

Содержание

Введение

1. Предмет и задачи курса «Методика обучения истории»
 - 1.1 Предмет методики преподавания истории
 - 1.2 Задачи методики преподавания истории как науки и педагогической дисциплины
2. Методика школьного обучения истории как педагогическая наука
 - 2.1 Функции методики обучения истории как науки
 - 2.2 Методы и приемы преподавания истории в школе
 - 2.3 Связь методики обучения истории с другими науками

Заключение

Список использованной литературы

Введение

История есть прошлое человечества, многовековой опыт, передающийся из поколения в поколение. Мы знакомимся с историей с раннего детства в виде мифов и былин, позднее изучаем её в школе уже более осмысленно. История - это совокупность наук, изучающих прошлое человеческого общества.

Актуальность темы. Для современной системы образования характерна гуманизация - обращение к личности учащегося, и гуманитаризация - максимальное использование образовательных, развивающих и воспитательных возможностей гуманитарных предметов. Изучение истории имеет большие образовательные особенности, а также способствует общему культурному росту личности, формированию системных знаний. Изучение исторической пропедевтики является новым явлением в отечественной системе образования, поэтому требуется теоретическая разработка и накопление практического опыта. Сегодня стало очевидным, что именно гуманитарные науки формируют личность, социализируют её, т.е. подготавливают к жизни в обществе, развивают способность и умения осваивать информацию.

Объект исследования - методы преподавания истории в школе.

Предмет исследования - предмет, задачи методики обучения истории в школе.

Цель работы состоит в том, чтобы раскрыть суть и задачи методики преподавания истории.

В соответствии с целью можно выделить следующие задачи:

1. рассмотреть задачи методики обучения истории в школе;
2. изучить предмет методики обучения истории как науки;
3. проанализировать связь методики обучения истории с другими науками;
4. охарактеризовать современные методы обучения истории.

Источниковедческий анализ. В ходе работы были использованы различные учебные пособия по методике преподавания истории и педагогике, в частности работы: Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова «Методика преподавания истории в школе» Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999.. Авторы рассматривают концептуально - методические подходы к преподаванию истории в современной школе, современные формы развивающего обучения, а также дается подробный анализ учебной и методической литературы по истории;

М.Т. Студеникин «Методика преподавания истории в школе» Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2003.. Эта работа была использована для раскрытия развития исторического образования в советской России, методики преподавания истории в начальной школе и ее специфики. В учебнике содержится теоретический и практический материалы по данному курсу.

И.В. Берельковский, Л.С. Павлов « Методика преподавания истории в общеобразовательной школе» Берельковский И.В., Павлов Л.С. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе. М., 1996.. В пособии раскрываются актуальные проблемы методики обучения истории, задачи и содержание исторического образования в современной общеобразовательной школе.

Н.В. Савин «Педагогика» Савин Н.В. Педагогика. М., 1985.. Работа содержит описание основных методов обучения в школе, раскрытых как с педагогической, так и с методической точки зрения.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

1. Предмет и задачи курса «Методика обучения истории»

1.1 Предмет методики преподавания истории

Слово «методика» происходит от древнегреческого слова «методос», что означает «путь исследования», «способ познания». Значение его не всегда было одинаковым, оно менялось с развитием самой методики, с формированием ее научных основ. Первоначальные элементы методики обучения истории зародились с введением преподавания предмета как ответ на практические вопросы о целях преподавания, об отборе исторического материала и приемах его раскрытия. Методика как наука прошла сложный путь развития. Дореволюционная методика разработала богатый арсенал приемов работы учителя, создала целые методические системы, объединявшие общей педагогической идеей отдельные приемы. Речь идет о формальных, реальных и лабораторных методах. Советская методика внесла свой вклад в разработку научной системы знаний о процессе обучения истории, о задачах, путях и средствах его совершенствования; ее целью было воспитание строителей коммунизма. преподавание история педагогический

Постсоветский период поставил перед методикой новые задачи и потребовал от ученых, методистов, учителей-практиков переосмыслить основные положения методической науки.

Система образования на рубеже XX и XXI вв. не удовлетворяет общество. Расхождение

между целями и результатами обучения стали очевидны. Понадобилась реформа всей системы образования, включая историческое. Перед учителем с новой силой встал вопрос: чему и как учить ребенка? Как научно определить действительно необходимый и целесообразный состав и объем исторических знаний?

Ограничиваться только совершенствованием содержания образования нельзя, надо стремиться совершенствовать познавательный процесс, опираясь на его внутренние закономерности. Кареев Н.К. О школьном преподавании истории. СПб., 2005. С. 62.

На сегодняшний день вопрос, является или нет методика наукой, не актуален. Он решен принципиально - методика преподавания истории имеет свой предмет. Это научная дисциплина, которая исследует процесс обучения истории с целью использования его закономерностей для повышения эффективности образования, воспитания и развития подрастающего поколения. Методика разрабатывает содержание, организацию и методы обучения истории в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Преподавание истории в школе - это сложное, многогранное, не всегда однозначное педагогическое явление. Его закономерности раскрываются на основе объективных связей, существующих между образованием, развитием и воспитанием учащихся. В основе его лежит учение школьников. Методика изучает учебную деятельность школьников в связи с целями и содержанием обучения истории, приемы руководства усвоением учебного материала.

Обучение истории, как уже говорилось, - это сложный процесс, включающий взаимосвязанные и находящиеся в движении компоненты: цели обучения, его содержание, передачу знаний и руководство их усвоением, учебную деятельность школьников, результаты обучения.

