

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»



ПРЕПОДАВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ: РЕСУРСЫ ДИАЛОГА

Методическое пособие

Москва – 2021

УДК 372.8
ББК 74.2
П71

Рецензенты:

Хлытина О. М., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Коваль Т. В., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Пособие подготовлено сотрудниками лаборатории социально-гуманитарного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО».

Авторы:

Алексашкина Л. Н., д.пед.н.; Ворожейкина Н. И., к.пед.н.;
Крючкова Е. А., к.пед.н.; Амбарцумова Э. М., к.пед.н.; Королева Г. Э.

Под редакцией *Л. Н. Алексашкиной*.

Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в школе: ресурсы диалога: методическое пособие / [Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И., Крючкова Е. А. и др.]; под ред. Л. Н. Алексашкиной. — М: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2021. — 102 с.

Пособие, адресованное учителям истории, обществознания, географии, основывается на положениях Федерального государственного образовательного стандарта ООО и учебных программ основного общего образования, принятых в 2021 г. В нем характеризуются возможности расширения познавательного и коммуникативного диалога при изучении социально-гуманитарных дисциплин на основе деятельностного подхода, организации самостоятельной работы учащихся с многообразными источниками информации. Приведены примеры познавательных ситуаций и заданий. Специальная глава посвящена актуальным проблемам дистанционного обучения в цикле социально-гуманитарных дисциплин.

Работа подготовлена в рамках выполнения государственного задания «Обновление содержания общего образования» № 073–00007–21–00.

*Рекомендовано решением Ученого Совета
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
(Протокол № 6 от 04.10.2021 г.)*

ISBN 978–5–905736–64–3

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Введение	4
----------------	---

Глава 1. Расширение пространства диалога при изучении школьниками социально-гуманитарных дисциплин: от анализа информации к формированию позиции, отношения

1.1 Актуальность и целеполагание применения познавательного и коммуникативного диалога при изучении социально-гуманитарных дисциплин (Алексашкина Л.Н.)	6
1.2 Работа с письменными источниками на уроках отечественной истории: школа диалога (Крючкова Е.А.)	14
1.3 Работа с изобразительными материалами как ресурс развития познавательной и оценочной деятельности школьников при изучении отечественной истории (Алексашкина Л.Н., Ворожейкина Н.И.)	28
1.4 Диалог в пространстве всеобщей истории (Алексашкина Л.Н.)	40
1.5 Использование комплекса источников информации при изучении школьного курса географии (Амбарцумова Э. М.)	

Глава 2. Дистанционное обучение в цикле социально-гуманитарных дисциплин: новый формат диалога

2.1 Учителя истории, обществознания, географии о дистанционном обучении (Ворожейкина Н.И., Амбарцумова Э.М., Королева Г.Э.)	67
2.2 Вызовы и ответы: что дает опыт дистанционного обучения для совершенствования методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин (Крючкова Е.А., Амбарцумова Э.М., Королева Г.Э.)	81
Приложения	94

ВВЕДЕНИЕ

Данное пособие адресовано учителям истории, обществознания, географии. Его лейтмотив состоит в последовательном использовании диалога в преподавании названных дисциплин.

Понятие диалога, как известно, имеет много аспектов и толкований — от литературных и философских до социологических и психологических. В данном случае оно рассматривается в педагогическом контексте. В образовательном процессе решаются задачи становления и социализации личности ребенка, подростка, включения его в познание окружающего мира и себя в мире. Поэтому закономерно, что диалог, воспринимаемый как эффективная форма коммуникации, познания и осмысления сути явлений, в XX веке привлекает специальное внимание не только философов, но и социологов и педагогов.

Интерес к идеям диалога разнообразно проявляется в современном российском образовании — от концепции школы диалога культур В. С. Библера (конец 1980-х — начало 1990-х гг.) до положений стандартов общего образования в 2010-х — начале 2020-х гг.

В данном пособии рассматриваются следующие аспекты диалога в обучении школьников:

А. Когнитивные (метапредметные и предметно-содержательные) аспекты. В их основе лежит представление о школьнике как *субъекте познающем* — вступающем в диалог «Я — знания и суждения о мире», «Я — информационное пространство», «Я — социальная практика», осваивающем знания в широком понимании (конкретные, общие, знание способов деятельности и т.д.) и приобретающем собственный опыт познавательной, аналитической и оценочной деятельности.

Б. Педагогические аспекты, основанные на восприятии школьника как *деятельного субъекта* обучения, сотрудничающего с учителем и соучениками в школе, применяющего свои знания в общении в социальной среде. Участие школьника в коммуникативном диалоге предполагает такие качества, как: а) способность к пониманию цели, задачи общения; б) готовность и способность высказывать свою позицию; в) умение слушать и слышать другого; г) способность обсуждать проблемы; д) готовность искать пути решения проблем посредством совместной деятельности.

Исходя из изложенных общих подходов, авторы пособия уделяют приоритетное внимание активной работе учащихся (индивидуальной и в группах) с многообразными источниками информации (учебником и другими информационными ресурсами, в том числе из современной цифровой среды, сети Интернет). Использование открытых вопросов, поисковых заданий при организации такой работы способствует включению школьников в диалог в пространстве учебных предметов — исто-

рии, обществознания, географии. Этот диалог предполагает выявление сути конкретных ситуаций и событий (диалог представлений), участие в обсуждении, определение и аргументацию своей позиции. Соединение в одном пособии материала по трем социально-гуманитарным дисциплинам позволяет выделить также метапредметные аспекты диалогического обучения.

Специальная глава пособия посвящена вопросам дистанционного обучения в цикле социально-гуманитарных дисциплин, ставшим особенно актуальными в начале 2020-х гг. Это новый во многих отношениях формат диалога в обучении. В главе представлены результаты проведенного в начале 2021 г. анкетирования учителей истории, обществознания, географии с целью выявления их отношения к дистанционному обучению и опыта его осуществления. С учетом материалов школьной практики, публикуемых на учительских форумах, предлагаются рекомендации для организации работы школьников в условиях дистанционного обучения.

ГЛАВА 1.

РАСШИРЕНИЕ ПРОСТРАНСТВА ДИАЛОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН: ОТ АНАЛИЗА ИНФОРМАЦИИ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИЦИИ, ОТНОШЕНИЯ

1.1. АКТУАЛЬНОСТЬ И ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И КОММУНИКАТИВНОГО ДИАЛОГА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКАМИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Внимание к познавательному и коммуникативному диалогу в современном российском образовании предопределено рядом концептуальных педагогических идей, в том числе признанием приоритетности деятельностного подхода в обучении. Если речь идет об активной разносторонней деятельности школьников, полагаем, что она может наиболее эффективно реализоваться именно в диалогах «Я — мир», «Я — познаваемый объект», «Я — другой индивидуум» и т.д., в которых у детей и подростков формируются способности познания и понимания, определения своего отношения, взаимодействия с другими людьми.

Отдельные аспекты познавательного и коммуникативного диалога находят отражение в образовательных стандартах и учебных программах. В ФГОС ООО 2021 г. они представлены в требованиях к личностным и метапредметным результатам обучения. В группе личностных результатов предусмотрены положения «открытость опыту и знаниям других», «навык выявления и связывания образов, способность к формированию новых знаний»¹. В круг метапредметных результатов входит: способность «воспринимать и формулировать суждения; выражать себя (свою точку зрения) в устных высказываниях и письменных текстах»; «понимать намерения других»; «сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций»; «принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению»; «ставить себя на место другого человека, понимать мотивы и намерения другого»².

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 31.08.2021).

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО). Утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 31.08.2021).

Особый интерес для раскрытия значения и возможностей познавательного и коммуникативного диалога в обучении представляют предметные учебные программы, в которых определяется содержание предметов и комплекс планируемых результатов подготовки школьников — личностных, метапредметных и предметных. В данном случае целесообразно обратиться к проектам примерных рабочих программ основного общего образования, подготовленным в 2021 г. на основе ФГОС ООО 2021 (размещены на сайте Института стратегии развития образования РАО)¹.

В указанных программах предусмотрен ряд новых компонентов, служащих ориентирами для учителей в определении задач и планировании учебной работы по предметам. Один из них — конкретизация планируемых предметных результатов по годам обучения (классам). Представляется важным, что в данных перечнях результатов соотнесены содержательные и деятельностные составляющие подготовки школьников, определяемые с учетом их возраста. Здесь можно видеть и интересующие нас аспекты познавательного и коммуникативного диалога. Ниже приведены примеры конкретизации отдельных предметных результатов (ПР) по истории (Таблица 1) и обществознанию (Таблица 2).

Таблица 1²

История		
Группа ПР — работа с историческими источниками		
5 класс	7 класс	9 класс
– называть и различать основные типы исторических источников (письменные, визуальные, вещественные), приводить примеры источников разных типов;	– различать виды письменных исторических источников (официальные, личные, литературные и др.); – характеризовать обстоятельства и цель создания источника, раскрывать его информационную ценность; – проводить поиск информации в тексте письменно	– представлять в дополнение к известным ранее видам письменных источников особенности таких материалов, как произведения общественной мысли, газетная публицистика, программы политических партий, статистические данные;

¹ Примерные рабочие программы по учебным предметам (проекты для обсуждения) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer> (дата обращения: 31.08.2021).

² Примерная рабочая программа основного общего образования по истории (проект) (5–9 классы) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer/463-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obshego-obrazovaniya-po-istorii-proekt> (дата обращения: 11.08.2021).

<p>– различать памятники культуры изучаемой эпохи и источники, созданные в последующие эпохи, приводить примеры;</p> <p>— извлекать из письменного источника исторические факты (имена, названия событий, даты и др.); находить в визуальных памятниках изучаемой эпохи ключевые знаки, символы; раскрывать смысл (главную идею) высказывания, изображения</p>	<p>го источника, визуальных и вещественных памятников эпохи;</p> <p>— сопоставлять и систематизировать информацию из нескольких однотипных источников</p>	<p>– определять тип и вид источника (письменного, визуального); выявлять принадлежность источника определённому лицу, социальной группе, общественному течению и др.;</p> <p>— извлекать, сопоставлять и систематизировать информацию о событиях отечественной и всеобщей истории XIX — начала XX в. из разных письменных, визуальных и вещественных источников;</p> <p>— различать в тексте письменных источников факты и интерпретации событий прошлого;</p> <p>— характеризовать позицию автора, создателя источника, объяснять, в чем она проявляется</p>
--	---	---

Таблица 2¹

<p align="center">Обществознание ПР — умение определять и аргументировать с точки зрения социальных ценностей и норм свое отношение к явлениям, процессам социальной действительности</p>		
<p align="center">6 класс</p>	<p align="center">7 класс</p>	<p align="center">9 класс</p>
<p>– определять и аргументировать с опорой на обществоведческие знания и личный социальный опыт свое отношение к людям с ограниченными возмож-</p>	<p>– определять и аргументировать с опорой на обществоведческие знания, факты общественной жизни и личный социальный опыт свое отношение к роли правовых норм как регуляторов общественной жизни и поведения человека</p>	<p>— оценивать собственные поступки и поведение других людей в гражданско-правовой сфере с позиций национальных ценностей нашего общества, уважения норм российского права; выражать свою точку зрения, отвечать на</p>

¹ Примерная рабочая программа основного общего образования по обществознанию (проект) (6–9 классы) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer/464-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obshego-obrazovaniya-po-obschestvoznaniyu-proekt> (дата обращения: 11.08.2021).

<p>ностями здоровья, к различным способам выражения личной индивидуальности, к различным формам неформального общения подростков</p>		<p>вопросы, участвовать в дискуссии; — оценивать собственные поступки и поведение, демонстрирующее отношение к людям других национальностей; осознавать неприемлемость антиобщественного поведения</p>
--	--	--

Информация дана в таблицах выборочно, не по всем классам. Вместе с тем в приведенных перечнях наглядно отражено «развертывание» результатов одной и той же группы от 5–6-х классов к 9 классу. В Таблице 1 (предметные результаты по истории) легко увидеть расширение от класса к классу видов деятельности обучающихся с историческими источниками, таких как извлечение и анализ информации, характеристика информационной ценности источника, позиций его автора и др. В Таблице 2 раскрывается спектр ценностных установок и отношений, формируемых у обучающихся при изучении разделов предмета «Обществознание».

Еще один значительный компонент примерных рабочих программ — тематическое планирование, в котором блоки содержания изучаемого материала сопровождаются характеристиками учебной деятельности школьников. В названной деятельностной составляющей планирования находится немало положений, непосредственно относящихся к реализации диалога в обучении.

Приведем примеры планируемых видов деятельности обучающихся (в ряде случаев в формулировках сокращены детализирующие положения).

История

5 класс

- Рассказывать об учении Конфуция, высказывать суждения о причинах его популярности в Китае в древности и в последующие столетия.
- Составить сообщение о спартанском воспитании, высказать свое суждение о его достоинствах и недостатках.
- Рассказывать об истоках и правилах проведения Олимпийских игр. Объяснять, что греки ценили в спортивных состязаниях, в чём выражалось их отношение к играм.

6 класс

- Осуществлять поиск информации для проектной работы «Как

жили наши предки в далеком прошлом» (на материале истории края, города).

- Объяснять, какая информация содержится в средневековых миниатюрах, в чём состоит их ценность как исторических источников.
- Используя иллюстрации, рассказывать о культуре народов Востока в V–XV вв., распознавать характерные черты в архитектурных сооружениях, произведениях живописи.

8 класс

- Участвовать в обсуждении вопроса о значении петровских преобразований для развития России, высказывать и аргументировать свое мнение.
- Составлять описание памятников различных архитектурных стилей, построенных в XVIII в. в столицах и крупных городах (в том числе — в своем регионе), различать в них национальные и европейские традиции.
- Называть источники, рассказывающие о повседневной жизни разных слоев населения в Европе XVIII в., определять характер и ценность содержащейся в них информации.

9 класс

- Участвовать в подготовке проектов, посвященных событиям Отечественной войны 1812 г. и их участникам (в том числе — на региональном материале).
- Представлять сообщение (презентацию) о положении и культурных традициях народов России.
- Приводить примеры взаимодействия народов России, взаимовлияния национальных культур.
- Характеризовать положение и образ жизни разных сословий и социальных групп в России в начале XX в. (сообщение, презентация, эссе).
- Проводить поиск источников об условиях жизни людей в начале XX в. (в том числе — материалов региональной истории, семейных архивов).

Обществознание

6 класс

- Характеризовать традиционные российские духовно-нравственные ценности: описывать духовные ценности и события культурной жизни народов России на основе предоставленных учителем материалов.
- Осваивать и применять знания об общении и его правилах: находить и извлекать из текстов разного характера и жанра сведения о необходимости общения, его роли и правилах, особенностях об-

щения подростков.

- Осваивать и применять знания об особенностях взаимодействия человека с другими людьми в малых группах: анализировать текстовую и аудиовизуальную информацию, находить и извлекать сведения об отношениях в семье и группе сверстников.
- Осуществлять совместную деятельность, включая взаимодействие с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности, на основе взаимопонимания между людьми разных культур: выполнять учебные задания в парах и группах.

8 класс

- Устанавливать и объяснять взаимосвязь развития духовной культуры и формирования личности: описывать взаимовлияние различных форм культуры, современной молодежной культуры и личностного развития.
- Приобретать опыт осуществления совместной деятельности при изучении особенностей разных культур, национальных и религиозных ценностей: выявлять дефициты информации, данных, необходимых для решения поставленной задачи в процессе совместной работы.
- Оценивать собственные поступки, поведение людей в духовной сфере жизни общества: выражать свою точку зрения, участвовать в дискуссии.

География¹

7 класс

- Выражать свою точку зрения на существование глобальных климатических изменений, соотношение роли хозяйственной деятельности человека и природных процессов в изменениях климата; необходимость принятия срочных мер для сокращения воздействия хозяйственной деятельности человеческого общества на глобальное изменение климата.
- При выполнении практической работы обмениваться с партнером важной информацией, участвовать в обсуждении, сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций.
- Интегрировать и интерпретировать информацию об особенностях природы, населения и его хозяйственной деятельности разных стран, представленной в одном или нескольких источниках.

¹ Примерная рабочая программа основного общего образования по географии (проект) (5–9 классы) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer/465-primer-na-ya-rabochaya-programma-osnovnogo-obshego-obrazovaniya-po-geografii-proekt> (дата обращения: 11.08.2021).

- Находить, извлекать и использовать информацию из различных источников, необходимую для объяснения особенностей природы, населения и хозяйства отдельных территорий.
- Формулировать оценочные суждения о последствиях изменений компонентов природы в результате деятельности человека с использованием разных источников географической информации.
- Находить аргументы, подтверждающие необходимость международного сотрудничества в использовании природы и ее охраны с учетом закономерностей географической оболочки.
- Формулировать собственную точку зрения на тезис «если на территории страны глобальная проблема не проявляется, эта страна может не принимать участие в международных усилиях по ее решению» и привести аргументы, подтверждающие ее.

8 класс

- Выбирать источники географической информации (картографические, статистические, текстовые, видео- и фотоизображения, компьютерные базы данных), необходимые для изучения особенностей населения России.
- Задавать вопросы по существу при обсуждении демографической ситуации в своем регионе, общероссийских мер по улучшению демографической ситуации в стране; сопоставлять свои суждения с суждениями других участников обсуждения, обнаруживать различие и сходство позиций.

Из приведенных примеров видно, что на уровне программ предусмотрены элементы диалога и в познавательном значении (включение в поиск информации, рассмотрение и осмысление явлений), и в аспекте коммуникации и взаимодействия.

Что же необходимо для реализации возможностей диалога в практике обучения? Здесь мы обращаемся к позиции учителя, к тому, как он планирует и организует учебную работу школьников. Очевидно, что основополагающим в данном случае является представление об ученике как активном познающем субъекте (обратим внимание на смысл терминов «учащийся» или, как принятого называть теперь, «обучающийся», это — *учащий / обучающий себя*) и вытекающий из этого представления деятельностный подход в обучении. Отсюда и целевые установки изучения курса, раздела и т.д. определяются тем, чему предстоит научиться школьнику. Подчеркнем: не просто услышать на уроках объяснение учителя или прочитать текст учебника, а освоить определенные знания и умения, составить свое представление о явлениях и т.д.

Соответственно, выстраиваются подходы к планированию «диалогических» уроков. Назовем их.

— *От целеполагания учителя к задачам учеников.* Это означает обязательное разъяснение учащимся (в начале урока или в опережающем задании к уроку), что именно им предстоит узнать, обсудить при рассмотрении данного учебного материала. Не лишней будет также информация о формате предполагаемой работы, способах ее выполнения.

— *Постановка открытых вопросов, познавательных проблем.* Эти компоненты урока создают ситуацию познавательного диалога, выполняют функцию мотивации. Заметим, что проблемные вопросы в том или ином количестве содержатся в современных учебниках — как вводные вопросы к параграфам, вопросы для обсуждения и т.д. У учителя есть возможность использовать и дополнить их.

— *Применение системы заданий* (фронтальных, для работы в группах, индивидуальных), дифференцированных по видам деятельности и уровню сложности. Это традиционная функция учителя, в данном случае следует обратить на нее особое внимание в связи с задачей расширения диалога в обучении.

— *Рассмотрение и обсуждение результатов работы* учеников на данном уроке. Дидактический смысл этого положения понятен: работа, выполненная учениками «здесь и сейчас», требует своевременной, а не отложенной на некое «потом» рефлексии и оценки в той или иной форме. Подведение итогов работы на уроке — важный компонент диалога, предполагающий характеристику: а) полученных результатов по существу рассмотренной проблемы (познавательный аспект); б) вклада участников в решение проблемы (коммуникативный аспект). Подведение итогов может быть проведено в ходе общего обсуждения или учителем, выступающим в данном случае в качестве «первого среди равных». В заключительной части занятия возможно также определение задач для рассмотрения следующей темы (если требуется предварительная подготовка).

Следует отметить, что представленный формат занятия радикально отличается от логики традиционного урока (опрос по предыдущему материалу — объяснение нового материала учителем — вопросы на закрепление услышанного / увиденного — задание для домашней работы). Даже из приведенной краткой характеристики видно, как на данном занятии происходит включение учащихся в активную, подчеркнем — совместную с одноклассниками и «сопровождаемую» педагогом, учебную работу. Конечно, урок в диалогической парадигме требует особой подготовки от педагога, а также, что достигается непросто, готовности учащихся к совместной продуктивной работе. Наверное, не всегда получится выстроить таким образом каждое занятие. Тем не менее и целые уроки, и элементы диалогических познавательных ситуаций необходимы в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, они отвечают запросам времени.

1.2. РАБОТА С ПИСЬМЕННЫМИ ИСТОЧНИКАМИ НА УРОКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ: ШКОЛА ДИАЛОГА

В современной педагогике диалогический подход является методологической основой взаимодействия всех участников образовательного процесса, что подразумевает равноправие участников, учет их мотивов и интересов, право на представление и защиту собственной точки зрения, мнения. Диалогический подход приобрел актуальность в российском образовании в связи с процессами его трансформации в 1990-е гг., распространением в педагогической теории и практике идей гуманизации и гуманитаризации образования. В контексте философии диалога В. С. Библер обосновал концепцию диалога культур¹. Главное в данной концепции — воспитание познающей личности, владеющей способами мышления, ценностными установками, способной к постоянному пополнению и обновлению знаний, умеющей гибко реагировать на новые реалии развивающегося общества. Диалогическому подходу созвучны идеи личностно-ориентированного образования, предполагающего общение и сотрудничество равноправных творческих личностей (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.).

В данном случае диалог понимается в трех аспектах: 1) философско-историческом; 2) как стиль педагогического общения, коммуникации, 3) как методический прием.

Диалогический подход нашел отражение в требованиях к личностным и метапредметным результатам освоения учащимися основных образовательных программ (об этом сказано в п. 1.1.).

В педагогическом плане учебный диалог (полилог) строится в логике вопросов и ответов. В современной образовательной практике актуальны такие виды диалога, как беседа, обсуждение, спор как коммуникация². Однако при изучении истории школьники включаются в особый диалог — с людьми, жившими в минувшие столетия. Услышать и понять их помогают свидетельства прошлого — исторические источники, принадлежащие к тем временам — материальные, письменные, изобразительные и др.

В соответствии с рассматриваемой темой обратимся к особенностям познавательного и коммуникативного диалога при работе с письменными историческими источниками по отечественной истории.

Использование источников в школьных курсах истории имеет давнюю традицию, начало которой положено еще в середине XIX в. В пе-

¹ Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М.: Издательство политической литературы, 1991. 413 с.

² Коваль Т. В., Крючкова Е. А., Лазебникова А. Ю. и др. Практика познания. Учебное пособие для 10–11 классов общеобразовательных школ. М., 2020. С. 58–60.

риод перестройки исторического образования в 1990-е гг. источникам было отведено значительное место в учебниках и учебной литературе. В настоящее время роль исторических источников и методика работы с ними освещены в трудах Л. Н. Алексашиной, Е. Е. Вяземского, О. Ю. Стреловой, О. М. Хлытиной, М. В. Коротковой, Н. И. Ворожейкиной, Е. А. Крючковой и др. В них определены элементы познавательной деятельности школьников при изучении источников, в их числе: атрибуция источника (установление времени, места, целей, авторства источника); извлечение явной и неявной информации; установление достоверности документа; соотнесение с другими источниками эпохи; выяснение значения источника в истории; комментирование и интерпретация положений документа («факт источника», «факт историка»); оценивание документа (внешняя и внутренняя критика источника); оперирование фактами документа (применение источника) в беседе, дискуссии и др.

