Общепринятой и стабильной группой специфических познавательных умений в обучении истории являются хронологические и картографические умения. Они присутствуют в каждой методической классификации, в то время как другие виды варьируются в зависимости от целей школьного исторического образования.3

Так, в советские годы выделяли особую группу умений – исторические мышления, которые помогали школьникам “ в свете марксистско-ленинского учения осознать развитие человеческого общества как закономерный процесс и на этой основе воссоздать целостную картину события, процесса, формации, оценивать факты прошлого и современности с классовых позиций”.4

1. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории., М., 2003., С.238

2. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.92

3. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории., М., 2003., С.240

4. Актуальные проблемы методики обучения. Под ред. Колоскова А.Г.М., 1984г., С.49

Идеологизация исторического образования отразилась на критериях познавательных умений, в их основу были положены особенности действий с учебным историческим материалом. В группу образных умений вошли, в частности, умения образно описывать исторические факты, воссоздавать образы и картины прошлого, рассказывать о ярких и знаменательных событиях. В группу логических умений – умения выявлять причинно – следственные связи, сопоставлять объекты прошлого, называть основные черты и характерные признаки, объяснять понятия, делать сравнения и т.п. В группу оценочных умений – умения давать аргументированные оценки историческим фактам, раскрывать своеобразие событий и явлений, выявлять иерархию причин и следствий, а также новизну в развитии социально-экономических, политических и культурных процессах.1

Виды деятельности и умения, которые должны стать одним из значимых итогов школьного исторического образования, разделены на 5 групп:

1) хронологические; 2) работа с источниками; 3) описание; 4) анализ, объяснение; 5) версии и оценки.

Этот вариант ярче других демонстрирует, как в соответствии с целями обучения меняется не только содержательная сторона исторического образования, но и деятельностная.2

В начале каждого учебного года методисты советуют учителям проводить в классах специальные самостоятельные работы диагностирующие уровень владения ведущими познавательными приемами. По их результатам определяются и планируются основные направления в формировании у учащихся новых познавательных умений и совершенствовании уже освоенных.

1. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории., М., 2003., С.248

2. Алексашкина Л.Н. Примерная программа. История. // Примерные программы основного общего образования.М., 1999г., С.157-158

Систематическое развитие необходимых школьникам умений и навыков и их исторического мышления стимулирует активную переработку знаний и в конечном итоге – правильное понимание явлений общественной жизни. Выявляя сущность отдельных исторических событий, школьники учатся глубже проникать в сущность процесса общественного развития. Повышается эффективность обучения и воспитания.

§2. Умения, необходимые для сдачи ЕГЭ

В чем заключается подготовка учащихся средней школы по истории? Что следует спрашивать у школьников на экзаменах истории? Одна из ключевых особенностей состоит в том, что история, в отличие от других научных дисциплин, имеет дело не с существующими в данный момент реальными объектами, а с тем, “что было”. Важнейшее место в историческом познании занимает реконструкция прошлого. В основе воссоздаваемой исторической картины лежит информация о конкретных событиях – их времени, месте, участниках и т.д., которая фиксируется историками. Это относительно объективная часть исторического знания. В то же время при описании и объяснении исторических событий уже их современникам высказываются разные суждения о причинах и следствиях событий, оценки их знания и т.п. Они зависят от мировоззрения, индивидуальных и общественных ценностей. Субъективистское восприятие присуще как участникам событий, так тем, кто размышляет о них спустя столетия. Это версионная часть исторического знания. Значительную роль в постижении прошлого играет методология, владение исследовательскими методами.

Особенности познания истории находят отражение в многообразии знаний и умений, приобретаемых школьниками при изучении данного предмета. В состав их подготовки входят, наряду со знанием хронологии, фактов и понятий, владение умениями и навыками описания исторических событий объектов, критического восприятия и анализа информации источников, раскрытия сущности и значения явлений, сопоставления исторических версий оценок и обоснования своей позиции и др. Нормативными документами, определяющими содержание подготовки школьников по истории в средней школе, являются образовательные стандарты, впервые введенные в 1990-е годы. В данном случае речь идет о таких компонентах стандартов, как Обязательный минимум содержания исторического образования и Требования к уровню подготовки по истории выпускников основной и средней школы. Первый из названных документов находит отражение в базовых программах и традиционно служит ориентиром для преподавателей и учащихся, показывая, что следует знать. Вместе с тем не менее важным является вопрос о том, что нужно уметь.1

Изучение истории в старшей школе на базовом уровне направленно на достижение следующих целей:

воспитание гражданственности, национальной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений учащихся на основе осмысления ими исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин;

развитие способности понимать историческую обусловленность явлений и процессов современного мира, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить свои взгляды и принципы с исторически возникшими мировоззренческими системами;

освоение систематизированных знаний об истории человечества, формирования целостного представления о месте и роли России во всемирно - историческом процессе;

овладение умениям и навыками поиска, систематизации и комплексного анализа исторической информации;

формирование исторического мышления – способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблема прошлого и современности.2

1. Стандарт среднего (полного) образования по истории (базовый уровень). // ПИШ, 2004г., № 8, С.31

2. Там же. С.24

В результате изучения истории на базовом уровне ученик должен знать/понимать:

основные факты, процессы и явления, характеризующие целостность и системность отечественной и всемирной истории периодизацию всемирной и отечественной истории;

современные версии и трактовки важнейших проблем отечественной и всемирной истории;

историческую обусловленность современных общественных процессов;

особенности исторического пути России, ее роль в мировом сообществе.

Уметь:

проводить поиск исторической информации в источниках разного типа;

критически анализировать источник исторической информации (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания);

анализировать историческую информацию, представленную в разных знаковых системах (текст, карта, таблица, схема, аудио визуальный ряд);

различать в исторической информации факты и мнения, исторические описания и исторические объяснения;

устанавливать причинно – следственные связи между явлениями, пространственные и временные рамки изучаемых исторических процессов и явлений;

участвовать в дискуссиях по историческим проблемам, формулировать собственную позицию по обсуждаемым вопросам, используя для аргументации исторические сведения;

представлять результаты изучения исторического материала в формах конспекта, реферата, рецензии.

Использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для:

определения собственной позиции по отношению к явлениям современной жизни, исходя из их исторической обусловленности;

использование навыков исторического анализа при критическом восприятии получаемой извне социальной информации;

соотнесение своих действий и поступков окружающих с исторически возникшими формами социального поведения;

осознание себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокультурного, конфессионального сообщества, гражданина России.1

С 2001г. школьные выпускные экзамены по ряду предметов, в том числе по истории, стали проводиться как в традиционной форме, так и в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ). Назначение ЕГЭ двоякое – выявить уровни подготовки по истории выпускников школы с целью их итоговой аттестации, а также отбора для поступления в высшие и средние специальные учебные заведения. Этим определяется комплексный характер экзаменационной работы. С ее помощью необходимо проверить как владение базовыми знаниями, так умения анализировать исторические источники, систематизировать и излагать материал, рассматривать версии и оценки событий прошлого. В работу включаются задания разной степени сложности, предполагающие разные виды деятельности. Экзамен проводится в письменной форме. Это, естественно, предъявляет повышенные требования к изложению ответов. 2

Члены авторской группы по разработке контрольно - измерительных материалов ЕГЭ Л.И. Ларина, Е.А. Гевуркова, Г.В. Клокова в своей статье “ Что показал Единый государственный экзамен по истории”1 подчеркивают, что задания по работе с источниками оказались весьма сложными для выпускников.

1. Там же. С.29

2. Ларина Л.И., ГевурковаЕ.А., Клокова Г.В. Что показал Единый государственный экзамен по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. №10., С.34

Правильные ответы по содержанию источников XVII – XVIII вв. составляют всего 25-50%, по XIX в. – 20-25%, по XX в. – 20-30%, на обобщение итогов анализа документа – 20-30%, но в некоторых заданиях таких ответов лишь 10-20%. Еще более сложными оказались задания с открытыми развернутыми ответами на применение имеющихся знаний по истории в связи с ответами на вопросы к документам – в среднем 20-30% по одним вопросам и от 15 до 20% по другим.

Делая выводы, авторы, в частности, указали: “В работе с документами лучше проявилось умение извлечь необходимую информацию из текста, слабее – применить исторические знания к конкретной ситуации источника”. Еще одно слабое место – работа по соотнесению конкретно-исторических знаний с обобщенными (понятия, идеи, концепции). Выпускникам трудно “подтвердить общие рассуждения фактами, аргументами и, наоборот, вывести определенные суждения на основании конкретного, фактического изложения материала”. Авторы отмечают, что по ответам “чувствуется отсутствие должного умения работы с историческим документом даже в такой несложной сфере, как наиболее полное извлечение необходимой по заданию информации из текста, не говоря уже о более глубоком анализе.

Проблема, поднятая авторами, не нова, но, пожалуй, впервые она сформулирована в связи с переходом Единому государственному экзамену. Сами авторы не дали никаких методических рекомендаций по работе с источниками, так как советы учителям по “ привлечению определенного круга источников”, “специальному обучению работать” с ними и необходимости уделять этому “значительное внимание в учебном процессе” рекомендациями назвать нельзя.

Совокупность требований к исторической подготовке выпускников средней школы в единстве ее содержательных и деятельностных компонентов представлена в следующем перечне.

Хронологические знания, умения работать с хронологией: 1.1 называть даты важнейших событий и процессов; 1.2 составлять хронологические и синхронистические таблицы; 1.3 характеризовать периоды в развитии важнейших исторических процессов, масштабных событий.

Знание фактов, работа с фактами: 2.1 называть место, обстоятельства, участников, результаты важнейших исторических событий.

Работа с источниками: 3.1 читать историческую карту с опорой на легенду; 3.2 использовать данные исторической карты для характеристики политического и экономического развития стран и регионов мира в отдельные периоды истории; 3.3 проводить поиск необходимой информации в одном или нескольких источниках; 3.4 высказывать суждение о назначении, ценности источника; 3.5 характеризовать позиции, взгляды автора (составителя) источника; 3.6. сравнивать данные разных источников, выявлять их сходство и различие.

Описание (реконструкция): 4.1 рассказывать (устно или письменно) об исторических событиях, их участниках; 4.2 на основе текста и иллюстраций учебника, дополнительной литературы, макетов и т.п. составлять описание исторических объектов, памятников; 4.3 составлять биографическую справку, характеристику деятельности исторической личности.

Анализ, объяснение: 5.1. соотносить единичные исторические факты и общие явления, процессы; 5.2 показать последовательность возникновения и развития исторических явлений, 5.3. называть характерные, существенные черты минувших событий и явлений; 5.4. классифицировать исторические события и явления; 5.5 объяснять смысл, значение важнейших исторических понятий; 5.6. сравнивать исторические события и явления, определять в них общее различия; 5.7. излагать суждения о причинах и следствиях исторических событий.

Версии, оценки: 6.1. излагать оценки событий и личностей, приводимые в учебной литературе; 6.2. сравнивать предлагаемые исторические версии оценки, выявляя сходство и различия; 6.3. высказывать суждение о подходах, лежащих в основе отдельных версий и оценок, представленных в учебной и популярной литературе; 6.4. определять аргументировать свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личностей в истории.

Глава II. Приемы работы с историческими документами

§1. Классификация исторических документов в методике преподавания истории

К историческим источникам относится все созданное человеком, в том числе результаты его взаимодействия с окружающей средой, а также предметы материальной культуры, обычаи, обряды, памятники письменности. В широком смысле слова памятники письменности в методике называют документами.

Еще в 1863г. профессор М.М. Стасюлевич высказал мысль, что для исторического развития учащихся гораздо большее значение имеет непосредственное знакомство учеников с источниками исторического знания (документами), чем работа по учебнику. Поэтому он предложил вести занятия по реальному методу, основанному на работе с первоисточниками. С этой целью М.М. Стасюлевич составил и опубликовал три тома хрестоматии “ История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых”.