Цели преподавания определяют содержание обучения. В соответствии с целями и содержанием избирается оптимальная организация преподавания и обучения. Эффективность организации педагогического процесса проверяется полученными результатами образования, воспитания и развития.

Компоненты процесса обучения - категории исторические, они изменяются с развитием общества. Цели преподавания истории, как правило, отражают те изменения, которые происходят в обществе. Четкое определение целей обучения является одним из условий его эффективности. Определение целей должно учитывать общие задачи обучения истории, развития учащихся, их знания и умения, обеспечение учебного процесса и т.д. Цели должны быть реальны для тех условий, которые существуют в конкретной школе. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999. С. 176.

Содержание - обязательный компонент процесса обучения. Исторически обусловленная перестройка целей меняет и содержание обучения. Развитие истории, педагогики и психологии, методики также влияет на содержание преподавания, на его объем и глубину. Так, в преподавании истории в современных условиях преобладает цивилизационный подход вместо формационного, много внимания уделяется историческим личностям. Педагог учит детей уметь разграничивать процесс познания прошлого и процесс нравственной оценки поступков людей и т.д.

Движение в процессе обучения осуществляется путем преодоления внутренних противоречий. К ним относятся противоречия между целями обучения и уже достигнутыми результатами; между оптимальными и применяемыми в практике методами и средствами обучения.

Процесс обучения истории ставит своей целью развитие индивидуальности школьника, его личностных качеств. Он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Понятие воспитывающего обучения содержит в себе понятие обучения, закладывающего основы самостоятельного мышления учащихся. Единство обучения, воспитания, развития достигается лишь при условии активизации работы самих учащихся на всех этапах процесса обучения. Обучение имеет воспитывающий характер также в связи с формированием ценностных ориентаций и убеждений учащихся на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами. Правильное решение образовательных и воспитательных задач школьного преподавания истории невозможно без учета психолого-возрастных особенностей учащихся различных концентров.

Так, младший школьник стремится к накоплению исторических знаний, много расспрашивает учителя. Его интересуют детали одежды рыцарей, доблесть и мужество в походах, они тут же на переменах затевают гладиаторские бои или рыцарские турниры. Старшеклассник стремится не столько к накоплению исторических фактов, сколько к их осмыслению и обобщению; он стремится к установлению логических связей между историческими фактами, раскрытию закономерностей, теоретическим обобщениям. В старших классах растет удельный вес знаний, которые учащиеся получают самостоятельно. Это связано с дальнейшим развитием логического мышления. В этом возрасте растет интерес к тем элементам знаний, которые относятся к вопросам политики, морали, искусства. Происходит дифференциация интересов школьников: одни интересуются точными дисциплинами, другие - гуманитарными. Различные типы учебных заведений: гимназии, лицеи, колледжи, общеобразовательные школы - реализуют этот интерес. Вместе с тем нужно уметь привлечь ценный в познавательном отношении материал, поддерживая и развивая интерес школьников.

Таким образом, для решения этих задач необходима систематическая работа учителя над развитием исторического мышления учащихся, над выработкой у них научного понимания истории. Ставя перед преподаванием истории задачи - учебные и воспитательные, определяя содержание курсов истории, намечая способы передачи знаний школьникам, необходимо рассчитывать на получение определенных результатов: чтобы учащиеся усвоили исторический материал и у них сложилось свое отношение к историческим фактам и явлениям. Все это и обеспечивает методика преподавания истории. При определении задач методики школьного обучения истории нужно учитывать, что они вытекают из ее содержания и места в системе педагогических наук.

Методика вооружает учителя истории содержанием и педагогическими средствами

обучения, знаниями и умениями, необходимыми средствами для эффективного исторического образования, воспитания и развития учащихся.

Являясь отраслью педагогической науки, обогащая ее общую теорию, методика обучения истории непосредственно опирается на эту теорию; таким образом, достигается единство теоретической основы и практической деятельности в обучении истории. Познавательная деятельность окажется неполноценной, если обучение истории не будет отвечать современному уровню исторической науки, ее методологии. Берельковский И.В., Павлов Л.С. Методика преподавания истории в общеобразовательной школе. М., 1996. С. 105.

Методика призвана выделить и обозначить, переработать, синтезировать всю совокупность знаний о процессе познания и воспитания и открыть новые закономерности - закономерности обучения истории. Это - объективные, существенные, устойчивые связи между задачами, содержанием, путями, средствами обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и результатами обучения - с другой.

Методика как наука возникает там, где имеются доказательства связей между закономерностями познания, методикой обучения и достигнутыми положительными результатами, которые проявляются через формы учебной работы.

1.2 Задачи методики преподавания истории как науки и педагогической дисциплины

Методика вооружает учителя истории содержанием и педагогическими средствами обучения, знаниями и умениями, необходимыми средствами для эффективного исторического образования, воспитания и развития учащихся.

В современных условиях, когда идет сложный, противоречивый процесс модернизации школьного исторического и обществоведческого образования, стоит задача дальнейшего совершенствования его структуры и содержания. Среди проблем важное место занимают вопросы соотношения фактов и теоретических обобщений, формирования исторических образов и понятий, раскрытия существа исторического процесса. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе.

Калининград, 2000. С. 95.

