

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.  
В.П.АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Исторический факультет  
Кафедра всеобщей истории

**АНИСИМОВ АРТЕМ СЕРГЕЕВИЧ**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В  
ПРЕПОДАВАНИИ ТЕМЫ «НАУКА И КУЛЬТУРА ДРЕВНЕГО РИМА» И  
«БЫТ И ДОСУГ ДРЕВНИХ РИМЛЯН» В 5 КЛАССЕ**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование  
Направленность образовательной программы: Политическая история и  
политическая культура

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:  
Заведующая кафедрой  
канд. ист. наук, доцент  
Зберовская Е.Л.

---

Руководитель магистерской  
программы:  
д-р пед. наук, проф. С.Н. Ценюга

---

Научный руководитель:  
канд. ист. наук, доцент Григорьев Д.В.

---

Дата защиты

---

Обучающийся  
Анисимов А.С. \_\_\_\_\_  
Оценка \_\_\_\_\_

## Содержание

Введение.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ПОВСЕДНЕВНОСТИ ДРЕВНЕГО РИМА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ .....	11
1.1. Психолого-педагогическая характеристика познавательной деятельности учащихся 5 класса .....	11
1.2. Анализ ФГОС ООО и учебной программы: место и роль тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян».....	19
1.3. Воспитательный и образовательный потенциал историко-культурного материала эпохи Античности.....	27
ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОДУКТА ПО ТЕМАМ «НАУКА И КУЛЬТУРА ДРЕВНЕГО РИМА» И «БЫТ И ДОСУГ ДРЕВНИХ РИМЛЯН» .....	32
2.1. Методология и результаты предпроектного исследования (диагностика исходного уровня знаний и интереса учащихся) .....	32
2.2. Разработка план-конспектов уроков и дидактических материалов (описание структуры и содержания разработок) .....	38
2.3. Методические рекомендации по реализации воспитательного компонента на уроках истории .....	43
ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ МАТЕРИАЛОВ .....	50
3.1. Организация и этапы опытно-экспериментальной работы .....	50
3.2. Анализ и интерпретация результатов апробации образовательного продукта .....	53
3.3. Оценка эффективности воспитательного воздействия разработанных уроков .....	58

Заключение.....	64
Список источников и литературы.....	67
Приложения .....	73

## Введение

Изучение истории Древнего мира в школе всегда ставило перед учителем двойную задачу. С одной стороны, важно сформировать у пятиклассника первичные представления о хронологии и ключевых фактах, с другой – заложить ценностное отношение к культуре прошлого. Однако в нынешней образовательной реальности сделать это намного сложнее, чем кажется на первый взгляд. Современный младший подросток, перешагнувший порог кабинета истории в пятой параллели, уже обладает, по меткому замечанию Д. А. Шорина: «способностью к быстрому отбору и усвоению информации» и при этом – неудовлетворенной «потребностью полнейшего использования имеющихся знаний» [30, с. 552]. Иными словами, он уже не готов просто заучивать даты, ему нужно понимать, зачем это знать и как к этому относиться. Именно поэтому так остро встаёт вопрос о воспитательном и образовательном потенциале отдельных тем, особенно тех, что посвящены культуре и повседневности.

Осознавая эту дилемму, мы обратились к материалу из учебника В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна [5] – темам, связанным с наукой, культурой, бытом и досугом Древнего Рима. Этот блок изучается в конце учебного года и, как показал наш предварительный анализ, часто воспринимается учителями по остаточному принципу. Педагоги, сталкиваясь с нехваткой времени, нередко ограничиваются беглым обзором, упуская при этом колоссальный воспитательный ресурс, заложенный в материале. На практике это оборачивается парадоксом: грандиозная эпоха, подарившая миру римское право, латынь, бетон и Пантеон, остаётся для детей лишь вереницей иллюстраций в конце параграфа.

### **Актуальность исследования.**

Актуальность исследования определяется несколькими факторами. Прежде всего, она обусловлена государственным запросом на усиление

исторического просвещения, закреплённым в Указах Президента РФ 2024 года [3,4], и обновлённым ФГОС ООО [2], отводящим предмету «История» особую роль в формировании у обучающихся чувства патриотизма и уважения к культурному наследию человечества.

Во-вторых, она продиктована современными психолого-педагогическими реалиями: младший подростковый возраст (10–12 лет), как убедительно доказано в работе Ю. Н. Крайновой [18], сопровождается снижением учебной мотивации, эмоциональной нестабильностью и переключением ведущей деятельности с учения на общение со сверстниками. Это делает уроки-лекции, построенные исключительно на трансляции готового знания, менее неэффективными в сравнении с другими современными моделями урока, такими как интерактивные уроки.

В-третьих, существует дефицит методических разработок, которые бы системно соединяли предметное содержание учебника В. Р. Мединского с современными интерактивными технологиями и воспитательными задачами именно применительно к данным темам. Как нами это видится, проблема исследования заключается в противоречии между высоким воспитательным и образовательным потенциалом тем, посвящённых культуре и быту Древнего Рима, и недостаточной разработанностью методических условий его эффективной реализации в 5-м классе.

#### **Степень изученности темы исследования.**

Анализ литературы показал, что обозначенная нами проблема находится на стыке нескольких научных направлений. Каждое из них внесло свой вклад в понимание того, как именно следует выстраивать работу.

Первую группу составляют работы, посвящённые воспитательному потенциалу истории как учебного предмета. М. С. Понятова справедливо отмечает, что уроки истории позволяют ученику «определить свое место в обществе и государстве в целом» [25, с. 146]. М. С. Жаренов развивает эту

мысль, делая акцент на роли личного примера учителя и важности анализа моральных дилемм прошлого, подводя школьников к вопросу: «Поступил бы я так же, находясь на месте своего предка?» [12, с. 71]. М. А. Уфимцева на примере региональной истории иллюстрирует, как проектная деятельность по созданию макетов и организации выставок буквально «побуждает в детях чувство гордости» за свою родину [27, с. 298]. Однако все эти труды, как правило, описывают либо общие принципы, либо локальную историю, не конкретизируя методику применительно к античной культуре и быту из учебника В. Р. Мединского.

Вторая группа исследований сфокусирована на психологических особенностях младших подростков. Здесь ключевой для нас стала мысль Б. В. Костина и М. А. Ивановой о том, что «миф – это прежде всего сказка», а значит – «родной» язык для детей 11–12 лет [16, с. 298]. Следовательно, обращение к мифологическим сюжетам и образам на уроках – не развлечение, а необходимость. Ю. Н. Крайнова [18] и И. С. Алферова [6] указывают на тревожность и снижение учебной мотивации в пятом классе, что требует тщательного подбора мотивирующих форм работы. С. П. Павдунь и А. Д. Швецова подтверждают, что в этом возрасте эмоциональный интеллект претерпевает качественные изменения, и способность интерпретировать чувства других людей становится мощным фактором социализации [24]. Этот тезис напрямую выводит нас на целесообразность применения эмпатических упражнений.

Третью, наиболее обширную группу, составляют прикладные методические труды. Здесь колоссальный интерес для нас представил опыт Р. Р. Смоленского и Л. В. Тарасовой, которые не просто описывают инновации, а доказывают на практике, что «повышение мотивации к изучению предмета... возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [26, с. 165]. Их приёмы театрализации и стратегических игр легко экстраполируются на тему римского быта. Н. В. Шуневич [31] и

А. А. Кузнецов [19] исследовали классификацию и эффективность активных методов обучения, а Н. В. Масимзаде предложила оригинальный способ развития 4К-компетенций через проектирование альтернативных исторических сценариев [21]. Важным для нас стало и осознание рисков, выявленных О. М. Елкиным: увлечение визуальным рядом не должно превращать историю в «набор терминов и дат», как это происходит при чрезмерной информатизации [11, с. 79]. В части формирования предметных умений незаменимы оказались практические рекомендации О. Ю. Казаковой и её соавторов по работе с текстом учебника [13]. И. С. Котаева убедительно показывает, что исследовательская работа, даже в рамках краеведческого сюжета, вызывает «значительный познавательный интерес и способствует формированию научного мировоззрения учащихся» [17, с. 174]. С. А. Майбурова [20] и В. С. Антюфеева [7, с. 36] дополнили картину, описав трудности пятиклассников при работе с текстом учебника и подчеркнув роль письменных работ для развития творческого мышления.

Таким образом, анализ литературы показал, что, несмотря на глубокую проработку отдельных аспектов – мотивации, критического мышления, игровых технологий, – целостного исследования, посвящённого методике системной реализации именно воспитательного и образовательного потенциала конкретных тем, завершающих курс истории Древнего мира в 5-м классе и базирующихся на учебнике В. Р. Мединского, до сих пор проведено не было. На восполнение этого пробела и направлена наша работа.

### **Источниковая база исследования.**

При оформлении этой работы мы опирались на несколько групп источников, которые позволили обосновать воспитательный и образовательный потенциал тем по культуре и быту Древнего Рима.

Во-первых, это нормативно-правовые документы, задающие целевые ориентиры исторического образования: ФГОС ООО (приказ № 287), а также

Указы Президента РФ 2024 года № 309 и № 314, закрепляющие приоритет исторического просвещения и воспитания на основе культурного наследия.

Во-вторых, учебно-методический источник – учебник В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна «История Древнего мира» (5 класс), конкретные параграфы которого (§52–54) составили содержательную основу для разработки уроков и диагностических материалов.

В-третьих, эмпирические данные, полученные в ходе предпроектного и итогового диагностирования учащихся 5 класса во время педагогической практики в одной из школ г. Красноярска (анкетирование, тестирование, рефлексивные листочки), позволившие оценить исходный уровень знаний и динамику познавательного интереса.

**Объект исследования** – процесс обучения и воспитания учащихся 5-х классов на уроках истории Древнего мира.

**Предмет исследования** – методические условия реализации воспитательного и образовательного потенциала тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян» в 5-м классе.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и практически разработать комплекс учебных занятий и дидактических материалов, направленных на активизацию познавательной деятельности и формирование ценностного отношения к античному наследию у учащихся 5-х классов при изучении вышеназванных тем.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать современные психолого-педагогические и методические подходы к преподаванию истории Древнего мира в 5-м классе, выявив особенности познавательной сферы и учебной мотивации младших подростков.

2. Раскрыть воспитательный и образовательный потенциал содержания учебного материала по темам «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян» на основе учебника В. Р. Мединского.
3. Спроектировать и апробировать в ходе опытно-экспериментальной работы комплекс учебных занятий с применением активных методов обучения и диагностический инструментарий для оценки их результативности.
4. Оценить эффективность разработанного комплекса и сформулировать методические рекомендации для учителей истории.

#### **Гипотеза исследования.**

Гипотеза исследования заключается в предположении, что целенаправленное использование активных методов обучения (групповая работа, игровая реконструкция, эмпатическое погружение) при изучении тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян» позволит не только повысить уровень предметных знаний пятиклассников, но и будет способствовать формированию у них ценностного отношения к античному культурному наследию.

#### **Методологическая основа и методы исследования.**

Теоретической базой послужили положения системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и концепция развития критического мышления. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: теоретические (анализ нормативно-правовых актов, историко-педагогической литературы по теме исследования, моделирование учебного процесса); эмпирические (наблюдение за познавательной активностью учащихся на уроках, анкетирование, беседа); и методы статистической обработки и интерпретации полученных результатов.

