**Учебно-методический комплекс по истории**

Под учебными комплексами обычно понимают учебно-методическую литературу, наглядные и иные средства обучения по каждому курсу истории. К ним относятся:

учебные пособия (учебные пособия, хрестоматии, книги для чтения);

методическая литература (методические пособия, книги, статьи, рекомендации, сборники заданий и задач);

научная, научно-популярная и художественная литература (монографии, книги для чтения, хрестоматии, художественные произведения);

наглядные средства обучения (печатные, объемные, экранные и экранно-звуковые). Методические пособия могут быть как подробные поурочные, так и тематические, где даются разработки отдельных тем курса. В поурочных пособиях обычно предлагаются рекомендации проведения вариантов уроков с учетом разного уровня развития учащихся. . Как правило, в пособиях дается система работы над умениями различного вида, над понятиями и т.д. Покурсовые пособия необходимы учителям для сокращения времени подготовки к урокам, что особенно важно при высокой недельной нагрузке. Кроме того, такие пособия крайне важны для начинающих учителей.

**Характеристика школьного учебника**

К нему предъявляется важнейшее требование раскрывать основы науки в соответствии с возрастом учащихся и уровнем их подготовленности. Ученые выделяют следующие функции школьного учебника:

информационная (раскрывает содержание образования, дает объем материала на каждый урок с учетом возраста учащихся);

систематизирующая (обеспечивает последовательность изложения содержания, систематизирует его);

обучающая (облегчает усвоение и закрепление знаний);

воспитательная (способствует реализации воспитательных целей обучения истории).

Учебник состоит из текста, который определяется системой отбора фактов. Его содержание подразделяется на разделы, главы и параграфы. Последние должны быть равновеликими и иметь законченный, целостный характер. Число параграфов должно соответствовать учебному плану по предмету.

Содержание учебника подразделяется на основной (теоретический и фактический материал), дополнительный (справочный), пояснительный (примечания, комментарии). Ядро основного текста составляет информация о важнейших идеях и понятиях, теориях, способах деятельности.

Сложность текста учебника может быть предметной, логической и языковой. Сложность исторического содержания зависит от насыщенности текста понятиями, терминами, выводами теоретического характера. По мнению ученых, для понимания текста учебника нужно, чтобы количество дополняющих предложений было в четыре раза больше, чем базисных. Базисные необходимы для понимания последующего материала.

К внетекстовым компонентам учебника относятся иллюстрации, вопросы и задания, документы, а также указатели. Иллюстрации и схемы учебника используются для создания образов прошлого. Они раскрывают содержание книги средствами образной и знаковой наглядности.

Основную часть методического аппарата учебника составляют вопросы и задания к параграфам. Они помогают учащимся сознательно и глубоко усвоить содержание урока, а учителю дают возможность руководить учебной деятельностью учеников. Обычно вопросы бывают разной сложности, что позволяет дифференцировать работу учащихся.

В оценке качества учебной литературы по истории эксперты придерживаются следующих критериев:

• соответствие учебника современным требованиям системы образования в целом;

• отражение в нем ценностей современного российского общества;

• научность подходов к изложению фактов;

• представление исторических фактов с разных точек зрения;

• соответствие содержания книги программным требованиям;

• соответствие языка и стиля изложения возрастному уровню учащихся;

• качество источниковедческой базы учебного материала;

• методическая ценность учебника, его сочетаемость с другими пособиями;

Одним из направлений модернизации общего образования в России является создание вариативных истории. Принципиально новым явлением в педагогической практике России является издание Федеральных перечней и издательских вертикалей учебников

**Характерные черты “нового поколения” учебников истории:**

Отказ от формационного подхода в пользу цивилизационного и культурологического;

Появление на авансцене всемирной истории новых героев “маленьких людей”;

Замена понятийной системы учебника образной;

Информационная избыточность текста учебника ;

Многоуровневая система образов;

Новые выразительные способы изложения учебного текста;

Яркие, броские, интригующие заголовки глав, параграфов, подпунктов;

Превращение дополнительного текста в равноценный источник информации;

Превращение иллюстраций в рабочие элементы учебника;

Становление новой иллюстративной метасистемы;

Формирование новой системы вопросов и заданий;

Сложный состав аппарата ориентировки;

Аксиологические (ценностные) акценты учебного текста;

**Особенности содержания учебников “нового поколения”**

Логическая связь понятий и преемственность содержания внутри учебника и между учебниками одной предметно-методической линии, что способствует пониманию содержания предмета изучения;

Объяснение изучаемого материала на примерах их жизни ученика, что способствует формированию навыка поиска причин и смысла происходящего

Наличие в учебном издании практикума (задачника), направленного на осмысление окружающего мира, и применение этих знаний в практической деятельности;

Наличие в учебных изданиях не только основного, но и дополнительного содержания, что способствует формированию навыка поиска и использования информации.

**Особенности методического аппарата**

Наличие разработанного методического аппарата, направляющего деятельность учебников, что дает ключи к использованию содержащейся в учебном издании информации;

Наличие элементов методического аппарата, который мотивирует ученика на изучение учебного материала ( что за учебный материал он будет изучать, какие конкретные задачи стоят перед ним и что за результат получится в результате его изучения, например карта понятий, маршрут по теме и т.п.);

Наличие справочного аппарата учебника, что учит искать и использовать информацию;

Наличие творческих заданий, что учит применять полученные знания в жизни;

Рубрикация текста, выделение главных мыслей и ключевых понятий, что учит выделению важнейшей информации;

Наличие вопросов для актуализации знаний, необходимых для изучения новой темы, что учит применению имеющихся знаний;

Наличие заданий к иллюстрациям, что учит наблюдательности, пониманию причин и смысла происходящего.

**Существенные признаки вертикали школьных учебников**

Методологическое единство и целостность содержательной предметной линии обеспечивается наличием общего научного редактора серии.

Основой формирования единой вертикали школьных учебников может служить образовательная программа. Издательство “Просвещение” ежегодно готовит обновленные сборники образовательных программ.

В завершенную предметную линию учебники может объединить и общность характерных для них содержательных акцентов и приоритетов.

Наличие особой структуры учебных книг одной издательской вертикали. Авторы – единомышленники используют характерный для своей серии учебников набор структурных компонентов и особое методическое оформление.

Каждая отдельная предметная линия или издательская вертикаль учебников “одевается” в свою оригинальную обложку. Общий дизайн их оформления четко просматривается на страницах каталогов и рекламных проспектов издательств.

Методологическое единство и целостность содержательной предметной линии обеспечивается наличием общего научного редактора серии.

В издательстве “Просвещение”:

По всеобщей истории – под редакцией директора института всеобщей истории РАН, академика РАН А.О. Чубарьяна

По истории России – специалисты института российской истории РАН и МГУ им. Ломоносова – под руководством директора института российской истории РАН, члена-корреспондента РАН профессора А.Н. Сахарова.

В основе этих комплектов лежат:

Последние научные достижения российских и зарубежных историков

На основе сравинительно-исторического подхода освещаются главные направления развития стран

Историческое прошлое различных стран и регионов мира рассматривается как единый процесс

Это позволяет сохранить преемственность между курсами всеобщей и отечественной истории

Основой формирования единой вертикали школьных учебников может служить образовательная программа. Издательство “Просвещение” ежегодно готовит обновленные сборники образовательных программ.

В частности, программа по истории России для 6-9 классов прослужила основой для создания единой линии учебников авторов А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной. 2 главных компонента УМК – программа и учебники – объединяет общая целевая установка.

В завершенную предметную линию учебники может объединить и общность характерных для них содержательных акцентов и приоритетов.

В одних учебниках авторские коллективы подробно и последовательно освещают жизнь и быт различных социальных групп

В других – детально прорисовывают образы ярких исторических деятелей

В-третьих – на арену истории выводят детей и женщин, стремясь расширить традиционные представления учащихся о субъектах прошлого и разрушить негативные гендерные и этнокультурные стереотипы

В-четвертых – прослеживают формирование институтов рыночной экономики, правового государства и гражданского общества

Предметом исторического исследования могут стать процессы развития науки, техники, образования и их связь с социально-экономическими, политическими и духовными аспектами жизни человечества.

Наличие особой структуры учебных книг одной издательской вертикали. Авторы – единомышленники используют характерный для своей серии учебников набор структурных компонентов и особое методическое оформление.

Ярко и выразительно это сделано в учебниках по всеобщей истории под редакцией А.О. Чубарьяна:

На форзаце учебников расположены обзорные карты, демонстрирующие, каким был мир в начале и в конце определенного исторического периода

Основной текст всегда предваряет инструктивный раздел “Как работать с учебником”, в котором школьниками подробно рассказывается о компонентах учебной книги и об особенностях работы с ними. Это один из вариантов “прояснения” структуры учебной книги, необходимый для ее многофункционального использования

А.О. Чубарьян – каждая глава, начиная с 6 класса, и каждый параграф открывается вопросами и заданиями, подводящими к главной идее, к основному содержательному выводу учебной темы.