Важнейшей задачей методики обучения является развитие мышления учащихся как одна из целей и одно из условий обучения истории. Задачи развития исторического мышления учащихся, формирования у них умственной самостоятельности требуют и соответствующих методов, приемов и средств обучения.

Одной из задач является раскрытие методических условий успешного решения в единстве основных целей воспитания, образования и развития при обучении истории. Разрабатывая систему обучения истории, методика решает ряд практических вопросов: а) какие цели (намецаемые результаты) нужно и можно ставить перед обучением истории?; б) чему учить? (структура курса и отбор материала); в) какая учебная деятельность школьников необходима?; г) какие виды учебных пособий и какое их методическое построение способствует достижению оптимальных результатов в обучении?; д) как преподавать?; е) как учитывать результат обучения и использовать полученные сведения для его

совершенствования?; ж) какие межкурсовые и межпредметные связи устанавливаются в обучении?

Сейчас, когда историческое образование в России постепенно становится личностно-ориентированным, плюралистическим и многообразным, учитель истории сталкивается с проблемами не только дидактического или информационного характера. Школа самостоятельно преодолевает мировоззренческий и нравственно-ценностный вакуум, участвует в поиске и формировании целей и приоритетов образовательной политики. В последние годы поднимается вопрос о праве преподавательских коллективов и педагогов на творчество, разрабатываются инновационные технологии, которые охватывают современные тенденции и направления развития образования. В последние годы XX столетия обсуждается вопрос о месте и роли учителя истории в образовательном процессе. Многие ученые считают, что главная проблема, которая тормозит реформу, - это подготовка учителей. (Международный семинар Совета Европы, Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, Департамент образования правительства Свердловской области (Свердловск, 1998 г.); Международная научная конференция «Место и роль учителей истории в школе и их подготовка в вузах» (Вильнюс, 1998 г.). Развернувшаяся дискуссия подтверждает мысль, что самым трудным является разрушение устойчивых стереотипов мышления и поведения, сложившихся в условиях унифицированного образования, авторитарного преподавания, директивного контроля.

Методика обучения истории оперирует собственными, свойственными только ей закономерностями. Эти закономерности открываются на основе выявления связей, существующих между обучением и его результатами. А другая закономерность (ее, к сожалению, совершенно недостаточно учитывают) состоит в том, что в познании своих закономерностей методика не может ограничиться только собственными рамками. Методические исследования, изучая процесс обучения истории, опираются на родственные науки, прежде всего на историю, педагогику и психологию. История как учебный предмет основывается на исторической науке, но это не уменьшенная ее модель. История как школьный предмет не включает абсолютно все разделы исторической науки.

Методика преподавания имеет свои специфические задачи: отобрать основные данные исторической науки, построить преподавание истории так, чтобы ученики через историческое содержание получили наиболее оптимальное и эффективное образование, воспитание и развитие.

Гносеология рассматривает формирование знаний не как одноразовый акт, дающий законченное, как бы фотографическое отображение действительности. Становление знаний - это процесс, имеющий свои этапы упрочения, углубления и т.д., и обучение истории окажется научно обоснованным и результативным лишь при условии, если вся его структура, содержание и методика будут соответствовать этому объективному закону познания. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе. М., 1999. С. 176-177.

Психологией установлены объективные законы развития, функционирования

различных проявлений сознания, например запоминания и забывания материала. Обучение будет научно обоснованным, если его методика соответствует этим законам. В этом случае достигается не только прочность запоминания, но и успешное развитие функции памяти. История не может быть усвоена учащимися, если при обучении не соблюдаются логика раскрытия исторического процесса и законы логики.

Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человека и определение на этой основе теории и методики обучения и воспитания как специально организованного педагогического процесса. Обучение истории не достигнет своей цели, если не будет учитывать достижения дидактики.

Таким образом, методика исследует обучения истории, многосторонние связи между компонентами процесса обучения истории: целями обучения (намечаемые результаты) -- содержанием обучения (отбор материала) - преподаванием (деятельность учителя и методическое построение учебных пособий) -- учебной деятельностью школьников (восприятие, мышление, запоминание и т. д.) -- действительными результатами обучения (образование, воспитание и развитие школьников). Исследование в методике предполагает выявление объективно существующих связей, теоретическое объяснение и определение их практического применения для усовершенствования процесса обучения истории. Методика призвана дать научно-обоснованные ответы на основные практические вопросы: зачем учить (цели обучения), чему учить (содержание обучения), как учить, т. е. как организовать учебную деятельность школьников и руководить ею (методы и приемы преподавания и учебные пособия), как готовить учителей истории (содержание образования и методика обучения). Последний вопрос частично выходит за пределы изучения школьного процесса обучения истории. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М., 2005. С.144. Научно обоснованный ответ на него может быть дан на основе комбинированного исследования обучения истории в школе и подготовки учителей в вузе; в настоящей работе мы этот вопрос не рассматриваем. Кроме того, методика должна ответить и на вопрос, также имеющий существенное значение для усовершенствования обучения истории: как изучать процесс обучения этому предмету в школе. В основе исследования процесса обучения лежит сопоставление результатов обучения с другими компонентами процесса.

Перед методикой стоят задачи исследования закономерностей процесса обучения истории с целью его дальнейшего совершенствования и повышения его эффективности.

2. Методика школьного обучения истории как педагогическая наука

2.1 Функции и свойства методики обучения истории как науки

Существует образное определение методики как надёжного «моста от теории к практике». Чрезвычайно важная функция любой науки - выразить свое отношение к опыту, к решённым и особенно нерешённым проблемам образования в ракурсе

своего собственного, специфического аспектного видения. В этом смысле любая наука начинается с практики. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2003. С. 240.