### **Апробация материалов исследования.**

Базой опытно-экспериментальной работы стала одна из общеобразовательных школ г. Красноярск. В силу объективных организационных условий, предоставленных для прохождения педагогической практики, работа велась с одним 5-м классом (в количестве 26 человек), что, безусловно, накладывает свою специфику, но вместе с тем позволило провести углублённую и целостную апробацию всех спроектированных материалов.

### **Научная новизна исследования.**

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём:

1. выявлен и структурирован воспитательный и образовательный потенциал тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян»;
2. разработан и апробирован оригинальный комплекс учебных занятий с использованием активных методов обучения, ориентированный на содержание конкретного учебника;
3. предложен диагностический инструментарий для оценки эффективности предложенной методики.
4. Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанных технологических карт уроков и дидактических материалов учителями истории при подготовке к занятиям, а также студентами педагогических вузов в ходе педагогической практики.

### **Структура выпускной квалификационной работы.**

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованных источников и литературы, а также приложений.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ПОВСЕДНЕВНОСТИ ДРЕВНЕГО РИМА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

## 1.1. Психолого-педагогическая характеристика познавательной деятельности учащихся 5 класса

Приступая к проектированию уроков, посвящённых культуре и быту Древнего Рима, я отдавал себе отчёт: никакая, даже самая безупречная методическая конструкция не сработает, если она не учитывает реального пятиклассника, сидящего сегодня за партой. Пятый класс в возрастной психологии единодушно характеризуется как переходный период – от относительно спокойного младшего школьного детства к бурному младшему подростковому. Именно здесь, по словам Д. А. Шорина, у детей «происходит постепенная замена ведущей учебной деятельности на ведущую деятельность общения» [30, с. 552]. Это не значит, что учёба перестаёт быть значимой; скорее, меняется её мотивационная основа. Если в начальной школе ребёнок учился во многом ради одобрения учителя и родителей, то теперь ему всё важнее быть принятым в кругу сверстников, получить признание их круга. Отсюда и вырастает главный методический вызов: как перевести энергию общения в русло учебного познания, а не бороться с ней запретами и одёргиваниями.

Переход в среднюю школу совпадает с целым рядом психофизиологических изменений, которые не могут не сказываться на познавательной деятельности. Ю. Н. Крайнова, опираясь на эмпирические данные, констатирует, что переход большинства младших подростков «сопровождается снижением успеваемости, нарушением поведения, эмоциональной нестабильностью» [18, с. 178]. Причин тому много: и смена

привычного учителя на множество предметников, и увеличение объёма домашних заданий, и необходимость ориентироваться в новой предметной системе. Но для меня как для учителя истории наиболее значимым следствием стало то, что ребёнок приходит на урок уже с определённым уровнем тревожности. И. С. Алферова в своём исследовании учебной мотивации приводит ошеломляющую цифру: «74% испытуемых характеризуется тревожным эмоциональным состоянием мотивации к учению» [6, с. 107]. Иными словами, три четверти класса сидят перед тобой не с жадью открытия, а с напряжением и ожиданием возможной неудачи. Значит, первое, о чём нужно позаботиться, – создать на уроке безопасную, принимающую среду, в которой ошибка не карается, а воспринимается как часть поиска.

Снижение учебной мотивации в пятом классе – ещё один фактор, который нельзя игнорировать. И. С. Алферова отмечает, что «имеющаяся положительная мотивация младших школьников к учению со временем начинает утрачиваться», и что у детей «возникает собственная сфера жизни, появляется особенный интерес к мнению товарищей» [6, с. 108]. Это не прихоть и не лень, а закономерный возрастной процесс: социальное признание выходит на первый план. Поэтому, когда на первых уроках я пытался практиковать исключительно фронтальный опрос, это почти всегда заканчивалось нарастанием шума: ученикам некуда было деть потребность во взаимодействии. Стоило же разбить класс на малые группы и дать им общую задачу, как та же самая энергия мгновенно переключалась в продуктивное русло. Групповая работа, как позже подтвердили и методические источники, для данного возраста не просто желательна, а практически обязательна. С. В. Клопцов и С. А. Великова прямо утверждают, что «ролевые и театрализованные игры также повышают степень усвоения учебного материала по курсу «История Древнего мира» [16, с. 47].

Говоря о познавательных процессах, необходимо разделять две тенденции, которые внешне кажутся противоречивыми. С одной стороны, у

пятиклассника заметно растёт интеллектуальный потенциал. Д. А. Шорин подчёркивает, что «у современных пятиклассников качественно выше, в сравнении с прошлым поколением, интеллект, неиспользование в полной мере которого приводит к умственному голоду» [30, с. 552]. Дети уже способны к первичным формам абстрактного мышления, могут улавливать причинно-следственные связи, особенно если они поданы на конкретном, образном материале. С другой стороны, возможности произвольного внимания ещё очень ограничены. Б. В. Костин и М. А. Иванова справедливо замечают, что «концентрация внимания... пятиклассники ещё только учатся удерживать внимание на протяжении целого урока» [16, с. 298]. Отсюда вытекает простое методическое правило: длинный монолог учителя противопоказан. Чтобы удержать внимание, необходимо дробить материал на логические блоки по 10–12 минут, после каждого из которых следует смена вида деятельности: обсуждение, работа с иллюстрацией, короткая письменная фиксация вывода.

Внимание пятиклассника обладает ещё одной особенностью, которую учителю выгодно использовать: оно избирательно. Ребёнок может долго сосредотачиваться на том, что ему интересно, но мгновенно «отключается» при столкновении с монотонностью. Интерес, как пишут Б. В. Костин и М. А. Иванова, выступает в этом возрасте «двигателем обучения» [16, с. 298]. Следовательно, ключевой вопрос для педагога – не «как заставить учить», а «как сделать материал интересным». Для истории Древнего мира это означает, что перечень дат и имён должен уступить место яркому сюжету, почти сказке. Не случайно те же авторы утверждают, что «миф – это прежде всего сказка», а для детей 11–12 лет сказка – «родной» язык [17, с. 297]. В приложении к теме «Культура и быт Древнего Рима» это означает, что рассказ о Пантеоне или о римском форуме должен строиться не как сухая архитектурная справка, а как повествование о том, как римляне, не имея современных технологий, сумели возвести купол, который две тысячи лет оставался непревзойдённым. Или о том, что чувствовал юный римлянин, впервые надевая мужскую тогу.

Память пятиклассника в этот период также проходит качественную перестройку. Если в начальной школе преобладало механическое запоминание, то теперь всё большее значение приобретает запоминание в понятиях, связанное с осмысливанием, анализом и систематизацией информации. Это подтверждается и наблюдениями практиков: когда я на уроке просил не просто перечислить изобретения римлян, а сгруппировать их по сферам (строительство, медицина, право), дети справлялись быстрее и увереннее, чем при простом воспроизведении. Таким образом, задавая ученикам аналитические рамки (таблицу, кластер, схему), педагог не упрощает работу, а, напротив, даёт инструмент для более глубокого и осознанного запоминания. Этот вывод согласуется с позицией О. Ю. Казаковой и её соавторов, которые настаивают на том, что навыки работы с текстом учебника требуют целенаправленного формирования, и начинать эту работу следует именно в 5-м классе [13].

Мотивационная сфера младшего подростка, как уже было отмечено, становится всё более сложной и внутренне противоречивой. С одной стороны, внешняя мотивация (оценка, похвала, страх наказания) ещё сохраняет своё значение, но её удельный вес неуклонно снижается. С другой стороны, внутренняя познавательная мотивация ещё только формируется и легко разрушается под влиянием неудач или скуки. И. С. Алферова приводит такие цифры: «познавательные мотивы выражены у 23% испытуемых от всей выборки, что, несомненно, свидетельствует о необходимости развития позитивной мотивации учения» [6, с. 107]. Цифра 23% – это чуть менее четверти класса. Именно эти дети приходят на урок с готовностью узнавать новое; остальным нужно помочь найти в предмете что-то своё. Для одного таким «крючком» станет возможность блеснуть перед одноклассниками знанием редкого факта, для другого – работа с красочной иллюстрацией, для третьего – игровой элемент. Чем шире спектр предлагаемых активностей, тем

больше шансов удержать в зоне учебного познания ту самую «неустойчивую» часть класса.

Любопытный взгляд на познавательную деятельность пятиклассников предлагает В. П. Мусина. Она подчёркивает: «дидактические игры обуславливают развитие у учащихся познавательности, обеспечивают занимательный характер обучения» [23, с. 289]. При этом игра не отменяет серьёзного содержания, а, напротив, позволяет его сделать более доступным. В нашем случае это означало, что тему римского быта можно было не просто пересказать по учебнику, а разыграть в виде инсценировки «Один день из жизни римского школьника». Таким образом, сухие сведения о тоге, тунике, атрии и перистиле становились частью живого, почти телесного опыта, который, как известно, запоминается гораздо лучше вербальной информации.

Эмоциональная сфера младшего подростка также накладывает свой отпечаток на процесс обучения. С. П. Павдунь и А. Д. Швецова отмечают, что в этом возрасте «эмоциональный интеллект претерпевает качественные изменения, которые касаются когнитивной, личностной и эмоциональной сфер» [24, с. 122]. Ученик начинает лучше распознавать и интерпретировать не только собственные переживания, но и чувства других людей. Это открывает перед учителем истории колоссальную возможность: через эмпатическое погружение в прошлое формировать ценностное отношение к изучаемому. Когда я предлагал ученикам представить, что они – римские дети, которые спешат в школу, боясь опоздать и получить от педагога выговор, это не было просто развлечением. Это была попытка задействовать их нарождающуюся способность к эмпатии, а через неё – к пониманию исторической повседневности. Исследователи подтверждают: преобладание низких значений внутриличностного эмоционального интеллекта у младших подростков, выявленное ими, «свидетельствует о недостаточной осведомленности об эмоциях, а также низком уровне рефлексии» [27, с. 128].

Значит, такие упражнения носят ещё и развивающий, а не только предметный характер.

Особо следует остановиться на роли наглядных средств обучения. Т. В. Бельдиева и В. И. Лопаткина, обобщая практику преподавания истории в 5-х классах, констатируют, что «наглядные методы обучения применяются на всех этапах изучения истории учащихся 5-х классов» и что «наглядный материал позволяет школьникам воспринимать подаваемую информацию не только в аудиальном, но и в визуальном формате, что в разы увеличивает методическую значимость проведенного урока» [8, с. 21]. Учебник В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна, по которому мы работали, предоставляет для этого отличную базу: изображения римского форума, Пантеона, колонны Траяна, реконструкции атрия и перистилия. Однако просто поместить картинку на слайд недостаточно. Чтобы наглядность «работала», необходимо сопроводить её аналитическим вопросом, заставить ребёнка всматриваться в детали. На своих уроках я, например, просил объяснить, почему художник, изобразивший Цицерона перед сенатом, поместил его в центр, а остальных расположил полукругом; или предлагал найти в изображении атрия архитектурную деталь, которая одновременно служила и для освещения, и для сбора дождевой воды.