Каждая отдельная предметная линия или издательская вертикаль учебников “одевается” в свою оригинальную обложку. Общий дизайн их оформления четко просматривается на страницах каталогов и рекламных проспектов издательств.

Рабочие тетради, книги для учителя, хрестоматии и прочие пособия, составляющие “свиту” учебника, “наряжаются в одежду” от того же Кутюрье. Благодаря этому материалистические очертания приобретают идеи авторских УМК, где в строгом соответствии с замыслом учебной книги разрабатываются сопровождающие ее учебно-методические материалы.

**Структура школьного учебника**

Текстовый компонент

Основной текст

Дополнительный текст

Пояснительный текст

1.

Вводный

Информационный (учебный)

Заключительный

2.

Описательный

Повествовательный

Объяснительный

Проблемный

Документы

Научно-популярные тексты

Художественные тексты

Постраничный словарь

Пояснения в скобках внутри основного текста

Подписи к иллюстрациям

Сведения о представленных в учебнике документах и их авторах

Внетекстовый компонент

Иллюстрации

Методический аппарат

Аппарат ориентировки

А) Изобразительные:

Учебные рисунки

Репродукции

Документальные изображения

Б) Условно-графические:

Карты, картсхемы, планы

Схемы, чертежи

Линии времени

А) Вопросы и задания:

Воспроизводящие

Преобразующие

Творческие образные

Проблемные

Б) Текстовые таблицы:

-хронологические

-синхронистические

-сравнительно-обобщающие

-конкретизирующие

-иллюстрированные комплексы

В) Опорные схемы

Г) Планы-схемы, памятки-алгоритмы

Д) Тесты самоконтроля

А) Оглавление

Б) Рубрикация и тематические символы

В) Сигналы-символы

Г) Выделения в тексте курсивом, жирным и шрифтом и т.п.

Д) Словари и указатели:

-понятий

-дат

-имен

Е) Глоссарии

Ж) Колонтитулы

З)Шмуцтитулы

И) Библиография

К) Справочники

**Особенности нового учебника и методического пособия**

В концептуальном плане учебник «История Отечества. XX век» (авторы В. А. Шестаков, М. М. Горинов, Е. Е. Вяземский) представляет собой целостное изложение отечественной истории XX в. с позиций гражданственности. При этом авторский коллектив, конечно, понимает, что учебник по истории России новейшего времени не может быть легким для восприятия. Авторы пытались выразить сбалансированный, учитывающий многофакторность истории взгляд на прошлое своей страны.

При этом постоянно приходилось сталкиваться с тем, что по многим проблемам отечественной истории XX в. в науке, а уж тем более в массовом сознании существуют разные, подчас противоположные оценки и мнения. Более того, даже у членов авторского коллектива в процессе работы над учебником нередко возникали «горячие» научные дискуссии по тем или иным проблемам. Но авторы полностью едины в целях, задачах, методологии и принципах построения школьного учебника истории.

Опираясь на достоверные факты, авторы стремились найти разумные компромиссы в трактовке противоречивых событий новейшей истории России, освещать даже самые драматические события в истории России с позиций гражданственности.

При подготовке учебника авторы ориентировались на требования к содержанию курса отечественной истории в основной школе и на программу А. П. Богданова, Е. Е. Вяземского (руководители авторского коллектива) «История с древнейших времен до наших дней», раздел «Россия в XX в.» (М.: Просвещение, 1997).

Естественно, что объем учебного материала превышает Обязательный минимум. Имена исторических деятелей и подробности некоторых событий, по замыслу авторов, не предназначены для непременного запоминания. Они создают добротный содержательный фон, на котором разворачиваются важные события отечественной истории и без которого их невозможно полностью оценить. Шрифтом авторский текст разделен на основной и дополнительный, предназначенный для самостоятельного чтения.

Центральное место в учебнике уделяется проблемам Человека, его роли в истории XX столетия. Крупные государственные деятели российской истории XX в. представлены в специальной рубрике «Политические портреты». Авторы учебника предлагают вниманию школьников основные факты биографии этих деятелей, знакомят с неоднозначными оценками современников и историков, предлагая делать собственные выводы.

Исторические документы, сопровождающие большинство параграфов, являются самостоятельным и важным элементом учебника, озаглавленным «Архивы истории». Авторы далеки от мысли навязывать свои убеждения читателям и считают, что источники, представленные параллельно с авторским текстом, позволят каждому получить собственное представление о ключевых событиях российской истории. Девятиклассники познакомятся с документами государственного характера, с личными свидетельствами очевидцев и участников событий, прочитают выдержки из малоизвестных публикаций, в том числе зарубежных. Документы подобраны таким образом, чтобы с их помощью осветить проблемы, не поднимавшиеся в авторском тексте, или показать, что по поводу тех или иных событий существуют разные мнения. В зависимости от задачи публикации в одних случаях представлен пространный фрагмент одного документа, в других — комбинируются источники, выражающие противоречивые позиции по одному и тому же вопросу. Такая установка обусловила характер вопросов и заданий к документальным текстам: их минимально необходимое количество направлено на воспроизведение информации источника и на формулирование его главной идеи. Основное же внимание в работе школьников с документами уделяется анализу текста, определению позиции автора и ее мотивации, использованию полученных знаний в новой познавательной ситуации.

Существенным новшеством учебника являются принципы создания его методического аппарата. Мы сознательно избегали вопросов и заданий, направленных на пересказ учебного текста, последовательно проводя мысль о том, что современный учебник истории не является книгой для заучивания и запоминания «правильных мыслей». Поэтому школьникам чаще всего предлагается обсудить ключевые проблемы темы, рассмотреть вопросы в альтернативной ситуации, сформулировать собственное мнение. Наряду с проблемными заданиями в методическом аппарате учебника широко задействованы и образные задания, предлагающие ученикам творчески воспроизвести то или иное историческое событие от имени разных по социальному статусу и политическим убеждениям героев. Подобные задания имеют важное воспитательное и развивающее значение, формируя необходимые современному человеку качества личностного сопереживания, заинтересованного и уважительного отношения к прошлому.

Еще одной принципиальной чертой вопросов и заданий к параграфам является их развернутое инструктивное сопровождение. Педагогам известно, что недостаточно просто сформулировать вопрос или дать ученику задание. Для качественной и результативной работы он нуждается в более или менее подробном алгоритме действий. Поэтому основная часть логических заданий сопровождается обстоятельным перечнем критериев сравнения или параметров образной характеристики; рекомендациями конкретных видов планов и таблиц; советами по содержанию обобщающих и оценочных выводов. Следуя этим инструкциям, школьник совершенствует свои познавательные умения, а учитель получает критерии, необходимые для объективной проверки и оценки ученических ответов. Анализируя школьные работы по заранее обозначенным деятельностным и содержательным критериям, можно на протяжении всего учебного года выявить качество знаний и целенаправленно корректировать процесс обучения истории.

Составляя вопросы и задания к тексту параграфов, авторы также старались быть последовательными в формировании прочных картографических и хронологических знаний и умений девятиклассников. Поэтому в работе с учебником предусмотрено систематическое обращение к исторической карте, в том числе и к контурной, выделение опорных дат.

По возможности, события общероссийского характера учащимся предлагается рассмотреть на региональном и/или личностном уровне. (Например: «По воспоминаниям своих родных или мемуарам очевидцев подготовьте рассказ „Первый день войны“»; «В 1913 г. в Российской империи широко праздновалось 300-летие дома Романовых. Подготовьте сообщение о том, как эта дата отмечалась в вашем регионе».) Этим шагом авторы хотели смягчить неизбежный в учебнике отечественной истории федерального уровня евроцентристский уклон и предложить свое решение актуального вопроса о балансе национальных, региональных и локальных компонентов в школьных курсах истории. Вместе с тем прошлое страны, отражаясь в судьбах близких ученикам людей и их малой родины, становится для них значительно ближе и дороже.

Авторы постоянно помнили, что читать их учебник будут подростки с неодинаковым отношением к истории, с разными познавательными возможностями. Для самых дотошных и влюбленных в предмет предназначены вопросы и задания повышенной сложности, отмеченные в учебнике специальным символом — \*.

Составной частью методического аппарата являются разделы с обобщающими заданиями. Здесь также нет традиционных вопросов на повторение и пересказ уже изученного материала. Каждый период российского прошлого предлагается оценить в новых связях и отношениях, сначала восстановив наиболее значительные события обобщаемого периода. Новизну в работу с хронологией вносят нестандартные тестовые задания: к уже предложенным вариантам дат, каждая из которых обозначает конкретный исторический факт, школьникам нужно сформулировать собственный вариант вопроса. В итоговом обобщении в хронологическом разделе за основу взят другой вид теста — «тест на установление закономерности». Ребята должны определить критерий формирования каждого хронологического ряда и закончить его перечислением однородных событий.