Поэтому первая функция науки - описательная, констатирующая, ориентированная на объективное изложение доступных для данной науки реальных фактов образовательной деятельности, эмпирических данных опыта, практики. Но эмпирический базис науки - это не простая совокупность фактов, поэтому вторая важнейшая функция науки - диагностическая, способствующая избирательной оценке добытых фактов, их сопоставлению, соотнесению с критериями, систематизации, классификации и т.п.

Эмпирический базис науки может претендовать на определённую завершенность лишь в том случае, если данные практического опыта получили собственно научное объяснение. Из этого следует, что третьей функцией является объяснительная, направленная на обнаружение причинно-следственных связей в рассматриваемых явлениях, на выявление тенденций и определённых закономерностей в них. Однако важно не просто описать и объяснить тот или иной опыт, имеющий сугубо локальное значение, но и обосновать возможность использования этого опыта в новых условиях, сделав его достоянием более массовой практики. Трансформация практического опыта и фактов в абстрагированное знание, способное усмотреть типическое, регулярное и закономерное в явлениях, ведёт к формированию теоретического знания, теории. В теоретическом знании аккумулируются данные разных наук, поэтому любая теория в сфере образования междисциплинарна. (Вспомните в этой связи об общетеоретических основаниях методики и её опасных связях с другими науками!)

Наряду с индуктивным движением знания (от практики к теории) возможен и крайне необходим дедуктивный поток идей и информации, позволяющий ассимилировать в той или иной образовательной теории данные других наук, широкий международный опыт. В этой связи важную роль играет четвёртая функция науки - прогностическая, позволяющая предвидеть возможные последствия практического использования концепций, доктрин, инновационных технологий. В свою очередь, теоретическое знание может и должно быть представлено на практике не только в виде строго научных текстов, но и в виде адаптированного к ней методического знания. Неверно считать, что трансформация научного знания в знание методическое - некая сугубо механическая, рутинная интерпретация, лишённая творческого начала.

Этот процесс связан со следующими функциями:

- * проективно-конструктивной, с помощью которой происходит перевод теоретических проектов в реальные образовательные конструкции;
- * преобразовательной - переводящей параметры практики, от которой отталкивается научное исследование, на более высокий качественный уровень;
- * критериально-оценочной - занимающейся разработкой критериев и оценкой состоявшихся преобразований;
- * коррекционной - обеспечивающей непрерывное развитие образовательно-

педагогической деятельности.

Коррекционно-рефлексивная функция науки, по существу, начинает очередной, новый цикл движения всей системы «практика -- наука -- практика», задаёт динамику и жизненную энергию всему образовательному процессу. Савин Н.В. Педагогика. М., 1985. С. 365.

Отсюда следует, что глубоко ошибочно оценивать методическое знание лишь как знание вспомогательное, промежуточное, необходимое только для обслуживания теории, перевода её на язык практики. Формирование работоспособного методического знания, по словам Б.С. Гершунского, «требует высочайшей научной квалификации, поскольку подлинный методист - это не только специалист, знающий истинные и постоянно развивающиеся потребности практики, но и способный оценить истинные же возможности науки, способный “состыковать” научные предложения с практическим спросом, сделать их взаимодополняющими и взаимообогащающими».

В праксеологическом (значимом для практики) аспекте сущностные характеристики методики проявляются в таких её свойствах, как детерминированность, массовость, избирательность, результативность, процессуальность, вариативность и эвристичность.

Свойство детерминированности означает, что методика состоит из «элементарных» операций (процедур) педагогической деятельности, для которых известны условия их выполнения, а также однозначная последовательность выполнения этих процедур или актов деятельности.

Одно из свойств методики -- её массовость. Каждый отдельный вид методики педагогической деятельности, будучи по природе своей алгоритмом, представляет собой решение типичной проблемы, которая постоянно существует в массовой педагогической практике и характеризуется определёнными параметрами и их комбинациями.

Различные комбинации параметров как исходных данных, определяющих специфику педагогического процесса, образуют педагогические задачи, в решении которых помогает использование соответствующих методик. Свойство массовости имеет методологическое и праксеологическое следствие, связанное с понятием избирательности.

Главным праксеологическим свойством методики является результативность. Вопрос о результативности методики - это вопрос о том, насколько применение алгоритма конструирования педагогической деятельности позволяет добиться такого качества её организации, при котором обеспечиваются оптимальные условия становления личности.

Процессуальность методики обеспечивается персонализацией, т.е. указанием на конкретных возможных исполнителей тех или иных действий.

Педагогической деятельности присуще постоянное стремление к поиску новых, нешаблонных решений, соответствующих неповторимости моментов педагогической деятельности. Отсюда методическое описание предполагает вариативность, возможность в определенной мере импровизировать.

Вариативность в сочетании с целесообразностью даёт возможность практику понять и осознать принцип отбора наиболее эффективных способов действия. Информация, заложенная в методическом знании, преобразуясь в сознании воспринимающего её человека, начинает продуцировать обобщённое знание, которое впоследствии делает возможным самостоятельное конструирование процесса организации деятельности в вариативных обстоятельствах. Это свойство можно обозначить как эвристичность.