Ученые, методисты (М.Н. Коваленский, А.Ф. Гартвиг, Н.А. Рожков) стали призывать к организации лабораторных занятий по истории – самостоятельных занятий учащихся на основе исторических документов. Историю Московского государства XVI в. Н.А. Рожков предлагал изучать по писцовым книгам. И говорил об этом так: откроем перед учениками “итоги писцовой книги о Московскому стану Коломенского уезда, составленной в 1576-1578гг.; пусть они сосчитают, что это тоже их заинтересует, и увидят, что около двух третей всей территории стана было под поместьями монастырскими землями… этот вывод пусть они сделают сами; преподаватель не должен делать априорных утверждений”. Работа заканчивается составлением конспекта, который выучивается дома.1

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.131

Однако большинство методистов все же считали, что нежелательно строить все занятия в школе на изучении только документов. Исторические документы следует привлекать лишь как вспомогательное средство к основным источникам исторических знаний учащихся – рассказу учителя и учебнику. “Документ призван лишь углублять, конкретизировать и придавать приобретаемым учениками знаниям живую изобразительность, понимание своеобразия исторической эпохи и лишь очень элементарно знакомить с некоторыми методами исследований, применяемыми в исторической науке”. Высказывалось также мнение, что документ нужен не для расширения школьного курса истории, а для его конкретизации, углубления и уточнения.

По роли документа определялось его место на уроке. Сторонники лабораторного метода полагали, что изучение документа должно предварять работу с учебником. Методисты, придерживающиеся метода документации, предлагали использовать документы лишь после чтения учениками соответствующего параграфа учебника.

В чем же значение применения исторических документов? С их помощью реализуется принцип наглядности в обучении истории, когда ученики знакомятся с внешним видом документов. Документ делает рассказ учителя живым и ярким, а выводы более убедительными. Значимость документа также в том, что он содействует конкретизации исторического материала, созданию ярких образов и картин прошлого создает ощущение духа эпохи.

Насколько колоритно, например, письмо Петра I к своей матери: “Вселюбезнейшей и дражайшей нашей матушке, государыне царице, недостойный сынишка твой Петрушка, о здравии твоем присно слышати желаю…” Или же первая строка из письма супруги Петра Евдокии Лопухиной: “Женишка твоя Дунька челом бьет…”1

1. Там же. С.132

Посредством документа у учащихся формируется интерес к истории. Привлечение новых фактов позволяет им почувствовать дух эпохи. Как отмечал методист дореволюционной школы В.Я. Уланов, понятными, живыми и немножко смешными кажутся ученикам князья, пишущие свои завещания “целым своим умом, в своем здоровьи”, распределяющие свои пояса, коробки сердоликовые, чепи, вместе с конями, селами слугами. Старый документ служит такой же яркой иллюстрацией древнего языка формы мысли, каким выступает остаток старины для характеристики быта и потребностей отживших поколений.1

При работе с документами у учеников активизируется процесс мышления и воображения, что способствует более плодотворному усвоению исторических знаний и развитию исторического сознания. У учеников вырабатываются умения самостоятельной работы: читать документы, анализировать и извлекать информацию, рассуждать, оценивать значение документов прошлого и настоящего. На уроках ученики узнают о значимости документов для исторической науки, видя в них след деятельности когда-то живших людей.

Классификация документов, применяемых в обучении истории, значительно проще той, что принята в исторической науке. Она основана на характере документальных текстов, когда все они подразделяются на две основные группы – документы повествовательно-описательного и актового характера, имевшие в свое время практическое значение. Эти документы хорошо дополняют друг друга. Дополнительную группу составляют памятники художественного слова.

Актовые документы – это юридические, хозяйственные, политические, программные (грамоты, законы, указы, прошения, челобитные, росписи, договоры, статистические и следственные документы, программы, речи). Повествовательно-описательные документы – летописи, хроники, мемуары, письма, описания путешествий. К памятникам художественного слова истории древнего мира и средних веков относятся произведения устного народного творчества (мифы, басни, песни, крылатые выражения).

1. Там же. С.133

Вяземский и Стрелова предлагают следующую классификацию исторических документов1:

документы государственного характера: грамоты, указы, приказы, законы, речи государственных деятелей, протоколы государственных мероприятий и т.д.

документы международного характера: договоры, соглашения, протоколы, деловая переписка и т.д.

документы, связанные с политической борьбой: программы, воззвания, речи политиков, прокламации, декларации и т.п.

документы исторического характера: хроники, анналы, летописи, исторические сочинения.

документы личностного характера: мемуары, дневники, письма, свидетельства очевидцев.

документы литературного жанра как исторические памятники своей эпохи: проза, поэзия, драма, эпос, мифы, песни, сатира, крылатые выражения и прочее.

Ученые полагают, что документ для урока должен: 2

соответствовать целям задачам обучения истории;

отражать основные, наиболее типичные факты и события эпохи;

быть органически связанным с программным материалом, содействовать актуализации исторических знаний, чтобы можно было бы предложить учащимся познавательные вопросы и задания;

быть доступным ученикам по содержанию и объему, интересным;

содержать бытовые и сюжетные подробности, позволяющие дифференцировать обучение, конкретизировать представления учащихся о тех или иных событиях, явлениях, процессах, оказывать на них определенное эмоциональное воздействие;

обладать литературными и научными достоинствами, достаточной информативностью для развития познавательной самостоятельности и заинтересованности, совершенствования приемов умственного труда.

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства.М., 2000., С.107-110

2. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.133

§ 2. Рекомендации по работе с историческими документами

В работе с историческими источниками важно все: какой источник выбрать, как составить вопросы для его анализа, в какой форме провести этот анализ, как организовать его так, чтобы ребята выполняли задания с удовольствием, чтобы у них появились уважение к источнику и желание вновь обратиться к подобной работе.

Изучив ряд современных методических пособий, наиболее доступных каждому учителю, а также вопросы к источникам в учебниках по истории, которые являются частью методического аппарата изучения источников старшеклассниками.

Наиболее ценные в практическом отношении предложения по работе с источниками даны в пособии Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой “Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства”.1 Однако в качестве рекомендаций авторы представляют “памятку” Стивена Л. Шехтера и план-вопросник учителей Западной Европы. В них удачны алгоритм анализа источника и формулировки вопросов. Например: “Что дополнительно вы смогли узнать об авторах из изучаемого документа?”, “Когда был написан или создан документ и где произошли описываемые события? Как это можно понять из его содержания?” “Какие факты приведены в документе и какие выводы можно из них извлечь?”, “Как изучаемый документ помог вам узнать больше об историческом событии, к которому он относится?”

