

## Исторические источники в учебном познании: опыт и перспективы

**Хлытина Ольга Михайловна,**

доцент, заместитель заведующего кафедрой отечественной истории  
Новосибирского государственного педагогического университета,  
кандидат педагогических наук

**Преодолеть существующий разрыв между усвоением знаний и способами деятельности, сохранить фундаментальность и одновременно усилить практическую направленность обучения — ключевая задача модернизации российского образования. Деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели развитие личности учащегося на основе освоения способов деятельности, заявлена сегодня в качестве базиса стандартов общего образования второго поколения.**

Необходимость выражения результатов обучения в деятельностной форме — в виде предметных и универсальных (метапредметных) умений — актуализирует проблему разработки научно обоснованного комплекса способов деятельности и умений, которые могут и должны быть освоены учениками в рамках общего образования в целом и при изучении отдельных школьных предметов в частности.

История как учебный предмет базируется на методологии и содержании исторической науки. Важнейшая особенность научного исторического познания заключается в том, что историк изучает прошлое на основе разнообразных исторических источников — свидетельств и останков прошлого, запечатлевших культурные смыслы своего времени. Поэтому умение работать с историческими источниками — одно из ключевых предметных умений, которое должно быть сформировано при изучении истории в школе.

Одновременно работа с историческими источниками обеспечивает достижение и надпредметного (метапредметного) результата. Изучая источники, ученики усваивают различия методов научного и вненаучного (художественного, обыденного и прочих) познания истории, осознают факт существования разноречивых трактовок и интерпретаций событий прошлого и современности как норму, обретают опыт историко-исследовательской деятельности. Освоение этих элементов «ремесла историка» значимо для всех школьников, ибо помогает им принять современный мир как поликультурный и выстроить в нём собственную идентичность. Для учеников профильных гуманитарных классов опыт работы с историческими источниками значим ещё и в контексте профессионального самоопределения.

При моделировании комплекса приёмов работы с историческими источниками важно опереться на имеющийся педагогический опыт, проанализировать сложившиеся на протяжении XIX — XX вв. традиции в работе с источниками на уроках истории, а также обнаружить инновационные методические решения, задающие перспективы этой работы. В данной статье характеризуются ис-

<sup>1</sup> Стандарт общего образования: концепция государственных стандартов общего образования / Рос. акад. образования. М., 2006. С. 11.

токи и этапы становления современных представлений о назначении и методических путях использования исторических источников в учебном познании, приводится описание апробированных приёмов и методик, выявляются традиции и инновации в решении задачи обучения школьников приёмам работы с историческими источниками.

В осмыслении отечественной методической наукой проблемы использования исторических источников при изучении истории можно выделить четыре основных этапа, различающихся пониманием места и назначения исторических источников, приёмов учебной деятельности учителя и учащихся.

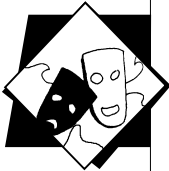
Исторический источник как средство обучения истории используется в российской школе с середины XIX в. На первом этапе — в 60-е гг. XIX в. — начале 30-х гг. XX в. — в работах историков и методистов М.М. Стасюлевича, Н.А. Рожкова, С.Ф. Фарфоровского был осмыслен научно-исторический аспект проблемы использования исторических источников при изучении истории в школе. Фундамент учебно-познавательной деятельности школьников учёные видели в процедурах научно-исследовательской деятельности историков и стремились найти эффективные методические пути переноса этой деятельности на школьный урок истории.

Так, М.М. Стасюлевич предложил «реальный метод» обучения истории, основанный на самостоятельном изучении школьниками исторических источников. В качестве альтернативы учебнику он опубликовал хрестоматию по истории Средних веков<sup>2</sup>, включающую фрагменты работ философов и учёных о науке, в том числе об истории, и материалы к изучению отдельных исторических эпох (исторический очерк и комплекс разнообразных источников, созданных современниками и потомками). Н.А. Рожков предложил «лабораторный метод», разнообразил круг исторических источников, предложив привлекать на уроки литературные, документальные, вещественные<sup>3</sup> источники. С.Ф. Фарфоровский теоретически обосновал «лабораторный метод»: показал взаимосвязь процедур и этапов исследовательской деятельности учёного-историка и этапов познавательной деятельности школьников при работе с источником, подчёркивая, что ученик должен преодолеть путь мышления учёного в облегчённом, схематизированном виде, самостоятельно формулируя выводы на основе источника.

Исторический источник рассматривался авторами как основное средство обучения истории, позволяющее вовлечь школьников в исследовательскую деятельность. При этом примечательно,

<sup>2</sup> Стасюлевич М. М. История Средних веков в ее писателях и новейших исследованиях ученых. СПб.; М., 1999.

<sup>3</sup> Рожков Н. А. К вопросу о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. Кн. 5/6. С. 33–45.