Сегодня исторический источник является — наряду с авторским текстом учебника — равноправным компонентом сообщаемой ученику исторической информации. Изучение подлинных документов эпохи дает школьникам возможность самим участвовать в реконструкции событий прошлого, выдвигать собственные версии событий, формулировать их оценки, а также принимать участие в обсуждении и дискуссиях. Погружаясь в мир истории через подлинный документ, изучая факт, событие изнутри, сопоставляя версии автора документа — современника событий, и интерпретаторов событий — историков, обучающийся получает возможность понять суть происходившего с учетом реалий времени. Следует заметить, что точки зрения педагога и обучающихся могут не совпадать. И это свидетельство равноправия участников образовательного процесса. В то же время при наличии такой ситуации педагогу важно подчеркнуть, что любое мнение может измениться, чему способствуют накопленные знания, рассмотрение событий в более широком историческом контексте, иная система аргументации и др.

Ресурсы учебников. Рассмотрим, как представлены письменные исторические источники в современных учебниках отечественной истории, как обеспечивается работа школьников с источниковыми материалами. Для анализа выбраны учебники второй половины 2010-х гг., входящие в федеральный перечень учебников (издательства «Просвещение», «Дрофа»). Основные характеристики, относящиеся к использованию исторических источников, даны в приводимой ниже таблице.

Анализ свидетельствует, что письменные исторические источники занимают в целом значительное место в рассмотренных учебниках, приводятся специальные вопросы и задания для работы с ними.

Преобладающими видами деятельности обучающихся являются

<p>Название учебника, класс</p>	<p>Письменные исторические источники, представленные в учебнике (жанр, общее число)</p>	<p>Методика работы с письменными историческими источниками, предложенная авторами</p>	<p>Виды деятельности обучающихся с письменными историческими источниками, представленными в учебнике</p>
<p>1. История России. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1 / Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В. и др.; под ред. А.В. Торкунова. 5-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2019. 112 с.</p>	<p>Отрывки из дипломатической переписки, записки современников, законы, указы, литературные и исторические сочинения эпохи, письма современников, летописи и др. Число текстов — 18</p>	<p>Отрывки из текстов источников даны как отдельная структурная единица. Источники включены в систему текстов учебника. Источники содержат материал, расширяющий содержание текста параграфа (дополняющий, поясняющий, конкретизирующий). Работа с текстом источника предусматривается по вопросам и заданиям для обучающихся</p>	<p>Атрибуция источника (цели создания, установление авторства и др.), извлечение информации из текста источника, соотнесение извлеченных фактов с фактами текста параграфа, внутренняя критика источника; установление достоверности фактов по дополнительным источникам, интерпретация текста источника</p>
<p>2. История России. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 2 / Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В. и др.; под ред. А.В. Торкунова. 5-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2019. 128 с.</p>	<p>Летописи, челобитные, царские указы, распоряжения воевод, записки современников, законодательные акты (Соборное уложение) и др. Число текстов — 15</p>	<p>Дополнительно во 2-й части помещен список источников эпохи, что создает потенциальные возможности для организации ученической деятельности по изучению источника и разработке индивидуального или коллективного проекта (с. 127).</p>	<p>Атрибуция источника (цели создания документа, автор, установление общественно-политических и иных воззрений автора и др.), извлечение информации из текста источника, интерпретация источника</p>
<p>3. История России. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 2 / Арсентьев Н.М., Данилов А.А., Курукин И.В. и др.; под ред. А.В. Торкунова. 5-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2019. 128 с.</p>	<p>Законодательные акты, записки современников, распоряжения по управлению имением, документы по социальной истории (манифесты Е.И. Пугачёва) и др. Число текстов — 17</p>	<p>Даны вопросы и задания для анализа документа, помещен список источников для организации исследовательской работы обучающихся</p>	<p>Атрибуция документа (цели создания, автор, общественно-политические взгляды автора и др.), извлечение информации из текста источника, соотнесение ее с фактами параграфа, интерпретация источника</p>

Продолжение таблицы

<p>4. История России. 9 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1 / Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Левандовский А. А. и др.; под ред. А. В. Торкунова. 5-е изд. перераб. М.: Просвещение, 2019. 160 с.</p>	<p>Законодательные акты, международные договоры, публицистика эпохи, записки современников, программы и др. документы общественно-политических движений и др. Число текстов — 9</p>	<p>Даны вопросы и задания для анализа документа и группы документов</p>	<p>Атрибуция документа (цели создания, автор, общественно-политические взгляды автора и др.), извлечение информации из текста источника, сопоставление информации из двух и более источников, установление общего и различного в содержании группы источников, соотнесение ее с фактами параграфа, интерпретация источника или группы источников</p>
<p>5. История России. Конеч XVII — VIII ввек. Учеб. для общеобразоват. организаций. 8 класс / Андреев И. Л., Ляшенко Л. М., Амосова И. В. и др. М.: Дрофа / Просвещение, 2021. 269 с.</p>	<p>Законодательные акты, записки современников, литературно-художественные сочинения, публицистика и др. Число текстов — 27</p>	<p>Документы представлены письменными источниками эпохи и более поздними историографическими сочинениями. Отрывки из документов даны в виде эпиграфов к параграфам, а также как отдельные структурные единицы в рубрике «Работа с документом». Документы, данные в качестве эпиграфов, раскрывают главную проблему или идею темы. Источники в рубрике «Работа с документом» сопровождаются вопросами и заданиями.</p>	<p>Объяснять на основе документа-эпиграфа и текста параграфа главную идею / проблему изучаемой темы. Извлечение информации из источника и ее интерпретация</p>
<p>6. История России. XIX — начало XX века. Учеб. для общеобразоват. организаций. 9 класс / Ляшенко Л. М., Волобуев О. В., Симонова Е. В. М.: Дрофа, 2020. 352 с.</p>	<p>Законодательные акты (законы, указы, манифесты и др.), литературные произведения, записки и письма современников, публицистика, программы и др. документы общественных движений и политических партий и др. Число текстов — 28</p>	<p>Письменные источники эпохи представлены в рубрике «Работа с источниками» в сопровождении вопросов и заданий.</p>	<p>Извлечение информации из источника и ее интерпретация</p>

<p>7. История России. Начало XX — начало XXI в. 10 класс. В 2-х ч. Ч. 1. Учебник. Углубленный уровень / Волобуев О. В., Карпачев С. П., Клоков В. А. и др. М.: Дрофа / Просвещение, 2021. 367 с.</p>	<p>Законодательные акты (конституции, законы, декреты, манифесты и др.), программы и др. документы политических партий (речи и статьи политических деятелей), международные договоры, военные документы (приказы, распоряжения), записки, письма и воспоминания современников, литературные сочинения, публицистика и др. Число текстов — 151</p>	<p>Отрывки из документов даны в виде эпиграфов к параграфам, а также как отдельные структурные единицы в рубрике «Ресурсы к главе».</p> <p>Документы, данные в качестве эпиграфов, раскрывают главную проблему или идею темы.</p> <p>Источники в рубрике «Ресурсы к главе» снабжены заданиями.</p>	<p>Извлечение информации из источника, соотнесение информации источника и информации авторского текста, сопоставление информации двух и более источников, интерпретация источников, применение извлеченной информации: составление рассказа, эссе и др. на ее основе</p>
<p>8. История России. Начало XX — начало XXI в. 10 класс. В 2-х ч. Ч. 1. Учебник. Углубленный уровень / Волобуев О. В., Карпачев С. П., Клоков В. А. и др. М.: Дрофа / Просвещение, 2021. 270 с.</p>	<p>Постановления и резолюции съездов КПСС, резолюции Совета министров СССР, речи и выступления государственных и политических деятелей, воспоминания, статьи и др. Число текстов — 99</p>	<p>Отрывки из документов даны в виде эпиграфов к параграфам, а также как отдельные структурные единицы в рубрике «Ресурсы к главе».</p> <p>Документы, данные в качестве эпиграфов, раскрывают главную проблему или идею темы.</p> <p>Источники в рубрике «Ресурсы к главе» снабжены заданиями.</p>	<p>Извлечение информации из источника, соотнесение информации источника и информации авторского текста, сопоставление информации двух и более источников, интерпретация источников, применение извлеченной информации: составление рассказа, эссе и др. на ее основе</p>

извлечение из текста фактической информации, интерпретация информации и включение ее в общую картину явлений — процессов — событий в соответствии с трактовкой, данной в авторском тексте параграфа. Мало внимания уделяется атрибуции документов, установлению авторства. Предусматриваются такие виды деятельности, как работа с точками зрения, оценивание информации источника, создание эссе, написание мини-сочинений на основе самостоятельно найденных источников, однако подобных заданий в учебниках явно недостаточно, в основном они присутствуют в рабочих тетрадях. Формы работы с документом (индивидуальная, групповая, в классе или дома) практически не заявляются, это полностью передается на усмотрение учителя.

Недостатком вопросов и заданий к письменным историческим источникам, включаемым в учебники, следует назвать минимальное использование логических мыслительных операций, исследовательских приемов. К сожалению, практически не предусматривается сопоставление информации нескольких источников, относящихся к одному и тому же сюжету (очевидно, сказывается ограниченность объема учебников). Также авторы редко предлагают учащимся выдвинуть собственные версии событий и обсудить их. Тем самым ограничиваются возможности организации диалоговой формы обучения. Восполнить недостающие элементы познавательной деятельности школьников помогает методическая практика учителя.

Организация работы школьников с письменными источниками по отечественной истории.

В данной работе речь идет о широком историческом контексте: в центре диалога находятся люди эпохи, факты, события, явления, процессы, мировоззрение, ценности и др. История как социальная наука имеет мощное антропологическое наполнение. В историко-философском ключе диалог (полилог) может происходить между собеседниками — современниками (обучающимися, обучающимися и учителем, обучающимися и приглашенными историками, писателями и др.) и между людьми различных исторических эпох. Такой прием способствует развитию исторического мышления и воображения.

Использование диалогического подхода при изучении истории в высокой степени способствует личностному развитию обучающихся. Главная задача такого диалога — научить школьников различать моральные ценности эпохи и давать оценку предмету диалога и с позиций изучаемого исторического периода, и с точки зрения сегодняшнего дня, базовых российских ценностей. Если речь идет о духовной составляющей, культурных ценностях изучаемой эпохи, уточняется: сохраняют они или нет свою актуальность для современности и почему. Обду-

мывая реалии прошедших эпох, учащиеся присваивают позитивные общечеловеческие ценности: на этой базе формируется личность, ее духовно-нравственная культура.

В современном преподавании истории организация работы с историческими источниками служит эффективным средством активизации познавательной деятельности школьников. Диалог как учебный прием имеет исследовательский характер. В ходе беседы, обсуждения накапливается исторический материал, ставится проблема, происходит обмен мнениями, выслушиваются комментарии. Участники выясняют, почему именно это событие, явление, действия исторического персонажа они сочли: а) характерным, типичным для данной эпохи, отражающим мировоззрение, общественные порядки или б) наоборот, взгляды ученого, общественного деятеля намного опережают свое время. Чтобы аргументы были убедительны, гипотетические предположения соотносятся с установленными и известными школьникам фактами. Можно рассмотреть несколько альтернативных точек зрения, позиций. При этом отвергаются сомнительные точки зрения, если они не созвучны фактам, установленным наукой.

Особая роль принадлежит этикету диалога, его правилам: понимать и знать предмет обсуждения; соблюдать вежливость и уважительное обращение и отношение к собеседнику; умение слушать, быстро и четко оперировать фактами; выдвигать свои доводы и аргументы; не повторять уже высказанное; владеть некоторыми ораторскими приемами (заострить внимание на каком-то вопросе, привлечь внимание собеседника и др.). Участие в диалоге предполагает способность кратко, выразительно, четко и вместе с тем образно представлять свои аргументы и формулировать контраргументы. Следует подчеркнуть, что многие виды исторических источников, такие как воспоминания, письма, публицистика, дают нам образцы диалога, которые могут сыграть роль своего рода учебного пособия по аргументации (в приведенных ниже примерах это диалог Е. Р. Дашковой и В. А. Кауница).

Рассмотрим примеры работы с источниками. В данном случае выбраны нарративные (повествовательные) источники, которые в силу особенностей жанра (последовательное детализированное описание какого-либо факта, события, явления, процесса, присутствие авторского начала) предоставляют обучающимся возможность почувствовать себя участником исторического процесса, ведущим беседу с людьми из прошлых веков, а не школьником, зубрящим историю.

При проведении работы с историческими источниками в рамках диалогового обучения рекомендуется использовать предлагаемый алгоритм (он представлен в виде памятки). Первая его часть предусматривает изучение и анализ источника, вторая — решение и обсуждение проблемы.

Выбор элементов зависит от формы работы (в парах, группах, на уроке, проектная деятельность и др.).

ПАМЯТКА

Часть I

1. Прочитать документ, найти его смысловые части, составить план, найти и объяснить понятия и термины.
2. Провести атрибуцию источника.
3. Соотнести факты источника с ранее изученными, выявить новое знание по сравнению с уже известным.
4. Оценить значение источника.

Часть II

5. Определить и сформулировать проблему / проблемы, требующую решения.
6. Обсудить и выбрать вопрос для дискуссии.
7. Сформулировать мнение / позицию / точку зрения (гипотезу).
8. Продумать аргументы в защиту своей точки зрения.
9. Ознакомиться с другими точками зрения.
10. Сформулировать контраргументы.
11. Провести дискуссию.
12. Подвести и обобщить итоги дискуссии.
13. Рефлексия: что дала дискуссия в познавательном плане, а также для личностного роста.

Работа с источником может быть как полностью самостоятельной (рекомендуется с 8 класса), так и по предложенным вопросам и заданиям. Далее приведены примеры.

В **6–7 классах** лучше обратиться к документам, которые содержат описание конкретных образов, объектов, действий, наглядно иллюстрирующих знаковые ценности, символы эпохи. Провести атрибуцию источника поможет анализ описываемой исторической ситуации, историческая символика.

6 класс

Из «Повести временных лет»

«В 944 году Игорь в самом деле отправился к Царю-городу в лодках и на конях. <...> Тогда царь послал к Игорю лучших бояр с просьбою: „Не ходи, но возьми дань, какую брал Олег; придам и еще к той дани“. Игорь, дошедши до Дуная, созвал дружину и стал думать с нею о предложении царя. Дружина сказала: „Если царь так говорит, то чего же нам еще больше; без битвы возьмем золото, серебро и дорогие ткани.

Ведь неизвестно — кто одолеет — мы или они <...>“. Игорь послушался дружины <...>

Вслед за князем пришли назад и послы русские и привели с собой послов от греческого царя Романа. Игорь призвал к себе греческих послов и спросил их: „Скажите, что же вам говорил царь?“ Послы отвечали: „Вот царь послал нас к тебе; он очень рад миру, хочет мир иметь и любовь с русским князем: твои послы водили наших князей к присяге, и нас послали привести тебя и твоих мужей твоих также к присяге“. Игорь обещался исполнить это. На другой день он призвал послов и пошел на холм, где стоял Перун: положили перед идолом оружие, щиты и золото и клялись Игорь и все люди его <...> Игорь, утвердив мир с греками, отпустил послов, щедро одарив их звериными шкурами, рабами и воском...»¹.

Вопросы и задания

1. Какие обычаи, описанные в тексте, характерны для той эпохи и раскрывают суть языческой культуры? (Можно рассмотреть как альтернативные несколько церемоний, описанных в тексте: прием послов, совещание Игоря с дружиной, обмен дарами, клятва Перуном).

2. Объединившись в группы, объясните смысл церемонии клятвы. Почему клялись перед Перуном и что в церемонии клятвы символизировали оружие, щиты и золото? Свои версии обсудите с классом.

3. Проведите обсуждение: считалась ли такая клятва с точки зрения приносивших ее священной и нерушимой?

4. Подумайте и обсудите: что означал обмен дарами? Какими должны были быть дары? Вопросы могут быть рассмотрены в формате ролевой игры, воспроизводящей ситуацию одаривания русских послов в Византии и византийских в Киеве. Команды / группы готовят по два выступления: от дарителей (расхваливают свои подарки) и принимающих их послов.

5. Привлекая материал всеобщей истории, объясните, как утверждали мир с русскими в Византии. Где и как приносили клятву? В чём разница утверждения договора на Руси и в Византии? С какими различиями в культуре это связано?

6. Обсудите, как с точки зрения современной культуры воспринимаются древние обычаи и традиции: церемонии клятвы, обмен дарами и др.

В **8–9 классах** целесообразно обратиться к более сложным по содержанию источникам, фактический материал которых является контекст-

¹ Древняя русская летопись в переложении С. М. Соловьёва для детей / сост., авт. предисл. и примеч. Е. А. Крючкова. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. С. 18–19.

ным по отношению к информации учебников. Такой материал может отражать разнообразные мировоззренческие идеи эпохи, особенности мировосприятия людей того времени, различные точки зрения современников на причины и значение фактов, явлений, процессов.

8 класс

Из воспоминаний Е. Р. Дашковой.

«Премьер-министр, князь Кауниц [государственный канцлер Австрии при Марии-Терезии], оставил у меня свою карточку <...> Я отдала ему визит, и он пригласил меня к себе обедать <...>

За столом он всё время говорил о России и, заговорив о Петре I, сказал, что русские ему всем обязаны, так как он создал Россию и русских.

Я отрицала это и высказала мнение, что эту репутацию создали Петру I иностранные писатели, так как он вызвал некоторых из них в Россию, и они из тщеславия величали его создателем России, считая и себя его сотрудниками в деле возрождения России. Задолго до рождения Петра I русские покорили Казанское, Астраханское и Сибирское царства. Самый воинственный народ, именующийся Золотой Ордой (вследствие того, что у них было много золота, так что им было украшено даже их оружие), был побежден русскими, когда предки Петра I еще не были призваны царствовать <...>

— Великая империя, князь, имеющая столь неиссякаемые источники богатства и могущества, как Россия, не нуждается в сближении с кем бы то ни было. Столь грозная масса, как Россия, правильно управляемая, притягивает к себе кого хочет. Если Россия оставалась неизвестной до того времени, о котором вы говорите, ваша светлость, это доказывает — простите меня, князь, — только невежество или легкомыслие европейских стран, игнорировавших столь могущественное государство. В доказательство того, что у меня нет предубеждения против Петра I, я искренно выскажу вам свое мнение о нем. Он был гениален, деятелен и стремился к совершенству, но он был совершенно не воспитан, и его бурные страсти возобладали над его разумом. Он был вспыльчив, груб, деспотичен и со всеми обращался как с рабами, обязанными всё терпеть; его невежество не позволяло ему видеть, что некоторые реформы, насильственно введенные им, со временем привились бы мирным путем в силу примера и общения с другими нациями. Если бы он не ставил так высоко иностранцев над русскими, он не уничтожил бы бесценный, самобытный характер наших предков. Если бы он не менял так часто законов, изданных даже им самим, он не ослабил бы власть и уважение к законам. Он подорвал основы уложения своего отца и заменил их деспотическими законами; некоторые из них он сам же отменил. Он почти всецело уничтожил свободу и привилегии дворян и крепостных;

у последних он отнял право жалобы в суд на притеснения помещиков. Он ввел военное управление, самое деспотическое из всех, и, желая заслужить славу создателя, торопил постройку Петербурга весьма деспотичными средствами: тысячи рабочих погибли в этом болоте, и он разорил дворян, заставляя их поставлять крестьян на эти работы и строить себе каменные дома в Петербурге; это было ужасно тяжело. Он построил Адмиралтейство, хотя вода в Неве так мелка, что на этих верфях строят только корпуса судов, которые затем с величайшим трудом и расходами заключают в камели и перетаскивают в Кронштадт, — этого он мог и не делать, зная, что даже большие или сильно нагруженные суда не могут дойти до Петербурга <...>

Я заметила, что мои слова произвели некоторое впечатление на Кауница. Ему, очевидно, хотелось заставить меня еще говорить, так как он заметил, что монарх, работающий самолично на верфи, представляет великолепное зрелище.

— Я убеждена, что вы говорите это шутя, — возразила я, — так как сами знаете, что время монарха слишком драгоценно, чтобы тратить его на работы простого мастерового. Петр I мог привлечь к себе не только плотников и строителей, но и адмиралов. Он пренебрегал своими прямыми и важнейшими обязанностями, работая в Саардаме, чтобы стать плотником и испортить русский язык, примешивая к нему голландские окончания и термины, которыми переполнены его указы и всё, относящееся до морского дела. Ему незачем было посылать дворян изучать ремесла садовника, кузнеца и т.п.; каждый дворянин с удовольствием уступил бы двух-трех своих крепостных, чтобы научить их этому делу»¹.

Вопросы и задания

1. В парах, группах сформулируйте положения, выдвигаемые собеседниками, и их аргументы.

2. Проведите дискуссию от лица В. А. Кауница и Е. Р. Дашковой о месте России в Европе до Петра I и о том, какую роль стала играть Россия в международных делах благодаря Петру.

3. Обсудите и оцените с точки зрения сегодняшних реалий позиции В. А. Кауница и Е. Р. Дашковой. Выскажите и аргументируйте свои точки зрения.

4. Обсудите в классе: является ли предмет диалога актуальным в современной исторической науке, в общественном мнении.

¹ Дашкова Е. Записки 1743–1810 [Электронный ресурс] URL: https://royallib.com/read/dashkova_ekaterina/zapiski_17431810.html#0 (дата обращения: 11.08.2021).

9 класс

Из записок Д. В. Давыдова

«Надутая двадцатилетними победами, завоеваниями и владычеством над европейскими государствами, могла ли Франция простить тому из них, которое без малейшей посторонней помощи и в такое короткое время отстояло независимость свою, не токмо отбитием от себя, но и поглощением в недрах своих всей европейской армады? <...>

Приступаю к опровержению того, будто армия Наполеона погибла единственно от стужи, настигшей неожиданно и в необыкновенное время года <...>

Если предположим, что он [Наполеон] оставил на обоих флангах и позади себя силу из ста двадцати тысяч человек, то он начал настоящее шествие на Россию с двумястами тысячами. Половина этой значительной силы погибла прежде прибытия его в Москву, в которую он вступил с сотнею тысяч человек. Усталость погубила множество, битвы и гошпитали поглотили остальных.

Наконец, Наполеон покидает Москву 7 октября [старый стиль], как город, где ему уже нельзя было оставаться <...> Тогда находилось под его начальством около ста двадцати тысяч человек. Армия его умножена была до этого числа присоединением к ней выздоровевших бродяг и команд, прибывших из резервов. Он дал сражение бесполезное, хотя и с честью выдержанное, при Малоярославце; не успел пробить себе дороги к Калуге и к Туле и принужден был бежать чрез Бородино по разграбленной и опустошенной Смоленской дороге. На этом пути он дал сражение под Вязьмою, в котором потеря французов была весьма значительна; его колонны были беспрестанно тревожимы казаками, и он лишился многих тысяч пленными. Два сражения, столь кровопролитные, не считая притом разбития Мюрата и беспрестанно возобновляемых стычек, стоили французам убитыми и ранеными — потому что каждый раненый был уже погибшим для Наполеона, — по крайней мере двадцати пяти тысяч человек. Наконец наступило 25 октября. До того дня еще не видали клока снегу, который в самом деле пошел тогда уже, когда Наполеон испытал большую часть бедствий, потому что в то время фланги его и резерв уже выдерживали жестокие сражения и понесли большие уроны <...> Таким образом, почти три четверти армии, которую он привел в Россию, были разрушены, а оставшая четвертая часть приведена была в жалкий беспорядок <...> уже у берегов Березины армии не существовало: я говорю об армии в смысле военном»¹.

¹ 1812 год в русской поэзии и воспоминаниях современников. М., 1987. С. 283–300.

Вопросы и задания

1. Какие причины разгрома армии Наполеона названы в учебнике? Сравните их с причинами поражения наполеоновской армии, о которых пишет Д. В. Давыдов.