Вопросы, следовательно, составлены таким образом, чтобы ученик не просто прочел документ и нашел в нем подтверждение чьих-то мыслей, а сам сумел добыть как можно больше информации и на ее основе доказать свою точку зрения. Правильно указывается и на то, что необходимо перед началом работы с источником поставить определенные задачи, сформулировать задачи так, чтобы ребята прочитали источник “вдоль и поперек” несколько раз и, наконец, чтобы они сами поставили вопросы к источнику.

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства. М., 2000., С.105-115

Анализ литературы вместе с тем показал, что нигде не описана целостная, последовательная методика работы с источником. Методисты предлагают работать на уроках в основном с документами, имея в виду, прежде всего государственные акты, мемуары, дневники. Среди источников мы редко видим песни, лозунги, пословицы. Практически полностью проигнорированы материальные источники (монеты, домашняя утварь, вещи, дома, старые машины). А ведь у них есть важное преимущество перед документами: они окружают наших учеников в повседневной жизни, порой буквально находятся под рукой. Надо только научить учеников всматриваться в окружающий мир, чтобы увидеть: история – это не только прошлое, но и настоящее, которое вытекает из прошлого, а настоящее каждый день превращается в прошлое. Это очень важный воспитательный момент в преподавании истории: через такое понимание источника можно преодолеть дистанцию, которая существует между учеником и школьным предметом “История”, показать, что история имеет отношение к каждому человеку и жизнь каждого из нас есть часть исторического процесса.1

Основная информация методических пособий о работе с источником заключается в ряде рекомендаций. Почти все они однотипны и имеют определенные недостатки:

работа с источником начинается с указания его названия имени автора;

основной вид работы с источником: составление плана и разбивка для этого текста на законченные в смысловом отношении части;

большая часть вопросов к источнику включает в себя информацию, которую можно, а иногда нужно добыть вне источника.

1. Румянцев В.Я. Работа с историческими источниками // ПИШ. 2003. №3. С.2

Данные рекомендации не мотивируют детей к работе с источниками. Спросите любого человек – нравится ли ему эта работа? Большинство ответит, что нет, потому что скучно. Действительно, что интересного и полезного в такой работе: дали документ, назвали автора, год, попросили вычленить главное, потом велели прочитать к этому документу дополнительную разъясняющую литературу и попросили законспектировать. Чаще всего такое задание превращается в работу, которую все мы делали в студенческие годы, - брали не сам источник, а предисловие или аннотацию к нему и сжато переписывали чужой анализ. Таким образом, источник для детей является неважным и ненужным, а главная часть работы связана с литературой вне его.

Вторая серьезная проблема заключается в формулировании вопросов к конкретному историческому документу. В методических рекомендациях в основном представлены вопросы, которые можно по существенным недостаткам в их формулировках разделить на три группы. К первой и, наверное, самой многочисленной группе относятся вопросы, сформулированные так, что несут в себе ответ, имеющий оценочный характер: например: “Чем так страшна уния, что повлекла за собой такие последствия?”, “Почему одни христиане (православные) не могли есть и пить из одних сосудов с другими христианами?”, “Почему назначение царем наследника уничтожало последние преграды для произвола?”

Другая группа вопросов порождает недоверие к источнику еще до его анализа: “Правильно ли Эйнгард объяснил причины войны франков с саксами?”, “Доверяете ли вы свидетельства автора этого документа? Почему?” “Разделяете ли вы суждения, выводы, оценки документа?”, “Есть ли подтекст у этого документа?”, “Правдив ли этот документ?” и др.

Третья группа вопросов обращена к мелким, не очень существенным деталям: “Как названы скоморохи в указе царя?”, “Как указ предписывал расправляться со скоморохами?” и др. Какая историческая и методическая польза в таких вопросах? К сожалению, в методической литературе настоящее изобилие подобных вопросов к источнику: оценочных, мелких, отвлеченных. Преподавателям истории самим иногда неясен смысл этих вопросов.

Любопытна ситуация с источниками в учебниках для IX-XI классов. Только в учебниках А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной есть специальные вопросы к источникам, помещенные непосредственно после них. Во всех остальных учебниках вопросы и задания помещены после текстов параграфов источников, внутри раздела “Вопросы и задания”. Этот нюанс неслучаен. Вчитываясь в содержание параграфов, источников и вопросов к ним, можно понять, что из источника ученик должен извлечь только то, что подтверждает текст параграфа, и, прежде всего оценочные суждения авторов учебника. И это не справедливо, поскольку сейчас в учебниках даются очень интересные и разнообразные источники, которые по своему содержанию хорошо дополняют и расширяют текст параграфа. Однако вопросы поставлены таким образом, что это может просто ускользнуть от внимания ученика.

Аналогична ситуация и с вошедшими в практику преподавания истории в школе рабочими тетрадями по истории: без чтения учебника на вопросы к источникам, помещенным в этих тетрадях, ответить нельзя. Подавляющее большинство из них опять требует в качестве ответа оценочных суждений, а не знания фактов и умения их анализировать. Поскольку тексты учебников уже содержат в себе готовые оценки и выводы, то понятно, почему школьники (в том числе и вчерашние школьники – журналисты и политики) могут бойко ответить на вопрос о том, каким был тот или иной правитель нашей страны или период нашей истории, но не умеют подтвердить свое мнение фактами.

Результат такой работы с источниками зачастую оказывается противоположным поставленным целям: ребята не понимают, зачем вообще надо читать источники, какое отношение они имеют к изучению истории. Неудивительно, что выпускники, встречая на экзамене задание проанализировать источник, проявляют беспомощность.

Такая ситуация с методическим аппаратом наших учебников по истории и методической литературой в целом есть наследие еще советских времен, когда школьник должен был усвоить прежде всего концептуальную, разработанную до мелочей оценочную часть истории. Для советского человека история была марксистско-ленинской интерпретацией прошлого, а скрупулезно отобранные факты были призваны подтверждать эту интерпретацию. Количество источников, которые тогда изучались в школах и в вузах, было строго дозировано, и основными из них по всем периодам отечественной и зарубежной истории считались работы классиков марксизма. Наверное, по этой причине в современных учебных пособиях их авторы нередко путают источники, научные труды по истории и историческую публицистику и беллетристику. Из советской методологии и методики пришло и то, что главные цели преподавания истории включают в себя формирование оценочных суждений у учащихся, а не знание фактов и умение их анализировать.