что ни хрестоматия М.М. Стасюлевича, ни пособие для старшеклассников «Источники русской истории» С.Ф. Фарфоровского<sup>4</sup> не содержат вопросов и заданий к документам, помогающих эту деятельность организовать. Вероятно, причина этого в позитивизме как методологической основе «лабораторного» и «реального» методов. Разделяя позитивистскую трактовку сущности исторического познания и знания, авторы полагали, что реальность прошлого напрямую отражена в исторических источниках, исторические факты присутствуют в источниках в «готовом виде», и поэтому исторические источники «говорят сами за себя». Задача историка (ученика) заключается в извлечении, систематизации и обобщении фактов, содержащихся в подлинных исторических источниках.

На дидактико-методическую составляющую проблемы использования исторических источников в школе первым обратил внимание В.Я. Уланов. Автор отмечал неэффективность переноса в школу вузовских методов преподавания и выступал за применение в школе «метода документации», при котором ученики осваивают посильные им приёмы деятельности с источниками: пересказ, сравнительное сопоставление двух дополняющих друг друга источников, сопоставление содержания документа с содержанием учебной книги, рассказом учителя или отрывком из специальной исторической работы<sup>5</sup>.

В 20–30-е гг. XX в. вновь широко используется лабораторный метод: место учебников заняли рабочие книги, среди которых наиболее известно пособие А.А. Введенского и А.В. Предтеченского<sup>6</sup>.

Таким образом, в 60-е гг. XIX в. — начале 30-х гг. XX в. были обоснованы и апробированы инновационные для того времени методические пути использования исторических источников в учебном познании, ставшие сегодня методической традицией. Во-первых, в школьной практике преподавания истории впервые была реализована идея представленности исторической науки в содержании истории как учебного предмета не только историческими знаниями, но и методами исторического познания. Во-вторых, было предложено два подхода к использованию источников на уроках, отражающих различное понимание сущности истории как учебного предмета:

1) от процедур научного исторического познания к моделированию познавательной деятельности школьников с историческими источниками;

<sup>4</sup> Фарфоровский С. В. Источники русской истории: Русь допетровская: пособие для старших классов средних учебных заведений и самообразования: в 2 т. СПб., 1913.

<sup>5</sup> Студеникин М. Т. Лабораторный метод обучения истории: из опыта дореволюционной школы // Преподавание истории и обществознания в школе (ГИОШ). 2004. № 4. С. 30–31.

<sup>6</sup> Введенский А. А., Предтеченский А. В. Рабочая книга по истории. М., 1928. Ч. 1.

2) от возможностей школьника и задач школьного курса истории к выбору способов работы с источником.

Споры о том, что есть история как учебный предмет — основы исторической науки, адаптированные к уровню познавательных возможностей школьников, или средство решения задач личностного развития школьников — продолжаются и сегодня.

На втором этапе — в 30–60-е гг. XX в. — проблема использования исторических источников осмысливалась преимущественно в дидактико-методическом аспекте. Историческому источнику отводилась роль средства обучения, дополнительного к учебнику. Назначение источника виделось в иллюстрации, конкретизации, расширении исторических представлений школьников, полученных преимущественно из рассказа учителя или учебника. М.А. Зиновьев обосновал приёмы использования исторических документов учителем: чтение документа с объяснениями учителя и показом соответствующих картин, цитирование документа учителем, беседа по прочитанным документам и др.<sup>7</sup>

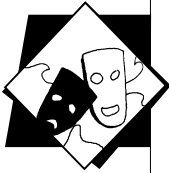
Одновременно была поставлена задача создания системы доступных школьникам приёмов самостоятельной работы с историческими источниками. Н.В. Андреевская и В.Н. Бернадский предложили три типа вопросов, нацеливающих школьников на изучение предварительно отобранных и адаптированных учителем документов: вопросы, устанавливающие содержание (основную мысль) документа, побуждающие анализировать и обобщать изучаемый материал<sup>8</sup>. А.А. Вагин и Н.В. Сперанская впервые осуществили классификацию приёмов работы с историческими источниками, выделив приёмы включения документа в рассказ учителя и приёмы анализа документа школьниками (комментированное чтение с заключительным выводом, беседа по документу, прочитанному учителем, самостоятельная работа учащихся с отрывками из произведений основоположников марксизма-ленинизма)<sup>9</sup>.

Однако целенаправленно задача разработки системы доступных учащимся приёмов учебной работы с историческими источниками решалась уже на следующем, третьем этапе — 60–80-е гг. XX в. — в контексте проблем активизации познавательной деятельности школьников, развития познавательной самостоятельности. Значительный вклад в её решение внесли Н.Г. Дайри, Ф.П. Коровкин, И.Я. Лернер. Как и исследователи конца XIX — начала XX в., названные методисты указывали, что основой моделирования историко-познавательной деятельности школьников должна выступать исследовательская деятельность историка. Однако, опираясь на педагогический опыт 30–60-х гг. XX в., учёные

<sup>7</sup> *Зиновьев М. А.* Очерки методики преподавания истории. М., 1955. С. 140–145.

<sup>8</sup> *Андреевская Н. В., Бернадский В. Н.* Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947. С. 151, 156.