2. По приведенному отрывку из воспоминаний Д. В. Давыдова раскройте, какие причины поражения французской армии в России в 1812 г. выдвигали историки Франции первой половины XIX в. *Найдите в дополнительной литературе точки зрения французских историков на причины поражения наполеоновской армии в 1812 г.

3. Проведите дискуссию: возразите или согласитесь с точкой зрения Д. В. Давыдова и французских историков. Сформулируйте свои суждения о причинах поражения французской армии в России в 1812 году. Привлеките мнения современных отечественных историков.

4. Сделайте вывод о значимости темы о причинах поражения французской армии в России для русской и французской исторической науки XIX в. и современной науки. Привлеките дополнительные источники. Обсудите ваши мнения.

В 10–11 классах диалог используется во всех трех обозначенных выше смыслах, но главным образом при организации работы с источниками. Формы занятий, адекватные диалогическому стилю общения: эвристическая беседа (между педагогом и учениками), работа в парах, в группах, коллективный проект, ученическая конференция, диспут.

Из письма Н. С. Хрущева, адресованного президенту США Дж. Кеннеди «Уважаемый Г-н Президент,

Казалось бы, мы с Вами подошли сейчас к завершающей стадии ликвидации напряженности вокруг Кубы <...>

Мы с Вами пережили в течение короткого времени довольно острый кризис. Острота его заключалась в том, что мы с Вами готовы были уже сейчас сразиться, а это привело бы к мировой термоядерной войне. Да, к мировой термоядерной войне со всеми ее страшными последствиями. Мы учли это и, будучи убежденными, что человечество никогда не простило бы тем деятелям, которые не исчерпали всех возможностей для предотвращения катастрофы, пошли на компромисс, хотя понимали, и сейчас заявляем об этом, что Ваши претензии не имели под собой никакой почвы, никакой правовой основы, что это было проявлением самого настоящего произвола в международных делах. Мы пошли на компромисс потому, что основной нашей целью было — подать руку помощи кубинскому народу <...>

Поэтому, г-н Президент, от того, как Вы сейчас будете выполнять взятые на себя обязательства, зависит всё, зависит стабильность в этом

районе и не только в этом районе, но и во всём мире.

Сейчас особенно важно обеспечить обмен мнениями по доверительным каналам, которые мы с Вами создали и которыми пользуемся. Но доверительность наших личных отношений будет зависеть от того, если Вы, так же, как и мы, выполнили взятые на себя обязательства и дадите указания Вашим представителям в Нью-Йорке оформить эти обязательства в соответствующих документах. Это требуется для того, чтобы у всех народов была уверенность в том, что напряженность в Карибском море — это вчерашний день и что теперь действительно созданы нормальные условия в мире. А для этого надо зафиксировать взятые на себя обязательства в документах той и другой стороны и зарегистрировать их в Организации Объединенных Наций <...>

Хотелось бы высказать Вам некоторые свои претензии. Мы сейчас читаем разные статьи Ваших обозревателей и корреспондентов, и нас беспокоит, что в этих статьях довольно широко комментируется конфиденциальный обмен мнениями <...>

Я ругаю американский империализм. Но, с другой стороны, я считаю, что нам полезно и впредь сохранять возможность конфиденциального обмена мнениями, так как минимум личного доверия необходим для руководящих государственных деятелей обеих держав <...>

Давайте, г-н Президент, быстрее возьмемся за решение других вопросов <...> Если говорить о запрещении испытаний ядерного оружия <...> Я собираюсь обратиться к Вам по этому вопросу с конфиденциальным письмом и предложениями и надеюсь, что мы преодолеем имеющиеся здесь трудности»¹.

Вопросы и задания

1. Можно ли утверждать, что данный документ создан в духе политики диалога? Обсудите этот вопрос в классе, предварительно узнав историю создания документа.

2. Используя информацию источника, сформулируйте условия успешности диалога как формы сотрудничества.

3. Проведите конференцию «Конфронтация и диалог в международных отношениях как стили межгосударственного общения».

В заключение следует отметить, что работа в формате диалога позволяет эффективно решать круг задач, связанных с развитием познавательной, оценочной, коммуникативной деятельности школьников. Особым потенциалом в этом отношении обладают памятники прошедших эпох, в том числе письменные исторические источники. Важно,

¹ Хрестоматия по отечественной истории (1946–1995): учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. Ф. Киселева, Э. М. Щагина. М., 1996. С. 183–188.

чтобы они стали для учащихся объектом активного изучения, анализа и осмысления. Это позволяет развивать интеллектуальные умения, навыки исследовательской работы, формировать опыт взаимодействия с одноклассниками. Особое значение имеет использование системы заданий к источникам, дифференцированных по видам деятельности и сложности (поиск информации и моделирование исторических ситуаций, ролевая игра и дискуссия, подготовка учебного проекта и др.). Они мотивируют интерес к истории, побуждают к активной личностной позиции в познании, диалоге.

1.3. РАБОТА С ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМИ ИСТОЧНИКАМИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

Рассмотрение возможностей включения школьников в познавательный диалог при изучении истории не может быть полным без обращения к изобразительным историческим источникам. Необходимо прежде всего уточнить, что, в отличие от широкого понятия «источники исторических знаний», к историческим (аутентичным) источникам относятся сохранившиеся результаты деятельности людей в прошлом — вещественные, письменные, изобразительные и др., *служащие свидетельствами о времени, когда они были созданы*. Картина с историческим сюжетом, написанная через двести-триста лет после того, как произошло изображенное на ней событие, рассматривается историками как реплика (то есть, ответ, рефлексия) на данное событие, характеризующая в большей степени свое время.

Изобразительные источники представляют особый интерес, если говорить о диалоге в обучении, потому что содержат зрительные образы, которые делают наглядной, «оживляют» сообщаемую информацию. Они часто воспринимаются и запоминаются учащимися, особенно в 5–6-х классах, лучше, чем текст.

Далее рассматривается, как представлены изобразительные источники в действующих учебниках отечественной истории для общеобразовательной школы (отметим, что в иллюстрациях учебников к изобразительным источникам добавляются фотографии архитектурных памятников и т.п.) и как может быть организована познавательная и оценочная деятельность школьников с этими материалами.

Иллюстративные материалы в учебниках отечественной истории

Большинство современных учебников истории, созданных в соответствии с Концепцией нового учебно-методического комплекса

по отечественной истории (издательства «Просвещение», «Дрофа» и «Русское слово», 2015–2021 гг.), имеют богатый иллюстративный ряд, включающий документальное воспроизведение аутентичных памятников изучаемых исторических эпох — фотографии, реконструкции исторических объектов, портреты, репродукции картин и др. Добавим, что в электронных формах учебников истории (ЭФУ), издаваемых с 2015 г., объем таких материалов значительно увеличен. В ЭФУ используются также фрагменты документальных фильмов, видеофильмов, аудиозаписей. Проблема заключается в том, что всё это используется большей частью как картинки, привлекаемые «для наглядности», а не ценные источники исторической информации. Так, если фрагменты текстов источников в учебниках сопровождаются вопросами и заданиями, то вопросы к изобразительным материалам встречаются очень редко.

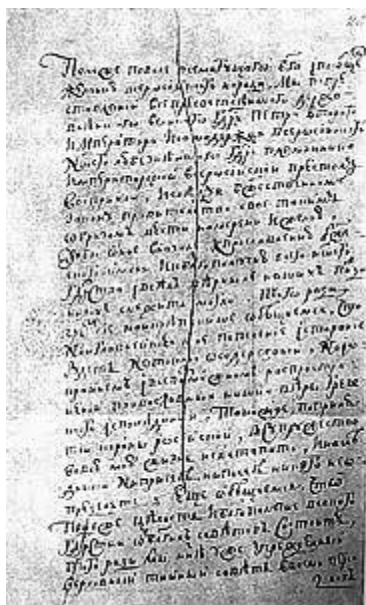
Для эффективного использования изобразительных источников в учебной практике учителю истории важно представлять их типологию и информационные особенности. Анализ учебников отечественной истории, изданных в 2013–2020 гг., позволил составить следующую *классификацию* содержащихся в них изобразительных исторических источников:

- исторические карты, принадлежащие изучаемым эпохам;
- документальные изображения (фотографии) исторических объектов — предметов материальной и художественной культуры, архитектурных сооружений, фотографии исторических лиц, событий и др.;
- факсимильные воспроизведения рукописей, исторических документов;
- научные реконструкции, макеты жилищ, культовых объектов и т.д.;
- произведения художественной культуры — портреты, картины, миниатюры, плакаты, карикатуры и т.д., принадлежащие к изучаемым историческим эпохам.

В действующих учебниках преобладают два из названных видов источников — документальные изображения исторических объектов и репродукции произведений художественной культуры. Это наиболее наглядные материалы, создающие выразительные образы изучаемых эпох.

К сожалению, реже привлекаются факсимильные воспроизведения исторических документов, изданий. В то же время они много дают как в информационном отношении, так и с точки зрения эмоционального впечатления. Так, в одном из учебников по истории России XVIII в. приведены следующие факсимильные изображения: страница газеты «Ведомости»; фрагмент Прелестной грамоты Кондратия Булавина; лист «Кондиций», подписанный, а позже надорванный Анной Иоанновной;

титульный лист «Манифеста о вольности дворянства»; страница рукописи «Элементы математической химии» (автограф М. В. Ломоносова)¹.



Лист «Кондиций», надорванный Анной Иоанновной (1730 г.)

Такие материалы придают выразительность описаниям ключевых исторических событий.

Важными источниками визуальной информации в учебниках истории являются реконструкции. Например, в пособиях по отечественной истории учащиеся знакомятся с реконструкциями внешнего облика отдельных исторических деятелей — скульптурными портретами Ярослава Мудрого, Андрея Боголюбского, Ивана Грозного и др., созданными известным археологом и антропологом М. М. Герасимовым, портретами Елены Глинской и Софии Палеолог, выполненными С. А. Никитиным. Приводятся иллюстрации с реконструкциями жилищ, различных сооружений, городских улиц и т. д. Эти материалы важны тем, что дают наглядное представление об исторических личностях, материальных объектах и др. Кроме того, они раскрывают работу археологов, историков, показывают, как расширяются знания о минувших эпохах.

Следует также заметить, что в упоминавшихся электронных формах учебников истории (ЭФУ) при большом количестве иллюстраций

¹ Захаров В. Н., Пчелов Е. В. История России. XVIII век: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово — учебник, 2015. 232 с.

имеются дополнительные технические возможности — увеличения изображения, просмотра одной или нескольких иллюстраций на одном экране и др.

Таким образом, аутентичные источники составляют довольно большую часть иллюстраций, включенных в действующие учебники истории и их электронные формы. Но они совсем не часто сопровождаются вопросами, помогающими использовать их как важные свидетельства прошлого, определять свое отношение к ним. Анализ действующих учебников истории показал, что задания к иллюстративному ряду включаются в учебники неравномерно, больше заданий предлагается в 6–7-х классах и заметно меньше в последующих. В такой ситуации организация продуктивной познавательной деятельности школьников с визуальными материалами зависит от учителя. Рекомендации об эффективном использовании этой важной части исторической информации приводятся далее.

Организация работы с иллюстративными источниками. В современной методической литературе на основе общих подходов к работе с историческими источниками в школьных курсах определена структура работы учащихся с изобразительными материалами. Она включает следующие компоненты:

- атрибуция источника — определение его вида, времени и места происхождения, автора, назначения и др.;
- извлечение информации (знаки, символы, образы), описание внешнего вида источника;
- анализ источника (определение смысла, идеи изображенного предмета, произведения, характерных примет эпохи, места в ряду других источников и др.);
- оценка источника, отношение к нему (суждения об информационной ценности источника, определение своего художественного впечатления, восприятие источника как части культурного наследия);
- использование информации источников в поисковых, проектных работах¹.

Названные компоненты конкретизируются в приводимой ниже таблице в форме перечня умений, действий учащихся (кроме атрибуции, поскольку иллюстрации в учебниках, как правило, сопровождаются необходимой информацией).

¹ Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И. Визуальные источники в современных учебниках истории как объект познавательной деятельности школьников // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 61.

Умения работать с изобразительными историческими источниками¹
(определены в виде учебных задач)

5–6 классы	7–8 классы	9–10 классы
Описание источника, извлечение информации		
Составлять описание визуального источника, его внешнего вида, материала, из которого он изготовлен и т.д. Объяснять назначение источника. Находить в источнике ключевые символы, знаки	Составлять описание источника, объяснять его назначение. Находить в источнике признаки принадлежности к определенной эпохе. Извлекать ключевую информацию из источника	Составлять описание источника, объяснять его назначение (с учетом типологии источников). Выявлять информацию, связанную с принадлежностью источника к эпохе, периоду, группе людей, важным историческим событиям
Анализ информации, содержащейся в источнике		
О п р е д е л я т ь смысл изображения, объяснять, что источник рассказывает о своем времени	Соотносить информацию источника с историческим контекстом. Определять место источника в ряду других свидетельств. Систематизировать свидетельства нескольких источников, делать обобщение	Находить в источнике явную и неявную, намеренную и ненамеренную информацию. Определять место источника в ряду других материалов, выявляя общее и своеобразное. Характеризовать особенности стиля, художественной позиции создателя, памятника, произведения
Оценка (оценивание) источника		
Объяснять, в чём состоит ценность источника. Выражать и аргументировать свое отношение к нему (что интересно, что нравится, почему)	Определять ценность памятника для времени, когда он был создан, и для нашего времени. Высказывать и мотивировать свои оценочные суждения	Характеризовать информационную и художественную ценность источника, его место в культурно-историческом наследии (с привлечением исторической и искусствоведческой литературы). Формулировать и аргументировать свою оценку памятника (источника)
Использование информации источников в творческих работах		
Составлять рассказ с опорой на информацию визуальных источ	Использовать информацию визуальных источников для подготовки сообщений об	Использовать информацию визуальных источников в составе комплекса материалов для подготовки сообщений,

¹ Там же, с. 62–63.

ников. Создавать макеты, модели предметов быта, орудий труда, построек и т.д., привлекая визуальные источники	исторических событиях, исторических деятелях, явлениях и известных мастерах культуры	презентаций, эссе, учебных проектов. Разрабатывать экскурсии историко-культурной направленности (в том числе — по памятникам истории родного края)
---	--	---

В основу таблицы положены виды работы школьников с историческими источниками в целом с указанием особенностей изучения визуальной информации. Значительная часть названной информации относится к историко-культурной сфере. Соответственно, расширяется круг оценочных умений, в том числе — предполагающих определение и обоснование обучающимися своего отношения к предметам и явлениям художественной культуры. При этом учитываются возрастные возможности школьников, предусматривается поступательное движение от класса к классу.

Рассмотрим далее возможности познавательной и оценочной деятельности школьников с источниками, входящими в иллюстративный ряд действующих учебников отечественной истории.

Вопросы и задания на извлечение информации, описание используются на первом этапе работы с источниками, в особенности в начальных курсах истории. Приведем примеры иллюстраций и вопросов к ним.

Источники по ранним периодам отечественной истории представлены в основном материальными памятниками, фотографии которых приводятся в учебниках. Художественные изображения событий того времени и их участников — это более поздние картины и рисунки (преимущественно XIX–XX вв.). Они придают определенную зрелищность материалам учебника, но не являются историческими свидетельствами, а лишь отражают представления создавших их живописцев. Хотя известно, что художники для написания картин на исторические сюжеты изучали сооружения, предметы быта, одежду эпохи, эти произведения можно рассматривать только как реплики на события прошлых веков.

В данной ситуации в соответствии с критерием аутентичности следует обратить внимание на научные реконструкции. Например, в одном из учебников для 6 класса помещена иллюстрация «Новгород. Великая улица. Реконструкция». Ее сопровождает задание «Предположите, что нужно сделать историкам для реконструкции целой улицы, существовавшей в далеком прошлом. Почему это стало возможным в Новгороде?»¹. Обсуждение поставленных вопросов помогает шестиклассникам

¹ Пчелов Е. В., Лукин П. В. История России с древнейших времен до начала XV в.: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово — учебник, 2015. С. 77.

понять, по каким крупницам собирается знание истории, как сложно восстановить облик поселений, представить жизнь их обитателей и т.д.

Значительные возможности для анализа и оценки предоставляют документальные фотоснимки архитектурных памятников. Так, в упомянутом учебнике для 6 класса приведены фотографии храмов, построенных в XI–XII вв. в Новгороде Великом и его окрестностях, — собора Св. Софии, церковей Иоанна Предтечи на Опоках, Спаса на Нередице, Георгиевского собора Юрьева монастыря. К ним предложено задание: «Рассмотрите иллюстрации с изображением новгородских храмов. Какие типичные черты вы в них отметили? Что отличало их от церковной архитектуры других русских земель?»¹. Для сопоставления стоит обратить внимание на внешний облик храмов, сооруженных в XII веке во Владимиро-Суздальской земле — Успенского и Дмитриевского соборов во Владимире, церкви Покрова на Нерли (соответствующие иллюстрации есть во всех учебниках отечественной истории для 6 класса).



*Георгиевский собор Юрьева монастыря
под Новгородом (1119–1130 гг.)*



*Дмитриевский собор
во Владимире (1193–1197 гг.)*

Учащиеся отметят в новгородских храмах монументальность, величественность, сдержанность оформления, во владимирских — совершенство и изящество форм, нарядное убранство. В ходе обсуждения уместно спросить у учащихся, чем можно объяснить эти особенности, и добавить вспомогательный вопрос: кто был заказчиком строительства храмов? Тогда выяснится, что стиль сооружений определялся не только тем, какие артели мастеров и в какие годы их строили, но главным образом запросом и возможностями заказчиков. В первом случае в этой роли выступали князья, находившиеся в разные годы на княжении в Новгороде, например Мстислав Владимирович Великий

¹ Там же, с. 94, 119, 120.

(сын Владимира Мономаха) и его сын Всеволод, а во втором — князя Андрей Боголюбский и его брат Всеволод Большое Гнездо, при которых Владимир стал столицей большого и сильного княжества. Названные владимирские соборы и должны были наглядно показывать это. Таким образом, при сопоставлении выявляется историко-культурный контекст и своего рода диалог подходов к сооружению названных храмов. Возможно, кто-то захочет включиться в него в качестве современного зрителя, определить, какое художественное решение ему нравится больше. Это вопрос личного восприятия. В целом же важно, чтобы школьники посмотрели на данную ситуацию с исторической точки зрения, поняли, что каждый памятник культуры равноценен другим уже в силу того, что он порожден своим временем и рассказывает о нем последующим поколениям людей.

Значительную часть иллюстративного ряда учебников отечественной истории составляют портреты. Это миниатюры из рукописных книг, парсуны, создававшиеся в XVII в., и живописные портреты последующего времени, на которых изображались сначала преимущественно правители и крупные государственные деятели, позднее — также представители различных сословий, ученые, деятели культуры и др. С XIX века широко распространяются фотопортреты как отдельных лиц, так и групп людей.

Большинство портретов создавалось по заказу, с мыслью о впечатлении, которое они должны произвести. Вместе в тем в них в большей или меньшей степени отражается взгляд художника на своего героя (можно сказать, что здесь тоже происходил диалог между моделью и создателем портрета). Так возникает пространство для аналитической и оценочной деятельности зрителя, в том числе — ученика, который, отвечая на вопрос, каким был изображенный человек, должен иметь в виду еще и уточняющий вопрос: «Каким его показал художник?». Приведем далее примеры познавательных ситуаций и задач.

Практически в каждом учебнике по отечественной истории XVIII столетия упомянуто имя и помещен портрет А. Д. Меншикова, одного из ближайших сподвижников Петра I. Обычно это прижизненный официальный портрет, изображающий светлейшего князя на вершине его карьеры. И столь же неизменно приводится репродукция известной картины В. И. Сурикова «Меншиков в Берёзове» (1883 г.).

Понятно, что здесь перекликаются ситуации взлета и падения человека, как тогда говорили, «попавшего в случай». Но ученик не всегда может мысленно связать иллюстрации, находящиеся на разных страницах книги, разные по взгляду на историческую личность. Поэтому в одном из учебников предложено специальное задание: «Сопоставьте официальный прижизненный портрет А. Д. Меншикова и его изображение на картине художника XIX века В. И. Сурикова. Как отражены

живописцами повороты жизни их героя?»¹.



*Портрет А. Д. Меншикова
Неизвестный художник.
1716–1720 гг.*



*Меншиков в Берёзове.
Художник В. И. Суриков.
1883 г.*

При рассмотрении иллюстраций могут быть поставлены дополнительные вопросы. Каким предстает А. Д. Меншиков на портрете первых десятилетий XVIII в.? Что свидетельствует о его статусе? При обсуждении уместно заметить, что, если портрет не подписан и не датирован художником, примерное время его создания историки могут определить, например, по изображенным наградам. К замечательной картине В. И. Сурикова, написанной спустя более полутора столетий после Петровской эпохи, целесообразно обратиться другой ряд вопросов. На чём (каких свидетельствах прошлого) мог основываться художник, пишущий полотно на исторический сюжет? Какое общее впечатление производит картина, можно ли сказать, что у нее есть некий лейтмотив? Каким предстает главный герой? С помощью каких художественных приемов автор передает состояние отдельных персонажей?

В завершение уместно предложить восьмиклассникам высказать свое мнение о том, чем интересен для современного зрителя каждый из представленных жанров — прижизненный портрет и более поздняя сюжетная картина. Здесь тоже можно получить интересные ответы и аргументы школьников.

Очевидно, обсуждение художественных произведений, как это бывает в большинстве подобных случаев, может потребовать немало времени. Если не получается провести его всем классом и в полном объеме на

¹ Захаров В. Н., Пчелов Е. В. История России. XVIII век: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово — учебник, 2015. С. 62.

уроке, задание на сопоставление стоит поручить одному-двум ученикам с тем, чтобы они сделали небольшое сообщение на одном из занятий.

В портретах XVIII века заслуживают внимания и образы людей не столь именитых и известных, но тоже отражающих свое время. Остановимся на портретах, в которых опять можно усмотреть диалог. С одной стороны, это воспроизводимые во всех учебниках по данному разделу школьного курса портреты девушек-«смолянок» (так называли воспитанниц учрежденного в правление Екатерины II в 1764 г. Императорского воспитательного общества благородных девиц, позже известного под названием Смольного института). Цикл, включающий семь портретов «смолянок», написал по заказу императрицы в 1770-е гг. известный художник Д. Г. Левицкий. С другой стороны — написанный И. П. Аргуновым «Портрет неизвестной в русском costume» (1784 г.).



*Портрет Екатерины Нелидовой.
Художник Д. Г. Левицкий.
1773 г.*



*Портрет неизвестной
в русском costume.
Художник И. П. Аргунов. 1784 г.*

В порядке комментария отметим следующее. В приведенных женских портретах, близких по времени создания, можно видеть два идеала красоты. Один из них культивировался в придворном кругу, другой существовал в народной культуре. На первом запечатлена одна из фрей-

лин императрицы Марии Фёдоровны, пользовавшаяся впоследствии значительным влиянием при дворе. В названии второго портрета иногда приводится уточнение «неизвестной крестьянки». Искусствоведы полагают, что об этом свидетельствует не только костюм модели, но и ее облик, застенчиво-сдержанное выражение лица, на котором только угадывается легкая улыбка. В пользу этого говорит и жизненный опыт живописца: И. П. Аргунов происходил из крепостных графа А. М. Черкасского, от которого перешел вместе с приданным его дочери к графу П. Б. Шереметеву, и позже получил признание как художник.