Наконец, методика призвана быть действенной. Под действенностью понимается возможность непосредственно руководствоваться на практике предлагаемым образцом деятельности с ожидаемыми минимальными потерями от влияния привнесённых обстоятельств и субъективных факторов.

Перечисленные здесь свойства и сближают методику с технологией, и одновременно отличают её от технологии, как системной последовательности методов (в их прикладном значении), обеспечивающих максимально точный, стандартизированный переход от цели к запланированному результату.

Методика педагогической деятельности по своей природе субъектна и субъективна. Говоря о ней, мы подразумеваем кого-то, кто непосредственно конструирует, осуществляет, организует какую-то деятельность, кому адресованы предписания о ней. Субъективность методики проявляется в том, что каждый исполнитель привносит в её осмысление и реализацию нечто своё.

В целом, приходится констатировать, что в педагогических науках и в самой методике обучения истории сохраняется многообразие толкований её содержания и смыслов в силу сложного и многоуровневого характера самого феномена.

2.2 Методы и приемы преподавания истории в школе

Они основаны на учебнике, потому что учебник является важнейшим источником знаний. А с другой стороны это и средство обучения тоже. Я вам дам сейчас определение учебника, но в этом определении заложен смысл того, что представляет собой учебник. Учебник - это массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей.

Савин Н.В. Педагогика. М., 1985. С. 365.

Функции учебника. Первая функция -- информационная, раскрывает содержание образования. Вторая функция -- систематизирующая, ведь учебник систематизирует исторические знания, не просто излагает, кому как хочется. В определенной системе знания уложены в учебнике.

Третья функция -- обучающая. Обучает определенным основам исторических знаний. На последнем месте стоит самая важная функция. А можно рассматривать эти цели равнозначно. Одна функция равнозначна второй, таким образом, можно снять эту нумерацию. Все функции одинаково важны. Яковлева М.А. Уроки истории /из опыта работы/ Начальная школа. СПб., 1999. С. 112.

Из чего состоит учебник. Состоит из текста, разделов, глав, параграфов. Причем параграфы должны быть примерно одинакового объема, а число параграфов должно

соответствовать учебному плану по предмету.

Содержание учебника можно разделить на три группы. Материал учебника можно разделить на основной, дополнительный и пояснительный. Дополнительный материал справочный, там могут быть в конце учебника таблицы, генеалогические схемы, словарь терминов, хронологическая таблица, года и события по всему пройденному курсу. Это называется дополнительный материал.

При работе с учебником и при анализе текста учителем выделяются главные базовые знания из всего учебника и по каждому параграфу в отдельности. Это не значит, что все остальное можно выкинуть из учебника, нет. Остальное -- это дополнительный материал, помогающий ярко и убедительно раскрыть базовые знания. Когда вы например готовитесь к экзаменам по какому-то там определенному периоду истории. Вы читаете толстый учебник, вы никогда не запомните его весь. Вы должны выделить главные важнейшие события, и в первую очередь их запомнить, а все остальное как дополнение к основному, которое и хуже запоминается и может перепутаться в голове, и которое улетает на следующий день после экзамена. То же самое и в школьном курсе истории.

Весь материал в школьном курсе не может изучаться одинаково подробно, потому что время урока 40 мин. Остается на новую тему минут 20. За это время вы никак не изложите 8 страниц текста, и тем более вас никто не поймет, если вы будете подробно рассказывать. Надо что-то главное выбрать из материала, а дополнительный материал можно и дома прочитать. Основная часть методического аппарата учебника -- это вопросы и задания к параграфам.

Они не просто так даны в учебнике, а для того, чтобы помочь учащимся сознательно и глубоко усвоить содержание урока. А учителю эти вопросы и задания дают возможность руководить учебной деятельностью учеников. Эти задания можно на дом задавать либо в устной, либо в письменной форме. Самое главное, что они позволяют усвоить материал урока. Поэтому считаются слабыми те учебники, где недостаточно широк или отсутствует аппарат в виде заданий и вопросов.

Система работы с учебником. Как правило, первичная работа с учебником происходит в начале изучения данного курса, в определенном классе. Происходит знакомство с учебником, то есть учитель знакомит учеников с учебником. Он знакомит с оглавлением: какие параграфы есть, какие темы, какой период истории будем изучать, каковы хронологические рамки учебника. Объясняет, как устроен учебник, где справочный материал расположен, где дополнительный материал. Знакомит с вопросами и заданиями, с иллюстрациями и картами. В первую очередь ученики смотрят картинки. На уроке задания по учебнику начинают усложняться. Например, найти фактический материал в учебнике. Можно выписать на доске термины. А ученики должны сами найти значение этих терминов в параграфе. Письменно записать вопросы к теме, а ученики должны найти ответы в учебнике. Обычно ученики слово в слово выписывают ответ на вопрос. Надо снижать за это оценку. Надо приучать мыслить самостоятельно, самим строить предложения. Важно выделять незнакомые слова. Пытаться найти ответы в учебнике. А если не получится, то обратиться к учителю. Можно предложить ученикам найти материал,

отвечающий на вопрос, поставленный на уроке, и пересказать этот ответ своими словами. После объяснения нового материала, учитель предлагает прочитать параграф в учебнике, и ответить, что он еще не рассказал в рамках данной темы. Ученики сами находят дополнительный материал. Учебник помогает делать выводы, выводить новые суждения на базе одного или нескольких.