<sup>9</sup> *Вагин А. А., Сперанская Н. В.* Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959. С. 268–269.



смогли предложить методические пути, обеспечивающие баланс научно-исторических и психолого-педагогических оснований учебной работы школьников с историческими источниками.

Н.Г. Дайри предложил исследовательский метод обучения истории, под которым понимал «приближение в обучении (возможное, рациональное в школьных условиях) к тем путям, какими идёт учёный-историк, познавая прошлое и настоящее». Подчёркивая необходимость развития познавательной самостоятельности школьников при изучении истории, Дайри предостерегал от чрезмерного увлечения отработкой логических операций на материале истории, отмечал, что обучение приёмам работы с источниками целесообразно осуществлять в единстве с решением образовательных задач (изучение самой истории, исторического опыта, усвоение исторических знаний)<sup>10</sup>. Учёный первым обосновал критерии подбора документов к уроку: «правильное» отражение сущности происшедших событий и восполнение пробелов учебника, освещение документом всех сторон общественной жизни, краткость и доступность по языку, а также возможности документа как основы развития учащихся вообще, их исследовательских умений, в частности<sup>11</sup>.

Ф.П. Коровкин впервые поставил вопрос о взаимосвязи видов письменных исторических источников и содержания исторического материала, при изучении которого они могут помочь школьникам. Автор создал методическую классификацию исторических источников, отражающую аспектный состав исторических знаний школьников и определяющую выбор методических приёмов<sup>12</sup>.

И.Я. Лернер обосновал исследовательский принцип в обучении истории. Главную цель применения данного принципа учёный видел в развитии мышления школьников, а сущность принципа пояснял так: «... учащийся под руководством учителя приобретает навыки и умения с помощью методов исторической науки самостоятельно анализировать и объяснять исторические факты и явления»<sup>13</sup>. Учёный экспериментально доказал, что задача развития мышления школьников может быть решена посредством применения системы проблемных задач, содержательную основу которых составляют аспектные проблемы исторической науки, а деятельностьную — методы научного исторического познания. Лернер разработал типологию вопросов, помогающих школьникам освоить основные приёмы изучения исторических документов (воспроизведение данных источника, объяснение данных до-

<sup>10</sup> Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М., 1966. С. 69.

<sup>11</sup> Там же. С. 198–199.

<sup>12</sup> Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М., 1978. Ч. 1. С. 69.

<sup>13</sup> Лернер И. Я. Изучение истории IX классе: вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963. С. 101.

кумента, выяснение точки зрения автора документа и др.)<sup>14</sup>. К сожалению, указанная типология не стала основой в массовой практике обучения истории, не была системно воплощена в учебниках истории и методических пособиях для учителей истории.

Таким образом, в методических исследованиях 60–80-х гг. XX века была теоретически обоснована и экспериментально подтверждена возможность самостоятельной работы школьников с письменными историческими источниками, предложены варианты вопросов и заданий, помогающих школьникам осваивать отдельные процедуры исторического познания. Вместе с тем методисты подчёркивали необходимость соблюдения меры в использовании исторических источников.

Современный этап в развитии методики использования исторических источников при изучении истории в школе начался в конце 80-х гг. XX в. Акцент вновь переносится на самостоятельную работу учащихся с историческими документами, вплоть до полного отказа от учебника. Однако главные отличия современного этапа, на наш взгляд, состоят в следующем:

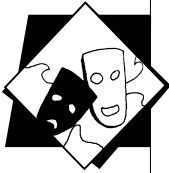
❖ Во-первых, происходит обновление методологического базиса учебного исторического познания. Позитивистский взгляд на исторический источник и процедуры исторического познания уступает место идеям неклассической и постнеклассической исторической науки о соотносённости научных исторических знаний как с особенностями исследовательского инструментария историка (круг исторических источников, методология исследования), так и с его ценностно-целевыми установками. Исторический источник понимается современной методической наукой как воплощение картины мира его создателя, как территория аргументированных мнений и версий, а не абсолютных истин. Иными словами, основу познавательной деятельности школьников, как и на предыдущих этапах, составляют процедуры научно-исследовательской деятельности историков, но это уже совершенно иные процедуры, нежели в конце XIX — первой половине XX в.

❖ Во-вторых, как и историческая наука, учебное познание истории сегодня испытывает влияние «лингвистического» и «визуального» поворотов в науке, и появление специальных научных работ о методике работы на уроках истории с устными, визуальными, вещественными источниками есть тому доказательство<sup>15</sup>.

❖ В-третьих, на современном этапе внимание методистов сосредоточено не на отдельных приёмах работы с историческими источниками, а на разработке целостных методических моделей. Охарактеризуем основные из них. Идея изучения истории исклю-

<sup>14</sup> Лернер Н. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1982.

<sup>15</sup> Коваль Т. В. Методика организации работы с визуальными источниками // ПИОШ. 2006. № 10. С. 22–27; Хлытина О. М., Лейбова Е. К. Устные исторические источники на уроках в старших классах // Преподавание истории в школе (НиШ). 2008. № 5. С. 59–67; и др.