Во второй части обобщающих заданий представлены фрагменты документов, рассыпанных по страницам учебника. Собранные вместе в своих самых ярких эпизодах, они создают удивительно живой и многоликий образ времени. И первые, и вторые задания могут служить материалами для самопроверки в домашних условиях и для проведения исторических викторин на обобщающих уроках.

Рубрика «Эпоха в поговорках, песнях, плакатах и анекдотах» восполняет неизбежный в учебниках лимит наглядного и бытового материала, усиливает неповторимый колорит исторического времени, расширяет представления учеников о национальном культурном наследии. Восстанавливая названия песен, плакатов, кинофильмов, ребята обязательно обратятся к взрослым, хранящим в памяти эти атрибуты своего детства и молодости. Таким образом протянется еще одна нить, связывающая поколения «отцов и детей».

Наконец, большое значение на обобщающих уроках мы придаем дискуссиям по актуальным проблемам отечественной истории XX в. Именно здесь, в рассуждениях об альтернативах исторического развития страны, о нравственных аспектах деятельности российских политиков, о личной сопричастности к прошлому и будущему России и т. п., можно судить о результативности обучения истории: об образованности, гражданственности, нравственности, достоинстве молодых россиян.

Прогнозируя перспективы развития жанра учебно-методической литературы, несколько лет назад мы писали, что «информационная избыточность текста, содержательность документов и иллюстраций, многоуровневость познавательных заданий и, главное, появившаяся у детей и педагогов возможность изучать прошлое по вариативным учебникам, сравнивать разные научные подходы, высказывать свои суждения, конструировать учебный материал в собственной логике, — все это превратило пособия с жесткими методическими установками на каждую тему, детализированными поурочными рекомендациями и чеканными формулировками вопросов и выводов в неинтересные и бесперспективные». Действительно, в первой половине 90-х гг. после написания учебника его авторы энергично приступали к работе над «Рабочей тетрадью», новым для российской школы видом учебно-методических пособий, активизирующих познавательную деятельность учащихся. В конце же десятилетия возвращается старая традиция: все больше авторских коллективов вслед за учебником готовят книгу для учителя с поурочными рекомендациями и дополнительными материалами.

В «Методические рекомендации к учебнику „История Отечества. XX век“» включены материалы, которые помогут учителю планировать преподавание курса отечественной истории в 9 классе, практиковать разнообразные формы учебных занятий, осуществлять систематический контроль за качеством обучения, использовать всевозможные виды познавательных заданий и т. д.

Поскольку многие аспекты школьного преподавания истории поднимаются впервые или освещаются под новым углом зрения, необходимо предварить их краткой характеристикой разделов данного методического пособия.

Примерное блочно-тематическое планирование курса отечественной истории XX в. разработано в четком соответствии с Временными требованиями к обязательному минимуму содержания основного общего образования (история) (Преподавание истории в школе. — 1998. — № 7) и программой по отечественной истории для 9 класса (Программы общеобразовательных учреждений. История. — М.: Просвещение, 1997). Данный принцип отражен в трех первых графах планирования и наглядно показывает соотношение нормативных и авторских методических материалов курса, позволяя учителю выделять ядро исторических знаний и варьировать объем учебного материала в зависимости от конкретных обстоятельств.

В основу планирования положен блочно-тематический принцип. Выделение в качестве основной структурной единицы учебного процесса не урока, а комплекса учебных занятий (тематического блока), объединенных общей темой и целевой установкой, позволило:

● на практике реализовать законы психологии усвоения информации; сознательно организовать учебное время для «погружения» в новую тему, затем — для углубления и конкретизации исторических знаний и развития познавательных умений и, наконец, для их систематизации и обобщения;

● рационально использовать разные типы и виды уроков, а также иные формы учебных занятий по истории, добиваясь их оптимального взаимодействия и эффективности;

● планомерно усложнять виды учебной работы, обеспечивая развитие и совершенствование познавательных умений школьников;

● организовать текущий контроль качества обучения, используя разнообразные и адекватные учебным задачам формы и способы проверки знаний и умений школьников;

● заранее предвидеть опережающие задания и занятия, требующие долговременной и углубленной подготовки.

В этой связи наряду с традиционными графами предлагаемый вариант тематического планирования включает в себя сведения о формируемых познавательных умениях, а также о формах учебных занятий, текущего и итогового контроля.

Методические рекомендации даются только в отношении оригинальных форм учебных занятий по истории, к которым мы относим: школьные лекции, лабораторные занятия по учебнику и документам, семинары, практикумы, диспуты и игровые занятия. Как правило, они проводятся не чаще одного-трех раз в год, но требуют самой тщательной подготовки как учителя, так и учеников.

1. Критерии современного учебника истории:

1) учебник истории не дает окончательных ответов, а, наоборот, открывает школьнику путь для новых вопросов и дальнейшего творческого исследования заинтересовавших его проблем;

2) учебник истории стимулирует развитие критического мышления на основе работы с разнообразными источниками и освоения методов исторической науки;

3) учебник истории учитывает и отражает достижения современной науки;

4) учебник истории показывает, что люди по-разному воспринимают историю, в зависимости от их принадлежности к определенному социальному слою, к определенной религиозной, политической, профессиональной и возрастной группе, их пола и т.д.;

5) учебник демонстрирует многообразие интерпретаций исторического прошлого и помогает школьнику понять причины этого многообразия;

6) учебник истории раскрывает перспективы изучения прошлого и анализа современных событий в контекстах региональной, общенациональной и всемирной истории.

Стрелова О.Ю. Учебник истории как сложный социокультурный, научно-исторический и педагогический феномен \\ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как преподавать историю в современной школе. Курс лекций для дистанционного обучения. – История. – 2006. № 22.

2. Признаки учебника истории «нового поколения»

В середине 90-х гг. прошлого века к характерным чертам «нового поколения» учебников истории мы отнесли следующие новации:

1) отказ от формационного подхода в пользу цивилизационного и культурологического;

2) появление на авансцене всемирной истории новых героев - «маленьких» людей, которым внушили мысль, что они «маленькие», а для историка их жизнь, дела и заботы оказываются не менее интересными и значительными, чем биографии «великих»;

3) замену понятийной системы учебника образной, в результате чего каждая историческая эпоха окрашивается в свой неповторимый цвет, а у школьников при знакомстве с нею пробуждаются живые эмоции и чувства, формируется личностное отношение к «делам давно минувших дней», к «преданьям старины глубокой»;

4) увеличение доли фактографического материала, которое создает информационную избыточность текста и из нормативного документа превращает учебник истории в книгу для чтения, книгу-справочник, книгу-хрестоматию;

5) многоуровневую систему образов, раскрывающую перед детьми историческое прошлое сначала на уровне мифов и легенд, затем на уровне исторических фактов, а позднее - на уровне теоретических обобщений;

6) новые выразительные способы изложения, оживляющие и расцвечивающие учебный текст, обеспечивающие ему проблемный и диалогичный характер;

7) яркие, броские, интригующие заголовки глав, параграфов и подпунктов, с первых минут чтения втягивающие школьников в историческое расследование, научный спор, нравственную дискуссию;

8) превращение дополнительного текста в равноценный основному источник познавательной информации и оценочных выводов;

9) усложнение пояснительного текста, благодаря чему иллюстрации из «немых наклеек» превращаются в рабочие элементы учебника;

10) становление новой иллюстративной метасистемы, основанной на принципах подлинности, документальности, содержательности, этической и эстетической ценности наглядного источника;

11) систему вопросов и заданий, пронизывающих практически все текстовые и внетекстовые компоненты учебника, организующих работу школьников с учебной исторической информацией на всех уровнях познавательной деятельности и, в конечном итоге, ориентированных на формирование личностного отношения к прошлому;

12) сложный состав аппарата ориентировки, благодаря которому учебник истории становится полифункциональным учебным пособием, а его структура «прозрачной» и удобной в работе над познавательными заданиями учащихся в классе и дома.

Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Историческое образование в современной России: Справочно-методическое пособие для учителей - М., 1997; они же. История для завтрашнего дня (реформа школьного исторического образования в России). - М., 1999.