Таким образом, методический аппарат учебников и литературы для учителя не предоставляет реальной возможности научить старшеклассников анализировать источники. Поэтому вопрос о том, как заинтересовать ученика, как показать, что источник может быть интересен, остается весьма актуальным. Нельзя забывать и о том, что уроки в школе – это не занятия на историческом факультете университета. Школа – не вуз, здесь лишь для единичных учеников изучение истории занимает хоть какое-то место в планах на будущее. Не надо питать иллюзий – дети совершенно не обязаны любить историю, для них история – лишь один из предметов школьной программы. Поэтому методику университетов нельзя в готовом виде перенести в школу. По-новому организованная работа с источниками может сыграть здесь очень важную роль.

§ 3. Использование исторических документов на уроках истории (из личного опыта)

Еще до революции передовые учителя и методисты настаивали на широком использовании исторических документов в школьном преподавании истории. В 60-е годы М.М. Стасюлевич противопоставлял догматическому способу обучения истории по учебнику, содержащему “готовый” материал и “готовые” выводы, реальный метод самостоятельного изучения прошлого учащимися на основании исторических документов.

В начале XX века идеи М. Стасюлевича развил Н. Рожков, пропагандируя “лабораторный” метод изучения истории по источникам. Борьба сторонников “реального”, “лабораторного” метода против догматического обучения, против системы зубрежки реакционных по содержанию и направлению учебников была прогрессивной в условиях дореволюционной школы. Однако одностороннее увлечение этим методом страдало переоценкой “исследовательских” возможностей учащихся средней школы и не обеспечивало усвоения ими системы исторических знаний. Эти недостатки особенно ярко обнаружились в годы массового применения “лабораторного” и “исследовательского” методов в качестве основных методов обучения истории в советской школе в 1920-х и в начале 1930-х годов, когда вместо учебников с их систематическим изложением исторических событий в школе использовались “рабочие книги”, содержавшие документальный материал с контрольными вопросами к ним и краткими “заключительными очерками” по темам для самостоятельного изучения.

Отвергнув после 1934г. “лабораторный” и “исследовательский” методы в качестве основных и ведущих, советская методика рассматривает работу по историческим документам в качестве одного из важных методов обучения истории в школе.1

1. Вагин А.А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959., С.276

Необходимо иметь ввиду и еще одну важную познавательную сторону работы с документом: она представляет собой один из путей практического ознакомления учащихся с методом исторического исследования. Еще в конце 30-х годов В.Н. Бернадский писал: “Вводя документ в преподавание истории, преподаватель знакомит учащихся с методом исторического знания и его источниками и тем способствует сближению истории как учебного предмета с историей как наукой. Привлечение документа приводит к развитию у учащихся приемов критического анализа текста”.1

Разумеется, в условиях школы речь может идти лишь об элементах исследовательской работы с историческим документом.

К сожалению, документальный материал был полностью исключен из школьных учебников, изданных после 1934г. Что касается сборников документов (хрестоматий), то они были рассчитаны не на школьников, а на учителей, студентов и преподавателей исторических факультетов. За время с 1934 до 1956г. не было издано ни одного сборника исторических документов, предназначенных для самостоятельной работы в классе.

В этих условиях сколько-нибудь систематическая работа учащихся с историческими документами была крайне затруднена и осуществлялась сравнительно немногими учителями. Вся забота по отбору, адаптированию и размножению нужных отрывков из документов, формулированию вопросов и заданий по документу ложилась на учителя. Чаще поэтому использование документа на уроке ограничивалось чтением и комментированием его самим учителем.2 В последние годы роль документов в структуре школьных учебников истории существенно возросла.

1. Бернадский В.Н. Методы преподавания истории в старших классах. 1939. C.60

2. Вагин А.А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах.М., 1959., C.277

На уроках истории документы могут использоваться как учителями, так и учениками. Учитель пересказывает документ, если он сложен для учеников; приводит короткие цитаты без ссылки или со ссылкой на документ (чтобы усилить доказательность своего рассказа); цитирует и разбирает выдержки из документов для конкретизации своего рассказа, придавая ему эмоциональности и убедительности. Чтобы оживить рассказ, он использует прямую речь, дает характеристику личности.

Чаще всего учитель привлекает на урок документы повествовательно-описательного характера. Так, в объяснение включается отрывок из хроники Жана де Венета, в которой рассказывается о бедствиях Франции в период Столетней войны: “В этом году виноградники… не возделывались; поля… не вспахивались; быки и овцы не ходили по пастбищам; церкви и дома… представляли груду печальных, еще дымящихся развалин”.1

Работа учеников с документом, постепенно усложняется с учетом их возраста и познавательных возможностей, а также уровня подготовленности. В 5-6 классах используется наиболее простой материал повествовательного и описательного характера; объем его не превышает 10-15 строк; в 7-8 классах растет число анализируемых хозяйственных и юридических документов; в 9-11 – все шире привлекаются политические, программные документы.2

Обучение работе с источником включает в себя следующие этапы:

1) учитель дает образец разбора документа;

2) ученики анализируют документ под руководством учителя;

3) работают под руководством учителя и самостоятельно;

4) самостоятельно изучают документ в классе и дома.

Учитель в классе знакомит учеников с документом, объясняет суть задания. Дома ученики готовят небольшие сообщения, описания на основе документа, текста и иллюстрации учебника, творческие сочинения. Конечно, для самостоятельной работы документ необходим каждому ученику.