чительно на основе исторических источников наиболее последовательно раскрыта в работах Ю.Л. Троицкого<sup>16</sup> и была реализована историком в середине 90-х гг. XX в. в серии рабочих тетрадей для школьников. В качестве альтернативы школьному учебнику автором было предложено инновационное средство обучения истории — документально-методический (ДМК)/документально-историографический (ДИК) комплекс (ридер), т. е. совокупность текстов изучаемой эпохи, собранных по принципу трёх противоречий (событийного, историографического, жанрового) и вопросов к ним (репродуктивных и творческих). Благодаря принципам отбора источников такой комплекс становится квазипроизведением и допускает различные версии по поводу событий, что создаёт условия для реального диалога в классе. Таким образом, Троицкий одним из первых акцентировал внимание учителей истории на необходимости и возможности работы на уроках истории с разноречивыми историческими и историографическими источниками.

Ю.Л. Троицкий подчёркивает, что работа с ДМК изоморфна работе профессионального историка (реконструкция исторических событий на основе текстов, создание связных и внутренне непротиворечивых описаний-историй). Работая с ДМК, ученики сами выдвигают версии исторических событий — «пишут» историю. Автором предложен продуктивный методический приём — работа со смысловыми позициями автора текста по отношению к описываемым событиям, охарактеризованы четыре возможные позиции — современник, потомок, иностранец, «смехач».

В русле обучения «ремеслу историка» выстроена и методика обучения школьников поэтапному анализу исторических источников, предложенная Б.Д. Богоявленским и К.Г. Митрофановым. Авторы выделяют основные действия учащихся с историческим источником (ориентация в информации, критика, исторический анализ, исторический синтез) и соответствующие этим действиям вопросы, понятия, формы мыслительной работы и операции<sup>17</sup>. Значимой представляется разработанная авторами типология задач, позволяющая школьникам освоить действия с историческими источниками, научиться критически и творчески относиться к любой поступающей извне информации, понимать иную (другую) позицию.

Однако большинство современных исследователей рассматривают исторический документ как важное, но не единственное средство обучения истории. В русле такого подхода выстроены следующие методические модели.

<sup>16</sup> Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю // ПИШ. 1999. № 1. С. 28—42; и др.

<sup>17</sup> Богоявленский Б. Д., Митрофанов К. Г. Преподавание истории: старые вопросы, новые подходы, вечные претензии // ПИШ. 1995. № 3. С. 36.

Н.Н. Лазукова разработала методику использования в обучении истории «альтернативных ситуаций», т. е. осмысления школьниками альтернативных оценочных суждений, представленных в художественной, публицистической и научной литературе. Логика работы такова: создание ситуации выбора — уяснение её сущности учащимися — определение критериальной основы для рассмотрения предложенных альтернатив — их анализ и оценка в соответствии с избранными критериями — аргументированное изложение учащимися своей позиции по рассматриваемой проблеме — анализ результата работы школьника учителем<sup>18</sup>.

Целостная модель работы с историческими источниками, отражающая содержательные и деятельностные компоненты обучения, обоснована Л.Н. Алексашкиной<sup>19</sup>. Анализируя содержательные компоненты, автор отмечает, что познавательная деятельность школьников с историческими документами может осуществляться на двух уровнях:

а) изучение источника как памятника истории (конкретное, частное познание);

б) знакомство с эпохой через её памятники (общее познание).

Предлагается, соответственно, две группы вопросов. Характеризуя познавательную деятельность, автор намечает два направления: «от памятника к источнику» (первичное восприятие источника, предварительное ознакомление с элементами источниковедческих знаний), начала анализа и критики источников. В отдельную группу Л.Н. Алексашкина выделяет вопросы, предполагающие эмоционально-ценностное отношение к изучению источников.

О.Ю. Стрелова и Е.Е. Вяземский обосновали многоуровневый подход к анализу исторических документов<sup>20</sup>. Авторы выделили пять уровней анализа:

1) «паспортизация» документа (где и когда он создан, кто его автор, вид документа);

2) историко-логический (о чём говорится в документе);

3) аксиологический (какие ценности заложены в документе);

4) критический (объективна ли информация, можно ли доверять этому документу);

5) праксиологический (как использовать документ в изучении истории, чем он полезен).

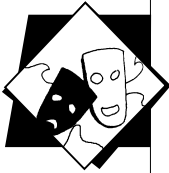
Наиболее значимым представляется обращение авторов к анализу ментальных стереотипов, ценностных представлений и установок автора документа, людей прошлого, о которых идёт речь

<sup>18</sup> Лазукова Н. Н. «Альтернативные ситуации» на уроках истории // ПИШ. 1993. № 1. С. 34–38.

<sup>19</sup> Алексашкина Л. Н. Методологические основы школьного курса истории: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. С. 138–140.

<sup>20</sup> Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век: пособие для учителя. М., 2006. С. 66–75.