Рассматривая ценностный аспект познавательной деятельности, нельзя обойти вниманием исследование Ж. М. Камаевой. Она убедительно показывает, что именно в младшем подростковом возрасте начинается «смещение фокуса с внешней оценки на внутреннюю» и формируется «индивидуальная система ценностей, основанная на личном опыте и убеждениях» [14, с. 423]. Какое отношение это имеет к теме Древнего Рима? Самое прямое. Когда мы обсуждаем римские ценности – доблесть, верность долгу, уважение к предкам, – мы даём пятикласснику материал для сопоставления с современностью. Почему римляне так гордились своим правом? Почему для них было важно получать образование? Почему тогда была

не просто одеждой, а символом статуса? За этими вопросами стоит не запоминание фактов, а подлинная рефлексия, позволяющая ученику начать выстраивать иерархию собственных ценностей. И здесь предмет «История» оказывается в уникальном положении: он не декларирует нормы, а показывает их в действии, в конкретных судьбах и поступках.

Многочисленные эмпирические данные, приведённые в работах Ю. Н. Крайновой, показывают, что у младших подростков преобладают такие симптомы школьной дезадаптации, как недоверие к новым людям, тревожность по отношению к взрослым, страх самовыражения [18]. На первый взгляд, это чисто психологические проблемы. Но методически грамотно выстроенный урок способен их если не снять, то значительно смягчить. Когда подросток, отвечая не индивидуально, а от имени группы, чувствует себя защищённым; когда его идея, высказанная в микрогруппе, озвучивается затем как общее решение, – страх публичной ошибки ослабевает. С. В. Клопцов и С. А. Великова приводят удачный приём: «Исторические выборы», где «каждый выступающий отстаивает свою позицию», но при этом ощущает поддержку своей команды [15, с. 46]. Именно подобные форматы позволяют превратить тревожность из препятствия в двигатель активности.

Не могу не затронуть и проблему смыслового чтения, которая для пятиклассников стоит достаточно остро. С. А. Майбурова, анализируя трудности работы учащихся с учебником истории Древнего мира, выделяет «отсутствие культуры чтения, анализа литературы, способности выделять главное» [20, с. 143]. На первых уроках я с удивлением обнаружил, что даже прочитав абзац о римском праве, многие ученики не могут объяснить, в чём различие между публичным и частным правом. Текст был прочитан глазами, но не осмыслен. Пришлось заново выстраивать алгоритм работы с параграфом: от постановки конкретного вопроса перед чтением до обязательной фиксации ответа в тетради. Этот опыт полностью подтверждает вывод О. Ю. Казаковой о том, что «активизация методической работы с учебником истории вызвана

накопившимися в образовательной системе проблемами функциональной грамотности» [13, с. 73].

Завершая характеристику познавательной деятельности, важно подчеркнуть, что в младшем подростковом возрасте интенсивно развивается и способность к творческому мышлению. В. С. Антюфеева прямо связывает письменные работы по истории с «развитием творческого мышления учащихся» и подчеркивает, что они «побуждают учеников к чтению литературы на историческую тематику, способствуют активизации внимания... необходимы и важны для умственного развития учащихся» [7, с. 36]. В контексте нашей темы это означало, что от пятиклассников можно и нужно ожидать не только репродуктивных ответов, но и мини-сочинений, рисунков, инсценировок. Когда я предложил классу написать короткое «письмо от имени римского школьника своему другу», несколько работ поразили меня точностью исторических деталей, которые ученики самостоятельно выудили из учебника.

Мы думаем, что психолого-педагогическая характеристика познавательной деятельности пятиклассника вырисовывается как сложная, внутренне противоречивая картина. Ребёнок этого возраста обладает значительно возросшим интеллектуальным потенциалом [30], но ещё не умеет длительно удерживать произвольное внимание [16]. Он стремится к общению и признанию сверстников [6, 18], но одновременно остро нуждается в поддержке и одобрении взрослого. Его память перестраивается с механической на смысловую [13], а эмоциональный интеллект делает качественный скачок [24]. Он способен к эмпатии и ценностной рефлексии [14], но часто скован школьной тревожностью. Именно эти особенности, а не абстрактные пожелания, и определили методический рисунок спроектированных нами уроков по культуре и быту Древнего Рима: опора на наглядность, смена видов деятельности каждые 10–12 минут, преобладание групповых форм работы, обязательная игровая или театрализованная

составляющая, а также постоянная апелляция к личному опыту и ценностям учащихся.

## **1.2. Анализ ФГОС ООО и учебной программы: место и роль тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян»**

Разработка любой методической системы сегодня не может начинаться с того, что «нравится» конкретному учителю. Первое, с чего я начал, – это попытка понять, какое место занимают две избранные темы в нормативно-правовом и программном поле современного российского образования. Без такого анализа даже самый интересный урок рискует оказаться педагогически безадресным: ярким, но не решающим тех задач, которые перед школой поставлены государством и обществом.

Фундаментальным документом, определяющим цели исторического образования на ступени основной школы, является Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утверждённый приказом Министерства просвещения РФ № 287 [2]. Он опирается на системно-деятельностный подход, что означает: знание не может быть просто передано – оно должно быть присвоено учеником через собственную активность. В предметной области «Общественно-научные предметы», куда входит история, Стандарт предъявляет три группы результатов – личностные, метапредметные и предметные. Для нашей темы критически значимы все три, но акценты расставляю именно на тех формулировках, которые прямо выходят на культуру и повседневность древних цивилизаций.

Так, среди личностных результатов ФГОС называет «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; ... знание

истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества» [2, п. 2, п. 35.2]. В этом ряду слова «культурное наследие человечества» появляются не случайно: умение видеть ценность в достижениях иных цивилизаций, в том числе античной, – такая же составляющая зрелой личности, как и любовь к собственному Отечеству. Именно здесь, на мой взгляд, и происходит стыковка воспитательного потенциала тем о римской науке, архитектуре и быте с глобальными целями, поставленными ФГОС.

Метапредметные требования работают на то же самое. Универсальные учебные действия, формируемые на материале истории, включают «смысловое чтение», «умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение», «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками». Параграфы, посвящённые римскому праву, инженерным изобретениям и обычаям, – идеальная тренировочная площадка для этих навыков: здесь нужно не просто запомнить, а объяснить, почему римляне создали бетон, а не довольствовались камнем, или зачем понадобилось делить право на публичное и частное.

Что касается предметных результатов, то ФГОС ООО в редакции 2021 года требует от выпускника основной школы умения «описывать условия существования, основные занятия, образ жизни людей в древности, памятники древней культуры; рассказывать о событиях древней истории»; а также «раскрывать характерные, существенные черты: ... положения основных групп населения в древневосточных и античных обществах; религиозных верований людей в древности; ценностей, господствовавших в древних обществах, религиозных воззрений, представлений человека древнего мира о мире». Выделю курсивом слово «ценности» – это прямое указание на то, что изучение быта и культуры не может сводиться к перечню фактов; ученик должен выйти на понимание того, что для римлянина было важно, а что второстепенно.

Обращает на себя внимание и то, что ФГОС требует не просто знания отдельных сюжетов, а способности к «сравнению» и «оценке». Например, «сравнивать политический строй, хозяйство, культуру древних государств», «давать оценку наиболее значительным событиям и личностям древней истории». Наши две темы дают для такой оценки богатейший материал: сравнение римской и современной систем образования, оценка роли римского права в становлении европейской юриспруденции, осмысление вклада римской архитектуры в мировую культуру. Все эти задачи прямо заложены в стандарт и, следовательно, обязательны к реализации.

Государственный запрос на усиление историко-воспитательной составляющей школьного образования в последние годы был многократно подчеркнут документами высшего уровня. Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [4] впервые на таком уровне ввёл само понятие «историческое просвещение» и определил его как «деятельность по распространению в обществе достоверных и научно обоснованных исторических знаний в целях формирования научного понимания прошлого и настоящего России, а также в целях противодействия попыткам умаления подвига народа при защите Отечества». Казалось бы, документ ориентирован прежде всего на отечественную историю. Однако его логика распространяется и на всеобщую: без достоверных знаний о генезисе европейской цивилизации, частью которой мы являемся, невозможно понять и собственную историю. Кроме того, Указ Президента РФ № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [3] прямо говорит о создании «условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей». Традиционные ценности – это не только православие и общинность, но и уважение к знанию, к праву, к труду. И здесь

античное наследие Рима становится не чуждым, а органично встраивается в ту систему смыслов, которую школа призвана транслировать.

Таким образом, анализ нормативной базы показывает: две наши темы – не периферийное дополнение к «основному» содержанию, а равноправный и обязательный элемент, без которого выпускник 5-го класса не сможет в полной мере освоить даже тот минимум предметных и личностных результатов, который зафиксирован в ФГОС.

Обратимся теперь к программе и учебному плану. Курс «Всеобщая история. История Древнего мира» изучается в 5-м классе и, согласно Примерной основной образовательной программе, на него отводится порядка 70 часов (2 часа в неделю). Линейная структура исторического образования, на которую Россия перешла с 2015 года, предполагает, что ученик сначала осваивает всеобщую историю в хронологической последовательности – от первобытности до падения Западной Римской империи, а затем, в 6–11 классах, синхронно изучает историю России и зарубежных стран.

Темы, посвящённые Риму, занимают финальную треть года. После знакомства с ранним Римом, республикой и империей, завоеваниями и кризисами, программа выходит на завершающий блок, куда входят «Культура Древнего Рима» и «Быт и повседневная жизнь». В учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна [5] им соответствуют параграфы «Наука и культура Древнего Рима» (§52–53) и «Быт и досуг древних римлян» (§54). И здесь есть серьёзная методическая проблема, о которой я уже упоминал во введении: к концу учебного года учитель нередко сталкивается с дефицитом времени. Государственные праздники, ВПР, итоговые контрольные, необходимость повторения – всё это «съедает» часы. В результате на две темы, которые должны подвести итог всему курсу, остаётся в лучшем случае два-три урока, а иногда – и вовсе один. Я сам почувствовал это во время практики: календарно-тематический план выглядел безупречно на бумаге, но реальность внесла коррективы, и блок по Риму пришлось осваивать в сжатом режиме.

Между тем, именно эти темы обладают мощным обобщающим потенциалом. Они позволяют не просто «закрыть» программу, а вывести учеников на более высокий уровень понимания: что такое античная цивилизация в целом, каков её вклад в современность, чем жизнь человека древности похожа и непохожа на нашу. Это отмечает и М. С. Понятова, когда пишет, что уроки истории способствуют тому, что «школьники учатся определять не только свое место в обществе и государстве, но и место своей Родины в целом мире, в масштабе развития всех цивилизаций» [25, с. 146]. Но для этого мало просто «пройти параграф»; нужна продуманная система работы, нацеленная и на знание, и на отношение.

Перейду к анализу самого учебника – того инструмента, который находится в руках каждого пятиклассника. Учебник В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна «История. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс» [5] выпущен в 2024–2025 гг. и внесён в Федеральный перечень учебников. Его концепция, насколько можно судить по тексту, заключается в стремлении соединить научную достоверность с доступностью для младшего подростка. Текст не перегружен датами и именами, но при этом насыщен яркими деталями.

Параграф «Наука и культура Древнего Рима» (§52–53) открывается подзаголовком «Вечный город» – и это сразу задаёт эмоциональный тон. Сообщается, что «в эпоху империи Рим стал самым крупным городом мира с населением 1 миллион человек», что «правители Рима придавали большое значение внешнему виду города», и приводится знаменитое высказывание Октавиана Августа: «он принял Рим кирпичным, а оставил мраморным» [5]. Эта фраза – не просто исторический анекдот; она может стать отправной точкой для разговора о том, что такое культурная политика и почему государство вкладывает средства в строительство. Затем подробно описывается форум Траяна, колонна Траяна, Пантеон, акведуки и виадуки – и

всё это с опорой на изображения, которые я активно использовал на своих уроках.