На основании текста учебника ученики могут делать сообщения по новой теме, дополнительно привлекать материал из научной и научно-популярной, художественной литературы. Составление плана изучения новой темы, либо письменные ответы на вопросы в конце параграфа. Правда, некоторые учителя злоупотребляют этим. Они не хотят работать на уроке, и на каждом уроке просят: сделайте план параграфа, ответьте на вопросы. Такие задания лучше давать, когда класс плохо себя ведет, не могут слушать учителя. Потом проверяешь, ставишь оценки. Таким образом, решается 2 задачи, и воспитательная, и обучающая.

Нужно доказывать, что план это очень хорошо. Методика преподавания истории - это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории.

Когда мы говорим о связи исторического материала школьного курса с современностью, речь идет не об этой общей идейной направленности курса, а о конкретных случаях и способах прямого обращения к фактам современности при изучении событий исторического прошлого.

Решение этой проблемы не может быть однозначным для всех ступеней школьного обучения истории. Прежде всего условимся, что под современностью в педагогическом плане следует понимать не события, современником которых был учитель, а явления, современные сознательной жизни школьника.

Поэтому при решении вопроса о целесообразности в каждом конкретном случае установления связи изучаемого прошлого с современностью имеет существенное значение наличие у учащихся знаний о сопоставляемых явлениях современности. Необходимо учесть, что содержание этих знаний не остается неизменным. Факты и события современности, в свое время хорошо знакомые из радиопередач и газет школьникам, учившимся в IX--X классах в 1956--1957 гг., могут быть незнакомы учащимся этих же классов в 1967--1968 гг.

Сопоставления с событиями Великой Отечественной войны, легко и удачно проводимые на уроках в 1941 --1945 гг., в настоящее время потребовали бы длительных объяснений учителя по поводу фактов, неизвестных учащимся, родившимся после 1950 г., т. е. поколению, не знавшему ни войны, ни послевоенных трудностей. Учитель нередко забывает это простое обстоятельство, удивляясь полной неосведомленности школьников о событиях, которые ему, учителю, кажутся общеизвестными. Поэтому и примеры удачной связи с современностью, приведенные в методических статьях и пособиях, нужно использовать в практической работе критически, с учетом возрастных данных и общественно-политического опыта учащихся.

Однако современность в педагогическом понимании не следует сводить к текущей политике или к событиям последних четырех-пяти лет. Под современностью мы имеем в виду все то, что учащийся осознает как современные ему, близкие и

знакомые события и явления общественной жизни.

Например, для советского школьника современность -- это не только первый выход человека в космос и не только война во Вьетнаме, но и социалистический строй нашей страны, и существование социалистического лагеря и лагеря капитализма, и агрессивная политика империалистов, и ООН, и многие другие явления, возникшие задолго до рождения наших семиклассников и десятиклассников.

Осуществляя связь с современностью на материале истории в V--VII классах, необходимо учитывать, что общественный опыт школьников 11 --13 лет еще невелик, представления об историческом прошлом весьма неполны и неточны, а содержание курса древней, средней и отечественной истории до конца XVIII в. далеко от современности.

Было бы ошибкой делать отсюда вывод, что в V--VII классах эта задача не стоит перед учителем или что такая связь может быть чем-то случайным. Лет 20 назад это, возможно, было так. Но за последние десятилетия изменилось многое. Прежде всего мы не можем игнорировать того мощного потока информации, который сопутствует развитию школьника с детского возраста.

К 10-и годам он уже немало знает о событиях современности из радио- и телепередач, из журналов и газет, из разговоров взрослых, из сообщений и информации в школе. Отсюда настойчивее его стремление при изучении далекого прошлого узнать, что происходит сейчас в изучаемой стране. Знакомясь с возникновением парламента и укреплением королевской власти в Англии, учащиеся нередко задают вопросы: А кто сейчас король в Англии?

А случается, что сами школьники дополняют материал учебника о далеком прошлом страны свежими сообщениями о современных событиях. Так, в связи с изучением средневековой Индии, завоеваний ее северной части мусульманскими феодалами шестиклассники в 1965 г. наперебой рассказывали о военных действиях между Индией и Пакистаном и о мирной встрече двух сторон в Ташкенте. Еще больший интерес осенью 1956 г. вызвали у пятиклассников, изучавших историю древнего Египта, события, связанные с агрессией европейских империалистов против молодого египетского государства. И хотя между этими событиями и древним Египтом прямые исторические связи не могли быть установлены, кроме общности территории, тем не менее актуальные события, современниками которых оказались учащиеся, значительно усилили их интерес к древнему Египту. А сохранились ли сейчас плотины, сооруженные в древности? А пользуются ли сейчас египтяне шадуфами?» -- десятки подобных вопросов чрезвычайно активизировали работу на уроках. Поэтому совершенно права И. В. Гиттис, утверждая, что «прием связывания истории с современностью не только оживляет занятия, но и углубляет интерес к истории. Наряду с этим он подготавливает почву для лучшего понимания текущей жизни.

Совершенно очевидно из приведенных выше примеров, что связь исторического материала в V--VII классах с современностью естественно определяется, во-первых, актуальностью современных событий, во-вторых, степенью интереса школьников к этим событиям. Игнатьева Т.В., Пропедевтический курс истории в начальной школе.

1999. С. 101.

Но можно ли считать, что связь с современностью на уроках истории в силу указанных обстоятельств носит случайный, стихийный характер? Нам представляется, что при решении этого вопроса необходимо прислушаться к наблюдениям одного из старейших советских методистов проф. В. Н. Вернадского. «Учащийся, -- писал В. Н. Вернадский, -- воспринимая исторический материал, в своем сознании опирается в значительной мере на жизненные впечатления, на знания современной жизни».