в документе. Иными словами, предметом внимания школьников должны стать не только сами поступки людей, но и изучение внутреннего мира людей прошлых эпох.

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. исследователями предложено и обосновано ряд инновационных методических идей, намечающих векторы дальнейшего методического поиска. Среди них — важность использования в учебном историческом познании разноречивых исторических источников, необходимость обучения школьников приёмам многоаспектного и многоуровневого анализа источников, расширение круга исторических источников, используемых в школе. Сегодня это не только законодательство и делопроизводственная документация, но и источники личного происхождения, публицистика, художественная литература, а также визуальные, устные, вещественные исторические источники.

Вместе с тем, анализ современных методических моделей организации изучения исторических источников на школьных уроках позволяет сформулировать ряд проблем, требующих дальнейшей разработки в контексте задач изучения истории в школе, поставленных в новых образовательных стандартах.

Во-первых, существующие методические модели недостаточно системны, не в полной мере отражают основные этапы и процедуры изучения исторических источников, принятые в современной исторической науке, и одновременно недостаточно значимы для социализации школьников в современном глобальном, открытом и поликультурном мире. Они воплощают главным образом начальные этапы изучения источника:

- этап источниковедческого анализа, включающий поиск ответов на вопросы о его происхождении, авторстве, подлинности, о ценности и ограниченности данного источника в решении исследовательских задач;
- этап чтения, предполагающий знакомство с содержанием источника, уточнение значения незнакомых слов, извлечение явной и «скрытой» (неочевидной) исторической информации, её первичную систематизацию.

Методические пути обучения школьников последующим этапам (уровням) анализа источников — комментированию и интерпретации, позволяющим обогатить их историко-познавательную деятельность при изучении предмета на старшей ступени школы, методической наукой практически не изучены. Примечательно, что старшеклассники имеют опыт создания исторических описаний и объяснений на основе учебных текстов (учебник, изложение учителя и прочее), но в рамках сложившейся системы работы с историческими источниками он почти не востребован и не переносится учеником на анализ информации источника.

Во-вторых, в предложенных моделях описаны действия с источниками, которые в исторической науке принято называть «внешним» и «внутренним» анализом. Однако учениками они ос-

ваиваются как два самостоятельных и изолированных друг от друга вида анализа. Например, предложенная Б.Д. Богоявленским и К.Г. Митрофановым методика обучения школьников поэтапному анализу исторических источников включает действия и операции исключительно «внутреннего» анализа источников. Обосновывая «многоуровневый подход» к анализу исторических документов, О.Ю. Стрелова и Е.Е. Вяземский, к сожалению, не раскрывают взаимосвязей между этими «уровнями» изучения источника: например между «паспортизацией» источника и его аксиологическим анализом, между историко-логическим и праксиологическим анализом и т. д.

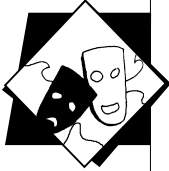
Вместе с тем, в реальной исследовательской деятельности историка внешний анализ (по Вяземскому и Стреловой, это «уровни» 1, 4 и 5) и внутренний (уровни 2 и 3) тесно взаимосвязаны, и их выделение весьма условно. Например, установление времени и обстоятельств создания источника (процедуры «внешнего анализа») помогает вписать содержание источника (изложенные в нём факты и оценки исторической реальности) в исторический контекст, что позволяет в дальнейшем адекватно интерпретировать источник.

В свою очередь, для атрибуции источника (его датирования, установления авторства) исследователю часто необходимо изучить его содержание, т. е. провести «внутренний анализ». Поэтому представляется продуктивным, не отказываясь от понятий «внешний» и «внутренний» анализ, охарактеризовать их сущность в рамках учебной деятельности школьников: представить через систему конкретных процедур и действий, раскрыть их взаимосвязь и взаимозависимость. Это позволит учителю грамотно моделировать процесс изучения истории на основе исторических источников, а школьникам — поэтапно и осознанно овладевать данными процедурами.

В-третьих, совокупность приёмов изучения исторических источников в современных методических моделях не соотнесена с этапами школьного исторического образования, не согласована с концентрической структурой школьных курсов истории, с возрастными возможностями и потребностями развития подростков и юношества.

Наконец, остаётся открытым, на наш взгляд, ключевой вопрос о назначении источника в учебном историческом познании. Так, в 60–80-е гг. XX века, в период оформления классической методики обучения, исторический источник рассматривался как средство обучения, дополнительное к учебным текстам. В изложении учителя источник рекомендовалось использовать для конкретизации материала, придания рассказу образности и эмоциональности, большей доказательности и убедительности<sup>21</sup>. Одновременно рекомендовалось организовывать работу школьников над текстом документа с целью «ознакомления учащихся с методом ис-

<sup>21</sup> Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968. С. 276–278.



торического исследования» и выработки «умений разбираться в содержании важнейших общественно-политических документов современности»<sup>22</sup>.