Очень важный раздел того же параграфа посвящён науке. Выделяются достижения римлян в агрономии, медицине, юриспруденции и лингвистике. Приводятся имена Катона, Полибия, Тацита, Тита Ливия, Цицерона, Галена. О Цицероне сказано, что он «изложил на латинском языке греческую философию, чтобы она стала доступной римлянам» [5]. Эта деталь ценна тем, что позволяет поговорить о доступности знания как ценности – теме, которая для пятиклассника звучит современно. Отдельно выделен Гален, чьи «медицинские теории... считались истинными более 1000 лет» [5] – ещё один повод задуматься о том, как долго живут научные открытия.

Римское право освещено хотя и кратко, но ёмко: упомянуты Законы двенадцати таблиц, деление права на частное и публичное, основные ценности права – равноправие, доброта и справедливость. Указывается, что «слово «юрист» по происхождению связано с латинским словом «право», а среди первых юристов были жрецы. Именно этот фрагмент я использовал для групповой работы «римских юристов», о которой писал в статье.

Параграф «Быт и досуг древних римлян» (§54) не менее богат. Он описывает жилище римлянина: атрий и перистиль, многоэтажные дома, виллы – и сразу даёт яркую картину повседневности. Сообщается, что «тогу надевали поверх туники – длинной рубахи с короткими рукавами», а «в одной тунике по улицам Рима ходили только бедняки» [5]. Тут же появляется поговорка «от яиц до яблок» – то есть от начала и до конца трапезы. Для пятиклассника, который привык к джинсам и футболке, детали одежды двухтысячелетней давности становятся окном в иной мир – и одновременно поводом задуматься о том, что статусная роль одежды не исчезла, а лишь трансформировалась.

Особо отмечу раздел «Школы в Риме» – он напрямую связан с той самой эмпатической сценкой «Один день из жизни римского школьника», которую я

апробировал. Учебник сообщает, что «обучение в школе начиналось с 7 лет и продолжалось около 4–5 лет», что «начальные школы были частными, утверждённых программ не существовало», а на средней ступени изучали латинскую литературу, основы римского права, греческий язык и математику с астрономией [5]. Это уже готовый материал для сравнения с современной школой – и для воспитательного вывода о том, что образование было ценностью во все времена.

Важным дополнением к тексту служат вопросы и задания в конце каждого параграфа. Они ориентируют ученика не только на воспроизведение, но и на рассуждение: «Почему Рим стали называть Вечным городом?», «Какие достижения древних римлян используются до сих пор?», «Объясните, как вы понимаете выражение Октавиана Августа...», «Как вы можете объяснить поговорку «Все дороги ведут в Рим»?» [5]. Эти вопросы стали основой для диагностического инструментария в моей опытно-экспериментальной работе. Я использовал их как в итоговом тестировании, так и в ходе рефлексивных бесед на уроке.

К достоинствам учебника можно отнести и его иллюстративный ряд. В анализируемых темах представлены изображения римского форума, колонны Траяна, Пантеона, терм Каракаллы, реконструкция перистиля, древнеримский бюст Цицерона, барельеф с учителем и учениками. Эти визуальные источники позволяют, как подчёркивают Т. В. Бельдиева и В. И. Лопаткина, «воспринимать подаваемую информацию не только в аудиальном, но и в визуальном формате, что в разы увеличивает методическую значимость проведенного урока» [8, с. 21]. Я постарался максимально задействовать этот потенциал: каждое изображение сопровождалось аналитическим заданием, требовавшим не просто «посмотрите», а «объясните, докажите, сравните».

Вместе с тем, учебник не даёт готовых методических решений для организации групповой работы, игровых реконструкций или эмпатических упражнений. Он предоставляет фактуру, но не «разворачивает» её в сценарии

уроков. Это и не является его задачей; это – задача учителя и методиста. Как верно замечает М. С. Жаренов, «воспитательные задачи урока истории заключаются в воспитании патриотов Родины, граждан правового государства, ... уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью» [12, с. 72]. Однако сам по себе текст параграфа этих задач не решит; необходимо выстроить вокруг него такую деятельность, которая позволит ученику не просто узнать, но и эмоционально пережить, оценить, присвоить.

Стоит затронуть и вопрос о том, насколько темы по культуре и быту Древнего Рима обеспечены методической литературой. И. В. Верховых, Н. П. Шитякова и И. В. Забродина в статье, посвящённой историческому просвещению младших школьников, подчёркивают, что «перед учителем сегодня возникает достаточно серьёзная проблема: что делать с большим фактическим материалом, представленным в учебниках. Он создаёт перегрузку для учащихся» [9, с. 103]. Это утверждение целиком приложимо и к нашему случаю. Темы, о которых идёт речь, действительно насыщены фактами – именами, терминами, датами. Без продуманной дидактической обработки они рискуют превратиться как раз в ту «перегрузку», о которой пишут авторы. Мой опыт подтвердил: если просто попросить детей прочитать оба параграфа дома и ответить на вопросы, результат будет минимальным. Если же превратить текст в сценарий командной игры или в основу для инсценировки, он усваивается многократно лучше.

Подытоживая анализ, можно сформулировать несколько принципиальных выводов. Во-первых, темы «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян» занимают в структуре курса и в требованиях ФГОС ООО [2] далеко не периферийное место. Они аккумулируют в себе предметные, метапредметные и личностные результаты, связанные с формированием уважения к культурному наследию человечества, с развитием умений сравнивать, оценивать, аргументировать. Во-вторых, их

хронологическое расположение в конце учебного года создаёт риски формального, «сжатого» изучения, что оборачивается потерями и в знании, и в воспитании. В-третьих, учебник В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна [5] содержит для этих тем богатый, хорошо структурированный материал, но не предлагает готовых моделей интерактивных занятий, оставляя пространство для методического творчества учителя.

### **1.3. Воспитательный и образовательный потенциал историко-культурного материала эпохи Античности**

Принято считать, что ядро школьной истории – политические события, войны, реформы. Но чем дольше я работал с пятиклассниками, тем отчётливее понимал: для ребёнка, только начинающего систематическое знакомство с прошлым, гораздо ближе и понятнее оказывается не хроника сражений, а то, как люди жили, во что верили, чему учили детей, что считали красивым. Именно здесь, в историко-культурном материале, скрыт мощнейший ресурс, который способен решать одновременно и образовательные, и воспитательные задачи – при условии, разумеется, что учитель умеет этот ресурс извлечь и грамотно им распорядиться.

Начну с образовательного потенциала, который часто сводят к банальному запоминанию имён, дат и терминов. Безусловно, римская культура даёт богатый фактологический материал: имена Цицерона, Галена, Цельса, понятия «акведук», «арка», «бетон», «римское право», «тога», «атрий». Но более важным мне видится другое – этот материал позволяет формировать сложные умственные действия. М. С. Понятова в связи с этим замечает, что «уроки истории позволяют школьникам учиться выстраивать причинно-следственные связи, мыслить на перспективу» [25, с. 147]. И действительно, когда пятиклассник пытается объяснить, почему римляне изобрели бетон, а не

ограничились камнем, или почему именно арка, а не прямая балка, стала основой их архитектуры, – он уже не заучивает, а мыслит. Это и есть тот самый переход от репродуктивного знания к продуктивному, который декларирует системно-деятельностный подход.

Более того, античный материал уникален тем, что позволяет наглядно показать сам процесс культурной трансляции. Римляне, как известно, многое заимствовали у греков, но переосмыслили, приспособили к своим нуждам. Когда на уроке мы сравниваем греческий храм и римский Пантеон, ученик впервые сталкивается с идеей преемственности в культуре: одно не отменяет другое, а развивает. Это формирует важнейшую метапредметную компетенцию – способность видеть развитие, а не просто смену «картинок». М. С. Жаренов, размышляя о ресурсах предмета, подчёркивает, что «открытие и познание прошлого, уважение к культурным традициям и наследию помогают формировать у учащихся ценностное отношение к истории и культуре» [12, с. 72]. Но ценностное отношение не берётся из пустоты – оно вырастает именно из понимания того, как и почему то или иное достижение состоялось.

Не могу не упомянуть и о роли языка. Латынь для пятиклассника – это не просто «мёртвый язык», а ключ к пониманию множества современных слов: от «юриста» до «республики». Возможность «расшифровать» привычный термин, докопаться до его корня – это ли не подлинное учебное исследование? И. С. Котаева, изучавшая методы организации учебно-исследовательской работы, утверждает, что исследовательские задания «вызывают значительный познавательный интерес и способствует формированию научного мировоззрения учащихся» [17, с. 174]. Мой опыт это подтверждает: когда я предложил классу найти в словаре десять слов латинского происхождения, азарт поиска охватил даже тех, кто обычно предпочитал отсиживаться. Так через лингвистический материал решается задача развития познавательной активности.

Теперь о воспитательном потенциале, который, на мой взгляд, ещё более значим. Античная культура, и римская в особенности, пронизана ценностными смыслами, которые удивительно созвучны сегодняшним задачам воспитания. Возьмём римское право. Законы двенадцати таблиц – это не просто исторический памятник, это ранний пример того, как общество пытается зафиксировать нормы справедливости, сделать их гласными и обязательными для всех. Когда ученик узнаёт, что «основными ценностями римского права объявлялись равноправие, доброта и справедливость» [6], – это не абстрактная формула. Это повод для разговора о том, что такое справедливость сегодня, почему законы должны быть известны гражданам, и чем публичное право отличается от частного. Так, без излишней назидательности, формируется правосознание – одна из ключевых гражданских компетенций.

Не меньшим воспитательным потенциалом обладают и сюжеты, связанные с образованием. Римская трёхступенчатая школа, описанная в учебнике, даёт повод для прямого сравнения: чему учили римского мальчика и чему учусь я? Ученикам кажется забавным, что «в одной тунике по улицам Рима ходили только бедняки», но за этим стоит серьёзный разговор о социальном неравенстве и о ценности образования как социального лифта. М. А. Уфимцева, анализируя воспитательный потенциал региональной истории, отмечает, что проектная деятельность и погружение в быт способны «побудить в детях чувство гордости» и одновременно «уважение к окружающей среде» [27, с. 298]. Перенесём эту мысль на римский материал: гордость – нет, но уважение к человеку, который две тысячи лет назад, не имея наших технологий, умел строить дороги, мосты и акведуки, – безусловно, да.

Особую нишу занимает нравственное воспитание. Рассказывая о римских добродетелях – *virtus*, *pietas*, *gravitas*, – учитель может вывести класс на разговор о том, какие качества ценились тогда и какие ценятся сейчас. Было бы ошибкой идеализировать римлян: они были жестоки, держали рабов, устраивали кровавые зрелища. Но именно это противоречие – между величием

культуры и жестокостью нравов – и создаёт то поле напряжения, в котором рождается нравственная оценка. М. С. Жаренов справедливо указывает, что «сложные и тёмные страницы прошлого вызывают эмоции к потерям, сострадание к судьбам людей, ставших жертвами ошибок, насилия, осуждение фактов предательства» [12, с. 71]. Отказываться от такого материала из страха «испортить» образ античности – значит лишать школьников возможности самостоятельно сформировать моральное суждение.