1. Лисова К. Использование документов на уроках истории // Народное образование. 2001. №5. С.54

2. Румянцев В.Я. Работа с историческими источниками // ПИШ. 2003. №3. С.36

Работа с документами также включает в себя: чтение и пересказ документа и составление по нему плана; объяснительное чтение с предварительной и заключительной беседой; самостоятельный разбор документа и ответы на вопросы к нему; сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга документов, характеризующих одно и то же событие; критическую оценку документа. При этом ученики определяют его логически завершенные части, главные идеи, учатся находить доказательства тому или иному положению. Учитель предлагает ученикам “прочитать, что сказано об этом документе”, “привести место из документа, где сказано об этом”, “доказать на основе текста документа”, “подтвердить свое мнение документом”.1

У старших школьников работа с документами усложняется. Им уже предстоят более сложные задания:

- выберите главное, второстепенное в содержании документа; мотивируйте свой выбор;

- определите причину изучаемого события, к какому времени может быть отнесено данное явление или процесс;

- продумайте, какие исторические условия подготовили появление такого-то события, явления, породили идеи, реформы, начинания;

- сравните условия; отберите по документальному источнику данные;

- дайте характеристику политическим и государственным деятелям; подготовьте по первоисточнику сообщение;

- поразмышляйте, как изученный документ (группа документов) помогает понять современные общественные явления.2

Подготовка учителя к использованию первоисточников на уроке предусматривает предварительный отбор и педагогическую обработку. Чем больше обработан документ, тем легче он воспринимается учениками и тем меньше трудностей представляет для самостоятельной работы.

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.135

2. Вагин А.А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах.М., 1959., С.279

Педагогически обработать документ – это значит выбрать содержание, используемое на уроке. В случае необходимости учитель видоизменяет документ, не затрагивая его сущности и не допуская тенденциозных изъятий, стараясь сохранить особенности стиля автора. Затем надо объяснить новые для учеников термины и понятия и разработать задания по работе с документом.

Прежде чем обратиться к документу на уроке, учитель дает его краткую характеристику; говорит, когда и кем он составлен, в каких целях; что ученики узнают из этого документа. Приступая к ознакомлению с “Русской правдой”, учитель отмечает, что этот свод древнерусских законов включает отдельные нормы (статьи) Закона русского, Правду Ярослава Мудрого, Правду Ярославичей, Устав Владимира Мономаха и другие законы. Статьи “Русской правды” направлены на защиту жизни и имущества княжеских дружинников и слуг, свободных сельских общинников и горожан. В ней описано положение зависимых людей, указаны права и обязанности свободных людей (обязательственное и наследственное право). Списки “Русской правды распространялись в XIII-XVIII вв. Затем ученики обращаются к тексту законов, подготовленных для анализа в классе.1

Словарь

Огнищанин – богатый, знатный человек.

Подъездной – сборщик княжеских доходов.

Тиун – управляющий князя (судья).

Рядович – слуга, работающий по договору (ряду).

Смерд – крестьянин свободный.

Холоп – человек по своему положению близкий к рабу.

Борть – дупло с пчелами.

Продажа – штраф за преступление в пользу князя.

Купа – денежная ссуда.

Закупа, наймит – смерд, получивший ссуду, зависимый.

1. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004., С.136

Денежные знаки

Гривна – около 200 граммов серебра.

Ногата – 1/20 гривны.

Куна – 1/25 гривны.

Резан – 1/50 гривны.

Вереница – 1/100 гривны.

Статьи документа

18. Если убьют огнищанина, то с убийцы взыскивается 80 гривен; за убийство княжеского подъездного также платить 80 гривен.

21. А за убийство княжеского тиуна – 80 гривен, а за старшего конюха при стаде – также 80 гривен, как постановил Изяслав, когда дорогобужцы убили его конюха.

22. За княжеского старосту или смотрителя за сельскими работниками – 12 гривен, а за княжеского рядовича – 5 гривен.

23. А за убийство смерда или холопа – 5 гривен.

24. Если сожгут княжескую борть или выкрадут пчел, то платить 3 гривны.

25. Если покрадут хлеб с гумна или из ямы, сколько бы ни было воров, взыскать с каждого по 3 гривны и по 30 кун продажи.

65. А кто распашет полевую межу или срубит межевой столб – 12 гривен продажи.

70. Если закуп бежит от господина, то полный холоп…

71. Если наймит, получающий ссуду, возьмет у хозяина плуг или борону, то за продажу их он должен заплатить.

73. …Если господин бьет закупа за дело, то без вины есть; если бьет не смысля, пьян, без вины, то как свободному платить, так и закупу.

78. За покражу сена или дров – 9 гривен, а хозяину за каждый воз по две ногаты.

79. Если кто сожжет гумно, то выдается князю с головою и со всем имением, за коего наперед взыскивается убыток хозяина, а остальным располагает князь.

103. Если смерд умрет без детей, то наследство князю; если буду у него дочери дома, то дать часть на них; если же замужем, то не давать части.

104. А если боярин или из боярской дружины, то князю наследство не идет; если не будет сыновей, то дочери возьмут.

Вопросы

Что такое “Русская правда”?

Какие группы населения названы в этом документе?

Кто работал в княжеском хозяйстве? (ст.70,71,73,103)

Каково положение закупа? холопа? смерда?

Кто управлял княжеским хозяйством? (ст.18,21,22)

Какого рода преступления караются по статьям 65,78,79?

Как сопротивлялись закабаляемые смерды? (ст.79)

Какие выводы о социальном характере общества можно сделать на основании статей 18,21 и 23?

Какой общественный строй показан в “Русской правде”?

Ученики читают документ по частям, а учитель объясняет необычные выражения и фразы, задает вопросы для проверки степени понимания его содержания: о чем рассказано в отрывке? Что означает это слово? Как вы понимаете смысл этого предложения? Лишь затем осуществляется повторное чтение и разбор документа по частям. Ответы учеников должны быть полными исчерпывающими, а выводы подтверждены ссылками на документ.

На уроках истории в среднем звене ученикам надо дать представление об отличии документальных исторических источников от литературных произведений, песен-сказаний и повествований. Так, при разборе мифов Древней Греции выясняется, что в них вымышленного, а что происходило в жизни греков.

Выразительность документа усиливается, если удается соединить его содержание с наглядным изображением.

К.Б. Умбрашко предлагает свою методику работы с документами для развития творческого мышления учащихся. В результате анализа документа в сознании учащихся формируются исторические понятия. Они “не должны усваиваться как готовые знания; они возникают в сознании школьников в результате логического выведения или построения”.1

Отказываясь от применения школьного учебника в процессе обучения, автор данной методики подбирает по курсу истории систему документов, характеризующих историческую эпоху, событие, явление или процесс. Затем вычленяет какую-либо проблему. Документы позволяют выявить противоречивость позиций конкретных лиц, что вызывает потребность решить проблему, а это помогает уяснить сущность явлений и процессов. Эффективно сравнение документов с разных позиций, освещающих одно и то же событие. Ученики определяют, чем отличается описание одних и тех же событий.