Вместе с тем, анализ вопросов для «разбора» документа свидетельствует о том, что они мало чем отличались от вопросов к учебному тексту, не требовали глубокого анализа исторического источника и были нацелены преимущественно на организацию усвоения и закрепления исторических знаний, представленных в изученных ранее учебных текстах.

Начиная с 90-х гг. XX века, источник всё чаще стал рассматриваться как средство организации активной познавательной деятельности школьников, в процессе которой они осваивают методы исторического познания, ибо именно овладение способами деятельности позволяет школьникам самостоятельно мыслить и действовать. На первый план вышла задача обучения умениям работать с источниками (преимущественно письменными). Понималось, конечно, что при такой работе знания школьников о прошлом расширяются и конкретизируются, но задача освоения умений работать с источниками стала преобладать над задачей обогащения исторических знаний.

Данный вариант ответа на вопрос о назначении источника является доминирующим в современной массовой практике обучения истории. Косвенно это зафиксировано заданиями ЕГЭ.

Для того, чтобы работа учителя по обучению школьников анализу исторических источников на протяжении всех лет изучения предмета была системной и целенаправленной, необходим ориентир — своего рода «дорожная карта», программа, отражающая стратегию и пошаговый план обучения школьников анализу исторических источников, построенная на основе этапов и процедур научного исторического исследования и согласованная с этапами школьного исторического образования, с познавательными возможностями школьников и историческим содержанием курсов. С учётом опыта, накопленного методической наукой и школьной практикой преподавания истории, представляется значимым, чтобы эта современная модель была сориентирована на поэтапное обучение школьников изучению прошлого на основе исторических источников, т. е. на освоение приёмов изучения исторических источников в единстве с их применением учениками для получения субъективно новых знаний о прошлом.

Практическая реализация данной модели предполагает, что на школьных уроках истории отдельные исторические сюжеты будут изучаться посредством выполнения учениками мини-исследований на основе исторических источников. Это, в свою очередь, приведёт к трансформации учебной деятельности школьников в учебное историческое познание, учебную историко-познава-

<sup>22</sup> Там же. С. 277.

тельную деятельность, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приёмов научного исторического познания.

Ученическое мини-исследование должно включать все этапы, которые имеют место при проведении научного исторического исследования, и воплощать его основные процедуры<sup>23</sup>.

Первый этап — формулирование (или уяснение) замысла учебного исследования. В работах С.А. Шапоринского и других показано, что наиболее существенным отличием учебного познания от научного познания как исследования является отсутствие важнейшего начального этапа — выделения познающим субъектом предмета познания из объекта<sup>24</sup>. В науке выделение предмета исследования — самостоятельный момент исследования, в то время как в процессе обучения предмет познания вводится обучающим; в начале учебного познания предмет познания ещё не известен ученику, но он «задан» содержанием обучения, представленным в программах, учебниках. Поэтому на начальном этапе учебного познания степень самостоятельности школьников (в зависимости от изучаемой темы, степени освоения приёмов историко-познавательной деятельности) может быть различной.

Таким образом, данный этап предполагает осуществление учеником следующих действий:

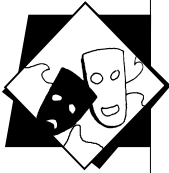
- 1) ознакомление под руководством учителя с темой и содержанием планом урока;
- 2) формулирование (или уяснение) под руководством учителя учебной проблемы и противоречий, требующих разрешения;
- 3) постановка (или принятие) цели и задач предстоящего исследования;
- 4) выдвижение (или выбор из предложенных) гипотезы исследования (на основе сформулированных ранее проблем);
- 5) знакомство с предложенным учителем кругом исторических источников;
- 6) уяснение сущности заданий на анализ исторических источников, последовательности их выполнения в процессе работы с источниками.

Второй этап — выполнение учебного исследования (выполнение заданий к историческим источникам; проверка выдвинутых гипотез). Это основной этап работы с источниками, в ходе которого осуществляются основные процедуры их изучения:

1. «Внешний» анализ источника учеником включает уяснение и пополнение на основе учебной и справочной исторической литературы сведений о происхождении источника: времени создания источника; места создания источника; авторства источника; обсто-

<sup>23</sup> Подробнее см.: Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209—219.

<sup>24</sup> Шапоринский С. А. Обучение и научное познание. М., 1981. С. 27—28, 36.



ятельств и цели создания источника; определение (или уяснение) типа и вида исторического источника; определение ценности и ограниченности источника для изучения конкретной темы.

2. «Внутренний» анализ источника, т. е. изучение и истолкование содержания исторического источника, включает такие этапы (уровни): «чтение», «комментирование», «интерпретация». Именно эти процедуры, на наш взгляд, и должны стать основой приёмов познавательной деятельности школьников, каждый из которых может быть представлен в виде совокупности действий.