Структура школьного учебника истории

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Текстовой компонент | | |
| Основной текст | Дополнительный текст | Пояснительный текст |
| 1. Вводный  2. Информационный (учебный):  а) описательный  б) повествовательный  в) объяснительный  г) проблемный  3. Заключительный | 1. Документы  2. Научно-популярные тексты  3. Фрагменты из художественных произведений | 1. Постраничный словарь  2. Пояснения в скобках внутри основного текста  3. Подписи к иллюстрациям  4. Сведения о представленных в учебнике документах и их авторах |
| Внетекстовой компонент | | |
| Иллюстрации | Методический аппарат | Аппарат ориентировки |
| 1. Изобразительные:  учебные рисунки  репродукции произведений искусства  документальные изображения (фотографии, карикатуры, плакаты и т.д.)  2. Условно-графические:  карты, картосхемы, планы  схемы, чертежи  линии времени | 1. Вопросы и задания:  репродуктивные  преобразующие  творческие образные  проблемные  поисково-презентационные  2. Текстовые таблицы:  хронологические  синхронистические  сравнительно- обобщающие  конкретизирующие  иллюстрированные комплексы  3. Опорные схемы, кластеры, фишбоуны  4. Памятки-алгоритмы, инструкции к заданиям  5. Тесты самоконтроля | 1. Оглавление  2. Рубрикации и тематические символы  3. Сигналы-символы  4. Выделения в тексту курсивом и жирным шрифтом  5. Словари, указатели, справочники:  понятий  дат  имен  меры веса, объема, длины  денежных значений  6. Колонтитулы  7. Шмуцтитулы  8. Список рекомендуемой литературы  9. Интернет-ресурсы |

**Учебник истории в работе учителя истории (из опыта работы)**

Беседы с учителями, собственный педагогический опыт, особенно трудности начального этапа работы в средней школе показывают, что в среде учителей существует определённая недооценка возможностей использования учебника как при подготовке к уроку, так и на самом уроке истории, что позволило бы избежать целого ряда проблем для начинающих учителей.

Существующая на сегодняшний день система подготовки учителей истории в вузах же даёт выпускникам необходимость технологии работы с учебником. Особенно актуальна эта проблема сейчас: появляются новые учебники, вводятся новые курсы истории в различных типах школ, многоуровневое образование, углубленное изучение истории, расширяется объём исторической литературы и источников, которые можно использовать в работе. Именно поэтому перед учителем стоит нелёгкая задача, что взять за основу преподавания? Что взять за основу урока? Как дать материал на уроке истории?

В данной работе автор, не отрицая других подходов к разработке и подготовке к уроку истории, раскрывает возможности, которые заложены в школьном учебнике истории, и на основе которого можно разработать и претворить в жизнь различные варианты и модели уроков, в зависимости от конкретной учебной ситуации, возникающей в каждом конкретном случае. При этом следует подчеркнуть, что работа на основе учебника может быть творческой работой. Учебник носит нормативный характер, в чём, хотя и не в явной форме, прослеживается авторская концепция, которая проявляется в подборе и расстановке фактов, их анализу и т.д., тем не менее, речь идёт же о слепом копировании и пересказывании учебного материала, а именно, о творчестве на основе учебника. На основе материала учебника можно выстроить самые разные варианты уроков в зависимости от целей и задач, которые ставит перед собой учитель.

Можно долго спорить о достоинствах и недостатках того или иного учебника истории. На сегодняшний день издано немало учебников и учебных пособий, учитывающих современное видение исторических проблем, новые подходы, не идеологизированных. Это такие учебники как “История России. XIX век” Зырянов П.Н., Левандовский А.А., Щетинов Ю.А., “История Отечества. XX век.” Дмитриенко З.П., Есаков В.Д., Шестаков В.А., “Новейшая история. XX век”, Сорока-Цюпа О.С. и др. Безусловно, они требуют доработки и усовершенствования, но эта проблема, которая будет решаться в течение многих лет, а работать по учебникам нужно сейчас. Причём, именно с теми учебниками, которые есть в школе на сегодняшний день. Именно поэтому, особое внимание приобретает разработка методики работы на основе учебника. Стоит подчеркнуть, что именно на основе учебника, а не с “использованием учебника”, как это предусмотрено методическими разработками.

Положение о том, что учебник является орудием труда учителя, является общепризнанным. На практике же, часто забывается, что чем лучше изучено орудия труда, тем более высокой будет производительность труда и меньше его затраты. Недостаточное овладение методикой работы с учебником самим учителем обуславливает огромные перегрузки учителей. Подготовка к уроку, зачастую, сводятся к стремлению “начитать” как можно больше дополнительной литературы. В результате, урок приобретает импульсивный характер, в нём не прослеживается логика изложения материала, взаимосвязь с предыдущими и последующими темами и т.д. Овладение огромным объёмом материала ещё не гарантирует хорошего урока! Более того, не гарантирует и знаний у учащихся. Дело в том, что, зачастую, учитель не соотносит логику и структуру своего рассказа на уроке и логику и структуру учебника, по которому задаётся домашнее задание. Тем самым он ставит в трудное положение не только себя, но и ученика. При таком подходе знания учащихся приобретают формальный характер, не формируется целостная картина мира учащегося. Очень важно соблюдать принцип: работать нужно либо на основе учебника, либо вообще отказавшись от учебника. По мнению автора, работать “с использованием” учебника, а не на его основе, не целесообразно.

Следовательно, овладение методикой работы с учебником позволит рационализировать работу учителя истории, т.к. в учебнике материал систематизирован, структурирован, взаимосвязан с предыдущими и последующими темами, учитывает психолого-педагогические особенности данной возрастной категории учащихся.

Обратной стороной этой проблемы является и то, что учителя не обращают внимание на обучение учащихся работе с учебником. Учащихся же учат правильно читать не так, как читают художественные тексты, а, имея в виду ответ на вопрос, что это значит?

Т.о., данная работа является чрезвычайно актуальной в настоящее время и предоставляет научный и практический интерес. Тем более, что степень разработанности в научной литературе данной темы явно недостаточна.

При написании работы были использованы учебники для средней школы: Агибалова Е.В., Донской Т.М. “История средних веков”: учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений. М.,1994, Зырянов П.Н. “История России, XIX век”: Учебная книга для 9 класса средней школы. М., 1994, Дмитриенко В.П., Есаков В.Д., Шестаков В.А. “История Отечества. XX век II класс”: Учебное пособие для общеобразовательных школ. М, 1995.

В настоящее время имеется значительная литература, посвящённая анализу школьного учебника и возможностей, которые открывает его использование в работе учителя. Прежде всего, это монография Зуева Д.Д. “Школьный учебник” (М., 1983), в которой раскрываются вопросы теории школьного учебника, его функции, структура, принципы создания и возможные пути совершенствования. В работе содержатся практические рекомендации по использованию учебника и приёмы анализа текста учебника. К этой же проблеме обращались Бейлинсон В.Г. “Арсенал образования” (М.,1986), Пунский В.О. “Азбука учебного процесса” (М.,1988), Беспаленко В.П. “Теория учебника: дидактический аспект” (М.,1989).

Проблемам школьного учебника и путям его совершенствования посвящено издание, осуществляемое на протяжении 1970-х – 1980-х гг. “Проблемы школьного учебника”. Здесь публиковались работы известных советских дидактов-практиков: Зуева Д.Д., Занкова Л.В., Кулюткина Ю.Н., Краевского В.В., Лернера И.Д., Шаповаленко С.Г. Существенным недостатком данного издания, как и работ помещённых в нём, является их идеологизированность.

Литературу, посвящённую школьному учебнику истории, его анализу, возможностям использования и разработки уроков на основе учебника, можно условно разделить на три группы.

Первая, наиболее многочисленная группа работ – это методические пособия по конкретным учебным историческим курсам. Эти работы составлены применительно к учебникам. Именно “применительно”, а не на основе учебника 1. Подавляющее большинство методических пособий, на сегодняшний день, требует переработки с учётом изменившихся концепций и подходов к изучению и осмыслению истории в рамках цивилизованного подхода. Методических пособий, отвечающих новым требованиям, явно недостаточно.

Вторая группа работ, в основном это статьи 2, посвящена содержанию школьного учебника истории. Проблемы работы с учебником в них ставятся, но не анализируются. На первый план в этих работах выходят отношения учебник-ученик, а не учитель-учебник.

Третья, и самая немногочисленная, группа работ посвящена организации работы учителя с учебником истории. Прежде всего, это работы Грицевского И.М. “Работа учителя с учебником при подготовке к уроку истории: из опыта работы” (М.,1987). “От учебника – к творческому замыслу урока” (1990). В этих работах обосновывается подход к работе с учебником, как с методическим руководством для учителя на основе учебника. При этом, школьный учебник истории выступает в качестве ориентира для поиска, отбора и обработки материала. Показано, как можно добиться различных вариантов урока на одной основе, т.е. на базе учебника. Существенным представляется и то, что данный подход позволяет творчески подходить к материалу учебника, не ограничиваясь рамками авторского прочтения материала, как в работах первой группы.

Значительный интерес представляет методика подхода к учебнику истории Дайри Н.Г. “Основное усвоить на уроке (М.,1987)”. Автор этой работы критикует некоторые методические положения И.М. Грицевского, характеризуя их как излишне схематичные3.

В работах Лернера И.Я. “Содержание и методы обучения истории” (М., 1983) и “Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории” (М., 1982) большое внимание уделяется приёмам анализа текста школьного учебника истории, выделению подтекста и работе с понятиями во время урока.

Рациональные методы анализа документов, помещённых в школьных учебниках, раскрываются в работе Огризко З.А. “Работа с документами по истории СССР” (М.,1979).

Перечисленные работы раскрывают возможности использования школьного учебника, но на современном этапе необходим качественно новый подход к этой проблеме.