Эстетический потенциал римской культуры также не стоит недооценивать. Пантеон, Колизей, форум Траяна, скульптурные портреты – это не просто иллюстрации в учебнике, это свидетельства высокого художественного вкуса. Когда мы на уроке рассматривали изображение Пантеона и сравнивали его с другими храмами, кто-то из учеников заметил: «Он похож на космический корабль». В этой непосредственной детской реакции – ключ к эстетическому воспитанию: не навязывать готовые оценки («это красиво, потому что великое»), а дать ребёнку самому увидеть, удивиться, восхититься. Т. В. Бельдиева и В. И. Лопаткина, изучавшие приёмы работы с наглядностью, совершенно правы: «наглядный материал позволяет школьникам воспринимать подаваемую информацию... в визуальном формате, что в разы увеличивает методическую значимость проведенного урока» [8, с. 21]. Но методическая значимость здесь – лишь полдела; вторая половина – это эмоциональный отклик, без которого воспитание невозможно.

Трудовое воспитание, казалось бы, трудно связать с античной культурой. Но это не так. Рассказ о том, как римляне строили акведуки – без экскаваторов и кранов, – или о том, как ремесленники создавали знаменитую римскую керамику, мозаики, оружие, даёт материал для разговора о ценности труда. Маленький штрих: когда мы обсуждали, что тогу нельзя было надеть без помощи специального раба-*vestiplicus*, один мальчик заметил: «Получается, что богатый римлянин даже одеться сам не мог!». За этой репликой – формирующееся отношение к самостоятельности как ценности.

Наконец, нельзя пройти мимо воспитательного потенциала, связанного с научным познанием. Имена Галена и Цельса – не просто строчки для заучивания. Это пример того, как научная мысль, даже спустя тысячелетия, продолжает работать на человечество. Когда пятиклассник узнаёт, что четыре признака воспаления, сформулированные Цельсом – «припухлость, жар, покраснение и боль» – до сих пор изучаются в медицинских вузах, [6] у него формируется уважение к науке как важной силе. И. В. Верховых, Н. П. Шитякова и И. В. Забродина подчёркивают, что историческое просвещение «должно быть направлено на усвоение детьми достоверных и научно обоснованных знаний об исторических событиях» [9, с. 100]. Но одно дело – знать, что Гален описал мышцы, и совсем другое – осознать, что его труды служили учебником для врачей на протяжении полутора тысяч лет. Последнее и есть воспитание через знание.

Таким образом, историко-культурный материал эпохи Античности обладает многослойным потенциалом. В образовательном измерении он обеспечивает не только усвоение фактов, но и развитие аналитических операций, навыков сравнения, смыслового чтения, работы с визуальными источниками. В воспитательном – позволяет одновременно решать задачи гражданского, правового, нравственного, эстетического и трудового воспитания, не прибегая к искусственной назидательности. Ценности не декларируются – они извлекаются из самого материала, проживаются в учебной ситуации и присваиваются через рефлексию. Именно это, на мой взгляд, и составляет суть того, что ФГОС [2] называет «личностными результатами освоения основной образовательной программы».

Остаётся добавить, что реализовать этот потенциал стихийно, без продуманной методики, едва ли возможно. Нужна система, которая переводит содержательные богатства античной культуры на язык учебных действий, понятных и интересных младшему подростку.

## **ГЛАВА II. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОДУКТА ПО ТЕМАМ «НАУКА И КУЛЬТУРА ДРЕВНЕГО РИМА» И «БЫТ И ДОСУГ ДРЕВНИХ РИМЛЯН»**

### **2.1. Методология и результаты предпроектного исследования (диагностика исходного уровня знаний и интереса учащихся)**

Прежде чем приступать к проектированию уроков, необходимо было понять, с каким багажом пятиклассники подходят к заключительным темам курса. Без этого любой, даже самый продуманный комплекс занятий рискует оказаться «вещью в себе» – красивой, но не решающей реальных проблем конкретного класса. Поэтому первым шагом стала диагностика, когда по календарно-тематическому плану мы как раз выходили на блок «Древний Рим».

Сразу оговорюсь: я сознательно избегал громоздких методик, требующих длительной обработки. В условиях реальной школы, когда в твоём распоряжении один класс и ограниченное время практики, гораздо важнее получить не безупречную статистику, а достоверную картину, на которую можно опереться при подготовке занятий. Поэтому диагностический инструментарий был намеренно компактным: входной срез знаний в форме краткого теста-опросника и анкета для оценки познавательного интереса.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярск. В опытно-экспериментальной работе участвовал один 5 класс в количестве 26 человек (14 девочек и 12 мальчиков). Возраст учащихся – 11–12 лет. Класс учится по линейной системе, история Древнего мира изучается два раза в неделю. Успеваемость по предмету средняя: к началу апреля пять учеников имели итоговую «5» за предыдущую четверть, девять – «4», десять – «3», двое – неуспевающие. Это обычный, ничем не выдающийся класс, что, на мой взгляд, делало диагностику особенно показательной: методика должна

работать не только с мотивированными детьми, но и с теми, кто приходит на урок без особого энтузиазма.

Для оценки исходного уровня знаний я использовал входной тест-опросник из шести вопросов (см. Приложение 3). Три вопроса были направлены на проверку фактических знаний, которые должны были остаться после изучения предыдущих тем по Риму (например, «Назовите столицу Римской империи», «Как называли римских воинов?»). Ещё три – на первичное знакомство с культурой и бытом, которое могло произойти стихийно: из фильмов, книг, рассказов взрослых. В частности, я спрашивал, знают ли ученики, что такое «акведук» или «Пантеон». Время выполнения – 7 минут, чтобы не перегружать детей и не создавать ощущения контрольной работы.

Выбор именно такой формы был продиктован, во-первых, рекомендациями методистов. С. А. Майбурова, анализируя трудности работы пятиклассников с учебником, справедливо замечает, что у них часто отсутствует «культура чтения, анализа литературы, способность выделять главное» [20, с. 143]. Сложный, многоступенчатый тест с развёрнутыми заданиями в этих условиях дал бы не столько картину знаний, сколько картину читательских дефицитов. А мне нужно было оценить именно знаниевый компонент. Во-вторых, краткий опросник позволял быстро сравнить результаты «до» и «после», не прибегая к сложной статистике.

Для диагностики познавательного интереса я использовал короткую анкету из четырёх вопросов, которую составил сам, отталкиваясь от логики, описанной в работах И. С. Алферовой [6] и В. П. Мусиной [23], но предельно упростив инструментарий. Первый вопрос выяснял общее отношение к предмету («Нравится ли тебе изучать историю Древнего мира?»), второй – интерес к конкретным темам («Хотел бы ты узнать подробнее о том, как жили, во что одевались и чему учились люди в Древнем Риме?»), третий – предпочитаемую форму работы («Какие задания на уроке тебе нравятся

больше: слушать рассказ учителя, работать в группе, выполнять творческие задания?»), четвёртый – субъективную оценку трудности материала («Сложно ли тебе запоминать новые термины и даты?»).

Анкетирование проводилось анонимно. Я объяснил классу, что это не проверка и не тест, что «двоек» не будет, что мне просто нужно понять, как сделать уроки интереснее. Это важный психологический момент: как подчёркивает Ю. Н. Крайнова, младшие подростки и без того тревожны, а «страх ситуации проверки знаний» является одним из главных факторов школьной дезадаптации [18, с. 179]. Снимая страх перед оцениванием, я рассчитывал получить более искренние ответы – и, судя по тому, что анкеты были заполнены без формальных отписок, расчёт оправдался.

Обработав тесты, я получил картину, которая, честно говоря, меня не удивила, но заставила серьёзно задуматься. Из 26 учащихся:

- На вопрос о столице Римской империи правильно ответили 18 человек (69%). Это хороший показатель, но он касается самого базового факта, который повторялся на протяжении нескольких уроков.
- Назвать не менее двух архитектурных сооружений Древнего Рима (вопрос № 3) смогли только 8 учеников (31%). Чаще всего называли Колизей – но, что характерно, Колизей в параграфах учебника о культуре и быте даже не упоминается; дети воспроизводили информацию, полученную из внешкольных источников, что лишний раз подтвердило фрагментарность их знаний.
- Объяснить, что такое акведук (вопрос № 4), не смог практически никто. Два ученика вспомнили, что это «что-то связанное с водой», но внятного определения не дали.

- Назвать хотя бы одно имя римского учёного или писателя (вопрос № 5) смогли 10 человек (38%). В основном звучали имена Цицерона и Цезаря (последнего, разумеется, к учёным отнести трудно, но для ребёнка он – «великий римлянин», и этого достаточно, чтобы почувствовать, что какая-то база есть).
- Вопрос № 6 был косвенным: «Какие современные слова, по-твоему, произошли от латыни?». Здесь ответили почти все, но ответы были наивными: «республика», «диктатор», «император» – то есть опять же политическая лексика, унаследованная от предыдущих уроков. Никто не назвал слов, связанных с культурой или наукой: «юрист», «медицина», «лингвистика».

Общий вывод был однозначен: фактические знания пятиклассников о культуре и науке Древнего Рима минимальны и бессистемны. Всё, что они знали, было почерпнуто либо из более ранних параграфов о войнах и политике, либо из массовой культуры. Собственно культурный пласт – архитектура, право, медицина, литература – оставался для них практически неизвестным.

Здесь картина оказалась более мозаичной, но в целом – скорее тревожной.

На первый вопрос («Нравится ли тебе изучать историю Древнего мира?») утвердительно ответили 14 учащихся (54%). Ещё 8 (31%) выбрали вариант «не очень», четверо (15%) – «нет». Это вполне коррелирует с данными И. С. Алферовой, которая отмечала, что познавательные мотивы выражены лишь у меньшинства пятиклассников, а у остальных доминирует либо внешняя мотивация, либо её отсутствие [6, с. 107].

Гораздо показательнее были ответы на второй вопрос – о желании узнать подробнее про быт и повседневность римлян. «Да, очень хотел бы» выбрали 11 человек (42%). Именно эта цифра – 42% – стала для меня отправной точкой. Она означала, что даже без какой-либо специальной подготовки, просто прочитав название темы, почти половина класса испытывает к ней живой

интерес. Остальным 58% эта тема была либо безразлична, либо неинтересна. Задача, следовательно, состояла в том, чтобы «подтянуть» именно этих, немотивированных учеников – через правильно выстроенную деятельность на уроке.

Третий вопрос (предпочитаемые формы работы) дал неожиданный, но ценный результат. 18 учеников из 26 (69%) выбрали вариант «работать в группе, выполнять творческие задания», и только 5 человек (19%) – «слушать рассказ учителя». Это полностью подтверждало теоретические выкладки, сделанные в первой главе: потребность в общении для младшего подростка первостепенна, и фронтальная лекция проигрывает групповой работе почти вчистую. Эмпирически я получил то, о чём писали С. В. Клопцов и С. А. Великова: «ролевые и театрализованные игры... повышают степень усвоения учебного материала» [15, с. 47].

Четвёртый вопрос («Сложно ли тебе запоминать новые термины и даты?») дал почти единодушный ответ: 22 человека (85%) ответили «да» или «иногда». Это означало, что традиционный для истории способ подачи материала – через терминологический диктант и хронологическую таблицу – для большинства класса является стрессогенным и малоэффективным. Следовательно, новые термины (атрий, перистиль, инсула, тога, акведук, юриспруденция) надо вводить не через заучивание, а через деятельность: нарисовать, показать, разыграть, применить в игре.