Однако, поскольку речь идет о познавательной задаче, не стоит сообщать ученикам готовые характеристики. Смысл заключается в том, чтобы они сами проанализировали два произведения. Поэтому уместно поставить ряд вопросов для обсуждения. 1. Кто изображен на портретах? На основании чего можно это определить? 2. Как художники относятся к своим моделям? Какие черты героини отмечены (выделены) в первом портрете, а какие — во втором? 3. Как вы объясните существование разных представлений о женской красоте, проявившихся в портретах, которые были написаны в общем-то в один период? Какие ценности стояли за этими представлениями? 4. Как вы думаете, что стремились показать художники XVIII века в образах крестьян, людей из народа?

Иллюстративный ряд учебников отечественной истории включает также репродукции художественных произведений и фотографии, относящиеся к рассматриваемой эпохе и служащие источниками информации о повседневной жизни людей, развитии городов и т.д. Например, в одном из учебников по истории России XIX века приведены следующие иллюстрации: рисунок «Железная дорога Москва — Петербург», фотографии городской улицы второй половины XIX в., на которой коляска извозчика соседствует с движущимся вагоном конки, здания Высших женских курсов В. И. Герье в Москве (сейчас в нем располагается Московский педагогический государственный университет), большого производственного корпуса Прохоровской текстильной мануфактуры и др¹. К сожалению, подписи к иллюстрациям в этом учебнике не всегда содержат необходимые сведения об авторе и времени создания произведения, фотоснимка, что объективно сужает возможности анализа источников. Всё же уместно и в подобных случаях поставить перед учениками вопросы о том, какую информацию можно извлечь из данного изображения, о каких явлениях своего времени оно свидетельствует. Так, на первом рисунке предстает отправившийся от станции паровоз с несколькими вагонами, а также видны группы зрителей, стоящие на некотором удалении от железной дороги.

¹ Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Левандовский А. А. и др. История России. 9 класс: учеб. для общеобразоват. организаций; под ред. А. В. Торкунова. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2016. С. 73, 125, 129, 134.

Это побуждает поставить вопросы: чем могло быть вызвано присутствие стольких людей? Как они воспринимают увиденное? Предположите, когда (в какие десятилетия) был выполнен рисунок. На основании чего вы это определите? Отвечая, школьники должны будут погрузиться в ситуацию середины XIX века, представить чувство удивления, которое вызывала у людей того времени самодвижущаяся машина.

В связи с включением в учебники по истории XIX века, а затем и Новейшего времени значительного числа фотографий как особой группы материалов, отражающих свое время, рекомендуется обсудить с учащимися особенности этого жанра. Достоинством фотографии как источника информации является фиксация какого-либо объекта в определенный момент. Для историков она становится документальным свидетельством о прошлом. На фотографиях запечатлены лица давно живших людей и наших современников, улицы городов, бытовые сцены и т.д. Известно, что фотографии позволяли восстановить внешний облик многих пострадавших от времени или совсем утраченных исторических сооружений. А с изобретением в конце XIX века кинематографа ряд визуальных источников еще больше расширился.



*Молодые крестьянки недалеко от реки Шексна. 1909.
Фотограф С. М. Прокудин-Горский (из коллекции Библиотеки Конгресса США)*

На уроках истории при обращении к фотоматериалам объектом внимания становится то, что сообщает конкретный снимок об интересующих нас людях, событиях, как в нём отражены приметы времени. При этом

следует отметить, что фотографии могут быть присущи и документальность, и образность. Ярким примером сочетания того и другого являлось творчество С. М. Прокудина-Горского — известного фотографа, химика, изобретателя, одного из первых российских специалистов в области цветной фотографии. В 1904—1916 гг. он создал циклы фотоматериалов о достопримечательностях многих губерний и областей Российской империи — от севера и центра европейской части страны до Дагестана, от Урала до Туркестана. Здесь были запечатлены пейзажи и моменты повседневной жизни людей, внешний вид храмов, крестьянские дома т.д.

Приведенная выше работа С.М. Проскурина-Горского служит подтверждением того, как много разнообразной — личностной, этнографической, социальной — информации может содержать фотография. Предложив ученикам самостоятельно определить, о чем рассказывает данный снимок, мы опять включаем их в диалог с источником.

В заключение подчеркнем, что даже небольшая группа рассмотренных познавательных ситуаций позволяет увидеть значительный потенциал работы школьников с изобразительными историческими источниками. Важно, чтобы опыт, полученный на уроках истории, нашел применение во внешкольной и в дальнейшей жизни учащихся, отразился в их заинтересованном и бережном отношении к памяти о прошлом.

1.4. ДИАЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

Курс всеобщей истории, представляющий панораму человеческих сообществ, цивилизаций от древности до наших дней, объективно содержит широкие возможности для исторического диалога. При этом к *диалогу времен, эпох* («тогда — сейчас») прибавляется *диалог культур*, который может быть усмотрен в многообразии условий и образа жизни людей, их трудовой деятельности, социальной организации, духовных ценностей — религиозных и светских, эстетических идеалов и т.д. Если речь идет о конкретном историческом персонаже, это опять человек не только иного времени, но и другой культуры, системы ценностей. В данном курсе мы встречаемся также с чрезвычайным многообразием исторических источников, различием их языков. Это тоже значительный объект для изучения, понимания и диалога, и здесь особенно нужны навыки «смыслового чтения», о значимости которых говорится в современных образовательных стандартах и программах.

В соответствии с трактовкой сущности познавательного диалога при изучении социально-гуманитарных дисциплин, представленной во введении, назовем основные его *аспекты при изучении всеобщей истории*.

Работа с источниками исторической информации (в том числе аутентичными историческими источниками). Традиционная, а порой и единственная задача, которая ставится в этой работе, — извлечение информации (иногда, впрочем, добавляется задача систематизации). В нашем случае предполагается также овладение знанием о видах источников, характерных для того или иного времени; рефлексия относительно информационных особенностей и ценности источника, его соотношения с другими источниками; расширение сферы анализа и критики источника.

Формирование представлений об условиях и образе жизни людей в отдельные исторические эпохи, их изменении с течением времени.

Осмысление (реконструкция) ценностей — общественных (в том числе — касающихся социального статуса) и личных — религиозных, нравственных, эстетических и др. Это происходит при проведении обсуждений, ролевых игр, подготовке учебных проектов по истории.

Понимание человека в его системе ценностей. Предполагается раскрытие того, как в действиях конкретного персонажа соотносятся общественные ценности и его индивидуальные ценности. Опыт такого понимания приходит при составлении и обсуждении характеристик исторических лиц.

Оценка, определение и обоснование своего отношения. Оценочные суждения неизменно присутствуют в школьных курсах истории — излагаются в учебниках (иногда — с информацией о различии оценок), содержатся в привлекаемых дополнительных материалах, высказываются в устном обмене мнениями. В этих ситуациях важно, чтобы ученики могли понять, что (какие взгляды, позиция) лежит в основе той или иной оценки. Тогда им легче будет осознанно определить и аргументировать свое отношение и оценку. В связи с этим следует особенно предостеречь от принятой в последние годы в экзаменационных материалах по истории формы заданий на представление к предложенной точке зрения одновременно аргументов «за» и «против». Представим в качестве примера тезис о том, что Иван IV Грозный был деспотичным и жестоким правителем. Требуемые составителями задания два аргумента «за» и два «против» создают ситуацию раздвоения личности отвечающего и лишают смысла саму идею оценки исторического деятеля или явления.

Как могут быть реализованы названные аспекты познавательного диалога в учебной практике? Обратимся к характеристике учебной деятельности школьников, предусмотренной в тематическом планировании примерной рабочей программы основного общего образования по истории. Ниже приведены **примеры познавательных действий**, относящиеся к разным классам и сгруппированные по названным выше аспектам в последовательности от младших классов к старшим.

Работа с источниками

- Объяснять, в чем заключается ценность законов как исторического источника (на примере законов Хаммурапи).
- Объяснять, о чём повествуют поэмы «Махабхарата» и «Рамаяна», чем они интересны для историков.
- Объяснять, какая информация содержится в средневековых миниатюрах, в чем состоит их ценность как исторических источников.
- Анализировать документы Великой Французской революции (извлекать информацию, характеризовать сущность и значение содержащихся в документе положений).
- Называть источники, рассказывающие о повседневной жизни разных слоев населения в Европе XVIII века, определять характер и ценность содержащейся в них информации.
- Анализировать исторические тексты (документы политических движений, отрывки из работ историков) и визуальные источники XIX века — извлекать информацию, высказывать оценочные суждения и др.

Представления об образе жизни людей в прошлом

- Описывать внешний облик и внутреннюю планировку средневекового замка, объяснять назначение отдельных частей замка, построек.
- Составлять описание «одного дня из жизни» представителей разных слоев европейского общества в XVIII веке — по выбору (в форме презентации, проектной работы).
- Называть новые виды производственной техники, транспорта, бытовых устройств, появившихся в XIX — начале XX в., и объяснять, как они влияли на условия труда и повседневной жизни людей.

Осмысление ценностей (на материале художественной культуры)

- Характеризовать основные черты романского и готического стилей в художественной культуре, выявлять их в изображениях архитектурных сооружений.
- Рассказывать, о чём повествовали знаменитые романы XVI—XVII вв., объяснять, чем они привлекали читателей в ту эпоху и в последовавшие столетия.
- Высказывать суждение о причинах увлечения восточной культурой в Европе XVIII в., о том, какие достоинства произведений восточной культуры привлекали европейцев.
- Выявлять в произведениях литературы и искусства XIX века черты принадлежности к тому или иному художественному стилю, объяснять, в чем они заключаются.

В приведенном перечне можно видеть и спектр деятельности об-

учающихся, и то, как она разворачивается, усложняется от класса к классу.

Методические подходы к организации учебной работы школьников

В качестве преамбулы следует отметить, что информационной опорой в данном случае служат учебники всеобщей истории, тем более что современные их версии содержат, наряду с авторским текстом, довольно богатый иллюстративный ряд и некоторое количество источниковых материалов (здесь, впрочем, ситуации разнятся, многое зависит от позиции авторов). Укажем также, что значительное число текстовых и визуальных источников, а в ряде случаев и аудиоматериалов, представлено в электронных формах учебников (ЭФУ), прилагаемых с 2015 г. к каждому пособию. Они могут эффективно использоваться на занятиях.

Кроме того, в современных учебниках истории, характеризующихся развернутыми системами вопросов и заданий для школьников, предусмотрены задания для анализа источников, работы в группах, выполнения учебных проектов, обсуждения проблем и др. Они, как правило, обозначены системой символов, служащих ориентирами для учителя и учеников. Все это помогает в реализации диалогической направленности обучения.

Рассмотрим далее методические подходы и приемы, способствующие осуществлению познавательного диалога при изучении всеобщей истории и используемые на разных ступенях обучения.

- **Сочетание разных видов информации — текстовой, изобразительной и др.** Это особенно важно в 5–6-х классах, где объективно сложный, относящийся к значительному ряду цивилизаций материал древней и средневековой истории изучают 10–11-летние школьники. Авторские тексты учебников представляют собой сжатое изложение множества событий. Архаичные тексты источников сложно воспринимать неподготовленному читателю, они используются весьма ограниченно. Зато могут дополнительно привлекаться визуальные источники. Приведем пример. В учебнике истории Древнего мира (5 класс)¹ содержится отрывок из поэмы Гомера «Илиада», повествующей о войне между ахейцами и троянцами (Троянской войне):

«Начал тотчас же Патрокл облекаться сияющей медью.
Прежде всего по прекрасной понóже на каждую голень
Он наложил, прикрепляя поножу серебряной пряжкой.
Следом за этим и грудь облачил себе крепкой броней...

¹ Никишин В. О., Стрелков А. В., Томашевич О. В. и др. Всеобщая история. История Древнего мира: учебник для 5 класса общеобразов. организаций / под науч. ред. С. П. Карпова. М.: Русское слово — учебник, 2019. С. 142.

Сверху набросил на плечи могучие меч среброгвоздный
С медным клинком, а потом — огромнейший щит некрушимый.
Мощную голову шлемом покрыл, сработанным прочно,
С конскою гривой. Грозно над шлемом она волновалась.
Взял и две пики, какие ему по руке приходились...»

К тексту даны *вопросы*:

1. Что можно узнать из приведенного отрывка о вооружении греков-ахейцев?
2. В каком стиле составлено описание? По каким словам, выражениям вы это определите?

Таким образом, предусматриваются разные виды деятельности: извлечение информации из источника и характеристика стиля текста. В то же время представления пятиклассников станут значительно более яркими, если наряду с текстом поэмы будет привлечен визуальный источник — изображение древнегреческих воинов на вазе, датированной VI в. до н.э. (т.е. созданной позже событий, отписываемых в «Илиаде», но представляющей типичное вооружение древних греков).



Во-первых, ученики видят, как выглядели части оснащения воина, упоминаемые в тексте поэмы. Во-вторых, зрительный образ дает возможность поставить дополнительные вопросы «на понимание» — о том, какое впечатление на противника производил вооруженный таким образом воин, какими качествами он должен был обладать.

Другой пример — из курса средневековой истории. В учебнике для 6 класса характеристика средневекового рыцарства, приведенная в авторском тексте, сопровождается иллюстрацией — миниатюрой с изображением рыцарского турнира. Кроме того, приводится отрывок из средневековой французской поэмы «Песнь о Роланде», повествующей о походе войск Карла Великого в Испанию:

«Могучий Карл и радостен, и светел.
Он взял Кордову, стены разгромил,
На землю он поверг твердыни башен...
И знатная добыча людям Карла
Досталась там — набрали без конца
И серебра, и золота литого,
Роскошных сбруй, доспехов драгоценных...
Язычников в Кордове не осталось:
Побитых тьма, живые крещены!»

К тексту источника предложено *задание*: определить по отрывку, чем гордились и чему радовались рыцари, победившие противника.

Такое сочетание материалов позволяет сделать образ рыцаря более емким, понять, что в сознании людей Средневековья относилось к целям действий и достоинствам рыцаря. Полагаем, что в этом, как и в других подобных случаях, можно говорить о «собираании образа», что очень важно для преодоления односторонних схематических представлений о людях и явлениях прошлого.

- **Выстраивание «цепочки» познавательных заданий.** Данный прием в определенной мере реализуется в приведенных выше примерах. Речь идет о постановке серии вопросов к историческому материалу, которые позволяют «шаг за шагом» выявить и осмыслить содержащуюся в нем информацию, разные ее аспекты. В 5–6-х классах число таких вопросов ограничивается двумя-тремя, в 8–9-х классах их может быть больше. Наиболее применяемые в школьной практике вопросы связаны со следующими характеристиками источника: происхождение и авторство источника; ключевая информация; соотношение этой информации со свидетельствами других источников; характер и способы представления информации (в тексте, материальном памятнике). Особую группу составляют вопросы на рефлекссию, оценку, определение своего отношения к источнику, важные для включения ученика в ситуацию диалога.

Приведем пример по курсу всеобщей истории XIX в. (9 кл.). При изучении чартистского движения в Англии школьникам может быть предложен для рассмотрения отрывок из Второй национальной петиции чартистов, представленной в парламент (1842 г.):

«...Государственная власть, исходящая от всего народа, должна охранять свободу народа и стремиться к его счастью. Правительство ответственно перед всем народом. Единственным основанием, по которому какая-либо корпорация людей может издавать законы и управлять обществом, является полномочие, полученное от народа.

...Ваши просители хотели бы обратить внимание палаты на разительное неравенство, существующее между заработной платой миллионов

производительного населения и жалованием лиц, которые вряд ли приносят какую-либо пользу, когда среди управителей господствуют богатство и роскошь, а среди управляемых — бедность и голод.

Ваши просители считают нужным с должным почтением и лояльностью сравнить дневной доход Ее Величества с дневным заработком тысяч рабочих этой страны; и в то же время как ваши просители узнали, что Ее Величество ежедневно получает для своих частных нужд сумму 164 ф. 17 шил. 60 пенсов, они также убедились, что многие тысячи рабочих семейств имеют дневной заработок в $3\text{--}3\frac{3}{4}$ пенса в день на человека...

Ваши просители сожалеют, что рабочие часы, особенно фабричных рабочих, превосходят все границы человеческой выносливости, и заработная плата за труд в душной, нездоровой обстановке мастерских совершенно недостаточна для поддержания физических сил и доставления того удобства рабочему, которое так необходимо после усиленного расходования физической энергии. Ваши просители обращают внимание достопочтенной палаты на голодную заработную плату земледельческого рабочего и испытывают чувство негодования и ужаса при виде ничтожного заработка тех, чей труд дает главный предмет питания для всей нации»¹.

Вопросы и задания

1. О чьих интересах идет речь в документе?
2. В чем заключаются основные требования его составителей?
3. Как вы охарактеризуете стиль документа? Какие выражения, слова позволяют о нем судить?
4. Каковы общественные взгляды авторов петиции? Какие аналогии с известными политическими документами Нового времени вы можете провести?

• **Моделирование ролевых ситуаций.** В этой форме занятий предусматривается непосредственный диалог от имени участников исторических событий — известных личностей или представителей той или иной социальной группы. Она используется на разных ступенях изучения истории и развивается от игрового формата до ролевого обсуждения и принятия решения в некогда реально существовавшей исторической ситуации. В любом случае предполагается «погружение» учеников в исторические обстоятельства, высказывания и действия от имени персонажей, живших в определенное время и конкретном месте. Соответственно, их поведение должно быть аргументировано истори-

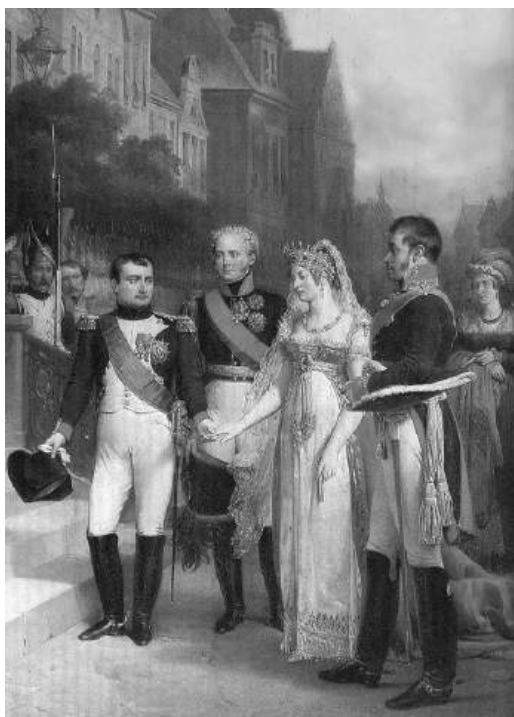
¹ Хрестоматия по новой истории. Ч. I (1642–1870) / под ред. А. И. Молока, В. А. Орлова. М., 1958. С. 173–

чески, логически, эмоционально. Последнее обстоятельство заставляет обратить внимание на важное условие включения в учебные занятия ролевых ситуаций: обучающиеся должны быть обеспечены достаточной информацией учебника или привлекаемых дополнительных материалов. Назовем примеры, относящиеся к разным классам, возрастным группам школьников.

7 класс. При изучении истории европейской Реформации рекомендуется следующее задание: Проведите обмен мнениями по вопросу: «Кто и почему поддержал позицию Мартина Лютера?». Выскажите от имени представителей основных групп немецкого общества: рыцарства, бюргерства (горожан), крестьян»¹. Здесь возможно как общее обсуждение, так и ролевые высказывания, подготовленные отдельными учениками. В любом случае в предваряющем обсуждение слове учителя важно подчеркнуть значение выбора, перед которым оказались соотечественники Лютера, ведь речь шла об основах веры, положении католической церкви. Это придаст высказываниям участников обсуждения особую весомость.

9 класс. При изучении истории наполеоновских войн начала XIX в. в курсах всеобщей и отечественной истории рассматриваются события, связанные с подписанием в Тильзите договоров между Россией и Францией (1807 г.). Они закрепили военные успехи Наполеона I, в частности поражение Пруссии, и стали поворотными во внешней политике России, нарушив ее связи с Великобританией. Знаменательными эпизодами переговоров в Тильзите стали встречи правителей трех государств — императора Франции Наполеона I, российского императора Александра I (в известной беседе на плоту посередине реки Неман), короля Пруссии Фридриха Вильгельма III, а также его супруги королевы Луизы. Личное общение монархов во время такого рода переговоров случалось нечасто, поэтому неудивительно, что эти встречи были позже запечатлены в ряде живописных и скульптурных произведений. Конечно эти произведения не являются документальными отражениями событий, а могут рассматриваться скорее как варианты более или менее вольной трактовки последних. В нашем случае предлагается использовать художественное изображение — картину французского живописца Н. Госса — как отправной момент для характеристики позиций названных исторических персоналий в драматических обстоятельствах переговоров в Тильзите в июле 1807 г.

¹ Дмитриева О. В. Всеобщая история. История Нового времени. XVI—XVII века: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово — учебник, 2017. С. 96.



Тильзитское свидание 1807 г. Худ. Н. Госс

Задания к исторической ситуации (ей отводится часть урока, посвященного наполеоновским войнам).

1. Назовите, опираясь на информацию учебника, изображенных в центре картины правителей, встретившихся в Тильзите.
2. Охарактеризуйте позиции каждого из монархов в момент ведения переговоров (итоги военных действий 1806–1807 гг. для возглавляемого им государства, задачи на переговорах, предлагавшиеся решения, стиль поведения). Вариант ролевого задания. Выберите одного из изображенных на картине исторических персонажей и представьте его позицию во время переговоров в Тильзите.
3. Задание для эксперта. Раскройте, какие решения были приняты в Тильзите и в чём состояло их значение.

Как в большинстве учебных ситуаций, предполагающих ролевой диалог / полилог, исходная информация сообщается классу заранее с тем, чтобы будущие участники могли подготовиться. В данном случае

необходимо на предшествующем занятии показать репродукцию картины и в общей беседе определить время, место и главных действующих лиц встречи в Тильзите. Это даст возможность девятиклассникам выбрать роли для предстоящего занятия — одного из монархов — участников событий (задание 2) или эксперта (задание 3). Может быть также оговорено, что при подготовке наряду с учебником желательно использовать интернет-ресурсы. Привлечение дополнительной информации позволит учащимся представить не только обстоятельства, в которых оказались их персонажи, но и их личностные характеристики. Уместно отметить, например, что Наполеон, чувствующий себя в тот момент победителем, который может диктовать свою волю всем и каждому, с трудом преодолевал сопротивление оказавшегося в невыгодном положении Александра I и, обсуждая с приближенными ход переговоров, назвал русского императора «настоящим византийцем».

Ролевые ситуации, конечно, требуют основательной подготовки и немалого времени на уроке (как показывает практика, скороговорка здесь не годится), а потому планируются не слишком часто. Но они предполагают широкий спектр деятельности учащихся — от поиска и анализа информации до оценок действующих лиц, включается и эмоциональная эмпатия. Поэтому они являются одной из наиболее эффективных форм исторического диалога.

- **Историческая реконструкция (моделирование).** Если предшествующая форма учебной работы предусматривала высказывание, действие в роли участника конкретного исторического события, то в данном случае предполагается реконструкция целой исторической ситуации. Она может осуществляться с разной степенью «погружения в прошлое». В курсах истории в основной школе, в особенности в 5–7 классах, преобладает моделирование ситуаций с определенными допущениями, поскольку речь идет главным образом о применении полученных знаний. В старших классах уместно говорить уже о более основательной реконструкции, предусматривающей изучение источников, приобретение новых знаний, элементы исследования.