Да, несомненно, сегодня существуют современные информационные технологии. Без проблем можно заложить нужную программу в компьютер и давать прекрасные уроки с использованием компьютеризированного класса по истории. Но – увы! В российских глубинках, в отдельно взятых образовательных учреждениях имеются в единственном экземпляре, устаревшего типа компьютерные классы, где дают первоначальные азы владения этим столь умным и удобным помощником в изучении того или иного предмета. А в результате, основным орудием в изучении предмета у учителя остаётся на первом месте, – учебник, карта, доска и мел. Учитель на уроке остаётся сам себе режиссёр, продюсер и исполнитель главной роли, а порой выступает в роли спонсора в приобретении учебного материала.

**Учебник истории в подготовке учителя к уроку. Педагогический замысел и учебник истории**

“Важнейшим составным звеном деятельности учителя является предварительное осмысление предстоящей деятельности и её результатов. Это осмысление получило название педагогического замысла. Именно он позволяет дать самый общий, предварительный ответ на вопросы: что делать, для чего делать, как делать? С определением педагогического замысла работа учителя приобретает осознанный, целенаправленный характер.

При определении педагогического замысла необходимо учитывать место данной проблемы в общем контексте материала. Взаимосвязь с предыдущим и последующим материалом, проработку понятий, рассматриваемых в данной теме и т.д. Ни один из уроков не должен вырываться из логической цепочки взаимосвязи фактов и событий, знаний и умений.

Так, тема урока “Начало царствования Александра-1” (§ 1,9 класс) предполагает знание учащимися основных идей французского просвещения, специфики развития России на рубеже XVII – XIX вв., сущности крепостничества и положение крепостных крестьян в это время; владения понятиями “абсолютизм”, "просвещённый абсолютизм". В ходе изучения этой темы вводится понятие “либерализм” и определяются его признаки и направленность, социальная база. Образовательной целью может стать показ значения реформ Александра-1 и причин отказа от этих реформ. Развивающей целью – показ альтернатив, которые были в царствование Александра. Подведение учащихся к мысли о том, что его отказ проводить реформы вызвал к жизни восстание декабристов и реакцию, которая началась в последние годы его царствования и была продолжена Николаем-1 (§§ 4-6, 9класс). Ответы на многие вопросы учитель может получить, обратившись к школьному учебнику, как руководству для разработки педагогического замысла. Дело в том, что значительная часть стоящих перед учителем задач уже получила решение в учебнике, но в нём “воплощены результаты научной работы многих исследователей-педагогов”.

В школьном учебнике, предназначенном, прежде всего, для ученика, педагогический замысел не даётся в чистом виде. Его можно выделить путём анализа материалов учебника. Дело в том, что по своей сути педагогический замысел – это подтекст или глубинный пласт материалов учебника.

Другими словами, это отсутствующие в учебнике дидактические соображения, которыми руководствовались авторы учебников при разработке их материалов. Для его выявления необходим анализ, при котором выявляется внутренний, скрытый смысл. Этот внутренний смысл можно обозначить понятием подтекст. Выявление подтекста вскрывает возможность разной интерпретации тех или иных вопросов, в зависимости от точки зрения учителя. Так как у учеников нет соответствующих знаний для выявления основы материалов учебника, то для них подтекст остаётся недоступным. Это определяет отличие положения ученика от положения учителя по отношению к учебнику.

Учитель должен рассматривать материалы учебника в двух направлениях. С одной стороны, рассматривается содержание текста или нетекстового материала (иллюстрации, диаграммы, таблицы) и вопросы, задания. Это, как правило, не представляет трудности; с другой стороны, учитель должен выявить, какие методологические положения получили воплощение в этих материалах, каковы их целевые установки, в чём выразилась реализация педагогических принципов и закономерностей при отборе этих материалов и их интерпретации. Другими словами – это своеобразный перевод “для себя” материалов Учебника. Истолковывая учебник, учитель не выявляет для себя ничего принципиально нового, а лишь расширяет его пределы.

Нужно учитывать, что чем ниже возраст учащихся, для которых предназначен учебник, тем более спрятан их подспудный смысл, тем не менее, он просматривается. Выявление педагогического замысла, заложенного в учебнике, требует с особым вниманием определить назначение и характер всех компонентов учебника (как текстовых, так и внетекстовых). В учебнике нет случайных заданий, а есть их совокупность, как целостной системы. Особая роль должна принадлежать обобщающим, заключительным заданиям и вопросам для повторения (главам, разделам, курсу). Они носят обобщённый характер, что по форме сближает их с научно-теоретическими основами, на которых они основываются. Поэтому, они способны выступить “ключом” к материалам учебника.

Замысел учебника является лишь основой для разработки замысла урока, т.е. полное их совпадение невозможно. Авторы учебника исходят из идеальной ситуации, а учитель на уроке из конкретной учебной ситуации, что имеет существенные отличия.

Определённые возможности для анализа компонентов учебника даёт изучение названий разделов, глав, параграфов. Эти заголовки указывают учителю объект изучения, направляют процесс привлечения знаний об однородных явлениях.

Например, в учебнике для 10 класса §11 назван “Октябрьским переворот”. Объект изучения – переворот, произведённый большевиками в октябре 1917 г. Основным методологическим положением при изучении его будет отличие революции от переворота. Именно это определяет логику рассмотрения этих событий в школьном курсе. Из заголовка следует логика рассуждения:

1. Захват власти большевиками в октябре 1917г. был реализацией курса партии на социалистическую революцию, взятого в апреле 1917г.

2. Объективных условий и предпосылок для социалистической революции не существовало в условиях России 1917г.

3. Большевики не дождались решения вопроса о власти на II съезде Советов и созыва Учредительного собрания, что позволяет оценивать события в Петрограде как государственный переворот.

4. Октябрьский переворот, по сути, завершал буржуазно-демократическую революцию в России, но нужно всегда помнить о том, что большевики пришли к власти для реализации своей программы (уничтожение частной собственности и т.д.).

5. Октябрьский переворот прервал буржуазно-демократическое развитие России.

Возьмём другой пример. В учебнике для 9 класса §6 назван “Основные положения реформы 19 февраля 1861г.”. В самом названии параграфа определяется логика урока и логика рассмотрения материалов учебника. Названия пунктов параграфа в их совокупности выступают в качестве плана урока.

Таким образом, при определении целей и смысла педагогического замысла необходимо обращаться к учебнику с вопросами: 1. Что дано? 2. Как дано? 3. Почему так дано? 4.Что можно использовать непосредственно, а что – в преобразованном виде? 5. Являются ли данные материалы достаточными, или требуются дополнения? При этом автору представляется верный подход И.М. Грицевского с предложением, в качестве неизменного, инвариантного, т.е. основного компонента учебного материала, брать нормативное, главное в каждой теме. Это главное проявляется в круге основных положений, объектов, понятий, содержание которых раскрывается в данном тексте. Учитель, выделив по учебнику ядро темы, решает для себя несколько задач: он облегчает свою работу по сосредоточению внимания учащихся на главном, может разработать наиболее приемлемый для него вариант изложения темы. Достичь этого можно, отделяя переменное (вариативное) от неизменного, инвариантного. Тем самым, учитель выделяет ту часть материала, которую он предусматривает переработать.

Следует заметить, чем разнообразнее содержание темы урока, тем важнее для разработки замысла урока выделить ядро темы.

Так в теме “Октябрьский переворот” §11, 10 класс, содержательным ядром является тезис о том, что, зачастую, политические цели и идеологические устремления идут вразрез с поступательным развитием исторического процесса.

Чем больше сторон исторического процесса охватывает тема урока, чем разнообразнее её содержание, тем важнее для разработки замысла урока выделить ядро темы, представить главные её положения концентрированно, в единстве.

**Помощь учебника в определении целей урока**

Учебник может служить для определения цели урока. Этот аспект использования учебника очень важен в педагогической деятельности. Определение цели урока должно предусматривать предполагаемый результат действия и мотив, ради которого результат должен возникнуть.

Именно цель урока и, главным образом, цель урока составляет ядро педагогического замысла и служит компасом, ведущим к необходимому для учителя результату в учебном процессе.

Между тем, на практике в методических пособиях по истории для учителей, в лучшем случае, указывается два компонента: 1) круг знаний, который учитель должен дать ученикам; 2) практические умения и навыки, которые должен сформировать учитель. В таком определении цели ученик выступает как объект воздействия учителя, в то время как результатом надо считать то, что усвоено учащимися. Всё это приводит к тому, что тема изучается ради самой темы, безотносительно к целям дидактическим, которым и подчинено изучение материалов. Результатом подобного подхода является бессистемность, формализм в знаниях учащихся.

Исходным ориентиром в разработке целей является тот комплекс идей, усвоение которых (до уровня умения руководствоваться ими) является показателем результативности урока.