Не претендуя на законченность и полноту освещения этого вопроса, мы полагаем возможным наметить следующие направления такой работы. Прежде всего, речь должна идти о систематической работе учителя по упорядочению того обильного материала, относящегося и к прошлому и к современности, который получают учащиеся из перечисленных выше внешкольных источников информации, о соотнесении этого материала с определенными, хотя бы грубо намеченными, хронологическими вехами.

Применительно к приведенным примерам речь пойдет примерно вот о чем. Да, скажет учитель, и сейчас в Англии имеется парламент, есть и палата лордов и палата общин. Но за 700 лет изменился и состав парламента, и порядок выборов, и роль парламента. Или в примере с древним Египтом и англо-французской интервенцией 1956 г. учитель прежде всего должен предотвратить возможность смешения представлений о современном Египте с представлениями о древнем Египте, подчеркнуть различие между древним и современным Египтом (и народ не тот, и язык не тот, и письменность иная, и т. д.), огромный разрыв во времени -- пять тысяч лет прошло.

Современность в школьном преподавании истории. Работая в V--VI классах, мы нередко забываем, что учащиеся этого возраста знакомы с важнейшими фактами отечественной истории из рассказов по истории СССР, изучаемых в IV классе, имеют представление о жизни крепостных крестьян и рабочих, об их угнетении помещиками и капиталистами, о том, что дала трудящимся нашей страны Октябрьская революция и Советская власть, о нашем общественном строе, о Союзе Советских Социалистических Республик, о равноправии и дружбе народов, о том, что у нас нет угнетения человека человеком.

Эти представления создают психологический фон, на котором воспринимается школьником весь материал древней и средневековой истории, основу для логических операций сравнения и противопоставления. Разбирая причины поражения восстания рабов и крестьян в древнем Египте, мы вместе со школьниками подходим к выводу учебника: «Восставшие не уничтожили рабовладельческого строя. Никакого другого строя они себе и не представляли. Учитель поступит правильно, если поможет учащимся самостоятельно высказать эти мысли и тем самым осознать и сформулировать выводы, основанные на имеющихся у них исторических представлениях.

Сопоставление и противопоставление современного строя нашей страны рабовладельческим и феодальным порядкам, изучаемым в курсе истории в V-- VII

классах, представляют собой не только один из путей установления связи прошлого с современностью, но и эффективный метод формирования той общественной позиции младшего школьника, о которой говорилось выше.

Связь материала истории древнего мира и средневековья с современностью осуществляется и путем показа культурного наследия древности и средневековья и его значения для современной культуры. Учебник истории древнего мира в некоторых случаях прямо предусматривает такую связь, предлагая вопросы и задания на сравнение, сопоставление, на установление фактов преемственности древней и современной культуры: Олимпийские игры, театр, архитектура и архитектурные ордера, греческий алфавит, римские цифры, триумфальные арки и многие другие элементы античной культуры продолжают в измененном виде жить в культуре современности.

Выяснение исторического значения культуры древней Греции и древнего Рима для современной культуры также дает возможность установить многообразные связи с современностью. К сожалению, программа и учебник истории средних веков не ориентируют учителя на установление подобных связей средневековой культуры с современной, что имело бы серьезное образовательное и воспитательное значение. Ценным в познавательном отношении является объяснение происхождения слов, терминов, выражений, возникших в древности или в средние века и продолжающих жить в современном языке (стиль, школа, класс, фары, парта, директор, демократия, университет, красная строка, смотри ниже, волокита, сложить в долгий ящик, подноготная и пр.).

Установление связи с современностью путем выяснения происхождения древних и средневековых верований, обычаев, элементов быта, сохранившихся до нашего времени (например, некоторых религиозных обрядов или бытовых традиций, ведущих происхождение от языческих или христианских верований древних славян, и т.д.). Это имеет существенное значение в плане атеистического воспитания. Использование наглядного материала с изображением современного состояния памятников культуры древнего мира и средних веков.

Рассмотрение фотоснимка с изображением развалин Акрополя на фоне современных Афин или развалин Форума среди современных римских зданий -- это тоже один из приемов выхода в современность. Было бы ошибкой считать праздным любопытством вопросы, нередко задаваемые учащимися: А что сейчас с Реймским собором? Разрушение Парфенона, разгром и сожжение Александрийской библиотеки, разрушение Десятинной церкви -- эти факты дают повод показать учащимся, какой непоправимый ущерб наносят войны и религиозный фанатизм сокровищам человеческой культуры.

Хотя содержание курса истории в V--VII классах далеко от современности, многие события и герои прошлого сохранились в памяти народа и служат предметом гордости и глубокого почитания нашими современниками. Так, рассказывая о гуситских войнах, учитель не забудет отметить, что чешский народ помнит и чтит своих героев Яна Гуса и Яна Жижку. Таковы некоторые из путей установления связи исторического материала с современностью в курсе V--VII классов. Дайри Н.Г.

Современные требования к уроку истории. М., 1978. С. 254.