В практике изучения истории в основной школе наиболее распространены следующие виды заданий: «Опишите образ жизни...», «Составьте рассказ о типичном дне...», «Представьте описание путешествия в... (город, страну) в ... веке». Понятно, что для составления такого рода описаний необходимо присутствие в учебнике и сопровождающих его пособиях значительной историко-культурной информации. Пока ее не очень много в учебных текстах, но стоит обратить внимание на довольно богатый иллюстративный ряд современных учебников, а также на ресурсы электронных форм учебников (ЭФУ) и интернета. Во всяком случае, учителю следует быть готовым разъяснить школьникам, где

можно найти материалы для выполнения заданий.

Нельзя не отметить, что больше возможностей для осуществления школьниками учебной деятельности реконструктивного характера предоставляет курс отечественной истории. Это выражается в значительном спектре и количестве доступных источниковых материалов, большем объеме часов, отводимых на изучение данного курса. Известно также, что немало интересных ученических поисковых работ выполняется на близком материале истории своего края, города, села.

Что касается курса всеобщей истории, представляется, что здесь приоритетными респондентами (так называют того, кто отвечает на вопросы, поставленные в анкете, в английском языке respondent означает «ответчик», «собеседник») исторического диалога следует считать — наряду с персоналиями — явления социальной, духовной и художественной культуры прошлого.

Исходя из вышесказанного, обратимся к заданиям реконструктивного характера по курсу всеобщей истории. В 5–6-х классах объектами внимания в популярном формате исторического путешествия могут стать города, во-первых, прославившиеся своим культурным достоянием, и, во-вторых, известные по описаниям облика города, его достопримечательностей, повседневной жизни обитателей и др. К ним относятся, например, древние Афины в пору их «золотого века» (V в. до н.э.), Константинополь времен императора Юстиниана I (VI в.), Флоренция в период правления семейства Медичи (XV в., 1434–1494 гг.). Описание путешествия человека, побывавшего в одном из этих городов в названные времена, может включать следующие пункты: 1) личность путешественника и цель его поездки (определяется учеником самостоятельно или с консультацией учителя); 2) что удалось увидеть в городе — учреждения, общественные места, храмы, дворцы и т.д.; 3) с кем из горожан виделся, общался путешественник; 4) впечатления о жителях города; 5) суждение путешественника о том, что отличает этот город от других городов того времени. При представлении и обсуждении в классе отчета о путешествии уместно рассмотреть вопрос о том, на чём основываются наши знания о древних городах, о занятиях и образе жизни их населения.

Другой жанр — моделирование «одного дня из жизни...» — сложнее для школьников, поскольку он находится на стыке социального и индивидуального пространства человека. Здесь предполагается наличие в распоряжении учеников достаточного количества письменных и визуальных источников. Желательно также знакомство с литературными произведениями, относящимися к рассматриваемой эпохе. Учитывая это, на уровне основной школы целесообразно выбирать «один день», известный в истории тем или иным значительным событием. Например, день 14 июля 1789 г. в жизни парижского рабочего, или день «Бостон-

ского чаепития» в жизни одного из жителей города. Материалы могут быть представлены в форме сообщения, записок, воспоминаний и т.д. (по выбору). Подчеркнем, что их подготовка дает учащимся очень многое и с точки зрения опыта соотнесения масштабных событий и места в них отдельно взятой личности, и в аспекте эмоционального восприятия другого человека, эмпатии.

• Распространенным видом реконструктивной деятельности школьников при изучении истории стали в последнее десятилетие **учебные проекты**. Вопросам их организации посвящено значительное число публикаций. В данном случае посмотрим на учебные проекты как сферу реализации диалога при изучении истории. В этом отношении подготовка школьниками учебного проекта представляет интерес тем, что в ней предполагается целый комплекс познавательной, коммуникативной, аксиологической деятельности. Если говорить о познавательной деятельности, это видно уже из цитируемого определения разновидностей проектов по истории для основной школы.

- «Историческая реконструкция хода событий, основанная на более широком, чем в учебнике, круге источников;
- историческое путешествие (с использованием исторической карты и других источников), моделирование исторической ситуации;
- рассмотрение „открытого“ вопроса, требующего сопоставления и анализа различных фактов и суждений;
- историко-биографическое исследование (исторический портрет, „личность в истории“);
- проект по истории своего города, края (эта разновидность отличается особенно широким спектром методов собирания информации от наблюдений и сбора фотоиллюстраций до работы с материалами музеев);
- собирание свидетельств и изучение „устной истории“ (создание и анализ новых источников)»¹.

В перечне легко увидеть некоторые уже упоминавшиеся виды реконструктивной, моделирующей деятельности учеников. Только ранее о них говорилось применительно к работе на уроках, а в учебных проектах учащиеся самостоятельно планируют и осуществляют эту деятельность в новой познавательной ситуации.

Следует подчеркнуть также, что школьный учебный проект часто выполняется коллективно — в больших или малых группах. Это способствует формированию у учащихся умений взаимодействовать в работе — распределять обязанности, обсуждать ход работы и полу-

¹ Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И. Учебные проекты по истории в основной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2012. № 9. С. 24.

ченные результаты, аргументировать свою точку зрения, участвовать в дискуссии и др.

Тематика учебных проектов по всеобщей истории определяется с учетом ключевых задач изучения курса, раздела, темы и таких факторов как характер исторического материала (в том числе — возможность формулирования проблемных вопросов, поисковых задач); наличие доступных для школьников источников, музейных экспозиций, исторических и художественных памятников; посильность проекта для школьников данного возраста и возможность их поступательного движения; ресурс учебного времени.

В качестве возможных тем учебных проектов назовем следующие сюжеты:

5–6 классы: На Олимпе (боги и герои Древней Греции). Александр Македонский: исторический портрет. Путешествие в Древний Рим. Крестовые походы в представлениях современников. Кто такие гуситы и за что они боролись? Флоренция — центр Возрождения.

7–9 классы: Великие географические открытия: путь в Новое время. Исторический портрет европейской Реформации. Промышленный переворот и его последствия. Французская революция XVIII века в портретах (персонажи определяются по выбору учащихся). Венский конгресс: века в международных отношениях. Италия и Германия: пути создания единых государств. Художники-импрессионисты: от критики к признанию.

Выполненный учебный проект должен быть так или иначе представлен в классе, школе, поэтому важно изначально оговорить с его участниками способ оформления и презентации материалов. Результаты одних проектов могут быть рассмотрены на уроках в рамках изучения отдельных тем, другие работы учащихся найдут место на стенах кабинета истории и т.д.

• **Включение в оценочную деятельность.** Оценочные аспекты всегда присутствуют в школьных курсах истории — в виде оценок, приводимых в учебниках, как часть учебной деятельности самих школьников. В последние десятилетия формирование оценочных умений учащихся стало одним из приоритетов отечественного общего образования. Соответственно, и в стандартах 1990-х гг. в структуре познавательной деятельности школьников при изучении истории был выделен компонент «Рассмотрение исторических версий и оценок, определение своего отношения к наиболее значимым событиям и личностям прошлого».

В проекте ПРП ООО по предмету «История» (2021 г.) в планируемых результатах обучения предусмотрена группа предметных результатов «Работа с версиями, оценками». Она предполагает овладение следующими видами действий: приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной литературе; объяснять, какие факты, аргументы

лежат в основе отдельных точек зрения; определять и объяснять (аргументировать) свое отношение и оценку наиболее значительных событий и личностей в истории; составлять характеристику исторической личности (по предложенному или самостоятельно составленному плану). В программе раскрыто развитие, расширение этой деятельности по мере продвижения учащихся от класса к классу.

Отдав должное задаче осознания обучающимися важности и вместе с тем неоднозначности оценок в истории, педагоги понимают, что оценки и отношения принадлежат к личностной сфере человека. Поэтому в нормативных документах нет жесткой фиксации того, что именно должен оценивать школьник. Если обратиться к курсу всеобщей истории, элементы оценок чаще всего предполагаются в характеристиках исторических личностей или значения масштабных событий. Приведем примеры, содержащиеся в тематическом планировании к рабочей программе.

- Представлять характеристику Карла Великого, давать оценку его деятельности.
- Высказывать и аргументировать оценку результатов политики «просвещенного абсолютизма» в европейских странах.
- Характеризовать итоги и значение Великой Французской революции конца XVIII в., объяснять, почему события революции по-разному оценивались их современниками и затем — историками.

При этом в 5–6-х классах отношение к персоналии может быть высказано в виде эмоциональной оценки, в 8–9-х классах речь идет уже о разных временных координатах — «тогда» (то есть, в соответствии с обстоятельствами времени, когда жил герой) и «сейчас». В старших классах ученики включаются в рассмотрение разных версий и оценок, представленных в работах историков¹.

Оценочная деятельность является важной составной частью диалога. Она далеко не исчерпывается суждениями типа «мне нравится» (это хорошо), «мне не нравится» (это плохо). Оценка исторического явления (события, личности, памятника и т.д.) предполагает в оценивающем субъекте ряд качеств (того, что теперь называют компетентностью), в том числе:

- основательные знания об объекте суждения;
- представление об оценках, которые ему давались ранее, их сопоставление, выявление общего и различий;
- способность определить, что лежит в основе той или иной оценки (какие знания, взгляды, позиции);

¹ Подробнее см.: Алексашкина Л. Н. Развитие ценностной и оценочной компетентностей школьников при изучении истории // Преподавание истории в школе. 2021. № 6. С. 47–53.

— умение сформулировать свое оценочное суждение и аргументировать его.

Оценочная деятельность, конечно, имеет метапредметный характер и развивается во всех циклах дисциплин. Но, как представляется, история, как отечественная, так и всеобщая, дает для этого особенно много возможностей. И это важный вклад в расширение и совершенствование диалога в современном образовательном пространстве.

1.5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА ИСТОЧНИКОВ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ГЕОГРАФИИ

Современное общее образование ориентировано на подготовку школьников, умеющих самостоятельно добывать знания и применять их в новой ситуации, аргументировать свою точку зрения при принятии решений, правильно оценивать ситуации повседневной жизни. Достижению этих задач способствует широкое использование диалога в обучении. Это означает, что школьник выступает как активный субъект процесса обучения, взаимодействующий с учителем и одноклассниками. Диалог важен для поиска и осознания смысла явлений, ценностей. Он позволяет воспитать у обучающихся высокий уровень самосознания и чувство собственного достоинства; самостоятельность и независимость суждений, сочетаемые с уважением к мнению других людей; умения принимать решения и нести ответственность за свои поступки.

Диалог важен и при изучении школьного предмета «География», где становится инструментом усвоения и применения предметного знания, средством творческого взаимодействия участников образовательного процесса. Познавательный диалог предполагает способность воспринимать, анализировать и оценивать разнообразную информацию. Известно, что значительное время при изучении географии в школе отводится формированию и развитию у учащихся умений работать с источниками информации.

В ФГОС ООО 2021 г. изложены требования к предметным и метапредметным результатам освоения обучающимися программ основного общего образования по географии, непосредственно относящимся к названной группе умений. В числе предметных результатов: умение выбирать и использовать источники географической информации (картографические, статистические, текстовые, видео- и фотоизображения, компьютерные базы данных); умение представлять в различных формах (в виде карты, таблицы, графика, географического описания) географическую информацию, необходимую для решения учебных

и практико-ориентированных задач¹. Изучение географии в основной школе способствует также достижению метапредметных результатов, в том числе овладению универсальными учебными действиями, включающими в себя работу с информацией.

Требования ФГОС ООО 2021 г. конкретизированы в проекте примерной рабочей программы основного общего образования по предмету «География». Важно, что здесь названы как сами источники информации — картографические, статистические, текстовые, видео и фотоизображения, компьютерные базы данных, так и виды осваиваемых школьниками познавательных действий. В круг таких действий входит следующее:

- выбирать источники географической информации, адекватные решаемым задачам;
- ориентироваться в источниках географической информации: находить и извлекать необходимую информацию;
- определять и сравнивать качественные и количественные показатели, характеризующие географические объекты, процессы и явления, их положение в пространстве по географическим картам разного содержания и другим источникам;
- выявлять недостающую, взаимодополняющую и / или противоречивую географическую информацию, представленную в одном или нескольких источниках;
- представлять информацию в различных формах (в виде карты, таблицы, графика, географического описания);
- использовать различные источники географической информации (картографические, статистические, текстовые, видео- и фотоизображения, компьютерные базы данных) для решения различных учебных и практико-ориентированных задач — выявления географических зависимостей и закономерностей на основе результатов наблюдений, анализа, обобщения и интерпретации географической информации, объяснения географических явлений и процессов (их свойств, условий протекания и географических различий);
- осуществлять расчет количественных показателей, характеризующих географические объекты, явления и процессы².

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 25.08.2021).

² Примерная рабочая программа основного общего образования по географии (проект) (5–9 классы) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.instrao.ru/index.php/primer/465-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obschego-obrazovaniya-po-geografii-proekt> (дата обращения: 21.08.2021).

Одной из целей изучения учебного предмета «География», обозначенных в примерной рабочей программе основного общего образования по географии, является формирование у обучающихся способности поиска и применения различных источников географической информации, в том числе ресурсов интернета, для описания, характеристики, объяснения и оценки разнообразных географических явлений и процессов, жизненных ситуаций¹. Это особенно важно в условиях современной информационной среды, когда постоянно растет поток информации, в котором живут школьники.

Источники географической информации достаточно многогранно представлены в действующих УМК по географии, в целом они имеют все необходимое для формирования описанных в примерной рабочей программе результатов. Наряду с учебниками, включающими основную и дополнительный текст, тематические карты, иллюстрации, диаграммы, схемы, таблицы и др., в состав УМК входят пособия, содержащие различные электронные ресурсы, а также сборники материалов в виде тетрадей-тренажеров и практикумов.

Современные УМК по географии включают разнообразные источники информации, которые могут быть использованы в процессе обучения с целью организации соответствующих видов деятельности в осуществлении диалога. Например, учебники линии «Полярная звезда» (издательство «Просвещение») содержат много заданий, предусматривающих поиск различных источников информации. Самостоятельная деятельность обучающихся строится на изучении и анализе информации текста, карт, статистических данных и т.д. Здесь используются задания метапредметного характера (поисковые, исследовательские), в том числе — предусматривающие работу в парах и группах.

Далее характеризуются подходы к работе с комплексом источников информации (картографических, статистических, текстовых) с точки зрения расширения пространства диалога.

Особое значение при изучении школьниками географии имеет *работа с географическими картами*, которые служат традиционным источником географической информации, одним из «языков» международного общения. Важным результатом этой работы является сформированность у обучающихся пространственных представлений о размещении географических объектов и их взаимосвязи друг с другом.

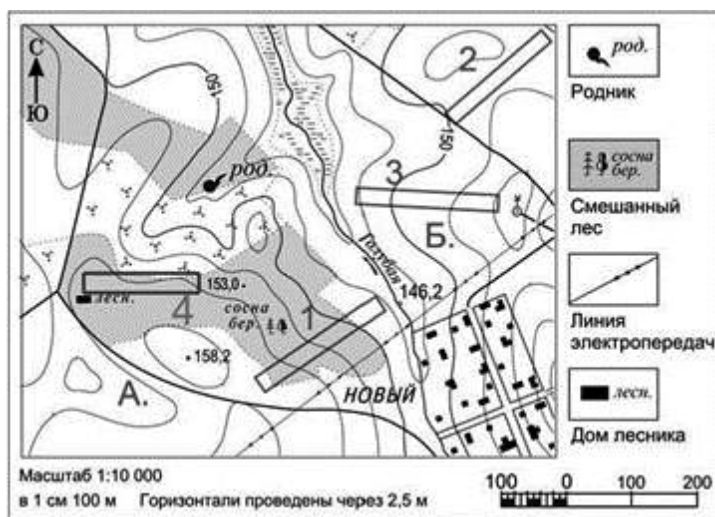
При организации работы на уроках учителю изначально следует давать разъяснение, почему для решения той или иной задачи нужно использовать определенную карту или несколько карт атласа. В дальнейшем при постановке познавательных задач школьникам предлагается самостоятельно определить, какие географические карты необходимы для их решения.

¹ Там же.

Карты атласов оказываются объектами специального рассмотрения с точки зрения того, какую информацию можно получить из конкретной карты, в чём особенности имеющихся на ней картографических изображений и т.п. Так обучающиеся осознают, что информация географических карт дает возможности для установления конкретных фактов, раскрытия причинно-следственных и пространственно-временных связей, проведения географического сравнения, систематизации географических данных и др.

Картографическая информация важна также для решения учебных практико-ориентированных задач, в том числе — уже в начальном курсе географии. Например, в 5 классе предлагается с помощью топографической карты определить лучший участок для использования в предложенных целях. При этом предусматриваются элементы диалога. Ниже приведены варианты заданий.

- Используя карту, выберите из четырех участков, обозначенных цифрами 1–4, место для катания на санках с горки (обратите внимание на характер поверхности и крутизну склонов).



Работу целесообразно выполнять в группе. После изучения данных о характере поверхности и крутизне склонов ученики обмениваются полученной информацией.

1-й ученик: на участке 1 крутой склон, там — лес, недалеко от участка проходит линия электропередачи.

2-й ученик: участок 2 лишен растительности, это ровное место.

3-й ученик: на участке 3 имеется небольшой уклон, он также лишен растительности.

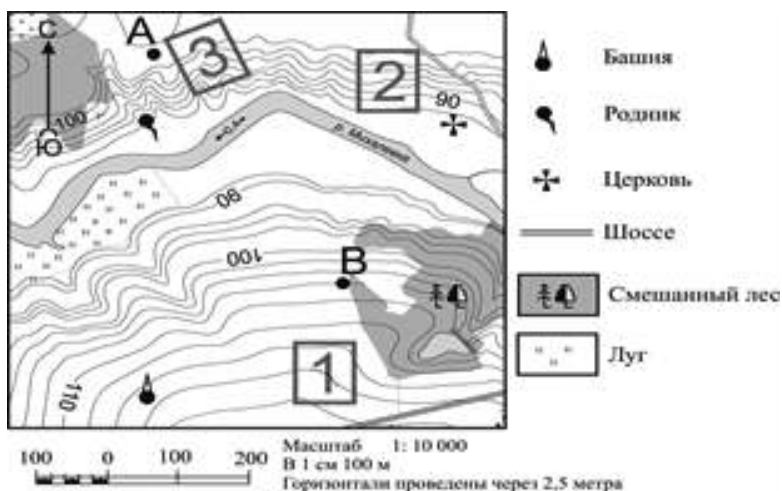
4-й ученик: участок 4 плоский, но там растет лес.

В ходе обсуждения учитель предлагает обучающимся определить, какая из характеристик участков, обозначенных цифрами 1, 2, 3 и 4, больше соответствует условиям задачи.

Анализ топографической карты с использованием диалоговой технологии можно провести также для выбора участка с целью закладки фруктового сада.

- Прочитайте информацию и выполните задание. Фермер выбирает участок для закладки нового фруктового сада. Ему нужен участок, на котором рано весной сходит снег, а летом почва лучше всего прогревается солнцем. Он также должен иметь расположение, удобное для вывоза собранного урожая на консервный завод.

Определите по топографической карте, какой из участков, обозначенных цифрами 1, 2 и 3, больше всего отвечает указанным требованиям.



Проанализировав карту, обучающиеся обмениваются информацией.

1-й ученик: участок 1 ближе всего к шоссе, он недалеко от леса.

2-й ученик: участок 2 ближе всего к дороге, он находится на склоне южной экспозиции.

3-й ученик: участок 3 также находится на склоне южной экспозиции, он ближе к роднику.

В ходе обсуждения учитель предлагает классу (группе) определить, какая из приведенных характеристик наиболее полно отвечает требованиям к выбору участка, предъявленным в задании. При этом рассматриваются все приводимые учениками, выступающими в роли аналитиков, аргументы. Таким образом, обучающиеся обмениваются друг с другом

информацией, участвуют в обсуждении, сопоставляют свои мнения с суждениями других участников диалога, обнаруживают различие и сходство позиций и др., то есть развивают коммуникативные умения.

При изучении географии развиваются также умения анализировать и интерпретировать географическую информацию, представленную в различных условно-графических формах. Так, в 8 классе это могут быть карты погоды или синоптические карты, с которыми мы встречаемся в реальной жизни.



В заданиях обучающимся предлагается с использованием знаний о факторах, влияющих на погоду, интерпретировать информацию, представленную на карте погоды, подобной тем, которые ежедневно публикуются в СМИ. От учеников требуется указать город, находящийся под воздействием циклона (антициклона), и сделать несложный прогноз на основе анализа направления движения атмосферных фронтов.

Например, учитель ставит вопросы: 1) установите, в области действия циклона или антициклона находился ваш населенный пункт на дату составления приведенной карты (17 июня); 2) определите по карте города, в которых на следующий день ожидалось потепление или похолодание.

Часто для решения учебных задач (на выявление причин, пространственных изменений географических объектов или процессов, тенденций и закономерностей и др.) требуется анализ нескольких карт.

Работа со статистическими источниками информации — таблицами, диаграммами, графиками, картодиаграммами, климатограммами и т.п.

Статистические материалы используются для подтверждения определенных тезисов, реже для выявления пространственных закономер-

ностей распространения объектов или процессов и т.п., объяснения географических особенностей территорий или объектов (процессов).

На уроках географии обучающиеся овладевают базовыми исследовательскими действиями. Речь идет об умениях анализировать и интерпретировать географическую информацию, представленную в различных формах, с том числе статистические данные; оценивать достоверность информации, полученной в ходе географического исследования; самостоятельно формулировать обобщения и выводы по результатам проведенного наблюдения или исследования; оценивать достоверность полученных результатов и выводов.

Ниже приведен пример комплексного задания для учеников 6 класса.

• Прочитайте текст и выполните задания, используя информацию таблицы и графика.

Ученицам 6-го класса Ирине и Ольге нужно построить график средне-месячного хода температуры воздуха за март по данным таблицы. Ирина строила график хода температур до 15 марта, Ольга его продолжила, построив график до 31 марта.

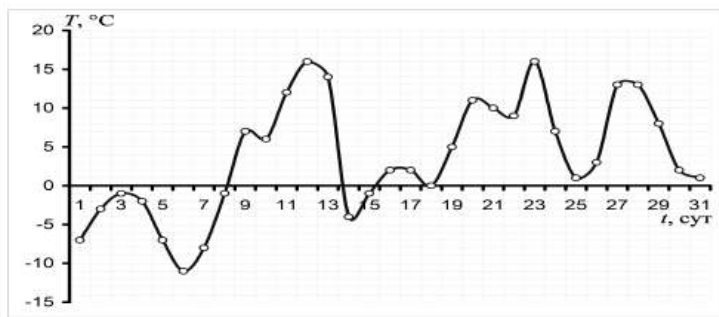
Учитель, оценив работу, указал, что Ирина выполнила задание без ошибок, а Ольга допустила ошибку. Учитель попросил найти ошибку, которая была допущена Ольгой на участке графика от 26 до 31 марта.

1. Определите и назовите день, в который температура воздуха, зафиксированная в таблице, не совпадала с температурой воздуха, обозначенной на графике, построенном Ольгой.

Температура воздуха в марте

Число	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ср. темп. воздуха, °С	-7	-3	-1	-2	-7	-11	-8	-1	7	6	12	16	14	-4	-1	2
Число	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Ср. темп. воздуха, °С	2	0	5	11	10	9	16	7	1	3	13	13	8	6	1	

Среднемесячный ход температуры воздуха за март



2. По представленным выше таблице и графику определите амплитуду температуры воздуха за приведенный период.

А. Запишите ход ваших рассуждений. Б. Полученный показатель амплитуды запишите в виде числа.

В представленных выше заданиях проверяется достижение следующих результатов: принимать решения, основанные на сопоставлении, сравнении и / или оценке географической информации статистических данных (таблицы и графика), выявлять недостающую, взаимодополняющую и / или противоречивую географическую информацию, представленную в нескольких источниках. Подчеркнем, что названные результаты носят метапредметный характер.