Идейная направленность, будучи стержнем, как всех целей урока истории, так и всего педагогического замысла в целом, обеспечивает целостность урока. Она же определяет и включение изучения материала в общую методику обучения, которая подчинена единым общедидактическим целям.

В учебнике, в той или иной мере, в том или ином виде, уже получили решения некоторые из задач, стоящих перед учителем на уроке. Поэтому учебник может оказать помощь и в определении целей и идей, которые надлежит проводить учителю.

Так как учебник не даёт прямого ответа на вопрос, каким целям, каким идеям подчинены его материалы, то надо рассматривать пути и способы их выявления.

Учебник воплощает в себе требования программы и является их конкретизацией. Поэтому необходимо, прежде всего, соотнести с программой и “Объяснительной запиской” к ней содержание соответствующих текстов учебника. Это позволяет определить, какие из указанных в программе объектов, понятий, идей, и в каком виде, нашли отражение в учебнике. Такие, введенные в программу, компоненты как “Основные понятия и ведущие идеи”, “Основные умения учащихся” и “Межпредметные связи”, значительно облегчают работу учителя с учебником по выделению ядра излагаемой темы.

Опорой для такого соотнесения с целью определения идейной направленности темы служит детально разработанный план соответствующего текста учебника. Такой план должен содержать в себе не только положения, отражающие непосредственное содержание текста учебника, но и положения, в которых прямо указаны основные положения исторической науки, вытекающие из этого содержания. В этот план включаются и идеи мировоззренческого характера, служащие раскрытию сущности всех, или большего круга, рассматриваемых на уроке социальных явлений, наряду с идеями более частного характера, служащими уяснению сущности данного конкретного явления или группы однородных явлений.

В качестве примера обратимся к теме урока “Завершение объединения Франции в конце XV века” (§ 28, 7 класс). План параграфа:

I. Франция после столетней войны.

1. Состояние Франции после столетней войны.

2. Восстановление и дальнейшее развитие хозяйства Франции, как необходимое условие завершения объединения страны.

Вывод: значение экономического фактора в процессе создания Французского централизованного государства.

II. Борьба короля с непокорными феодалами.

1. Людовик XI и Карл Смелый, как представители двух направлений в процессе политического развития Франции в XV в.

2. Ход и итоги борьбы Людовика XI с крупными феодалами.

Вывод: историческая неизбежность победы Людовика XI.

III. Франция – централизованное государство.

1. Объединение страны и усиление централизованной власти – две стороны процесса образования Французского централизованного государства.

2. Меры королевской власти в борьбе за усиление централизованной власти (введение постоянного войска и налогов, возрастание роли чиновников и ослабление роли Генеральных штатов).

Вывод: превращение Франции из страны раздробленной в централизованное государство, и начало абсолютизма во Франции.

IV. Последствия объединения страны.

1. Положение народных масс. Классовый характер Французского централизованного государства.

2. Прогрессивное значение образования Французского централизованного государства для экономического, политического и культурного развития Франции, для процесса образования французской народности.

При рассмотрении данного плана выявляются два фактора, в силу которых плану по тексту школьного учебника был придан вид строго сформулированной системы научных определений.

1. Приведённые формулировки в наибольшей мере дают представление о заложенных в учебнике возможностях для формирования таких основных, согласно программе, понятий как “централизованное феодальное государство”, “абсолютная монархия”. Эти же формулировки дают ориентир к выявлению имеющихся в учебнике возможностей по формированию у учащихся указанной в программе системы основных умений: “Анализировать исторические факты на основе их описания и наглядного отображения…; выделять признаки отдельных явлений…; обобщать причины, результаты, значение исторических событий…; давать на основе учебников и документов характеристику отдельных исторических явлений и деятелей”.

2. Работа с учебником при разработке общего замысла и детальной программы деятельности носит двусторонний характер и происходит на двух уровнях.

Учитель вынужден воспринимать учебник, как с позиции учащихся, так и с позиции перспектив (ближних и дальних) их обучения. Вследствие этого, от учителя требуется умение не только разрабатывать план на уровне учащихся, но и план, включающий научно-теоретические основы текста учебника,– план, являющийся научной интерпретацией текста. Разумеется, что для этого требуется опираться на соответствующий понятийно-категориальный аппарат исторической науки. План показывает, что материал учебника подчинён трём основным идеям:

1. Борьба Людовика XI против крупных феодалов как историческая необходимость, закономерность.

2. Объединение страны и укрепление централизованной власти как выражение классовых интересов всего класса феодалов.

3. Прогрессивное значение образования централизованного Французского государства.

Чтобы выделить эти идеи, как основополагающие, авторы учебника используют курсив в качестве одного из важных элементов аппарата ориентации:

“К концу XV века объединение Франции завершилось”.

“К концу XV века во Франции ещё более окрепло централизованное государство: вся страна была подчинена единой центральной власти – власти короля”.

“Сильная королевская власть укрепила господство класса феодалов над зависимыми крестьянами”.

“Превращение Франции в централизованное государство способствовало развитию хозяйства страны”.

В выделенных посредством курсива положениях подчёркиваются последствия и сущность образования централизованного государства во Франции, чему подчинён, по существу, почти весь текст. Это и нашло отражение в приведённом плане.

Исторические закономерности осмысливаются по окончанию их действия. Следовательно, необходимо, чтобы идея закономерности образования централизованного государства явилась одной из ведущих при изучении темы “Завершение объединения Франции в конце XV века”. Эту тему надо рассматривать в единстве с теми темами, в которых показываются причины этого процесса, в частности с темой §24 “Причины объединения Франции”. В этом параграфе закономерности образования централизованного государства приводятся, в частности, в виде показа исторической обусловленности этого процесса в связи с экономическим развитием Франции: “Благодаря растущему разделению труда исчезла обособленность областей”. Торговля связывала их между собой. Это создавало условия для объединения страны. “Вместе с тем, в этом же параграфе указываются те социальные силы, которые были заинтересованы в сильной централизованной власти, способствовали её укреплению: “Опираясь на союз с городами и поддержку мелких и средних феодалов, короли начали объединять страну под своей властью”. Именно эти идеи проходят как ключевые в заключении к главе VI “Образование централизованных государств в Западной Европе”. Закономерность образования централизованного государства как процесса подчёркивается тем, что приводится перечень стран, где этот процесс произошёл: “концу XV века централизованные государства образовались не только во Франции и Англии, но и в некоторых других странах Европы… Испания стала централизованным государством с сильной королевской властью. В конце XV века в основном завершилось объединение русских земель вокруг Москвы в единое централизованное Российское государство”. Отмечается прогрессивная роль этого процесса для развития этих государств: “Централизованные государства успешно защищались от внешних врагов. В объединённой стране создавались благоприятные условия для развития хозяйства. В централизованном государстве быстрее развивалась культура, складывался единый язык”. На осмысление материалов в указанном направлении ориентируются задания и вопросы к §28:

1. Докажите, что в борьбе с крупными феодалами победа королевской власти была неизбежна.

2. Какие цели были у Людовика XI и Карла Смелого? В чьих интересах действовал каждый из них? Оцените значение победы Людовика XI над Карлом Смелым.

3. Какие последствия имело его (централизованного государства) образование?

На это же направлено вопросы для повторения по всей главе “Образование централизованных государств в Западной Европе”:

1. Каковы причины образования централизованных государств?

2. Докажите, что в централизованных государствах хозяйство и культура развивались быстрее и успешнее, чем во времена феодальной раздробленности?

Таким образом, все материалы учебника в соотнесении с программой дают основания рассматривать указанные выше идеи, как основополагающие в изучении тем. Следовательно, их усвоение (разумеется в доступной для учебника форме) – основная общеобразовательная цель данного урока. Эта цель может быть сформулирована в разной форме, вплоть до того, что все три идеи могут быть сведены в одну сжатую формулировку: “показать, как в борьбе с феодальной знатью завершилось объединение Франции; раскрыть признаки централизованного государства, его классовую сущность и прогрессивное значение го образования для дальнейшего развития страны”. Ведущие положения, идеи интегрированы в этой формулировке.

Выявление путём анализа учебника основных положений, которым подчинено изложение соответствующего материала, служит и извлечению заложенных в учебнике возможностей для решения одной из важнейших задач формирования научного мировоззрения.

На основе анализа текста данного параграфа можно сформулировать воспитательную цель урока по рассматриваемой теме: воспитать сознание необходимости исторически прогрессивных явлений и исторической обречённости противодействующих им сил.

Все образовательные и воспитательные задачи, вытекающие из анализа учебника, подлежат непременной реализации учителем. В этом, как уже говорилось, проявляется одна из важнейших сторон нормативного характера учебника как средства обучения. Что касается заложенных в учебнике возможностей для определения целей урока по развитию учащихся, то можно различать две группы таких возможностей.