Так, процедура чтения источника предполагает восприятие и усвоение его содержания. В учебном историческом познании данная процедура включает следующие приёмы:

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

Одна из тенденций развития современной исторической науки — возрастание внимания исследователей к изучению «второй реальности», т. е. внутреннего мира людей прошлых эпох, их ментальных стереотипов, ценностных представлений и т. п. Оформились такие новые методологические направления, как «история ментальностей», «интеллектуальная история», «новая персональная история», «имагология» и др. Поскольку методы и результаты научных исследований, направленных на изучение «второй реальности», в содержании школьного исторического образования пока почти не представлены, при обучении чтению исторических источников крайне важно научить школьников выявлять в них, как минимум, три вида информации:

- об историческом процессе (о произошедших исторических событиях, их участниках, месте и времени, о повседневной жизни людей в прошлом), т. е. о том, «что и как происходило» в прошлом;
- об особенностях восприятия мира людьми той или иной исторической эпохи (об их отношении к природе, власти, труду, Богу, «другому» человеку, самим себе и т. д.), об интересах, мотивах и целях участников событий, об отношении современников собы-

тий к происходящему, т. е. о том, «как современники осмысливали и переживали происходящее»;

— об отношении автора исторического источника к описываемым событиям и процессам, поступкам людей прошлого, т. е. о том, «как автор источника оценивает происходящее».

Таким образом, базируясь на общеучебном (метапредметном) умении работать с различными источниками информации, приём чтения исторического источника предполагает освоение учениками специфических для исторического познания «ракурсов» прочтения текстов.

Комментирование исторического источника школьниками предполагает:

— вписывание фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст той эпохи, в которую он был создан (какие исторические события предшествовали созданию источника, в чём состояло его предназначение, какие ценности и представления о мире, характерные для данной эпохи, воплотились в источнике);

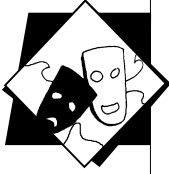
— вписывание фактов источника в личную биографию его автора (располагал ли сам автор необходимой информацией или получал информацию из вторых рук, был ли он в состоянии достоверно передать информацию, оперативно или, напротив, по прошествии длительного времени создавал своё произведение, какими намерениями руководствовался автор, создавая текст; какие его личные ценностные представления и убеждения воплотились в содержании источника);

— выяснение, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типо-видовая принадлежность (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе и пр.);

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

При комментировании исторических источников особенно ярко проявляется диалектика освоения учениками исторических знаний и предметных умений, ибо данный приём предполагает активное привлечение учениками внеисточниковых (контекстных) знаний об изучаемой исторической эпохе. Затруднения начинающих историков при работе с текстами источников А. Про описал так: «для того, чтобы заниматься критикой документа, надо уже быть историком, так как, по существу, критика документа означает сопоставление его со всем тем, что уже известно о рассматриваемом в нём предмете, о месте и времени, о которых он рассказывает»<sup>25</sup>. Иными словами, без прочных и достаточно панорамных исторических представлений комментирование исторического источника ученик осуществить не сможет.

<sup>25</sup> Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000. С. 61.



Осуществление процедуры интерпретации предполагает переосмысление историком содержания источника в контексте темы своего исследования. В рамках учебного исторического познания речь идёт о переосмыслении источника в свете учебной темы, учебной задачи, учебного исследовательского вопроса или гипотезы, выдвинутой и проверяемой учениками. В зависимости от замысла учебного исследования интерпретация старшеклассниками исторических сведений, содержащихся в источнике, может быть направлена на:

- реконструкцию исторической реальности во всем многообразии её проявлений (создание статического образа прошлого в форме текста-описания);
- реконструкцию логики (хода, этапов) событий во времени и пространстве (создание динамического образа прошлого в форме текста-повествования);
- установление комплекса причин, обусловивших произошедшие события и вызвавших изменения в жизни людей, сущности и последствий произошедшего (каузальное объяснение в форме текста-объяснения);
- предъявление своего понимания мотивов и целей людей, лежащих в основе их поступков, повседневного поведения и деятельности (мотивационное объяснение в форме текста-рассуждения).

Третий этап — подведение итогов исследования и создание исторических описаний и объяснений (в устной, письменной, визуальной форме). На этом этапе ученики:

- 1) воссоздают прошлое в тексте исторического сочинения (описание реконструированных картин жизни людей в прошлом; создание нарратива (повествования) о развёртывании событий во времени, о поступках героев);
- 2) истолковывают прошлое в тексте исторического сочинения, предлагая рассуждение, в котором объясняют своё мнение по поводу причин, сущности и последствий произошедших событий, либо предлагают своё понимание целей и намерений участников событий.

Названные этапы и приёмы изучения исторических источников при проведении научного исторического исследования взаимосвязаны, однако в рамках учебного познания их единовременное усвоение школьниками не представляется возможным. Вместе с тем, учитывая факт существования в современной школе концентрической структуры школьных курсов истории, опираясь на выводы психологов о двух стадиях освоения способов деятельности<sup>26</sup>, целесообразно выделить этапы (стадии) освоения приёмов изучения источников с целью познания прошлого.

На начальных этапах изучения истории, когда решается задача обучения школьников какому-либо конкретному приёму работы с источником, организация освоения учениками отдельных процедур анализа источников вне их связи с другими представля-

<sup>26</sup> *Габай Т. В.* Педагогическая психология. М., 2005. С. 141–142.