Задания 1 и 2 целесообразно выполнять двум группам шестиклассников. В первом случае они сравнивают географическую информацию: статистические данные, представленные в двух разных источниках: таблице и графике по каждому дню в интервале с 26 по 31 марта, указывают искомый день, приводят отличие в показаниях температуры (температура за 30 марта — 6° в таблице, 2° на графике).

Задание 2 способствует формированию у обучающихся умения рассчитывать количественные показатели, характеризующие географические объекты, явления и процессы на основе использования статистических данных (таблицы), а именно определять амплитуду температуры воздуха. Представление об амплитуде температуры как о разности между ее максимальным и минимальным значениями у шестиклассников должно быть сформировано при изучении темы «Погода и климат». Важно получить при определении разности двух величин верный ответ: $+16^{\circ} - (-11^{\circ}) = 27$. При необходимости следует проанализировать ошибки, допущенные при расчетах показателей.

Подчеркнем, что участие школьников в групповых формах работы, в том числе выполнение своей части работы, достижение качественного результата по своему направлению, оценка вклада каждого члена команды в достижение результатов, способствует овладению коммуникативными учебными действиями.

В качестве важных источников информации при изучении географии используются также **текстовые источники**, в том числе отражающие реальные жизненные ситуации.

Обучающиеся должны понимать тексты различных видов, размышлять над ними, оценивать их смысл и значение и излагать свои мысли о прочитанном. На уроках географии используются тексты следующих видов и жанров: научно-популярные тексты, статьи из газет и журналов, отрывки из художественных произведений, рекламные объявления и т.п. В них могут быть использованы различные формы представления информации: диаграммы, рисунки, карты, таблицы и графики. Тексты

позволяют формировать когнитивные умения, которые можно объединить в три группы:

- поиск информации и понимание прочитанного;
- преобразование и интерпретация информации;
- оценка информации.

В контексте универсальных учебных действий развиваются умения смыслового чтения. Речь идет об извлечении ключевой информации (терминов и понятий, тезисов и др.), выделении главной идеи, определении позиции автора высказывания и др.

Если говорить о диалогическом подходе, эффективно использование подборок текстов из разных источников, в которых можно найти информацию о рассматриваемом явлении, изложенную другим языком или другим способом (с картосхемой, диаграммой и др. рисунками), обнаружить противоречащие друг другу или дополняющие друг друга высказывания.

При работе с источниками географической информации важно применять дифференцированный подход. Тексты — не исключение. «Для слабых обучающихся работа с текстами должна постепенно усложняться: от заданий на поиск и выявление информации, представленной в явном виде, формулирования прямых выводов на основе фактов, имеющих в тексте, к заданиям на анализ, интерпретацию и обобщение информации, формулирование логических выводов на основе содержания текста, а также к заданиям, нацеленным на формирование умений использовать информацию из текста для решения различного круга задач с привлечением ранее полученных географических знаний»¹.

Приведем примеры заданий, направленных на формирование умений работать с текстовой информацией, в том числе в сочетании с информацией картографической.

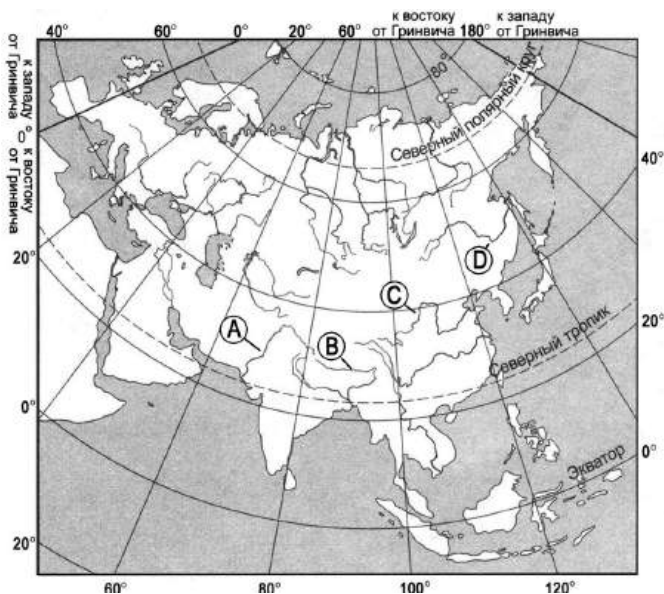
6–7 классы

- Прочитайте текст и выполните задания 1–3.

Около 326 г. до нашей эры Неварх в качестве командующего флотом Александра Македонского получил приказание пройти вдоль морского побережья Азии от устья Инда до устья Евфрата. Александр со своей армией в это время находился в верховьях реки Инд в 800 милях от побережья Индийского океана. Полководец снарядил для Неварха флот, состоявший из большого числа судов, на которых разместились две тысячи человек. В то время как Неварх плыл со своим флотом вниз по Инду, армия Александра шла за ним по берегам реки. Неварх пустился в море 2 октября, однако за первые сорок дней путешествия Неварху едва

¹ Амбарцумова Э. М. Чтение и понимание текста как средство достижения метапредметных результатов в условиях обновления школьного географического образования // География в школе. 2018. № 5. С. 33–41.

удалось проплыть 80 миль. После вынужденных стоянок почти месяц спустя Нearch опять поднял паруса и пустился в море; плавание продолжалось в более благоприятных условиях: скорость движения кораблей увеличилась благодаря попутным ветрам. Описывая свое путешествие, Нearch замечал, что солнце в полдень освещало все предметы вертикально, и они не отбрасывали тени. Но Нearch, по-видимому, ошибался, так как в это время года в широтах, где он совершал путешествие, Солнце не могло быть в зените.



1. Какой буквой на карте Евразии обозначена река, вниз по течению которой плыли корабли Нearchа?

2. Какое из приведенных положений соответствует информации, содержащейся в тексте?

А. Греческий путешественник Нearch получил приказание Александра Македонского совершить поход из Азии в Африку.

Б. Армия Александра Македонского располагалась в устье Инда, по берегам которого она направилась для сопровождения по суше кораблей Нearchа.

В. Зимой Солнце может быть в зените лишь в Южном полушарии.

Г. Во время путешествия флоту Нearchа сопутствовали постоянные ветры.

3. На основе анализа текста и ваших географических знаний сделайте вывод о том, что заставило Нearchа дожидаться зимы для продолжения плавания с большей скоростью.

В приведенном комплексе заданий необходимо локализовать географические объекты и явления в пространстве (задание 1); проанализировать факты, сообщаемые в источнике (задание 2); объяснить географические особенности явления, о котором говорится в тексте, используя знания о географических законах и закономерностях (задание 3).

- Прочитайте текст и выполните задания 1–4.

Марина с друзьями планируют провести отпуск во Франции. Собираясь в поездку, они ознакомились с рекламным буклетом.

«Франция — одна из ведущих туристических стран в мире. Побережье Бискайского залива — любимое место отдыха как французов, так и туристов из разных стран. Туристов привлекает свежий океанический бриз; интерес вызывают приливы и отливы, которые люди наблюдали веками».

1. На побережье какого океана собираются провести отдых Марина с друзьями?

2. Обозначьте на карте буквой А залив, о котором говорится в тексте.



3. О каких явлениях, вызванных силой притяжения Луны и Солнца, говорится в тексте?

4. В какое время суток бриз направлен с залива на сушу? Объясните, почему в это время суток бриз движется в сторону суши, а не наоборот. Запишите развернутый ответ.

9 класс

На основе работы с текстом обучающиеся могут самостоятельно добывать знания и применять их в новой ситуации, принимать решения и аргументировать свою точку зрения, оценивать обстоятельства повседневной жизни. С целью формирования этих умений можно

рекомендовать выполнение следующего задания:

- Используя текст и таблицу, выполните задание.

Семья Кузнецовых направляется на отдых в регион Кавказских Минеральных Вод, в город Кисловодск. Кузнецовы вылетели из Москвы в 10 часов утра. Время полета до аэропорта Минеральные Воды составляет примерно 2 часа. В аэропорту у семьи Кузнецовых заказан трансфер до Кисловодска: микроавтобус, который развозит пассажиров до их санаториев. В микроавтобусе находятся туристы, направляющиеся на отдых в Железноводск, Пятигорск, Ессентуки и последний пункт маршрута — Кисловодск. Средняя скорость микроавтобуса 60 км/ч. Микроавтобус останавливается для высадки пассажиров в каждом из указанных городов на две минуты.

На схеме указано расстояние между городами в км.

				Минводы	
			Железноводск		21
		Пятигорск		16	
	Ессентуки		15		
Кисловодск		34			

Успеет ли семья Кузнецовых попасть в свой санаторий к обеду, который начинается в 13.00? Отметьте свой ответ знаком и обоснуйте его с помощью расчетов.

Да

Нет

Обоснование: _____

Выполнение задания требует применения знания о часовых зонах (для определения времени прилета в аэропорт Минеральные Воды), произведения расчетов времени прибытия в Кисловодск с заданными параметрами расстояния и скорости движения микроавтобуса с учетом времени, отведенного на остановки в других городах.

- Прочитайте текст и выполните задание.

Изучая воздействие хозяйственной деятельности человека на грунтовые воды, учащиеся нашли информацию о том, что одним из факторов загрязнения является сельское хозяйство. Одни учащиеся считают, что основным источником загрязнения грунтовых вод в большей степени является растениеводство, другие — что животноводство, в частности крупные животноводческие комплексы. Приведите аргументы в защиту каждой точки зрения.

Задание, предполагающее привлечение информации из интернета и других источников, целесообразно выполнять в группах. В ходе обсу-

ждения могут быть представлены следующие аргументы.

1. Источником загрязнения грунтовых вод является растениеводство: при внесении удобрений в почву часть попадает в грунтовые воды / при использовании пестицидов в грунтовые воды попадают вредные вещества.

2. Источником загрязнения грунтовых вод является животноводство: с территории животноводческих комплексов в грунтовые воды просачиваются продукты жизнедеятельности животных / в грунтовые воды попадают продукты разложения из скотомогильников.

В работе над заданиями такого типа углубляются представления о воздействии хозяйственной деятельности человека на состояние природных ресурсов, развивается умение определять и аргументировать свою точку зрения. При этом важно, чтобы обсуждались реальные жизненные ситуации, в том числе складывающиеся в своем регионе.

Таким образом, работа с источниками географической информации объективно предоставляет значительные возможности для включения школьников в познавательный и коммуникативный диалог. Важное свойство диалога, которое следует особо отметить в данном случае, состоит в том, что обучающиеся имеют возможность осмыслить окружающие их природные и социальные реалии, представить значение существующих в современном мире микро- и макропроблем экологического и иного характера.

ГЛАВА 2. **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЦИКЛЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ** **ДИСЦИПЛИН: НОВЫЙ ФОРМАТ ДИАЛОГА**

В период с марта 2020 г. в образовательном процессе российской школы произошли значительные изменения. В ситуации пандемии внедрялись в широком масштабе и быстрыми темпами технологии, дающие возможность школьникам учиться удаленно — в домашних условиях. Определение таких технологий было дано в Федеральном законе «Об образовании»: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников»¹.

В настоящее время применение дистанционных технологий в сочетании с традиционным очным обучением остается актуальным. При этом речь идет не только о решении организационных и технических вопросов, но и о поиске методов обучения, обеспечивающих эффективное взаимодействие педагога и школьников в ситуации удаленного общения.

Анализ имеющегося сегодня опыта дистанционного обучения в школах страны дает возможность выявить отношение учителей к новой технологии, увидеть проблемы и затруднения, определить приоритетные подходы к организации преподавания, необходимые составляющие подготовки педагогов.

2.1. УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ, ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ, ГЕОГРАФИИ **О ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

С целью изучения названных вопросов сотрудники лаборатории социально-гуманитарного общего образования Института стратегии развития образования РАО провели в феврале-апреле 2021 г. анкетирование учителей истории, обществознания, географии.

В анкете предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Проводилось ли дистанционное обучение в Вашей школе в 2020–2021 гг.?
2. Если не проводилось, то по какой причине?

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ред. ред. от 30.04.2021. Статья 16 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.09.2021).

3. Каково Ваше отношение к дистанционному обучению по преподаваемому Вами предмету / предметам?
4. В чём Вы видите сильные стороны дистанционного обучения?
5. В чём Вы видите недостатки, проблемы дистанционного обучения?
6. Какие изменения в методике преподавания предмета представляются Вам необходимыми при переходе на дистанционное обучение?
7. Какая дополнительная подготовка необходима учителям для осуществления дистанционного обучения?

По вопросам 4–7 анкеты допускался выбор нескольких положений (полный текст анкеты с вариантами ответов на выбор приведен в **Приложении 1**).

Анкеты распространялись среди учителей городских и сельских школ по линии методических объединений, региональных ассоциаций учителей истории, обществознания и географии, а также среди слушателей курсов повышения квалификации. Участие в анкетировании являлось добровольным и анонимным. В персональных данных учитывалась информация о педагогическом стаже респондента, преподаваемом предмете, типе школы (городская, сельская) и классах, в которых ведется преподавание.

В общей сложности было получено 190 анкет из разных регионов Российской Федерации (г. Новосибирска и Новосибирской области, г. Архангельска и Архангельской области, Республики Мордовия, г. Ростова и Ростовской области, г. Челябинска и Челябинской области, г. Москвы), в том числе от учителей истории и обществознания — 128 анкет, от учителей географии — 62 анкеты.

Анализ полученной информации осуществлялся по двум группам учителей-предметников: 1) истории и обществознания; 2) географии. Такое деление объяснялось тем, что историю и обществознание преподает, как правило, один учитель (в данном случае — две трети всех учителей, преподающих историю и / или обществознание). Результаты анализа представлены ниже.

2.1.1. ИСТОРИЯ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЕ

Предметом рассмотрения являлись 128 анкет учителей истории и обществознания, полученных из г. Новосибирска и Новосибирской области (29 анкет), Республики Мордовия (25 анкет), г. Челябинска и Челябинской области (39 анкет), г. Москвы (35 анкет). Среди респондентов в отдельную группу выделены студенты Московского городского педагогического университета (МГПУ), работающие в школах на по-

стоянной основе (25 анкет из 35).

Характеристика респондентов. Следует отметить, что не все респонденты давали сведения о себе в полном объеме: одни не указывали педагогический стаж, другие — в каких классах ведут преподавание и т. п.

Из тех, кто сообщил о себе сведения, 64% работают в городских школах, 35% — в сельских; преподают оба предмета — и историю, и обществознание — 65%, преподают в основной и старшей школе — 51%.

Данные о проведении дистанционного обучения. Большинство участников анкетирования (54,2%) проводили дистанционное обучение в 2020–2021 гг. в течение учебной четверти и более, 39,5% — эпизодически, 6,3% не проводили.

Вопрос о причинах, по которым не проводилось дистанционное обучение в той или иной школе (недостаточность технического оборудования в школе, недостаточная подготовленность учителей и школьников, отсутствие необходимой техники у учащихся), очевидно, должен был быть адресован администрации школ. Учителя отвечали на него скупой (от 1,6% до 7,0% респондентов).

Отношение учителей истории и обществознания к дистанционному обучению. Большинство респондентов воздержалось от крайних оценок: только 3,5% сказали об однозначно положительном отношении к дистанционному обучению и несколько больше — 7,9% — об однозначно отрицательном. Примечательно, что 9,5% информантов затруднились с ответом. Остальные охарактеризовали свое отношение следующим образом:

- больше отрицательное, чем положительное — 51,9%;
- больше положительное, чем отрицательное — 28,9%.

Для выявления факторов, которые могли повлиять на данные показатели, были учтены возможные различия в оценках: а) учителей городских и сельских школ; б) учителей с различным стажем работы.

Больше отрицательное, чем положительное отношение к дистанционному обучению выразили учителя как городских, так и сельских школ. При этом учителя сельских школ более категоричны в своей оценке (55% ответивших), что можно объяснить различием ситуаций в городских и сельских школах в численности обучающихся, технической оснащенности и др.

Мнения учителей, имеющих разный стаж работы, разделились следующим образом: учителя со стажем от 1 года до 10 лет относятся к дистанционному обучению «положительно» и «больше положительно, чем отрицательно». Это, очевидно, объясняется как их большей подготовленностью к работе с электронной техникой, так и интересом к новым технологиям обучения. Учителя с более высоким стажем часто относятся скорее отрицательно.

В чём учителя видят сильные стороны дистанционного обучения. Этот пункт анкеты, как и все следующие за ним, допускал множественные ответы. Кроме того, предусматривалось высказывание иного суждения, отличного от содержащихся в анкете положений. Учителя не очень любят писать что-то дополнительное в анкетах, проще поставить галочку в соответствующий имеющемуся опыту и представлениям вариант ответа. Тем не менее нашлись респонденты, которые высказали свои соображения по ряду вопросов.

В Таблице 1 приведены сводные данные об ответах учителей истории и обществознания относительно сильных сторон дистанционного обучения.

Таблица 1

Сводные данные об ответах учителей истории и обществознания относительно сильных сторонах дистанционного обучения

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
4.1. Возможность непосредственного общения, диалога педагога и учащихся в условиях удаленности	45	24	44	40	70	41
4.2. Большие, чем при традиционном обучении, возможности визуализации части сообщаемой учителем информации, привлечения интернет-ресурсов	59	44	49	88	30	56
4.3. Более свободные, чем при ответе «у доски», условия для высказываний учащихся	24	40	38	64	20	39
4.4. Другое	14	0	5	16	40	11

Как видно из таблицы, лидером (56%) среди сильных сторон дистанционного обучения учителя сочли позицию 4.2. — увеличение возможности визуализации части сообщаемой учителем информации, привлечения интернет-ресурсов (в сравнении с традиционным обучением). Заметим при этом, что на первое место учителя поставили свою деятельность. Меньшие результаты у положения 4.1. о возможности общения в условиях удаленности — 41%, и 4.3. о возможности более

свободного высказывания школьников, чем при ответе «у доски» — 39%.

Дополнительные мнения высказали 11% респондентов. Они назвали в числе положительных сторон дистанционного обучения следующее:

- овладение ИКТ;
- возможность реализовать индивидуальный и дифференцированный подход;
- абсолютная посещаемость;
- экономия времени: не тратишь времени на дорогу (данное мнение высказали учителя г. Москвы и студенты МГПУ, работающие в школе на постоянной основе).

Кроме того, учителя отмечали, что более свободные, чем при ответе «у доски», условия для высказываний учащихся во многом связаны с меньшим уровнем стресса: школьники «находились в домашней атмосфере, привычной и близкой для них».

Таблица 2

Мнения учителей истории и обществознания о недостатках и проблемах дистанционного обучения

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
5.1. Ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь)	59	60	54	60	90	60,0
5.2. Затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий, макетов и т.д.)	14	24	44	12	10	24,2
5.3. При численности класса в 30 и более детей / подростков трудно дистанционно поддерживать атмосферу коллективной работы	31	60	51	56	50	49,2
5.4. Общение в режиме «говорящих голов» воспринимается учащимися как вариант телешоу	17	20	13	24	40	19,5
5.5. Требуется специальное внимание самостоятельности выполнения практических и проверочных работ	52	44	46	24	50	43,0

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
5.6. Недостаточность учебно-методического обеспечения дистанционного обучения	34	28	38	8	50	30,5
5.7. Возрастает физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся	66	60	49	32	60	52,3
5.8. Необходимость технически налаживать и поддерживать связь	48	48	59	80	60	58,6
5.9. Другое	7	0	0	12	40	7

Анализ показал, что респонденты отметили все предложенные в анкете позиции, но особенно волнуют учителей следующие проблемы:

- ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь) — 60,0%;
- необходимость технически налаживать и поддерживать связь — 58,6% (данную позицию отметили и те, кто в целом положительно относится к дистанционному обучению и видит в нем больше сильных, чем слабых сторон);
- возрастает физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся — 52,3%.

Схожая картина выявляется и в других современных исследованиях. Так, Институт образования НИУ ВШЭ провел в марте-апреле 2020 г. опрос 22 600 учителей из 73 регионов страны по проблемам дистанционного обучения. Подавляющая часть учителей (84%) считают, что с переходом школ на дистанционное обучение их нагрузка увеличилась; 59% отметили, что увеличилась и нагрузка на детей¹.

В нашем анкетировании респонденты указывают также на затруднения, связанные с поддержанием атмосферы коллективной работы при численности класса в 30–35 и более учащихся (49,2%), самостоятельностью выполнения практических и проверочных работ (43%), недостаточностью учебно-методического обеспечения дистанционного обучения

¹ Сапрыкина Д. И., Волохович А. А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 9.

(30,5%). Первые два из перечисленных выше положений участники анкетирования раскрывают в своих комментариях, подчеркивая сложности объективного оценивания, рост недоверия к ответам учеников. На последнее место учителя поставили затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий, макетов и т.д.) — 24,2%.

В дополнение к положениям анкеты респонденты назвали и другие трудности и недостатки. В их числе:

- дефицит живого общения; невозможности объяснить материал (часть его) тем, кто не до конца понял смысл («При выходе с дистанта основная масса детей забывает, как правильно строить устный ответ, стесняется рассуждать вслух»);
- отсутствие у учеников желания (мотивации) учиться самостоятельно (немотивированные дети воспринимают дистанционное обучение как отдых, возможность не делать текущие задания);
- затруднения с организацией дистанционных занятий в многодетных семьях, где дети физически не могли систематически заниматься дистанционно;
- уловки некоторых учеников, которые, ссылаясь на «технические проблемы», не выполняют домашние задания, отключают камеру и микрофон во время урока, затрудняя работу учителя, который не видит, чем занят ребенок.

Таблица 3

Мнения учителей истории и обществознания об изменениях в методике преподавания предметов, необходимых при переходе на дистанционное обучение

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
6.1. Изменение способов рассмотрения нового материала (сокращение учительского монолога с пересказом информации учебника)	38	36	62	36	40	44,5
6.2. Более широкое применение форм учебного диалога	14	28	15	56	20	26,0

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
6.3. Изменение характера и состава заданий для самостоятельной домашней работы учащихся	69	48	56	48	60	56,3
6.4. Поиск оптимальных форм проверки и самопроверки подготовленности учащихся	72	60	62	56	100	65,6
6.5. Другое	3	4	3	0	20	4

Судя по данным таблицы, респонденты — учителя истории и обществознания, считают методическими вопросами, требующими особого внимания при дистанционном обучении, поиск оптимальных форм проверки и самопроверки подготовленности учащихся (65,6%) и изменение характера и состава заданий для самостоятельной домашней работы учащихся (56,3%). Нетрудно увидеть, что в этой связке доминирует функция контроля и отчасти — организации работы школьников. Выше уже отмечалось, что учителей удручает невозможность видеть (как это обычно бывает в классе) каждого ученика. В дополнительных высказываниях участники анкетирования отмечают, что при дистанционном обучении для всех учащихся должны быть созданы равные технические возможности, а для учителей — четкий и прозрачный алгоритм оценивания, который был бы понятен всем.

То, что касается деятельности самого преподавателя, оказывается на втором плане: изменение способов рассмотрения нового материала (сокращение учительского монолога с пересказом информации учебника) — 44,5%. А идея более широкого применения форм учебного диалога вызывает интерес лишь у четверти респондентов — 25,8%. Между тем в новых условиях представляется не менее важным изменение самого характера взаимодействия педагога и учеников, мотивации и организации работы на уроке. Оно предполагает выдвижение открытых вопросов, проблем для обсуждения, познавательных задач, в том числе — индивидуальных. При этом должны быть оговорены требования к выполняемой работе, предусмотрены способы представления полученных результатов.