Во-первых, возможности, которые обязательно должны быть реализованы ввиду их непосредственной связи с решением определённых образовательных и воспитательных задач урока (они чаще связаны с проблемой развития исторического мышления учащихся). Во-вторых, возможности, использование которых непосредственно не обусловлено содержанием темы и необходимостью решения соответствующих образовательно-воспитательных задач, а обусловлено конкретной учебной ситуацией, составом учащихся, их подготовленностью. Эти возможности используются для формирования определенных умений самостоятельной работы. К этой группе надо отнести указанные в программе для 7 класса умения выявлять при чтении исторической карты изменения в территориальном составе страны, давать характеристику исторического явления и деятеля.

Остановимся на уяснении возможностей, относящихся к первой группе.

Анализ материалов §28 учебника для 7 класса позволяет определить следующие цели урока по развитию исторического мышления учащихся:

1. Определить степень соответствия проводимой Людовиком XI политики тем историческим задачам, которые стояли перед страной.

2. Рассматривать борьбу Людовика XI и Карла Смелого как результат столкновения различия социальных сил.

3. Оценить деятельность Людовика XI с точки зрения её влияния на последующее развитие страны и положение различных классов.

Итак, уже в процессе разработки педагогического замысла и цели урока на основе учебника устанавливается, какие возможности содержатся в учебнике, как в руководстве для профессиональной деятельности учителя. Однако нельзя не отметить, что специфика этого руководства (в отличии от других руководств, разработок и т.п.) в том, что оно не даёт готовых решений, а является ориентиром для самостоятельного поиска этих решений. Тем самым, учебник, как руководство, с одной стороны, побуждает к самостоятельной творческой деятельности, а с другой – к критическому отношению к самому учебнику, как орудию труда.

**Опора на учебник при разработке системы приёмов изучения материалов на уроке**

В предыдущей главе была рассмотрена возможность подготовительной работы к уроку на основе учебника истории. Именно от этой подготовительной работы зависит урок, как главное звено в обучении учащихся. На уроке реализовывается педагогический замысел. Автор работы полностью согласен с авторами тех разработок, которые считают, что можно и нужно строить на основе учебника.

При использовании материалов учебника на уроке, перед учителем встают следующие задачи:

текст учебника нужно “перевести” в устную речь;

разработать методику использования внетекстовых компонентов (таблиц, диаграмм, схем, иллюстраций и т.д.);

определить связь между компонентами учебника и проследить логику содержания темы в контексте курса.

При реализации этих задач на первый план выступает личность самого учителя, так как каждый урок – это маленький спектакль, и личное общение учителя и учеников в нём трудно переоценить. Только учитель может сформировать интерес к изучаемому материалу, формировать самостоятельное мышление, познавательную активность. Таким образом, деятельность учителя и учеников должна иметь характер целостной системы, ядром которой выступает учебник.

Успех урока и знания учащихся, полученные на нём, в значительной степени зависят от учителя и учебника и даже в большей степени от учебника, от того, интересен ли он им. Действительно – на сегодняшний день школе не хватает интересных, содержательных, талантливо написанных и красочно оформленных учебников истории. Работать приходится со скучными, и не всегда понятными учебниками, но учителю не удастся добиться прочных знаний учащихся без того, чтобы не работать по ним и не научить ученика самостоятельной работе с учебником. Отсюда вытекает сложная, противоречивая задача: с одной стороны, развить познавательные интересы ребёнка, а с другой, сделать понятным и доступным учебник. Не секрет, что дети не любят работать с учебником и ценят того учителя, который интересно рассказывает “не по учебнику”. Отсюда столь распространённая ошибка молодых учителей, как стремление самореализоваться, привлечь к себе внимание и к своему предмету через яркий, образный рассказ. Это вполне понятно, но остаётся вопрос, что выносит ученик с урока, и удастся ли сформировать систему знаний без опоры на учебник, без обучения систематической работе по нему.

Разрешить указанное противоречие возможно, взяв за основу разработки урока учебник. Разумеется, различия в содержании и структуре материалов учебника и рассказе учителя будут, но в своей основе они должны быть едины.

В качестве примера обратимся к варианту урока, разработанного по теме “Переход к нэпу” (§21, Истории Отечества, 10 класс). Эта тема сложна для учащихся. Данный вариант урока будет содержать лишь повествование и описание, по возможности образное и эмоциональное, когда учащимся представляются одни только факты, а объяснение их происходит в процессе эвристической беседы, в ходе которой школьники в виде выводов раскрывают их сущность. Вряд ли нужно говорить о значении самостоятельной познавательной деятельности, но, как правило, вопросы, направленные на формирование самостоятельности мышления, охватывают лишь отдельные вопросы или проблемы, в то время как целесообразнее направлять самостоятельную деятельность учащихся на изучение всего материала.

Важнейшие факты и события, при таком варианте урока, учитель излагает в виде рассказа, который предваряет заданием проблемного характера:

“В настоящее время большое внимание общественности и научных кругов уделяется проблеме альтернатив политического и экономического развития России. В этой связи большой интерес представляет проблема переходного периода от Гражданской войны к миру. Существуют самые полярные оценки сути происходивших процессов. Я изложу Вам основные факты и события, имевшие место в этот период истории России. Вам же предстоит объяснить их, исходя из Ваших знаний о тенденциях развития большевизма, как политической силы, особенностях российской экономики, характере общественных отношений в России и сущности политики “военного коммунизма”.

Итак, к концу 1920 года Гражданская война в основном закончилась. Война закончилась победой большевиков. Во многом победа большевиков была обусловлена поддержкой крестьянства. Побывав под “белой” и “красной” диктатурой, крестьяне всё-таки предпочли “красную”. И дело не в том, что “красные” были лучше , чем “белые”, жестокими были обе стороны, а дело в том, что “белые” отменяли” Декрет о земле. Поэтому, не смотря на крайности “военного коммунизма”, крестьяне рассчитывали, поддержав большевиков, восстановить своё хозяйство, так как у них оставалась бы земля. Но с переходом к мирному периоду политика “военного коммунизма” не была отменена. К этому времени возобладало мнение, что на базе этой политики и будет проходить мирное строительство. Между тем экономическая ситуация была чрезвычайной, её можно обозначить ёмким словом “разруха”. Особенно тяжёлым было положение города, где промышленное производство сократилось в 3-4 раза по сравнению с 1913 года. Резко сократилась социальная база большевизма. Недовольством была охвачена не только деревня, но и город. Начались волнения в армии. Главным требованием восстающих в Кронштадте моряков, как и крестьян в Тамбовской губернии, рабочих в Петрограде и других городах было требование смены экономической политики, создание многопартийного правительства, сокращение влияния большевиков в государстве.

В этих условиях началась работа X съезда партии. Во время работы съезда часть делегатов была отправлена на подавление Кронштадтского мятежа. На последнем заседании съезда В.И. Ленин выступил с докладом “О замене продразвёрстки продналогом”. Во многом, основные положения его доклада противоречили решениям, принятым на этом же съезде, одобрявшем проведённую в годы Гражданской войны национализацию, централизованное управление экономикой, свёртывание товарно-денежных отношений и т.д. Доклад В.И. Ленина содержал продолжение о немедленной замене продразвёрстки продналогом, введение свободы торговли, допущение частного капитала. Все эти мероприятия касались только экономической области. При этом В.И. Ленин подчеркнул, что “мы допускаем элементы капитализма”. В политической области изменений не предусматривалось. Совокупность этих мероприятий получила название новая экономическая политика. Однако в новой экономической политике гораздо больше было “старого”. На этом же съезде была принята резолюция “О единстве партии” которая запрещала создание оппозиционных групп в рядах РКП (б). Тем самым, организационное и идеологическое единство партии закреплялось.

Принятые на съезде решения удовлетворяли основным требованиям крестьянства. Продналог был прогрессивным, фиксированным и значительно меньше, чем продразверстка. Это позволило прекратить выступление против Советской власти, успешно провести посевные кампании, снять социальную напряжённость в городах, хотя переход к нэпу осложнился голодом в 1921 г. и неурожаем. Предложенная Лениным на X съезде РКП (б) новая экономическая политика носила противоречивый характер.

Завершив рассказ, учитель преступает к выяснению сути явлений путём эвристической беседы. Основой вопросов для беседы, как и для самого рассказа, является идея о преемственности политики большевиков периода Гражданской войны и перехода к мирному строительству. На основе беседы учащихся необходимо подвести к выводу: и “военный коммунизм” и нэп преследовали одну и ту же цель – построение коммунистического общества; переход “от военного коммунизма” к нэпу не предусматривал пересмотра идейных и теоретических основ большевизма, закреплённых во II программе партии. Следовательно, нэп не отменял “военный коммунизм” и не был альтернативой ему; принципы нэпа распространялись только на экономику, а в политике и идеологии сохранялся “военный коммунизм”; нэп не мог существовать долго.

Возможны самые различные варианты беседы. Условно их можно разделить на две группы. Первую группу составляют те варианты беседы, основу которых составляют размышления учащихся, вызванные рассказом. Вторая группа предусматривает систему вопросов, выведенных из материалов учебника. В этом случае, вопросы разрабатывает учитель. Это могут быть следующие вопросы:

1. Почему, поддержав большевиков на заключительном этапе Гражданской войны, крестьянство выступило против них весной 1921 года?