Таким образом, роль документов и содержащихся в них заданий К.Б. Умбрашко видит в том, чтобы выявить противоречия в учебном материале. Задания разрабатываются на разных уровнях сложности с учетом познавательной возможности учеников. Схема изучения следующая: анализ документа – извлечение из него фактов – их интерпретация в устном рассказе, ролевой игре, письменном сочинении. Возможно сочетание документального описания и карты; правового документа и дневниковых записей; мемуаров, писем и портрета той или иной личности.

Ученики придумывают вопросы к документам, составляют кроссворды, пишут собственные тексты, описывая события. После обсуждений, дополнений и исправлений тексты входят в главы ученического учебника. Это личностно значимый и понятный для учеников текст.

1. Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории. // ПИШ., 1996., № 2, С.30

К главам ученики придумывают вопросы и задания, включают исторические карты и хронологические таблицы, родословные. Страницы иллюстрируются рисунками, пародиями карикатурами.

Подобрать документы учителю помогают школьные хрестоматии. Одни хрестоматии содержат только документы, другие – документы, комментарии к ним и отрывки из научно-популярной литературы; третьи состоят из отрывков художественных и прочих литературных произведений. Учитель применяет те или иные хрестоматии в зависимости от целей урока и решаемых на нем задач.

Работа с источниками организуется в старших классах. К таким источникам можно отнести научные труды историков, политологов, экономистов, мемуары военноначальников, руководителей государств, деятелей литературы и искусств, книги представителей русского зарубежья.

На уроке в кратком вводном слове учитель определяет задачи работы с таким произведением. Он называет дату его создания, цели мотивы, кратко характеризует обстановку. Далее раскрывает структуру произведения, его основные идеи, останавливается на значении для оценки исторических событий и явлений. Вначале в классе проходит комментированное чтение научного труда в сочетании со словарной работой. Учитель ставит по тексту вопросы. Затем комментируется только сложный текст, а остальной ученики изучают самостоятельно. Они ищут в тексте основные идеи и характеризуют их.

По заданию учителя ученики переходят к составлению простого и сложного планов, а затем к тезисам – логическому стержню произведения. Это краткое письменное изложение основных положений источника без пояснений, иллюстраций и ссылок. В тезисах преобладают общие положения. Сначала ученики пишут тезисы под руководство учителя, а затем самостоятельно. На основе одного и того же документа ученики составляют тезисы, учатся конспектированию.

Конспектирование – это сжатое письменное изложение основного содержания текста с выделением наиболее значимых его положений. Ученики наглядно видят, как план документа сначала наполняется основными положениями (тезисами), а затем фактами и примерами. Полученные знания находят применение при подготовке докладов и рефератов, во время учебных экскурсий.

Существуют различные памятки по конспектированию. Вот одна из них: 1

1. Перед конспектированием необходимо тщательно изучить произведение, составить план.

2. В начале конспекта необходимо точно указать фамилию и инициалы, полое название работы, место и год издания.

3. Наименование глав, разделов, параграфов научного труда всегда указывается точно.

4. Изложение текста дается сжато, но основные мыли и аргументы записываются подробно.

5. В конспекте используют цитаты.

6. При работе над конспектом следует использовать подчеркивания, условные знаки, пометки на полях. Они помогут при ответе по конспекту.

Свою памятку по работе над планом-конспектом предлагает Н.И. Запорожец: 2

Подготовьтесь к выполнению задания: разделите развернутый лист тетради на две неравные части для записи плана (слева) и конспекта (справа).

Прочтите весь текст целиком.

Выделите в нем логически законченные части и в каждой из них – основную мысль, озаглавьте их. На основе этого составьте план.

Изложите конспективно содержание каждой законченной части: положения, уточняющие и раскрывающие главную мысль, приведите цифры и выводы

1. Ваганов Ю.В. Памятки на уроках истории // ПИШ. 1989. №4, С.32

2. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // ПИШ, 1981 г., № 4, С.27

Если не сможете кратко пересказать текст источника, то процитируйте его, заключая в кавычки. Основные положения конспекта выписывайте напротив соответствующих заголовков плана.

Проверьте выполненную работу. Если нужно, исправьте, уточните заголовки плана и содержание конспекта.

Работа с источником должна быть, прежде всего, интересной, увлекательной, направленной на стремление понять источник и увидеть за ним реалии прошлого. Для этого нужно использовать известные всем средства, которые могут заинтересовать детей. Что любят дети? Они любят игры, соревнование, состояние азарта и успеха. Именно это может быть использовано и для такой важной работы, как прочтение источника. Игра как один из способов работы с источником. Этот способ помог мне на практике, сняв проблему пренебрежительного отношения детей к изучению источников.

Игра призвана решить следующие задачи:

к источнику должно быть привлечено внимание как можно большего количества ребят;

следует использовать разнообразные источники;

игра должна научить извлекать информацию из источников и убедить, что в историческом познании анализ источника является самым главным умением, поэтому источник нескучен, интересен и полезен.

Условия игры следующие.

1. В игре участвуют несколько команд, но не больше 5, по 5-6 человек в каждой команде.

Игра проходит в несколько этапов. На каждом этапе анализируется один источник. Количество этапов определяется заранее организатором игры.

Половина источников раздается заранее (за 7-10 дней), вторую половину команды получают во время игры.

Вместе с источниками команды получают план анализа источник. И источники, и план анализа все команды получают одинаковые.

К началу игры команды должны подготовить в письменном виде анализ тех источников, которые были даны им заранее.

В ходе игры команды должны оказать умение извлекать информацию из источника, делать выводы. Оценивается не только количество фактов, которые сумели увидеть игроки в источнике, но и то, как это было сделано: эмпирическим или аналитическим путем.

Порядок игры.

Вступительное слово, знакомство с условиями игры.

Каждая команда читает свой вариант анализа первого источника. Важно, чтобы те, кто анализировал первый источник первым, второй источник анализировал последним и т.д.