Помимо формализованных замеров, я провёл короткую фронтальную беседу, попросив класс ответить на вопрос: «Как вы думаете, чем жизнь римского школьника отличалась от вашей?». Вопрос был намеренно открытым, провокационным, и ответы меня, признаться, порадовали. Дети говорили: «У них были таблички, а не тетради» (это выяснилось, когда кто-то вспомнил картинку из учебника), «Они писали на воске», «У них не было каникул». При всей неточности этих ответов, сам факт обсуждения показал: тема повседневности детям интересна сама по себе, она ближе к их опыту, чем

войны и реформы. Эту искру интереса и нужно было раздуть в пламя на предстоящих уроках.

Обобщая полученные данные, я сформулировал для себя несколько принципиальных позиций, которые легли в основу проектирования уроков:

1. Фактический багаж класса по темам культуры и быта Древнего Рима минимален. Опереться можно только на самые общие представления о римской цивилизации, сформированные в ходе изучения предыдущих параграфов. Следовательно, уроки должны не углублять уже известное, а фактически заново открывать для детей этот пласт.
2. Познавательный интерес к быту и повседневности у значительной части класса существует, но он не подкреплён знанием. Если не предложить яркой, деятельностной формы, этот интерес угаснет, едва столкнувшись с сухим текстом параграфа.
3. Класс явно предпочитает групповую и творческую работу индивидуальному опросу и лекции. Это необходимо использовать как ресурс, а не подавлять дисциплинарными мерами.
4. Терминологический аппарат должен осваиваться не через механическое заучивание, а через включение новых слов в игровые и коммуникативные ситуации – только так можно преодолеть страх перед терминами, который испытывают 85% учеников.

Именно эти выводы и определили конкретные методические решения, принятые при разработке технологических карт и дидактических материалов. Выявленный разрыв между потенциальным интересом и реальным уровнем знаний стал тем самым «зазором», который должна была заполнить наша методическая разработка.

## **2.2. Разработка план-конспектов уроков и дидактических материалов (описание структуры и содержания разработок)**

Опираясь на результаты предпроектной диагностики, которая показала, с одной стороны, минимальный багаж знаний класса по культуре и быту Древнего Рима, а с другой – явно выраженное предпочтение групповой и творческой работы, я приступил к проектированию двух итоговых уроков. Методическая сверхзадача заключалась в том, чтобы, не выходя за рамки 40-минутного занятия, «перевернуть» привычную для детей логику: не учитель рассказывает, а класс добывает знание сам, взаимодействуя с текстом учебника, иллюстрациями и друг с другом.

При разработке план-конспектов я руководствовался несколькими принципами, вытекавшими из анализа психолого-педагогической литературы и моих собственных наблюдений за классом в течение практики. Первый принцип – обязательная смена видов деятельности каждые 8–12 минут. Как было показано в первой главе, младший подросток ещё не способен длительно удерживать произвольное внимание [16, с. 298], поэтому урок, построенный как монотонная лекция, заведомо проигрывает. Второй принцип – опора на групповую работу. Результаты анкетирования показали, что 69% учащихся предпочитают именно её. Кроме того, как подчёркивают С. В. Клопцов и С. А. Великова, «ролевые и театрализованные игры... повышают степень усвоения учебного материала» [15, с. 47], что делало этот выбор методически обоснованным, а не просто «желанием детей». Третий принцип – работа с терминами через деятельность. 85% класса признались, что запоминать новые слова им трудно; следовательно, «атрий», «акведук» или «юриспруденция» должны быть не зазубрены, а прожиты – нарисованы, показаны, разыграны.

Общим для обоих уроков стало и то, что я намеренно отказался от традиционной проверки домашнего задания в начале занятия. Времени на неё просто не было, а кроме того, как показала практика, фронтальный опрос по датам и именам в этом классе неизбежно оборачивался снижением дисциплины и нарастанием тревожности. Вместо этого уроки начинались с короткого мотивационного этапа, который сразу вовлекал детей в тему через вопрос или загадку. Такой приём перекликается с рекомендациями Р. Р. Смоленского и Л. В. Тарасовой, которые настаивают на том, что «учителю в зависимости от целей и задач урока предлагается выбирать зрелищные фрагменты, воздействующие на эмоциональную сферу учащегося» [26].

Первый урок был спроектирован как урок открытия нового знания с элементами групповой игры. Мотивационным ядром стал приём «от современности к древности». Учитель показывал три изображения – водопроводный кран, арку, слово «юрист» – и предлагал классу найти между ними связь. Этот ход был призван не просто заинтриговать, а с самого начала задать смысловую рамку: римская культура не «музейный экспонат», а то, что продолжает работать сегодня.

Основная часть урока строилась вокруг трёх блоков. Первый блок – самостоятельное чтение параграфа с конкретной поисковой задачей (найти три архитектурных изобретения). Здесь я опирался на методику, описанную О. Ю. Казаковой и её соавторами: прежде чем ученик начнёт читать, он должен понимать, что именно ищет [13]. Постановка чёткой цели перед чтением превращает пассивное скольжение глазами по тексту в осмысленный поиск.

Центральным элементом урока стала игра «Римские учёные» (12 минут). Класс делился на четыре группы – «Юристы», «Медики», «Историки» и «Инженеры-архитекторы». Каждая получала карточку с заданием, которое требовало не простого пересказа, а объяснения или оценки. Например, «Юристы» должны были не только назвать разницу между публичным и частным правом, но и привести современный пример. «Медики» – не просто

перечислить имена Цельса и Галена, а объяснить, что из их открытий дошло до наших дней. «Инженеры» – сравнить Пантеон с другими храмами («цилиндрическая форма является исключением среди традиционных прямоугольных греко-римских храмов») и объяснить назначение Колонны Траяна.

Почему именно такие задания? Потому что они лежат в зоне ближайшего развития пятиклассника: текст учебника даёт фактическую основу, но для ответа нужно совершить дополнительное мыслительное усилие – обобщить, сравнить, провести аналогию. Это именно то, что В. П. Мусина называет «активизацией при помощи занимательного содержания» [23, с. 293]. Выступление от группы (по 1–2 минуты) позволяло каждому участнику внести вклад: кто-то читал, кто-то записывал, кто-то выступал. Таким образом, даже менее уверенные в себе ученики оказывались включёнными в общую работу.

Завершался урок обобщающей беседой, выводящей на рефлексию о ценности науки и образования. Вопрос «Почему римляне больше всего любили практические науки?» выводил на ключевую мысль параграфа: «они были людьми очень практичными, этим и можно объяснить их любовь к наукам, которые могли быть полезны в повседневной жизни».

Второй урок проектировался как урок-путешествие с элементами ролевой игры. Если на первом занятии доминировала аналитическая работа, то здесь акцент был сделан на эмпатическое погружение и «проживание» истории. Мотивационный этап здесь был выстроен иначе – через актуализацию знаний, полученных на предыдущем уроке: дети сами называли то, что они уже узнали о Риме, и это создавало мостик к новой теме.

Основная часть открывалась работой с иллюстрациями. Я просил класс, глядя на изображения инсулы, атрия и перистиля, определить, какое жилище подошло бы богатому сенатору, а какое – бедному ремесленнику. Этот приём был навеян статьёй Т. В. Бельдиевой и В. И. Лопаткиной, которые

подчёркивают, что «наглядный материал позволяет школьникам воспринимать подаваемую информацию... в визуальном формате, что в разы увеличивает методическую значимость проведённого урока» [8, с. 21]. Но здесь важно не просто показать картинку, а превратить её в задачу. Ребёнок, пытаясь определить социальный статус по жилищу, уже не пассивно созерцает, а анализирует.

Игра «Римский гардероб» (5 минут) решала две задачи сразу: разгружала класс эмоционально (элемент костюмирования всегда вызывает оживление) и закрепляла знание терминов через действие. Когда ученик «надевал» тогу и объяснял, почему именно она, а не туника, подходит молодому гражданину, он не просто воспроизводил текст учебника, а присваивал знание.

Самым сложным в проектировании был блок «Римская школа». С одной стороны, текст учебника здесь насыщен фактами: три ступени, набор предметов, платность обучения. С другой – простое чтение этого материала превратило бы урок в скучную лекцию. Поэтому я применил два приёма. Во-первых, комментированное чтение по цепочке, где каждый абзац тут же обсуждался через уточняющие вопросы. Это позволяло «держать» внимание класса, не давая ему угаснуть. Во-вторых – таблица сравнения римской и современной школы. Сравнение, как известно, является одной из базовых мыслительных операций, и ФГОС ООО прямо требует его формирования [2]. Важно было не просто заполнить таблицу, а сделать из неё вывод: почему сегодня государство делает образование бесплатным, а в Риме оно было платным? Так тема повседневности превращалась в разговор о ценности образования.

Эмпатическая сценка «Один день из жизни римского школьника» (6 минут) стала кульминацией урока. Её методический смысл – не развлечение, а, как пишет М. С. Жаренов, возможность «предоставить возможность ученикам переживать впечатления прошлого в их духовной сфере» [12, с. 72]. Разыгрывая короткий диалог между римским учеником и учителем, дети на

эмоциональном уровне усваивали то, что не мог дать сухой текст: ощущение строгости римской школы, её отличие от современной, значимость образования для римлянина. Кроме того, после сценки класс должен был отделить «правду учебника» от «вымысла» – это развивало критическое отношение к источникам информации.

К обоим урокам были разработаны дидактические материалы, которые вошли в Приложение 4. Это, во-первых, карточки с заданиями для групп – четыре варианта, каждый из которых содержит конкретную инструкцию и ссылку на пункт параграфа. Карточка устроена так, чтобы группа могла работать автономно, без постоянного вмешательства учителя. Во-вторых, таблица для сравнения римской и современной школы, которая использовалась на втором уроке. В-третьих, карточки-персонажи для игры «Римский гардероб» с кратким описанием социальной роли.

Принцип, которым я руководствовался при создании этих материалов, можно сформулировать так: минимум текста, максимум ориентиров. Пятикласснику трудно работать с длинной инструкцией – он теряет нить. Поэтому каждая карточка содержала ровно одно задание с глаголом в повелительном наклонении: «Прочитайте... Подготовьте... Объясните... Приведите пример...». Это делало инструкцию прозрачной и исключало необходимость дополнительных разъяснений.

Хронометраж обоих уроков был выстроен с учётом возрастных особенностей и реальной динамики работы класса. Я намеренно отводил на организационный этап по 3 минуты – немногим больше, чем в старших классах, потому что пятиклассники дольше «входят» в урок, и экономия этих минут обернулась бы потерями в дисциплине. Наиболее длительные отрезки – групповая работа (12 минут на первом уроке) и комментированное чтение с таблицей (8 минут на втором) – перемежались короткими, но активными этапами: игрой, сценкой, рефлексией. Такая «пульсирующая» структура, как

показала впоследствии апробация, позволяла удерживать внимание даже тех учеников, кто обычно «выпадал» на 15–20-й минуте традиционного урока.

Подводя итог, можно сказать, что разработанные план-конспекты представляют собой не просто сценарии занятий, а методическую систему, в которой каждый элемент – от мотивационного вопроса до домашнего задания – обоснован психолого-педагогическими особенностями младшего подростка и результатами предпроектной диагностики.