2. Почему выступление моряков Кронштадта стало последней каплей, которая заставила большевиков изменить экономическую политику?

3. Почему столь противоречивыми были решения, принятые на X съезде?

4. Как можно совместить и объяснить, что на X съезде были приняты решения одобряющие мероприятия “военного коммунизма” и решения по его отмене?

5. Объясните, почему Ленин говорил о “допущении” нэпа?

6. Объясните, что означает “старое” в новой экономической политике?

7. Обозначьте различия между “военным коммунизмом” и нэпом?

Следует заметить, что подобный вариант урока лучше проводить в хорошо подготовленном классе, в классе с более слабой подготовкой может возникнуть необходимость разработки вспомогательных вопросов, которые направляли бы поиски в определённое русло. Так, к первому вопросу могут быть следующие вспомогательные вопросы: 1) Что не устраивало крестьянство в экономической политике большевиков весной 1921 года? 2) Чего хотели крестьяне от большевиков весной 1921 года? 3) Какую политику проводили большевики весной 1921 года?

**Учебник – неизменная основа для различных вариантов урока**

На этом примере достаточно хорошо прослеживается, что для любого варианта урока, вне зависимости от уровня и степени подготовленности класса, исходным может явиться материал учебника. И не столь важно, насколько совершенным он является. По мнению автора, для предупреждения трудностей в работе учеников и развития самостоятельности мышления, необходимо совмещать логику изложения учителя с логикой и формой изложения материала в учебнике. В ходе беседы содержание части подтекста включается в текст, т.е. вводится материал, данный в учебнике и намеренно исключённый из рассказа учителя.

Для лучшего усвоения материала в соответствии с логикой учебника, после разбора каждого вопроса, целесообразно повторить выводы по нему.

В этом варианте, расхождение с учебником наиболее явственно. Главным структурным отличием, делающим рассказ учителя “непохожим” на изложение в учебнике, является то, что рассказ не содержит никаких суждений, а лишь констатирует факты. Подобные варианты не всегда возможны и целесообразны как с точки зрения разнообразия в построении уроков, так и в отношении требований, предъявляемых учащимся. Значительно чаще, вариативность сводится к внесению частичных изменений в материал учебника. Каждое такое изменение придаёт своеобразный оттенок процессу изучения материала в целом. Рассмотрим некоторые варианты более подробно.

1. Варьировать изучение параграфа можно путём введения взаимозаменяемого фактического материала. Так рассмотрение требований восставших матросов и крестьян можно провести на основе приложенных к параграфу документов: “Воззвание временного революционного комитета г.Кронштадта”, “Воззвание Антонова”. В этом случае учащимся предлагается прочитать документ и сделать самостоятельные выводы, которые затем обсуждаются. На основе беседы выявляются причины перехода к новой экономической политике. Нужно учитывать, что работа с документом требует значительного времени, поэтому структура рассказа учителя и его объём должен измениться. Такое частичное изменение делает урок не похожим на первый вариант. Иной характер получит всё изучение материала, если вместо указанных документов будет введён другой, приложенный к данному параграфу – “Из резолюции X съезда РКП(б) “О единстве партии”. В этом случае обсуждение примет характер выяснения роли и места партии в проведении и осуществлении новой экономической политики, политической и идеологической системе.

2. Возможно привлечение дополнительных материалов, не содержащихся в учебнике, которые помогали бы раскрытию основных идей темы. Главным требованием к любым материалам, привлечённым для изучения темы, является требование, что они должны стать органичной составной частью урока. Так, например, для изучения темы “Переход к новой экономической политике” целесообразно привлечение отрывков из доклада Ленина на X съезде РКП(б) “О замене продразверстки продналогом”. Обязательным условием при работе с этим документом является тщательный отбор и проработка текста документа самим учителем, т.к. в зависимости от используемого отрывка меняется характер и направление рассмотрения темы.

3. Вариантность изучения нового материала зависит и от того, выделяет ли учитель вопросы по материалам предшествующей темы в отдельное звено урока (опрос) или же эти вопросы будут рассматриваться в связи с материалами новой темы. Возможен как один, так и другой вариант. Возможен и ещё один вариант, когда материал ранее изученной темы рассматривается в процессе закрепления нового материала, т.е. ранее изученный материал повторяется и закрепляется вместе с новым. Разница в том, что в одном случае – это вторичное закрепление, а в другом – первичное. При этом оба вида закрепления приводят к новым выводам.

4. Совершенно иной характер приобретает урок при использовании ТСО и средств наглядности. Возможен вариант проведения урока на основе вынесения части материала в доклады и сообщения учащихся, сделанные либо на основе документов, помещённых в учебнике или вне его, либо на основе дополнительной литературы. В этом случае учитель должен заранее выслушать доклад, обсудить его с учащимися, прокорректировать и хорошо определить лимит времени. Главным требованием к докладу является требование нахождения в контексте рассматриваемой в учебнике темы и логики изложения.

5. Возможна разработка варианта, когда рассказ учителя переплетается с чтением учащимися материалов параграфа и разбором, обсуждением прочитанного. Нельзя допускать, чтобы ученики читали параграф самостоятельно без установления лимита времени и отрывка, определённого для прочтения. Работу с текстом параграфа в этом варианте лучше предварить вопросами-заданиями проблемного характера или вопросами для обсуждения, которое обязательно должно состояться по прочтении.

Т.о., огромный простор для варьирования содержания средств и методов изучения материала возможен на основе школьного учебника. Следует подчеркнуть – обыкновенного школьного учебника. При этом возникает вопрос об оптимальном варианте в работе с учебником и построении на его основе урока. В обучении разработка оптимального варианта предполагает соотнесение содержания, средств, методов, приёмов обучения с конкретными результатами. Под результатом подразумевается не только те цели, которые обязательны для всех учащихся, изучающих данный материал, но и частные цели, которые возникают в каждом конкретном классе, в каждой конкретной ситуации и в конкретных условиях. Именно в этом и проявляется авторский подход в работе учителя, т.к. нет одинаковых классов. Одинаковых условий. Одинаковых ситуаций. Более того, даже хорошо продуманный и спланированный урок может потребовать корректировки в ходе его проведения, ведь подготовка учителя к уроку и подготовка учащихся не всегда совпадают. Уроки, разработанные на основе методических пособий, “привязывают” учителя к самой разработке, в то время как авторское прочтение даёт неисчислимое количество вариантов работы. На любом уроке возможны ситуации, которые невозможно предусмотреть заранее. Это может быть вопрос, поставленный учеником, или стихийно возникшая полемика и т.п. Учитель, в этом случае отступая от намеченного плана, вносит в урок элементы импровизации. Такая вынужденная импровизация вызывает видоизменения разработанного варианта, т.е. вариативность увеличивается.

Итак, на выбор варианта изучения нового материала оказывает влияние уровень сформированности у учащихся знаний и умений по курсу, а не только предпочтения самого учителя. Дело в том, что реальные условия могут поставить учителя перед фактом, что предполагавшийся уровень знаний не достигнут, хотя это и предусмотрено учебником. Если учитель стремится избежать “прохождения” материала формально, он должен с этим считаться. В этом случае, изучение нового материала строится в зависимости от реально имеющегося, а не предполагаемого уровня знаний и умений.

**Заключение**

Целью данной работы было раскрытие тех возможностей, которые заложены в школьном учебнике, призванном помочь учителю истории как на стадии подготовки к уроку, так и на самом уроке.

В работе, написанной на основании литературы и собственного педагогического опыта, последовательно раскрываются возможности использования учебника в зависимости от конкретной ситуации. В работе с учебником нужно выделять две стороны. Первая – это деятельность в классе. Другая – подготовка к ней. Обе эти стороны нужно рассматривать в их единстве, но успех первой стороны зависит преимущественно от второй.

С одной стороны, учебник выступает посредником между учителем и учеником, а с другой стороны, учитель выступает в роли посредника между учебником и учеником. По мнению автора, основное внимание должно быть сосредоточено на подсистеме учитель-учебник. Эта подсистема не является замкнутой, т.к. учитель должен работать с учебником для того, чтобы организовать учебный процесс в классе. Учебник и учитель являются двумя источниками знаний для ученика, поэтому целесообразно, чтобы они выступали в единстве, а не противоречили друг другу.

Школьный учебник непосредственно предназначен ученику, но в силу этого он выступает в качестве орудия труда и для учителя. Рациональный подход и овладение методикой работы с учебником является залогом успешной профессиональной деятельности.

Использование учебника при подготовке к уроку позволяет учителю выделить общий педагогический замысел и цель урока, вытекающие из логики изложения материала и его структуры, позволяют лучше осознать место любой темы в курсе истории.

На основе учебника истории возможна организация самых разных вариантов уроков. По сути дела, учебник даёт основу для разработки сценария урока.