Значительно более широкие возможности и более настойчивая необходимость связи исторического прошлого с современностью имеют место в преподавании истории в старших классах, начиная с VIII класса, где изучается новая история и история СССР XIX в. Во-первых, само содержание курса истории в старших классах тесно связано с актуальными вопросами современности. Материал революционного движения в России и социалистического строительства в СССР непосредственно связан с современностью. Совершенно закономерно излагать в свете современности и историю капиталистических стран эпохи империализма. Естественно, что учитель при изложении исторического материала обратится и к фактам современности, чтобы еще ярче раскрыть те тенденции и явления, которые, может быть, только намечались в конце XIX в.

Таким образом, содержание курса истории в старших классах требует значительно более широкой связи с современностью. Во-вторых, исторические знания старших учащихся значительно богаче и глубже, их представления об исторической перспективе куда точнее и содержательнее, чем у младших школьников. Это дает возможность учителю значительно чаще в нарушение исторической последовательности обращаться к сопоставлениям с современностью.

В-третьих, учащиеся старшего возраста несравненно лучше, чем их младшие товарищи, осведомлены о событиях современности. Было бы ошибкой думать, что учащиеся IX--X классов и наиболее развитые восьмиклассники знают о современной общественно-политической жизни лишь то, что сообщается им на уроке. Они интересуются международными событиями, слушают радиосообщения, читают газеты и журналы, смотрят кинохронику, изучают материалы текущей политики на внеклассных занятиях и в порядке комсомольской учебы.

При сопоставлении исторических явлений с современностью в старших классах в ряде случаев нет необходимости давать развернутую характеристику современного явления, что отвлекло бы от основной темы урока, превратив его в параллельное изучение двух исторических явлений из различных эпох, и помешало бы усвоению программного материала. Учителю достаточно лишь сослаться на знакомые учащимся факты современности.

В практике преподавания наметились следующие пути осуществления связи исторического материала с современностью. Наиболее простой формой связи истории с современностью является краткая фактическая справка о современных явлениях, которую учитель дает учащимся при изучении событий прошлого. Такого рода связь с современностью часто носит случайный характер. Но она неизбежно вытекает из интересов учащихся к современности, из их вопросов к учителю.

Какая партия сейчас стоит у власти? Кто сейчас является руководителем Американской федерации труда? Каково ее отношение к вопросам войны и мира? Едва ли прав будет учитель, отмахнувшись от таких вопросов на том основании, что они выводят за хронологические рамки изучаемого времени. Очевидно, для кратких ответов на все подобные вопросы нет необходимости излагать эволюцию

Американской федерации труда за последние десятилетия, в данном случае вполне допустимо нарушение хронологических рамок путем краткой справки из современности.

Одним из методов установления связи с современностью является сравнение, сопоставление и противопоставление исторических и современных явлений. Оно оправдано в тех случаях, когда учащиеся хотя бы в общих чертах знакомы с современными событиями, иначе сопоставление превратится в параллельное изучение двух явлений, относящихся к разным эпохам, что может привести к искажению исторической перспективы.

В старших классах, где у учащихся имеется достаточный материал для сопоставлений такого рода, сравнения и противопоставления, раскрывающие преимущества советского строя, имеют исключительное образовательное и воспитательное значение.

Ценной в образовательном и воспитательном отношении формой связи исторического материала с современностью является раскрытие значения изучаемого исторического факта для современности.

Очень важно при изучении советского периода истории нашей страны показывать учащимся значение опыта строительства социализма в СССР для стран социалистического лагеря, для деятельности братских коммунистических и рабочих партий.

Доступны ли такие мероприятия капиталистическим государствам? Кому принадлежит у нас земля? Как намечается у нас рост числа государственных предприятий? Связь учебного материала с современностью оправдана и в том случае, когда мы имеем дело с явлением прошлого, которое получило дальнейшее развитие в современной жизни и приобрело для нас существенное значение: нередко подлинное значение исторического явления раскрывается перед учащимися только тогда, когда учитель вкратце нарисует перед ними перспективу его развития, его роль в наши дни.

Но он уместен лишь в том случае, когда факты современности, на которые ссылается учитель, хотя бы в общих чертах известны учащимся. Иначе потребуются длительное объяснение современных явлений, что отвлечет от основной темы урока и помешает ее глубокому изучению. Одной из форм связи исторического материала с современностью является оценка исторического факта нашей общественностью в свете современности.

Это чрезвычайно актуализирует изложение. Рассказывая об Ф. Ушакове, П. Нахимове, А. Суворове, М. Кутузове, учитель подготовит материал об учреждении Советским правительством боевых орденов и подчеркнет те формулировки статута, из которых ясно, какие именно черты их полководческого искусства особенно ценятся нами. Игнатьева Т.В., Пропедевтический курс истории в начальной школе. 1999. С. 101. Наиболее существенной формой связи учебного материала с современностью является поворот всего материала урока к актуальным вопросам современности. Это не означает, что отбор и освещение материала урока должны быть предвзятыми, а исторические факты приспособлены к задачам текущей политики.

Историю не следует ни улучшать, ни ухудшать. Преподавание исторического материала должно быть научно-объективным. Высшей формой научной объективности в подходе к историческому материалу является партийность, т. е. умение учителя научно правильно раскрыть те исторические тенденции, которые в прошлом только зарождались и получили дальнейшее развитие. Так, в X классе на уроке, посвященном вопросу о социалистической индустриализации и XIV съезду партии, учитель в своем изложении раскрывает значение индустриализации как линии, разрешавшей внутренние проблемы строительства социализма в одной стране, и как политики, имеющей огромное международное значение. Саплина Е.В. История в начальной школе. М., 2008. С. 279.