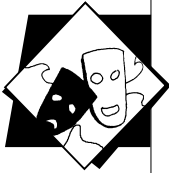
ется вполне оправданной. Таким образом, одной из задач изучения истории в основной школе должно быть первичное освоение учениками всех приёмов анализа источника. При этом доминантами в обучении (ввиду малого запаса у учеников внеисточниковых (контекстных) исторических знаний) должны выступать приёмы внешнего анализа, а также приём чтения.

При изучении истории в старших классах решаются другие задачи. **Во-первых**, задача совершенствования уже усвоенных приёмов работы с источником. В частности, курсы истории старших классов должны позволять ученикам расширить представления о круге источников по истории России и зарубежных стран, а также приобрести знания о типах и видах исторических источников. Доминантой в совершенствовании приёма «внешнего анализа» источника, особенно при изучении предмета на профильном уровне, должно стать уяснение учениками особенностей анализа источников, принадлежащих к разным группам, с последующим применением этих знаний в практической работе. Например, знание того, что законодательные источники не столько отражают историческую действительность, сколько конструируют желаемые «стандарты» поведения и поступков, воплощая представления своих создателей об идеальном обществе, о желаемом и должном, может быть закреплено и применено учениками при выполнении заданий по группам. Одна группа читает и интерпретирует источник через призму нововведений и изменений (например, выявляет направления и основные мероприятия реформы), другая — исследует и реконструирует реальную, существующую ситуацию в стране в описываемый период (что людей не устраивает, что предполагается изменить, от чего отказаться).

Вектор совершенствования освоенного учениками приёма чтения источника на старшей ступени школы направлен на работу со «скрытой» (неочевидной) информацией источника, а также освоение новых вариантов систематизации собранного исторического материала (построение хронологических рядов событий, составление перечней слов-маркеров, составление статистических таблиц, диаграмм и др.).

Доминантами в освоении «внутреннего анализа» на старшей ступени школы выступают приёмы комментирования и интерпретации. Так, комментируя источник, отдельные ученики основной школы, хорошо осваивающие учебный материал, способны вписать факты источника в событийный контекст эпохи, в которую он был создан. Однако большинство учеников, ввиду малого запаса собственных исторических знаний, испытывают затруднения. При изучении истории в старших классах школьники способны вписать источник в контекст эпохи и уже учатся выяснять, как в структуре (композиции) и содержании источника отразилась его типологическая принадлежность (например, принадлежность к летописным текстам или житийной литературе), оценивать степень достовер-





ности исторической информации, содержащейся в источнике, посредством перекрёстного сопоставления с другими источниками, нахождения несопадений, противоречий, неполных описаний.

Интерпретируя источник в свете учебной исследовательской проблемы, старшеклассники решают задачи реконструкции прошлого и его истолкования, объяснения. При этом актуализируются умения, полученные и на уроках истории при работе с учебными текстами, и на уроках русского языка и литературы, ибо ученики предъявляют свой образ прошлого через тексты разных видов (описание, повествование, объяснение, рассуждение). Особенно интенсивно освоение приёма интерпретации источников происходит при выполнении старшеклассниками исследовательских работ к ученическим научно-практическим конференциям.

**Во-вторых**, при изучении истории в старших классах решается задача уяснения учениками взаимосвязей между этапами и приёмами анализа источников: сведения об авторе и времени создания источника («внешний анализ») становятся основой при его комментировании; в свою очередь, интерпретация источника в контексте какой-либо учебной проблемы осуществляется лишь после его чтения и комментирования и т. д.

**В-третьих**, на старшей ступени школы создаются условия для применения всех основных приёмов работы с историческими источниками в комплексе в рамках ученических мини-исследований, нацеленных на изучение отдельных вопросов истории на основе источников. Такие исследования могут проводиться и в рамках урока, и во внеурочной деятельности по предмету. Например, в рамках лабораторного урока по «Русской Правде» старшеклассники могут решать несколько исследовательских задач: охарактеризовать круг занятий жителей древней Руси; выяснить причины конфликтов между жителями древней Руси и пути их разрешения, предлагаемые авторами источника; реконструировать представления авторов «Русской Правды» об идеальных (желательных) отношениях жителей древней Руси друг с другом; охарактеризовать социальную структуру древнерусского общества и круг повседневных обязанностей представителей различных социальных групп; реконструировать правила и процедуру судопроизводства в изучаемую эпоху и др. Как показывает опыт, такая работа выступает мощным мотивирующим фактором и позволяет продуктивно решать задачу развития познавательной деятельности школьников при изучении истории на старшей ступени школы.

Поэтапное обучение школьников работе с историческими источниками при изучении прошлого развивает их способности к критическому мышлению, формирует исследовательскую позицию, значимую для успешной социализации в современном информационном и поликультурном мире, для выстраивания своей идентичности в историческом пространстве и выработки собственной позиции по отношению к событиям прошлого и сегодняшнего дня.