Таблица 4

Учителя истории и обществознания о дополнительной подготовке, необходимой для осуществления дистанционного обучения

Ответы (в % от числа респондентов)	Новосибирск и область	Республика Мордовия	Челябинск и область	МГПУ	Москва	Всего
7.1. Включение вопросов дистанционного обучения в тематику курсов повышения квалификации учителей	69	68	69	80	50	70,0
7.2. Издание методических пособий для учителя по организации дистанционного обучения по учебным предметам, отдельным курсам	79	72	59	60	70	67,2
7.3. Другое	10	0	3	12	30	7,8

Названные в анкете варианты ответа (допускался выбор обоих вариантов) являются довольно традиционными: включение вопросов дистанционного обучения в тематику курсов повышения квалификации учителей и издание специальных методических пособий (каждый из этих двух ответов был выбран более чем 2/3 респондентов — соответственно 70,0% и 67,2%). При этом отмечены некоторые различия в предпочтениях в зависимости от преподавательского стажа: учителя со стажем до 20 лет отдают предпочтение курсам повышения квалификации учителей, а со стажем свыше 20 лет — методическим пособиям по организации дистанционного обучения.

Респонденты высказали также дополнительные, конкретизирующие предложения, направленные на совершенствование преподавания в условиях дистанционного обучения. В их числе:

- разработка специального курса для учителей по дистанционной работе, где им бы показали все возможные технологии;
- издание и размещение в интернете пособия для учителей;
- создание электронных учебников для дистанционного обучения (с различными ссылками и помощниками) для того, чтобы ученики могли самостоятельно изучать ту или иную тему;
- разработка новых способов взаимодействия с классом, чтобы мотивировать учеников к обучению и самообучению в дистанционном формате.

Уточняя свою позицию, один из респондентов настаивает на следующем: «Курсы должны вести специалисты в этой области, практикующие учителя-предметники». Он высказывается против «бесконечных курсов повышения квалификации и вебинаров, на которых зачастую транслируются прописные истины», уже известные практикующим педагогам. «В итоге это занимает время, которого мало, а помощи от этого нет».

В порядке заключения необходимо отметить следующее. Проведенное анкетирование учителей истории и обществознания носило пилотный характер. Однако в нём участвовали учителя городских и сельских школ разных регионов страны, что позволяет говорить об определенной представительности полученных результатов. В сегодняшнем восприятии дистанционного обучения учителями названных дисциплин преобладают элементы отрицательного отношения: суммарный показатель однозначно отрицательного и больше отрицательного, чем положительного, отношения составил 52,4%, тогда как суммарный показатель однозначно положительного и больше положительного, чем отрицательного, отношения — 35,2%.

В нынешних условиях, как отмечали респонденты, существует немало проблем. Например, технического несовершенства платформ и программ, с которыми работает учитель. Нынешние платформы ограничивают зону общения экраном, вне которого учитель не может наблюдать за работой учащихся. При этом возникают препятствия при общении, происходит разрыв диалога «учитель — ученик». Большой проблемой является физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся.

Проведенный анализ анкет, публикации и высказывания учителей на форумах об опыте дистанционного обучения свидетельствуют также о существовании вопросов педагогического характера, требующих осмысления и практических решений. Оказалось, что традиционные, привычные для учителя формы и организация урочных занятий не слишком эффективны в дистанционном общении. Помимо хорошо работающего интернета, наличия электронных досок, камер на компьютерах и другого технического обеспечения, нужны существенные изменения в методике преподавания школьных предметов. Необходим поиск новых подходов в рассмотрении нового материала (иные формы подачи, изменение заданий, инструкции по работе с различной информацией), а также оптимальных форм проверки и самопроверки подготовленности учащихся.

2.1.2. ГЕОГРАФИЯ

В анкетировании приняли участие 62 учителя географии из г. Архангельска и Архангельской области (20 анкет) и г. Ростова и Ростовской области (42 анкеты).

Характеристика респондентов. Участники анкетирования работают как в городских, так и в сельских школах (примерно одинаковое число участников).

Больше половины учителей (57,5%) имеют стаж от 25 и более лет, около 12% имеют стаж менее 10 лет.

Стаж работы	до 10 лет	11–24 года	25 и более лет
Доля в общей выборке респондентов, %	12,5	30,0	57,5

В основном участники анкетирования преподают географию в 5–11 классах.

Данные о проведении дистанционного обучения. Дистанционное обучение проводилось в 2020–2021 г. в подавляющем большинстве школ, где работают участники анкетирования, преподающие географию; лишь в каждой десятой школе (в основном сельской) обучение проводилось в традиционной форме. Больше половины анкетизируемых учителей (60%) работали в дистанционном режиме в течение четверти и более, остальные — эпизодически.

Почти все респонденты, не применявшие дистанционный формат обучения, указали в качестве причин техническую составляющую: недостаточность технического оборудования в школе, отсутствие необходимой техники у школьников и недостаточную техническую подготовленность учителей.

Отношение учителей к дистанционному обучению географии. На наиболее «острый» вопрос: каково отношение к дистанционному обучению по географии, примерно 70% из числа анкетизируемых ответили: «Больше отрицательное, чем положительное», 25% участников анкетирования указали, что «Больше положительное, чем отрицательное», лишь 5% — «Однозначно отрицательное».

В чём учителя видят сильные стороны дистанционного обучения. В анкете был предусмотрен выбор нескольких положений. Одинаковое число участников анкетирования видят сильные стороны дистанционного обучения в а) возможности непосредственного общения, диалога педагога и учащихся в условиях удаленности и б) в больших, чем при традиционном обучении, возможностях визуализации части сообщаемой учителем информации, привлечения интернет-ресурсов

(по 48,4%). Несколько меньшее число респондентов — 33,9% выбрали положение «Более свободные, чем при ответе „у доски“, условия для высказываний учащихся».

Вместе с тем были высказаны и другие суждения о достоинствах дистанционного обучения, в том числе:

- оно может служить дополнением к традиционным урокам;
- создаются новые условия для организации учащимися собственной деятельности, повышения внутренней мотивации к обучению и сосредоточенности ученика на предмете занятия;
- расширяются возможности родительского контроля;
- ученики могут представлять ответы на некоторые вопросы и задания в виде фотоматериалов «из окружающей среды»;
- активное развитие ИКТ-компетенций и навыков у обучающихся;
- «осовременивание» традиционных средств обучения;
- доступность: независимо от того, где находится и по какой причине отсутствует ученик (на больничном, дома в период морозов и т.д.), он получает и выполняет задания, «не ограничивая себя в образовательных потребностях».

Обобщение приведенных высказываний позволяет сгруппировать представления учителей о сильных сторонах дистанционного обучения следующим образом: а) внесение новизны как в деятельность обучающегося, так и в деятельность учителя в процессе обучения способствует большей их мотивации; б) признание учителями, что дистанционное обучение — альтернатива традиционному формату обучения в «неординарных» ситуациях; в) возможность расширить или дополнить имеющиеся сведения об обучающемся, установить более тесную связь между участниками образовательного процесса: учителем — обучающимся — родителями.

Таблица 5

Мнения учителей географии о недостатках, проблемах дистанционного обучения

Недостатки, проблемы	Ответы (в %)
1. Ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь)	64,5
2. Затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий и т.д.)	45,1
3. При численности класса в 30 и более детей / подростков трудно дистанционно поддерживать атмосферу коллективной работы	24,2

4. Общение в режиме «говорящих голов» воспринимается учащимися как вариант телешоу	24,2
5. Требуется специального внимания самостоятельность выполнения практических и проверочных работ	35,5
6. Недостаточность учебно-методического обеспечения дистанционного обучения	35,5
7. Возрастает физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся	71,0
8. Необходимость технически налаживать и поддерживать связь	64,5

Основной недостаток, указанный большинством участников анкетирования (71%), состоит в том, что возрастает физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся. На втором месте по частоте выбора — ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь) и необходимость технически налаживать и поддерживать связь (64,5%). Затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий, макетов и т.д.) испытывают около 45% анкетированных. В этом, очевидно, отражается специфика учебного предмета. Для сопоставления можно отметить, что у учителей истории и обществознания данную позицию указали 24,2% респондентов. Каждый третий в числе открытых вопросов назвал самостоятельность выполнения школьниками практических и проверочных работ и недостаточность учебно-методического обеспечения дистанционного обучения. Примерно четверть респондентов указали следующие недостатки: «При численности класса в 30 и более детей / подростков трудно дистанционно поддерживать атмосферу коллективной работы» и «Общение в режиме „говорящих голов“ воспринимается учащимися как вариант телешоу».

В строке для дополнительных ответов отдельные респонденты привели конкретную информацию:

«При дистанционном обучении в прошлом году мой рабочий день начинался в 8:30 и заканчивался далеко за полночь, почта кипела, память телефона кипела и забила на второй день. Нечеловеческая нагрузка на учителя <...> Против дистанта руками и ногами».

«Работа с раннего утра и до глубокой ночи 24/7, подорванное зрение и здоровье в целом от бесконечного сидения перед монитором».

«Нарушается время работы школьников у компьютера, предусмотренное САНПином».

«Не все обучающиеся обладают высоким уровнем самодисциплины».

Было высказано также отрицательное отношение к «отсутствию реального общения субъектов образовательного процесса», недостаточ-

ности обратной связи при проверке результатов выполнения домашних заданий, тестов, контрольных работ («педагог не сможет написать комментарии к нескольким десяткам работ, а ведь дети все хотят услышать о своих проблемах»).

Обобщив вышеперечисленное, можно назвать следующие группы проблем: а) возникновение как у учителя, так и у обучающихся проблем со здоровьем из-за чрезмерной работы перед компьютером в нарушение норм САНПиНа; б) возникновение как у учителя, так и у обучающихся технических проблем (слабая техническая база, слабое владение ИКТ, не позволяющее использовать интернет-ресурсы вместо традиционных средств обучения); в) ограничение в использовании коллективных форм работы на уроке; г) отсутствие должного учебно-методического обеспечения для организации контрольно-оценочной деятельности в режиме онлайн.

Учителя географии о необходимых изменениях в методике преподавания предмета при переходе на дистанционное обучение. Около 65% респондентов полагают, что в условиях дистанционного обучения в первую очередь важно внести коррективы в инструменты контрольно-оценочной деятельности: изменить характер и состав заданий для самостоятельной домашней работы учащихся, найти оптимальные формы проверки и самопроверки подготовленности учащихся.

На необходимость внесения изменения в способы рассмотрения нового материала (сокращение учительского монолога с пересказом информации учебника) указали лишь треть участников анкетирования (35,5%). Для сравнения: у историков и обществоведов этот показатель составляет 44,5%. Только каждый четвертый (24,2%) считает необходимым более широкое применение форм учебного диалога.

Мнения учителей географии о том, какая дополнительная подготовка необходима учителям для осуществления дистанционного обучения. Результаты анкетирования свидетельствуют о значительной потребности учителей в повышении своей профессиональной компетентности в применении технологии дистанционного обучения. Почти 3/4 респондентов высказали пожелание включить вопросы дистанционного обучения в тематику курсов повышения квалификации учителей (74,2%), и чуть меньшее число указало на необходимость издания методических пособий для учителя по организации дистанционного обучения по географии (71%).

Ответы учителей, полученные в результате анкетирования, помогают проанализировать и оценить реальное состояние дистанционного обучения: выявить проблемы, возможно, изменить подходы к организации преподавания и оказать учителям методическую помощь.

2.2. ВЫЗОВЫ И ОТВЕТЫ: ЧТО ДАЕТ ОПЫТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

2.2.1. ИСТОРИЯ

Проведенное к настоящему времени обобщение опыта дистанционного обучения (в форме опросов учителей, обсуждений на форумах и др.) выявило определенный круг проблем, требующих решения. Учителя говорили о недостаточности технического обеспечения дистанционной работы, существенной нагрузке для педагогов и учеников, сложности взаимодействия участников учебного процесса. Подчеркивалось также, что нужны изменения в самой методике преподавания предметов (новые способы подачи учебного материала, изменения в характере заданий для домашней работы, поиск оптимальных форм проверки и др.).

Еще более радикальные суждения высказали о дистанционном обучении родители. Так, опрошенные родители старшеклассников отметили следующие недостатки дистанционного обучения:

1) часть уроков не проводилась вообще или проводилась в виде тестов (история, иностранный язык, география и др. предметы), лекционные занятия-уроки проводились только по русскому языку, математике, физике;

2) количество домашних заданий увеличилось практически вдвое, количество тестов также увеличилось, однако теорию учащимся приходилось изучать самостоятельно (или с помощью репетитора);

3) в процессе дистанционного обучения дети имеют возможность отвлекаться, что снижает уровень восприятия учебного материала, объясняемого учителем (так называемая форма «телеприсутствия», когда ученики прослушивают учебный материал при выключенной камере персонального компьютера или планшета);

4) оценки выставлялись только за тесты, которые дети делали всем классом, имея возможность подсказок и использования учебника, поэтому оценки выходили у всех более высокие, чем при обычном обучении.

В результате большинство родителей высказались за возобновление школьной системы обучения в традиционном формате.

Изучение опыта дистанционного обучения показывает необходимость применения методов обучения, основанных на активной коммуникации между педагогом и учениками и между самими обучающимися, корректировки характера заданий, выполняемых на уроке и дома, и др.

Формат и организация занятий. В практике проведения видеоуроков можно выделить следующие основные технологии:

1) использование традиционных комбинированных уроков (опрос — объяснение нового материала — закрепление — задание на дом) с инте-

рактивными элементами;

2) видеолекция учителя с привлечением визуальных материалов, сопровождаемая постановкой вопросов и заданий;

3) проведение уроков, основанных на самостоятельной работе учащихся (работа с материалами учебника, письменными и визуальными источниками в 5–7 классах; семинары в 8–9 классах; практикумы в 10–11 классах);

4) уроки представления выполненных учебных проектов, видеоконференции.

Первые два варианта широко распространены и не требуют развернутых комментариев. Следует лишь отметить, что при дистанционном обучении лекция или иной пространственный монолог учителя требует значительной концентрации внимания школьников и воспринимается ими труднее. Кроме того, учитель в удаленном режиме, в отличие от урока в классе, не видит всех учащихся, что ограничивает «обратную связь» с ними.

Остановимся подробнее на третьем варианте, предполагающем активное вовлечение школьников в работу на занятии. Ниже приведен алгоритм (цепочка элементов) такого урока.

1. Учащиеся получают предварительное задание для ознакомления с новым материалом, подлежащим изучению (используется традиционный печатный учебник или тексты и материалы, подобранные учителем).

2. Накануне урока обучающиеся отправляют педагогу в чат вопросы, вызывающие затруднения.

3. В начале урока педагог в ходе эвристической беседы разбирает с учащимися вопросы, оставшиеся непонятыми.

4. Учащиеся выполняют практические задания по теме занятия в формате интерактива с обратной связью (работа с электронным текстом, визуальными источниками, в том числе картографическими, тренажер, дидактическая игра).

5. Коллективное обсуждение полученных результатов.

6. Онлайн-контроль по теме (на основе контрольных материалов из электронной формы учебника или специально подготовленных учителем).

7. Для домашней работы учащиеся получают общие и (или) индивидуальные задания, выполнение которых предполагает как устные ответы (в том числе с электронной презентацией), так и письменные (анализ источника, составление тезисов, написание эссе и др.). Презентации или скриншоты ответов пересылаются в чат или по электронной почте педагогу, хранятся в портфолио учеников.

Отдельные элементы урока могут расширяться или сокращаться в зависимости от изучаемой темы. Важен общий дидактический замысел. В основной школе монолог учителя в форме лекции или других форм

подачи нового материала в интернет-режиме не эффективен. В данном случае новый материал изучается преимущественно самостоятельно. Предварительное ознакомление школьников с историческим материалом и выделение наиболее трудного в нем способствует его более глубокому и содержательному усвоению. А на уроке учащиеся вовлекаются в активное изучение темы на основе текстовых и визуальных источников, картографического материала, статистики и др. Кроме того, происходит обмен информацией в режиме диалога. В качестве позитивного аспекта дистанционного обучения учителя также отмечают возможность использовать мультимедийные источники: анимацию, аудио и видео, документальное и художественное кино и др.

Такая форма проведения занятий, конечно, требует специальной подготовки, как содержательно-информационной, так и организационной.

В порядке *содержательно-информационной подготовки* педагогу рекомендуется создать «кейсы» с информационными материалами к каждой теме и каждому уроку курса. Значительным ресурсом служат электронные формы учебников (ЭФУ), которые с 2015 г. входят в комплекты каждой линии учебников, включенной в рекомендательный перечень Министерства просвещения РФ, а также электронные хрестоматии, альбомы и др.

Особого внимания заслуживают в данной ситуации электронные формы учебников истории (ЭФУ). Они по структуре, содержанию и художественному оформлению соответствуют печатным учебникам и вместе с тем содержат дополнительные компоненты, в том числе: 1) отрывки из работ историков и тексты источников; 2) иллюстрации и визуальные материалы; 3) аудиофрагменты; 4) аудиовизуальный рассказ; 5) контрольные материалы (большой частью тестовые задания для проверки и самопроверки)¹. Всё это вместе позволяет организовать на занятиях активную работу школьников с многообразной исторической информацией, представленной на экране. Полезно будет и выполнение тестовых заданий на уроке и в домашней подготовке. Даже при том, что ученики имеют доступ к тексту учебника, решение тестов служит хорошим способом закрепления знаний.

При технической возможности желательно иметь выход на образовательные сайты по истории в интернете² и электронные ресурсы библиотек, музеев и др. Список интернет-сайтов по курсу содержится в каждом учебнике истории.

¹ Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И. Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С. 28–38.

² Сто главных документов российской истории [Электронный ресурс]. URL: doc.histrf.ru (дата обращения: 28.08.2021).

В плане *организационной подготовки* рекомендуется совместно с учащимися разработать памятки: для работы в чате; по самодисциплине учебного труда и самоконтролю; по гигиене дистанционной работы; о работе в режиме видеоконференции и др. Не лишней будет также общая договоренность о необходимости соблюдать регламент выступлений в ходе обсуждений, дискуссий.

Имеющийся опыт показал также, что в процессе обучения школьникам целесообразно собирать портфолио с выполненными заданиями (тесты, электронные презентации и др.).

Далее характеризуются некоторые приемы работы на онлайн-уроках по истории.

Работа с хронологией при дистанционном обучении

Наряду с тем, что на экране записаны даты основных событий, рассматриваемых на данном занятии, целесообразно использовать приемы активной работы с хронологией. В их числе:

- составление хронологических рядов по теме, например: борьба против ордынского нашествия, этапы закрепощения крестьян (6 класс), дворцовые перевороты (8 класс) и др.; запись ведется на онлайн-доске;
- хронологическая ретроспектива, когда перед изучением новой темы актуализируются знания ключевых фактов предшествующего времени; например перед рассмотрением внешней политики России в начале XX в. эффективным будет задание на актуализацию знаний о внешнеполитической истории России второй половины XIX в., в соответствии с которым учащиеся сообщают составляющую хронологическую таблицу на онлайн-доске (Крымская война 1853–1856 гг., русско-турецкая война 1877–1878 гг., формирование двух противостоящих друг другу блоков: заключение союза России и Франции в 1894 г. и др.);
- установление соответствия изображения или описания события и даты события;
- соотнесение дат, синхронных событий российской и всеобщей истории (составление синхронистической таблицы).

Работа с картой при дистанционном обучении. Исторические карты присутствуют в традиционном печатном учебнике, а также в электронной форме учебника. Карты из ЭФУ можно разместить на экране компьютера, а также на виртуальной (онлайн) доске, используемой в технологиях дистанционного обучения. Электронная карта меняется в размерах, можно использовать функцию увеличения необходимого фрагмента. При работе с картой применяется электронная указка.

Задания для работы с картой могут предлагаться заранее, для подготовки к уроку или на самом занятии. Ниже приведены примеры заданий.

6 класс

История России

- Перед изучением темы о русских землях в XII — начале XIII в. учащиеся получают задание, используя карту, ответить на вопрос: «Какое влияние оказало географическое положение отдельных русских княжеств и земель на особенности их развития?». Задание выполняется в группах, которые рассматривают местоположение Киевского, Владимиро-Суздальского и Галицко-Волынского княжеств, Новгородской земли.

История средних веков

- Используя карту «Развитие торговли в средние века» (из печатной или электронной версии учебника), составьте маршрут купца, направляющегося с товаром на ярмарку. Перенесите разработанный маршрут на контурную карту. Задание может быть дано и на дистанционном уроке, и для выполнения дома.
- Задание для дидактической игры (работа в группах).

Используя карту «Возникновение и рост средневековых городов» (из электронной формы учебника), изучите особенности местоположения города (характер местности и др.), выясните по тексту учебника обстоятельства его возникновения и заполните таблицу на общей виртуальной доске «Причины возникновения средневековых городов».

Названия городов	Причины возникновения городов

8 класс. *История России*

- Изучение нового материала на уроке «Экономическое развитие России в первой четверти XVIII в.» начинается с работы в группах по заданиям к картам: «Внешняя и внутренняя торговля в России в первой четверти XVIII в.», «Развитие промышленности в России в первой четверти XVIII в.», «Развитие сельского хозяйства России в первой четверти XVIII в.». Учащиеся каждой группы собирают информацию по своему сюжету в общий чат, а затем представители групп переносят информацию в соответствующую графу таблицы на виртуальной доске, при необходимости участники групп дополняют и комментируют ее устно.

Типовые задания по карте для 5–9 классов

- Составление рассказа о событии по информации карты из печатной или электронной формы учебника.
- Проверочное задание «Узнайте событие, отраженное на исторической карте (картосхеме)». На виртуальной доске появляется фрагмент

мент карты или карта целиком, отображающие исторические события (не более 3–5 изображений). Ученики устно или письменно отвечают, о каком событии идет речь.

Работа с текстами

По вопросам работы с историческими текстами существует значительная методическая литература, в которой характеризуются способы извлечения и анализа исторической информации из различных источников, от текста учебников до документов той или иной эпохи. В данном случае следует обратить внимание на дополнительные возможности работы с текстами, выводимыми на экран компьютера.

Во-первых, в режиме двух окон можно работать одновременно с разными текстами, повествующими об одном событии. Это дает возможность сопоставления информации, определения общих положений и различий.

Во-вторых, можно также подчеркивать ключевые даты, понятия и термины, имена исторических лиц и др. Тем самым обозначается ключевая информация. А с помощью различной цветной заливки, вариации шрифтов можно выделять смысловые части текста, факты и их интерпретацию, тезисы и аргументы автора. Тем самым процедура анализа текста становится наглядной, что помогает школьникам в освоении этого довольно сложного для них вида деятельности.

Соответственно, на учителя возлагается задача отбора текстов для рассмотрения на занятиях и индивидуальных домашних заданий.

Общая направленность методики проведения онлайн-уроков на **активизацию познавательной деятельности** школьников предполагает расширение элементов диалога, взаимодействия, в том числе в форме познавательной игры, моделирования. Этот подход не нов, но в рамках компьютерных технологий приобретает новые функции — «обучать через игру» в интерактивном режиме, что особенно актуально в 5–7 классах. Назовем основные виды соответствующих заданий по истории:

- озвучивание группами учащихся визуальных изображений по рассматриваемой теме (диалоги, составленные группами, направляются в общий чат, далее — комментирование и оценивание классом работы групп);
- подбор видеоряда (изображений) по теме по ресурсам ЭФУ (задание может быть как групповым, так и индивидуальным);
- викторины: нужно узнать и назвать появляющиеся на онлайн-доске изображения исторического события или деятеля и др;
- прослушивание аудиофрагмента речи исторического деятеля, музыкального произведения эпохи и др. и комментирование ситуации, связанной с этим фрагментом.