Так как анализ первого источника выполнен в письменной форме, то после зачитывания текст отдается жюри.

Анализ второго источника. Второй источник может быть уже тем, что дается на самой игре. Поэтому нельзя требовать от команд, чтобы они представили анализ этого источника в письменном виде. Жюри внимательно должно выслушать устные выступления.

Для более четкой организации игры можно ввести временное ограничение для представления как письменного, так и устного анализа источника: примерено 5-6 минут для каждой команды.

Вопросы к источнику

Определите время написания источника.

Что и о чем можно узнать из источника?

Выясните из источника форму государственного устройства уровень социально-экономических отношений.

Где написан источник? Укажите как можно больше сведений об авторе (социальное положение, уровень образования, отношение автора к государству, к личности др.).

С какой целью написан данный текст? В чем хотел автор убедить своего читателя?

Что вы узнали нового из этого источника об эпохе, которой он принадлежит?

На первый взгляд описанная игра не может быть зрелищной и азартной, однако, это совсем не так. Ребятам было очень интересно следить за тем, как по разному можно прочитать один тот же источник, сколько можно извлечь информации из одной страницы текста, иногда всем знакомого и вроде бы ничего неизвестного не содержащего.

Условия игры можно менять, не искажая смысл и цель игры. Например, варьируя количество и состав команд. Можно проводить эту игру и в классе в качестве работы по обобщению какой-либо темы, разбивая класс на команды выбирая для анализа один, наиболее яркий источник.

Игра дает возможность познакомить ребят с самыми разнообразными источниками (отрывки из летописей, дипломатические документы, отрывки из художественных произведений, частные письма и др.)

Такая игра является хорошей проверкой знаний о истории, прежде всего уровня сформированности наиболее общих представлений о прошлом. Игра в данном случае не просто проверяет полученные знания, она показывает их ценность и полезность.

Анализ источника проведенный учениками не может претендовать на классический анализ источников, ибо в нем отсутствует такой важный элемент, как критика источника. В приведенном алгоритме анализа нет вопросов, позволяющих провести эту работу. Это сделано сознательно. Нельзя ставить перед ребятами одновременно две задачи. Сначала надо научить извлекать из источника информацию, а потом познакомить с элементами критики источника.

Урок на тему: Вавилонский царь Хаммурапи и его законы. Цели урок: рассказать учащимся о возникновении первых письменных законов. Выяснить почему возникают законы и для чего они служат. Сформировать навыки установления причинно - следственных связей. Предоставить возможность учащимся сделать выводы об общественных отношениях той эпохи. Продолжить формирование умения самостоятельно оперировать исторической терминологией и социальными понятиями.

В самом начале урока, после рассказа о находке столба с первыми письменными законами, ученикам задается вопрос: что такое закон? Почему он появляется? И ребята делают попытки самостоятельно сформулировать понятие закона отвечая, что закон – это определенные правила поведения. А появляются законы потому, что суд богов, распространенный в древнем мире, не мог быть объективным и требовались четко оговоренные наказания за те, или иные преступления. Далее ученики разделяются на группы и начинается работа с документами (отрывками из законов Хаммурапи). Ребятам дается задание: определить наказание за преступления.

Преступления:

Если человек выколол глаз сыну человека…

Если он переломил кость человеку…

Если он выколол глаз рабу человека или же переломил кость рабу человека…

Если человек выбил зуб человеку, равному ему…

Если человек ударил по щеке человека высшего по положению, чем он сам…

Если сын человека ударил по щеке сына человека, равного ему…

Если раб ударил по щеке сына человека…

Наказания:

…то он должен ему отвесить 1 мину серебра.

… то ему должны отрезать ухо.

… то ему должны выбить зуб.

… то он должен быть отхлестан в собрании воловьей плетью 60 раз.

… то ему должны переломить кость.

… то он должен отвесить половину его стоимости.

… то должны выколоть ему глаз.

В течении непродолжительного времени ребята обсуждают варианты ответа, а затем каждая группа по очереди комментирует какое из наказаний следует за каждое из перечисленных преступлений. Во время работы ученики выясняют, что наказание за преступление рабу и свободному отличаются. Да и сами рабы приравниваются к домашним животным и вещам. После этого ученик дают определение раба – это вещь, частная собственность. А затем мы возвращаемся к определению закон и теперь уже сами ребята дают грамотное и четкое определение, что закон – это правила, которые регулируют отношения между различными группами людей в обществе. Учитель сообщает ученикам, что эти различные группы в обществе называются сословия. Совместными усилиями учителя и учеников новое понятие получает свое определение и записывается в тетрадь. В результате ученики в течении урока провели самостоятельное исследование и сделали самостоятельно несколько важных сложных выводов: для чего нужны законы, что такое закон, раб, сословие и какую роль играют законы в обществе.

Существует огромное количество форм методов и приемов развития навыков у учащихся. Я уверенна, что существует большое поле для творческой деятельности каждого учителя в решении данной проблемы

Список использованной литературы

1. Актуальные проблемы методики обучения. Под ред. Колоскова А.Г. М., 1984г.
2. Алексашкина Л.Н. Примерная программа. История. // Примерные программы основного общего образования. М., 1999г.
3. Бернадский В.Н. Методы преподавания истории в старших классах. М., 1939г.
4. Ваганов Ю.В. Памятки на уроках истории // ПИШ, 1989 г. № 4
5. Вагин А.А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959г.
6. Вяземский Е.Е. Теория и методика преподавания истории., М., 2003г.
7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории. Основы профессионального мастерства. М., 2000г.
8. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988г.
9. Запорожец Н.И. Развитие умений учащихся // ПИШ, 1981 г. № 4
10. Ларина Л.И., Гевуркова Е.А., Клокова Г.В. Что показал Единый государственный экзамен по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. №10
11. Лисова К. Использование документов на уроках истории // Народное образование. 2001. №5
12. Румянцев В.Я. Работа с историческими источниками // ПИШ. 2003. №3
13. Словарь педагога // ПИШ, 2004 г. № 9
14. Стандарт среднего (полного) образования по истории (базовый уровень). // ПИШ, 2004г. № 8
15. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе.М., 2004г.
16. Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории. // ПИШ., 1996. № 2