Активная работа школьников на занятиях дает возможность предложить им для самостоятельной домашней работы задания, развивающие

познавательные умения и навыки (работа с электронными словарями, подборками документальных материалов, подготовка презентаций, проектов, разработка виртуальных экскурсий, составление альбомов, галерей исторических деятелей и др.).

2.2.2. ГЕОГРАФИЯ

Проведенное в феврале-марте 2021 г. анкетирование учителей географии с целью выявления доступности образовательных информационных технологий, а также готовности учителей к их использованию показало, что вынужденный переход на дистанционное обучение оказался «испытанием» для многих школ, учителей и обучающихся. В изменившейся реальности в общеобразовательных организациях возникла острая необходимость в сжатые сроки перестроиться на работу в новом формате, обучение и контроль не могли осуществляться с помощью традиционных методик.

Рассмотрим характерные *особенности образовательных технологий, которые используются в дистанционном формате школьного обучения*. Наряду с видеолекциями с привлечением визуального контента и постановкой вопросов для закрепления изученного материала проводятся комбинированные уроки с использованием интерактивных материалов. Основные методические приемы направлены на самостоятельный поиск информации школьниками: развитие у обучающихся способности получать знания, используя современные интерактивные возможности, и на индивидуализацию обучения. В качестве позитивного аспекта дистанционного обучения необходимо отметить возможность использовать мультимедийные источники: анимацию, аудио и видео, документальное и художественное кино и др. Овладение навыками использования средств информационно-компьютерных технологий (ИКТ) для рассмотрения различных источников географической информации при решении познавательных и практико-ориентированных задач позволяет обучающимся совершенствовать многие важные предметные и метапредметные умения.

Объяснительно-иллюстративные методы также адаптируются к условиям дистанционного обучения. Использование программ различных телеканалов способствует повышению наглядности и эмоциональной насыщенности сообщаемой информации (анимация, звук, видео и другие мультимедийные эффекты). Можно рекомендовать при изучении соответствующих тем включать в урок онлайн-демонстрацию наиболее ярких фрагментов фильмов телеканала National Geographic, например, «Путешествие на край Вселенной» (5 кл.), «Дикая природа России» (8 кл.), «Тайна Гранд-Каньона» (7 кл.) и т.д.

Специфика современного школьного курса географии заключается в постоянном обновлении и увеличении объема географической информации. К специфическим для географии *видам деятельности* относятся:

а) поиск, извлечение и использование информации из различных источников для решения различных учебно-познавательных и практических задач;

б) работа с текстом географического содержания, географическими картами, статистическими данными и т.д.

Умение выбирать источник информации, адекватный выполняемой задаче, находить в нём нужные сведения, важное для ориентирования в современном информационном потоке является одним из приоритетных аспектов предметной географической подготовки обучающихся.

Отрабатываются умения школьников систематизировать результаты наблюдений; выбирать форму представления результатов наблюдений за отдельными компонентами природы; представлять результаты наблюдений в табличной, графической форме, в виде описания.

По мнению учителей, в условиях дистанционного обучения значительно увеличивается роль исследовательских методов. При написании реферата, разработке проекта, презентации многие школьники обращаются к различным интернет-ресурсам. Например, при изучении темы «Погода и климат» в 8 классе можно порекомендовать проведение исследования «Как изменилась погода в нашем крае за последние сто лет?»; в 9 классе: «Какие заводы работали в нашем городе в начале прошлого века?» или «На каких предприятиях нашего города работали представители моей семьи 50 лет назад?».

К факторам, влияющим на эффективность дистанционного обучения на уроках географии, относится необходимый и достаточный объем используемой информации; оптимальное представление сведений в текстовой, табличной или графической форме; моделирование форм обратной связи.

Одним из главных источников географической информации является *географическая карта*. При дистанционном обучении используются как карты географических атласов, так и интерактивные карты (некоторые из них входят в методический комплект ЭФУ). При использовании интерактивных карт у обучающихся появляется мотивация для активной работы. У школьников не только развивается умение работать с различными тематическими картами, но и в целом повышается познавательный интерес к географии, к тому, что при наведении курсора на определенный объект на экран выводится дополнительная информация об этом объекте. Использование на уроке нескольких интерактивных карт, быстрая их смена, извлечение необходимой информации и т.д. способствуют эффективной работе. На уроках географии, проводи-

мых в дистанционном формате, обучающиеся вовлекаются в активное изучение темы на основе картографического материала, текстовых и визуальных источников, статистики и др. Также важной задачей становится представление самими обучающимися каких-либо сведений в текстовой, табличной или графической форме. Кроме того, происходит обмен информацией в режиме диалога.

Одним из факторов эффективности дистанционного обучения является применение дифференцированного подхода. В дистанционной форме обучения он позволяет отслеживать способы выполнения заданий, приемы мыслительной деятельности, применяемые для решения тех или иных учебных задач. Во время урока не все обучающиеся проявляют активность. В конце урока можно предложить менее активным ребятам поучаствовать в блиц-опросе в общем чате, причем необходимо придумать такие вопросы (базового или минимального уровня), чтобы ответом могло быть одно слово. Правильный ответ оценивается одним баллом.

В качестве эффективной формы проведения уроков географии при дистанционном формате обучения может использоваться *модель урока*, при которой учитель ставит задачи для предварительного самостоятельного ознакомления школьников с материалом к предстоящему уроку, а на очном занятии проходит его совместное рассмотрение и обсуждение, решение познавательных задач и т.д. Обучающимся предоставляется возможность прочитать не только текст учебника, но и тексты художественных и научно-популярных произведений по данной тематике из сети Интернет, использовать различные графические и статистические данные. Учитель может разослать обучающимся видеофайл своей лекции по теме урока. Указанная модель способствует достижению таких целей изучения географии, как развитие познавательных интересов, навыков решения географических задач, самостоятельного приобретения новых знаний, в том числе использования ресурсов сети Интернет для описания, характеристики, объяснения и оценки разнообразных географических явлений и процессов, жизненных ситуаций.

Предварительное ознакомление школьников с географическим материалом и выделение наиболее трудного в нём способствует его более глубокому и содержательному усвоению. При самостоятельном ознакомлении с темой предстоящего урока можно порекомендовать задания-вопросы, требующие развернутого ответа, например, сочинение-рассуждение, которое будет способствовать развитию умения устанавливать взаимосвязи между географическими объектами, явлениями, процессами. Следует отметить трудоемкость проверки подобных заданий учителем — в отличие от заданий в тестовой форме. Однако в условиях ограниченных возможностей развития географической речи при дистанционном обучении такой формат заданий актуален.

Приведем примеры применения указанной модели урока.

Тема «Взаимодействие природы и общества» (7 класс). Предварительно ознакомившись с учебным материалом или видеолекцией учителя, обучающиеся приступают к самостоятельному поиску информации. Характеристика специфики экологических проблем различных территорий предполагает подбор примеров адаптации человека к различным природным условиям, влияния тех или иных видов хозяйственной деятельности на природу, примеров природоохранной деятельности человека, предварительного ознакомления с объектами природного и культурного наследия ЮНЕСКО. Колоссальный поток информации по этой теме требует критического отношения к ней, позволяет формулировать собственное оценочное суждение по тому или иному вопросу. Следует подчеркнуть, что при рассмотрении данной темы есть возможность использовать близкий и наглядный для учащихся региональный материал. Его обсуждение, извлечение из различных источников информации о путях решения экологических проблем и ее оценивание, высказывание различных точек зрения, выявление причин необходимости охраны природы способствуют активизации деятельности обучающихся, развитию их интереса к экологической проблематике.

На *уроке обобщения знаний в 9 классе* рассматривается государственная программа РФ «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации». Обучающиеся заранее находят в Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года ответы на вопросы.

1. Определите субъекты РФ, в которых планируется реализация Стратегии.
2. Каковы особенности Арктической зоны, определяющие специальные подходы к ее социально-экономическому развитию и обеспечению национальной безопасности в Арктике?
3. Каково значение Арктической зоны в социально-экономическом развитии Российской Федерации и обеспечении ее национальной безопасности?
4. Реализация каких мер будет способствовать выполнению основных задач в сфере охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности?

Ответы на вопросы 2–4 могут готовить несколько групп девятиклассников. Это позволит им развить умения поиска и использования различных источников информации для решения познавательных и практических задач; формулировать суждения, например о воздействии человеческой деятельности на окружающую среду отдельной местности, региона, страны в целом; выражать свою точку зрения. Можно также предложить старшеклассникам записать видеответы на

поставленные вопросы и выложить их на свой канал YouTube. Такая форма подготовки помогает развивать устную речь, а также позволяет получать комментарии от одноклассников. Заранее прослушанные ответы позволяют организовать на уроке обсуждение, сопоставить суждения по рассматриваемым вопросам.

Как видно из вышеизложенного, в ходе дистанционного обучения дополнительный импульс получает развитие коммуникативных умений школьников. Они учатся формулировать свое мнение, участвовать в обсуждении и т.д. Этому также может способствовать организация на уроках работы в парах или группах. В программе Zoom есть такая настройка, как сессионные залы. Туда отправляются работать в группах. У каждой группы свое задание. Оставаться в общем зале могут те, кого нужно услышать учителю.

В условиях дистанционного обучения существенное значение приобретает **самодиагностика и самооценка** обучающимися полученных ими результатов. Приведем пример оформления листа самодиагностики и самооценки для сформированности некоторых географических понятий (таблица 6).

Таблица 6

Лист самооценки (до обучения / после изучения понятий)*

Общие представления	«+»	«-+»	«-»
Могу соотнести понятия «воспроизводство населения», «урбанизация», «миграция населения», «отрасль международной специализации», «международная экономическая интеграция» ... с тематическим содержанием курса			
Имею представление о понятиях			
Знаю признаки понятий			
Понимание			
Осознаю необходимость ознакомления с понятиями; осознаю существующие проблемы			
Осознаю необходимость заучивания признаков понятий			
Осознаю необходимость выполнения заданий, способствующих развитию умения распознавать понятия			
Практические умения			
Умею распознавать понятия			
Владею умением различать понятия, их проявления			
Владею умением различать особенности (признаки) понятий, их проявления			

* Результаты самооценки обучающихся фиксируются в таблице зна-

ками «+», «- +» и «-» («+» — 1-й уровень, высокий: знаю / понимаю / умею; «- +» — 2-й уровень, средний: знаю / понимаю / умею, но не всё / частично; «-» — 3-й уровень, низкий: не знаю / не понимаю / не умею)

Самодиагностика и самооценка являются способами реализации методики личностно-ориентированного обучения, при котором обучающиеся получают возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории в зависимости от успешности обучения и личностных психологических качеств (восприятия, памяти, мышления и пр.). В процессе работы с обучающимися информационными системами можно активизировать методы коррекции знаний школьников, не затрачивая дополнительное время учителя.

На данный момент существует огромное количество информационных платформ для организации удаленного обучения с использованием дистанционных технологий. Для организации уроков географии в дистанционном режиме учителям были доступны несколько **цифровых образовательных платформ и сервисов**, опыт использования которых оценен как успешный:

- Zoom — платформа для организации видеоконференций;
- Online Test Pad — онлайн-конструктор для создания тестов;
- «Якласс» — цифровой образовательный ресурс, предоставляющий возможность автоматической проверки работ школьников, интегрирован с электронным журналом;
- вебинар.ру — ресурс для осуществления видеосвязи, отправки файлов, демонстрации презентаций;
- interneturok.ru/subject/geografy; <https://learningapps.org> — цифровые платформы для создания интерактивных заданий (ресурс содержит множество готовых заданий, разработанных учителями, которые можно сохранить в своих папках и работать с ними; для выполнения работы обучающиеся получают ссылку на задание и дистанционно выполняют его; данные упражнения не являются законченными учебными единицами и должны быть интегрированы в сценарий обучения);
- Classtime — цифровой инструмент формирующего оценивания (программа находится в открытом доступе и проста в использовании, обеспечивает отслеживание работы обучающихся в течение всего занятия);
- <https://fipi.ru/navigator-podgotovki> — навигатор самостоятельной подготовки к ЕГЭ и ОГЭ, запущенный на сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) <https://fipi.ru/>.

Перечисленные выше образовательные ресурсы применяются для создания лекционных, обучающих и контрольных материалов; их можно использовать и при традиционной форме обучения.

Следует отметить, что большинство учителей до перехода на дистанционное обучение не пользовались никакими образовательными онлайн-ресурсами. Судя по материалам проведенного в 2020–2021 гг. пилотного анкетирования, у большинства учителей географии отношение к дистанционному обучению «больше отрицательное, чем положительное». Это не мешает им признавать, что в таком формате есть некоторые плюсы (кроме указанных выше): доступность и гибкость, возможность охвата тех школьников, кто по различным причинам не может физически присутствовать в учебном классе или аудитории, повышение интерактивности обучения и др. «Минусы», которые отмечают учителя, — ограничение разговорной речи, возможности вступать в дискуссию, живого общения «учитель — ученик», «ученик — ученики».

Вместе с тем опыт дистанционного обучения школьников в 2020–2021 гг. свидетельствует о том, что в целом учителя (в основном более молодые) понимают и знают современные технологические тенденции, уже имеют навыки работы с современными информационными устройствами и приложениями. Учителя, которые испытывали трудности в применении ИКТ, готовы их преодолеть — прежде всего посредством курсовой подготовки в системе повышения квалификации педагогических кадров. Представляется, что введение программного модуля в программы по формированию и развитию или совершенствованию профессиональных компетенций учителей по дистанционному обучению на курсах повышения квалификации поможет решить названные проблемы.

Пока не созданы условия, чтобы дистанционное обучение стало полноценной заменой традиционного образования, однако идея онлайн-образования как важного элемента образовательной системы будущего имеет право на существование. Традиционное обучение также не может развиваться без применения различных электронных и технических средств. Оптимальным вариантом является расширение возможностей традиционного обучения за счет внедрения образовательных технологий, обеспечивающих доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде.

Приложение 1

АНКЕТА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Цель анкетирования — выяснить, как учителя истории, обществознания, географии оценивают и используют возможности дистанционного обучения.

При заполнении анкеты просьба записать свои ответы в свободные строки и / или отметить выбранные варианты ответа любым значком в соответствующих клетках.

Ваш педагогический стаж — _____

Школа: Городская Сельская

1. Проводилось ли дистанционное обучение в вашей школе:

Да

Нет

2. Если не проводилось, то по какой причине?

2.1.	Недостаточность технического оборудования в школе	
2.2.	Отсутствие необходимой техники у школьников	
2.3.	Недостаточная техническая подготовленность учителей	
2.4.	Недостаточная подготовленность учащихся	

3. Ваше отношение к дистанционному обучению по преподаваемому Вами предмету (предметам)

3.1.	Однозначно положительное	
3.2.	Больше положительное, чем отрицательное	
3.3.	Больше отрицательное, чем положительное	
3.4.	Однозначно отрицательное	
3.5.	Затрудняюсь ответить	

4. В чём Вы видите сильные стороны дистанционного обучения?

(допускается несколько ответов)

4.1.	Возможность непосредственного общения, диалога педагога и учащихся в условиях удаленности	
4.2.	Большие, чем при традиционном обучении, возможности визуализации части сообщаемой учителем информации, привлечения интернет-ресурсов	
4.3.	Более свободные, чем при ответе «у доски», условия для высказываний учащихся	
4.4.	Другое —	

5. В чём Вы видите недостатки, проблемы дистанционного обучения?
(допускается несколько ответов)

5.1.	Ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь)	
5.2.	Затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий, макетов и т.д.)	
5.3.	При численности класса в 30–35 и более детей / подростков трудно дистанционно поддерживать атмосферу коллективной работы	
5.4.	Общение в режиме «говорящих голов» воспринимается учащимися как вариант телешоу	
5.5.	Требует специального внимания самостоятельность выполнения практических и проверочных работ	
5.6.	Недостаточность учебно-методического обеспечения дистанционного обучения	
5.7.	Возрастает физическая и психологическая нагрузка на учителя и учащихся	
5.8.	Необходимость технически налаживать и поддерживать связь	
5.9.	Другое —	

6. Какие изменения в методике преподавания предмета представляются Вам необходимыми при переходе на дистанционное обучение?
(допускается несколько ответов)

6.1.	Изменение способов рассмотрения нового материала (сокращение учительского монолога с пересказом информации учебника)	
6.2.	Более широкое применение форм учебного диалога	
6.3.	Изменение характера и состава заданий для самостоятельной домашней работы учащихся	
6.4.	Поиск оптимальных форм проверки и самопроверки подготовленности учащихся	
6.5.	Другое —	

7. Какая дополнительная подготовка необходима учителям для осуществления дистанционного обучения?
(допускается несколько ответов)

7.1.	Включение вопросов дистанционного обучения в тематику курсов повышения квалификации учителей	
7.2.	Издание методических пособий для учителя по организации дистанционного обучения по учебным предметам, отдельным курсам	
7.3.	Другое —	

Анкетирование учителей истории, обществознания, географии
об использовании и оценке возможностей дистанционного обучения (февраль-март 2021 г.)

Регионы: Новосибирская область — 29 анкет; Архангельск и Архангельская область — 20 анкет; Ростов и Ростовская область — 42 анкеты; Республика Мордовия — 25 анкет; Челябинск и Челябинская область — 39 анкет; студенты МГПУ, работающие в школе на постоянной основе — 25 анкет; Москва — 10 анкет. Всего — 190 анкет.

Сведения об учителях — участниках анкетирования*

Ответы	Новосибирск и область		Архангельск и область		Ростов и область		Республика Мордовия		Челябинск и область		МГПУ		Москва		Всего	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
Педагогический стаж																
До 1 года	4	14	-	-	-	-	4	16	3	8	-	-	1	10	12	6,3
До 3-х лет	2	7	-	-	-	-	2	8	3	8	3	12	1	10	11	5,7
До 10 лет	5	17	6	30	8	19	3	12	8	21	-	-	4	40	34	17,9
10-19 лет	8	28	3	15	8	19	2	8	8	21	-	-	1	10	30	15,8
20-29 лет	3	10	7	35	6	14	9	36	12	31	-	-	2	20	39	20,5
30 лет и более	7	24	4	20	20	48	5	20	5	13	-	-	-	0	41	21,6
Тип школы																
Городская школа	12	41	14	70	16	38	15	60	20	51	25	100	10	100	112	58,9
Сельская школа	16	55	6	30	26	62	10	40	19	49	-	0	-	0	77	40,5
Классы, преподаваемые предметы																
Основная школа (5-9 кл.)	5	17	2	10	3	7	4	16	18	46	1	4	-	0	33	17,4
Старшая школа (10-11)	1	3	-	-	-	-	1	4	1	3	-	0	1	10	4	2,1

Приложение 2. Продолжение таблицы

Основная и старшая (5–11)	20	69	18	90	39	93	16	64	15	38	7	28	7	70	122	64,2
История	1	3	-	-	-	-	2	8	4	10	-	0	5	50	12	7,6
Обществознание	5	17	1 (от+г)	5	-	-	1	4	1	3	22	88			29+1	15,9
История и обществознание	24	83	-	-	-	-	20	80	33	85	1	4	5	50	83	43,8
География	-	-	19+1	95	42	100	-	-	-	-	-	-	-	-	62	32,7

* В отдельных случаях ответы на тот или иной пункт анкеты отсутствуют.

Ответы	Новосибирск и область		Архангельск и область		Ростов и область		Республика Мордовия		Челябинск и область		МГПУ		Москва		Всего	
	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%	Кол.	%
1. Проводилось ли дистанционное обучение в Вашей школе в 2020–2021 г.?																
В течение четверти и более	8	28	4	20	30	71	11	44	17	44	24	96	9	90	103	54,2
Эпизодически	16	55	14	70	8	19	14	56	21	54	1	4	1	10	75	39,5
Не проводилось	4	14	2	10	5	10	0	0	1	3	-	0	-	0	12	6,3
2. Если не проводилось, то по какой причине?																
2.1. Недостаточность технического оборудования в школе	3	10	2	10	4	9	-	0	2	5	-	0	-	0	11	5,7
2.2. Отсутствие необходимой техники у школьников	5	17	1	5	2	5	1	4	3	8	-	0	-	0	12	6,3
2.3. Недостаточная техническая подготовленность учителя	1	3	1	5	2	5	-	0	1	3	-	0	-	0	5	2,6
2.4. Недостаточная подготовленность учащихся	2	7	1	5	2	5	-	0	-	0	-	0	-	0	5	2,6
3. Ваше отношение к дистанционному обучению по преподаваемому Вами предмету (предметам)																
3.1. Однозначно положительное	-	0	-	-	-	-	0	0	2	5	5	20	-	0	7	3,5

Приложение 2. Продолжение таблицы

3.2. Больше положительное, чем отрицательное	9	31	3	15	14	33	5	20	9	23	13	52	2	20	55	28,9
3.3. Больше отрицательное, чем положительное	14	48	16	80	26	62	11	44	19	49	3	12	8	80	97	51,9
3.4. Однозначно отрицательное	5	17	1	5	2	5	5	20	2	5	-	0	-	0	15	7,9
3.5. Затрудняюсь ответить	2	7	1	5	2	5	2	8	7	18	4	16	-	0	18	9,5
4. В чём Вы видите сильные стороны дистанционного обучения? (допускается несколько ответов)																
4.1. Возможность непосредственного общения, диалога педагога и учащихся в условиях удаленности	13	45	14	70	16	38	6	24	17	44	10	40	7	70	83	43,7
4.2. Больше, чем при традиционном обучении, возможности визуализации учебной информации, привлечения интернет-ресурсов	17	59	14	70	16	38	11	44	19	49	22	88	3	30	102	53,7
4.3. Более свободные, чем при ответе «у доски», условия для высказываний учащихся	7	24	7	33	14	33	10	40	15	38	16	64	2	20	71	37,4
4.4. Другое	4	14	6	30	17	38	-	0	2	5	4	16	4	40	37	19,5
5. В чём Вы видите недостатки, проблемы дистанционного обучения? (допускается несколько ответов)																
5.1. Ограничение зоны общения экраном (вне которого педагог не может наблюдать за работой учащихся, оказать им помощь)	17	59	10	50	30	70	15	60	21	54	15	60	9	90	106	55,8
5.2. Затруднение в использовании традиционных средств обучения (карт, наглядных пособий и т.д.)	4	14	9	45	19	45	6	24	17	44	3	12	1	10	59	31,1
5.3. При численности класса в 30 и более детей / подростков трудно дистанционно поддерживать атмо-	9	31	5	25	10	25	15	60	20	51	14	56	5	50	78	41,1

Приложение 2. Окончание таблицы

6.4. Поиск оптимальных форм проверки и самопроверки подготовленности учащихся	21	72	14	70	34	80	15	60	24	62	14	56	10	100	132	69,5
6.5. Другое	1	3	-	0	-	0	1	4	1	3	-	0	2	20	5	2,6
7. Какая дополнительная подготовка необходима учителям для осуществления дистанционного обучения? (допускается несколько ответов)																
7.1. Включение вопросов дистанционного обучения в тематику курсов повышения квалификации учителей	20	69	15	74	31	74	17	68	27	69	20	80	5	50	135	71,1
7.2. Издание методических пособий для учителя по организации дистанционного обучения по учебным предметам, курсам	23	79	14	70	30	70	18	72	23	59	15	60	7	70	130	68,4
7.3. Другое	3	10	1	5	1	2	-	0	1	3	3	12	3	30	12	6,3

Научное издание

ПРЕПОДАВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ
ДИСЦИПЛИН В ШКОЛЕ: РЕСУРСЫ ДИАЛОГА

Методическое пособие

Под редакцией Л. Н. Алексашиной

Подписано в печать
Формат 60х90/16. Гарнитура Newton
Тираж экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии

wwprint@mail.ru
www.wwprint.ru