### **2.3. Методические рекомендации по реализации воспитательного компонента на уроках истории**

Когда я только приступал к проектированию уроков по культуре и быту Древнего Рима, у меня не было сомнений в том, что воспитание и обучение нельзя разводить по разным углам. Однако быстро выяснилось, что одно дело – декларировать единство этих процессов, и совсем другое – реально встроить воспитательный компонент в ткань конкретного сорокаминутного занятия так, чтобы он не выглядел чужеродной «добавкой». Этот параграф – попытка обобщить те методические ходы, которые родились из практики и которые, на мой взгляд, могут быть полезны не только в рамках моей темы, но и при изучении других разделов курса.

В нормативных документах последних лет воспитанию отводится роль, которую трудно переоценить. ФГОС ООО прямо фиксирует, что личностные результаты, включая «воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству... знание истории, языка, культуры своего народа... основ культурного наследия народов России и человечества», являются обязательными [2]. Указы Президента РФ 2024 года [4, 5] закрепили понятие «историческое просвещение» как государственную задачу. На практике это означает, что учитель, который ограничивается только

предметными результатами, сегодня уже не выполняет свою профессиональную миссию.

Но как именно воспитывать на материале истории Древнего мира? Ведь речь идёт не об отечественной истории, где патриотическая линия очевидна, а о далёкой античной цивилизации. Ответ, как мне видится, лежит в той же плоскости, что и мысль М. С. Понятовой: «уроки истории позволяют ученику определить свое место в обществе и государстве в целом» [25, с. 146]. Воспитывает не «привязка» к национальной почве, а сама возможность увидеть человека прошлого, понять его ценности и соотнести с собственными. Именно это я и старался реализовать.

Первый методический вывод, к которому я пришёл, заключается в том, что далеко не всякий исторический материал одинаково «работает» на воспитание. При планировании уроков я руководствовался несколькими простыми принципами отбора содержания.

- **Принцип ценностной насыщенности.** Из всего массива информации, который предлагает учебник [6], я выделял те фрагменты, где прямо или косвенно заявлена ценность. Например, параграф о римском праве сообщает, что «основными ценностями римского права объявлялись равноправие, доброта и справедливость» [6]. Это уже не просто факт, а повод для разговора: что такое справедливость сегодня? Зачем нужны законы? Почему «право имеет смысл до тех пор, пока оно приносит пользу»? Такой материал не нужно искусственно «воспитывать» – он сам провоцирует обсуждение.
- **Принцип связи с современностью.** Как подчёркивает М. С. Жаренов, «воспитательный потенциал истории в педагогическом взаимодействии» раскрывается только тогда, когда ученик может провести мостик от прошлого к настоящему [12, с.

71]. Поэтому в обоих уроках я сознательно вводил элементы сравнения: римская школа и современная, римское право и наши законы, римские акведуки и нынешний водопровод. Такое сравнение не только закрепляет знание, но и формирует уважение к культурному наследию, которое продолжает работать сегодня.

- **Принцип персонификации.** Античная культура часто воспринимается детьми как безликая громада – «римляне построили», «римляне изобрели». Но за каждым достижением стоят конкретные люди. Поэтому в уроке я намеренно выделил фигуры Цельса, Галена, Цицерона, Квинта Муция Сцевола. Как отмечает М. А. Уфимцева на примере краеведческого материала, персонификация «побуждает в детях чувство гордости» и делает историю эмоционально окрашенной [27, с. 298]. Применительно к римской теме гордость – не самое точное слово, но уважение к человеческому гению – безусловно.

Опыт показал, что воспитательный эффект урока прямо пропорционален степени включённости ученика. Если ребёнок пассивно слушает даже самые правильные слова о справедливости и долге, они останутся для него пустым звуком. Поэтому все применённые мною активные методы были нацелены на то, чтобы ученик сам пришёл к ценностному выводу, а не получил его в готовом виде.

Групповая работа как школа сотрудничества. Когда класс делится на «юристов», «медиков», «историков», «инженеров», он не просто осваивает материал, но и учится взаимодействовать: слушать другого, аргументировать, распределять роли. Это и есть то самое «учебное сотрудничество», которое ФГОС [2] называет одной из ключевых метапредметных компетенций. Н. В. Шевченко, анализируя эффективные методы обучения истории, подчёркивает, что работа в малых группах «способствует развитию коммуникативных навыков, сотрудничества и взаимообучения» [29, с. 514].

Добавлю от себя: ещё и воспитанию ответственности – ведь каждый в группе отвечает за общий результат.

Наиболее сильный воспитательный эффект, по моим наблюдениям, давали те моменты уроков, где ученик должен был встать на место человека прошлого. Эмпатическая сценка «Один день из жизни римского школьника» – не просто развлечение. Она заставляет ребёнка прочувствовать, что значит учиться без каникул, писать на дощечках, бояться строгого учителя. Это прямо работает на развитие эмоционального интеллекта, о котором пишут С. П. Павдунь и А. Д. Швецова [24]. Игра «Римский гардероб», в свою очередь, подводила к мысли о том, что одежда во все времена была социальным маркером – а это уже выход на проблему социального неравенства.

Н. В. Масимзаде, описывая методику развития 4К-компетенций, подчёркивает, что «проектирование альтернативных исторических сценариев» не только развивает креативность, но и «создаёт условия для комплексного развития ключевых компетенций» [21, с. 37]. Я использовал упрощённый вариант этого подхода: проблемный вопрос «Почему сегодня государство делает образование бесплатным, а в Риме оно было платным?» не имел однозначного ответа и требовал от учеников выстроить аргументацию, привлекая и знание, и личный опыт.

Работа с визуальными источниками. Как уже отмечалось в первой главе, наглядность для пятиклассника – не роскошь, а необходимость [9]. Но в воспитательном плане она важна ещё и потому, что формирует эстетический вкус. Рассматривая Пантеон или Колонну Траяна, ученик не просто запоминает архитектурный памятник, но и учится видеть красоту, пропорцию, гармонию. Это именно то эстетическое воспитание, которое ФГОС [2] называет среди обязательных личностных результатов.

Самый сложный вопрос, с которым я столкнулся, – как понять, что воспитательный компонент «сработал». В отличие от предметных знаний,

ценностные сдвиги нельзя измерить пятибалльной шкалой. Здесь я руководствовался подходом, который можно назвать «мягкой диагностикой».

Во-первых, это наблюдение за поведением на уроке. Когда ученик, который обычно пассивен, берёт слово в группе и аргументирует свою позицию – это уже показатель. Когда после урока ребёнок подходит и спрашивает «А правда ли, что римские врачи оперировали без наркоза?» – значит, тема задела его эмоционально.

Во-вторых, это рефлексивные листочки, которые я собирал в конце каждого урока. Вопросы были сформулированы так, чтобы выявить не знание фактов, а отношение: «Меня удивило...», «Я хотел бы жить / не хотел бы жить в Древнем Риме, потому что...», «Самым трудным для меня было...». Анализ этих листочков дал мне гораздо больше, чем любой тест. Например, ответ ученика «Меня удивило, что римляне сумели построить Пантеон без кранов» говорит о формирующемся уважении к человеческому труду и гению. Ответ «Я бы не хотел жить в Риме, потому что там рабство» – о нравственной оценке.

В-третьих, это анкетирование, результаты которого будут подробно проанализированы в третьей главе. Но уже на этапе проектирования я закладывал в диагностический инструментарий вопросы, направленные на выявление ценностных сдвигов, а не только приращения знаний.

Никакая методика не сработает, если учитель сам не является тем, кого М. С. Жаренов называет «фундаментальным источником нравственного воспитания» [12, с. 71]. На своих уроках я старался не поучать, а показывать собственное отношение к материалу. Когда я говорил о Галене, который описал три сотни мышц, я не скрывал своего восхищения. Когда рассказывал о римском праве – подчёркивал, что считаю его одним из величайших достижений античности. Дети очень чутко улавливают фальшь; если учитель равнодушен к тому, о чём рассказывает, никакие интерактивные методы не помогут.

Вместе с тем, А. В. Шашмурина предостерегает от излишней авторитарности: «учитель не должен вмешиваться в дискуссию, а лишь контролировать её ход» [28, с. 403]. Это очень важный момент. Моя задача была не навязать ученикам правильную точку зрения, а создать пространство, где они могут её самостоятельно выработать. Отсюда – обилие открытых вопросов, отсутствие единственно правильных ответов, поощрение разных мнений.

Проектируя уроки, я отдавал себе отчёт в том, что воспитательный компонент несёт в себе определённые риски. Первый и самый очевидный – формализм. Опасность «воспитания для галочки» реальна: провёл беседу, записал в отчёт – и забыл. Чтобы избежать этого, я старался не выносить воспитательные задачи в отдельный блок урока, а растворять их в самой ткани занятия. Никаких специальных «воспитывающих пятиминуток» – только органичное обсуждение, вырастающее из материала.

Второй риск – нехватка времени. Д. И. Голова и М. Г. Асиновская справедливо указывают на «нехватку образовательных часов, необходимых для усвоения отдельных модулей» как на одну из ключевых проблем современного преподавания истории [10, с. 48]. Действительно, соблазн «прогнать» параграф побыстрее, чтобы уложиться в программу, очень велик. Мой опыт показал, что экономия на обсуждении и рефлексии оборачивается потерями: дети запоминают меньше, а главное – не формируют отношение. Лучше пройти чуть меньше фактов, но дать им эмоционально прожить изученное.

Третий риск – сопротивление учеников. Не все дети готовы открыто высказывать своё мнение, особенно по ценностным вопросам. Кто-то стесняется, кто-то боится ошибиться. Это особенно актуально для пятиклассников, которые, как показала Ю. Н. Крайнова, испытывают повышенную тревожность в школьных ситуациях [18]. Здесь помогали три вещи: анонимность рефлексии (листочки без подписи), групповая работа

(отвечает группа, а не конкретный ученик) и последовательное поощрение любых, даже неловких попыток высказаться.

Разработанные рекомендации не являются узкоспециальными, пригодными только для тем по Древнему Риму. Они могут быть экстраполированы на любой историко-культурный материал – от Древней Греции до Нового времени. Везде, где есть ценностно насыщенное содержание, персонифицированные образы и возможность сравнения с современностью, предложенная логика будет работать. Л. С. Мисербиева, характеризуя особенности современного преподавания истории, подчёркивает, что «раскрытие закономерностей исторического процесса нередко подменяется их перечислением и записыванием в тетрадь» [22, с. 138]. Преодоление этого разрыва – как раз то, на что и направлены данные рекомендации.

В конечном счёте, реализация воспитательного компонента на уроках истории – определённая профессиональная позиция. Учитель, который видит в предмете не только сумму фактов, но и инструмент формирования личности, неизбежно будет искать способы вывести ученика на ценностный диалог. Методические рекомендации, изложенные выше, – лишь один из возможных маршрутов такого поиска, проложенный на материале конкретных тем и проверенный практикой.

## ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАЗРАБОТАННЫХ МАТЕРИАЛОВ

### 3.1. Организация и этапы опытно-экспериментальной работы

Если вторая глава была посвящена замыслу – тому, какими я видел уроки в идеале, – то третья будет посвящена педагогической рефлексии. Здесь речь пойдёт о том, как задуманное столкнулось с реальностью: живым классом, ограниченным временем, неожиданными трудностями и – что скрывать – моими собственными ошибками как практиканта.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска в апреле – мае 2026 года. Как уже упоминалось в параграфе 2.1, в моём распоряжении был один 5 класс (26 учащихся). Честно говоря, изначально я рассчитывал работать с параллелью – двумя классами, чтобы иметь возможность сравнивать экспериментальную и контрольную группы. Однако организационные условия педагогической практики этого не позволили: мне был выделен только один класс, и я был его единственным практикантом. Пришлось выстраивать исследование по схеме сравнения «до и после» на одной и той же группе. У такого подхода есть очевидные ограничения – невозможно полностью исключить эффект естественного развития учащихся за время эксперимента, – но он вполне допустим для квалификационной работы магистранта и неоднократно применялся в исследованиях, описанных в литературе. В. П. Мусина, например, также проводила сравнение результатов в экспериментальной группе «до и после формирующей опытно-практической работы» [23, с. 289], и это не помешало ей сделать содержательные выводы.

Вся работа была разбита на три этапа, которые в целом укладываются в классическую схему педагогического эксперимента: констатирующий – формирующий – контрольный.

На констатирующем этапе решалась одна задача: зафиксировать исходный уровень – и знаний, и мотивации. Инструментарий был описан в параграфе 2.1, здесь остановлюсь лишь на организационных моментах.

Входной тест-опросник (см. Приложение 3) и анкета познавательного интереса были проведены на одном уроке, в течение первых 15 минут. Я намеренно выбрал для этого начало занятия, пока дети ещё не утомлены. Тест занял 7 минут, анкета – около 5. Перед началом я коротко объяснил, что это не контрольная и оценки выставляться не будут; это снизило тревожность, которую, как мы помним, Ю. Н. Крайнова [18] называет одной из главных проблем младших подростков. Результаты обработки теста и анкеты, подробно изложенные в параграфе 2.1, показали, что класс подходит к заключительным темам курса с минимальным багажом знаний о культуре и быте Древнего Рима и при этом – с выраженным предпочтением групповых форм работы.

Дополнительно на этом же этапе я провёл короткую фронтальную беседу (5–7 минут), задав классу открытый вопрос: «Чем, как вам кажется, жизнь римского школьника отличалась от вашей?». Беседа не обрабатывалась статистически, но дала мне ценную качественную информацию: дети проявляли живой интерес к теме повседневности, но их представления были фрагментарны.

Собственно экспериментальная часть – проведение двух уроков по разработанным план-конспектам (Приложения 1 и 2). Оба занятия были включены в календарно-тематический план и проведены в рамках обычного расписания, что принципиально важно: уроки не были «постановочными», на них не присутствовала комиссия, и дети воспринимали происходящее как нормальный учебный процесс.

Первый урок – «Наука и культура Древнего Рима» состоялся как было запланировано. Организационно всё прошло по плану: мотивационный этап сработал хорошо, групповая игра «Римские учёные» уложилась в отведённые 12 минут, хотя одна из групп («Инженеры-архитекторы») немного задержалась с ответом – пришлось чуть сократить обобщающую беседу. В целом, как показали рефлексивные листочки, собранные в конце занятия, большая часть класса (19 из 26) отметила, что урок был интересным.

Второй урок – «Быт и досуг древних римлян». Здесь самым непредсказуемым элементом была эмпатическая сценка: я опасался, что пятиклассники застенчатся и откажутся выходить к доске. Опасения не подтвердились – двое добровольцев нашлись мгновенно, и сценка прошла живо, вызвав смех и оживление в классе. Единственной организационной трудностью стало то, что на этап «Римская школа» ушло чуть больше запланированных 8 минут – дети активно включились в сравнение и задавали много вопросов. Пришлось пожертвовать двумя минутами от этапа рефлексии, но это, как мне кажется, было оправдано.

В ходе обоих уроков я вёл дневник наблюдения, фиксируя включённость учащихся (кто работал активно, кто отсиживался), задаваемые вопросы, эмоциональные реакции. Эти записи впоследствии помогли мне при интерпретации количественных данных.

После второго урока было проведено итоговое тестирование. Инструментарий здесь был уже другим, нежели на констатирующем этапе. Если входной тест проверял самые общие, разрозненные сведения, то итоговый содержал 8 вопросов, непосредственно связанных с материалом двух проведённых уроков. Часть вопросов была взята из учебника [6] – например, «Почему Рим стали называть Вечным городом?» или «Какие достижения древних римлян используются до сих пор?». Другая часть была составлена мной самостоятельно, с упором на причинно-следственные связи: «Почему римляне, по мнению авторов учебника, больше всего любили практичные

науки?», «Чем римская школа отличалась от современной?». Время выполнения – 12 минут.

В тот же день я провёл повторное анкетирование познавательного интереса. Анкета была идентична той, что использовалась на констатирующем этапе, за исключением одного вопроса: вместо «Хотел бы ты узнать подробнее...» (который после проведённых уроков потерял смысл) был включён вопрос «Хотел бы ты, чтобы побольше уроков в году проходило в такой форме?». Это позволило оценить не только ситуативный интерес, но и отношение к самой методике.

Результаты обоих замеров, а также данные наблюдения и анализа рефлексивных листочков будут подробно проанализированы в следующих двух параграфах.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа, несмотря на скромный масштаб (один класс, два урока), была выстроена как логически завершённый цикл: от фиксации исходной ситуации через реализацию спроектированных занятий к контрольному замеру. Именно эта трёхчастная структура и позволяет, на мой взгляд, с достаточной степенью обоснованности судить об эффективности (или неэффективности) предложенной методики.

### **3.2. Анализ и интерпретация результатов апробации образовательного продукта**

Когда итоговые тесты были проверены, а анкеты разложены по стопкам, наступил самый волнительный момент: действительно ли те два урока, на которые было потрачено столько сил, дали измеримый результат? Или всё ограничилось кратковременным всплеском интереса, который угаснет, едва прозвенит звонок? Чтобы ответить на эти вопросы, я сопоставил данные,

полученные на констатирующем и контрольном этапах, по трём линиям: предметные знания, познавательный интерес и качественные показатели (наблюдение, рефлексия).

Сравнение входного и итогового тестирования дало картину, которую при всём желании не назовёшь случайной. На констатирующем этапе лишь 31% учащихся смогли назвать не менее двух архитектурных сооружений Древнего Рима; после двух уроков с этой задачей справились 77%. Понятно, что тест не был абсолютно идентичным – на входе я спрашивал скорее о стихийно сложившихся представлениях, на выходе же проверялось знание конкретного материала параграфов. Но сам масштаб сдвига говорит о том, что дети не просто «что-то запомнили», а действительно освоили содержание.

Особенно показательными были ответы на вопрос о римских изобретениях. Если до уроков акведуки и бетон не мог внятно описать практически никто, то на контрольном этапе большинство учащихся не только перечисляли их, но и объясняли принцип действия. Один ученик написал: «Акведуки – это водопровод, вода течёт самотёком под маленьким уклоном, а строили их на арках». В этой фразе соединились и знание термина, и понимание физического принципа, и отсылка к архитектурной конструкции – именно тот комплексный результат, на который мы и рассчитывали, проектируя урок.

Улучшилось и знание персоналий. На констатирующем этапе только 38% класса могли назвать хотя бы одного римского учёного или писателя, причём чаще всего звучало имя Юлия Цезаря – фигуры, безусловно, великой, но к науке имеющей косвенное отношение. На контрольном этапе 81% учащихся безошибочно называли Цицерона, Галена, Цельса, причём многие могли кратко охарактеризовать вклад каждого. Это подтверждает эффективность того приёма, который я применил в групповой работе «Римские учёные»: персонификация, «оживление» имён через конкретные задания действительно помогает младшим подросткам преодолеть барьер отчуждения от материала.

Вопрос о римском праве, который на входном этапе вызвал практически полное молчание, на контрольном этапе получил вполне осмысленные ответы у 65% учащихся. Дети формулировали разницу между публичным и частным правом, хотя и не всегда терминологически безупречно, но по существу верно. Пятиклассник, ещё месяц назад не знавший слова «юриспруденция», теперь писал: «Публичное право защищает государство, а частное – человека». Для меня это было одним из главных подтверждений того, что урок достиг цели.

Если предметные результаты показали, что ученики усвоили, то анкетирование познавательного интереса помогло понять, как они к этому отнеслись. И здесь динамика оказалась ещё более выразительной.

Напомню, что на констатирующем этапе утвердительно на вопрос «Нравится ли тебе изучать историю Древнего мира?» ответили 54% класса. На контрольном этапе этот показатель вырос до 73%. Рост на 19 процентных пунктов – это немало, но ещё важнее, что сократилась доля тех, кто выбрал вариант «нет»: с 15% до 4%. Иными словами, даже те ученики, которые изначально не испытывали симпатии к предмету, после двух уроков изменили своё отношение.

Ещё более показательным стал ответ на вопрос, который я ввёл только на контрольном этапе: «Хотел бы ты, чтобы побольше уроков в году проходило в такой форме?». Утвердительно ответили 85% класса (22 человека из 26). Эта цифра, на мой взгляд, дороже любых тестовых баллов. Она показывает, что предложенный формат – групповая работа, игровые элементы, эмпатические сценки – воспринят детьми не как развлечение, а как желанная альтернатива привычной модели урока. И это полностью согласуется с тем, что писали С. В. Клопцов и С. А. Великова: «ролевые и театрализованные игры... повышают степень усвоения учебного материала» [15, с. 47], и с выводами В. П. Мусиной о том, что дидактические игры «обеспечивают занимательный характер обучения» [23, с. 289].

Показательно изменились и ответы на вопрос о трудности запоминания терминов. Если до эксперимента 85% учащихся признавали, что им сложно или «иногда сложно» запоминать новые слова, то после – уже 58%. Сдвиг на 27 процентных пунктов – это серьёзно. Конечно, я не могу утверждать, что два урока кардинально решили проблему терминологической грамотности. Но сам факт того, что дети стали воспринимать термины как менее пугающие, говорит о правильно выбранной стратегии: новые слова вводились не через диктант, а через игру и деятельность. Как подчёркивал Б. В. Костин, для детей этого возраста «сказка и миф – «родной» язык» [16, с. 297]; добавлю от себя: и игра, и сценка – тоже.

Количественные показатели – это скелет, но мясо на него наращивают качественные данные. Мой дневник наблюдения, который я вёл на обоих уроках, зафиксировал несколько моментов, заслуживающих внимания.

Во-первых, на первом уроке активность проявили даже те ученики, которые на предыдущих занятиях предпочитали отсиживаться. Один мальчик, назовём его Андреем, с начала года почти не поднимал руку, а на уроках часто рисовал в тетради. В группе «Инженеров-архитекторов» он не только включился в обсуждение, но и вызвался представлять результат. Понятно, что по одному случаю нельзя делать далеко идущих выводов, но сам факт того, что методика «разбудила» хотя бы часть пассивных учеников, для меня значим.

Во-вторых, рефлексивные листочки, собранные после каждого урока, дали богатый материал для размышлений. На предложение закончить фразу «Меня удивило...» дети писали: «...что римляне строили дома в пять этажей», «...что акведук работал без насоса», «...что римские врачи знали, как лечить переломы почти как сейчас», «...что Пантеон стоит уже две тысячи лет». В этих коротких фразах – зародыш того самого ценностного отношения, о котором говорится в ФГОС [2]: уважение к человеческому гению, к культурному наследию, к науке. И ведь эти выводы не были навязаны мной;

дети сформулировали их сами, на основе того, что увидели и пережили на уроке.

Отдельно отмечу ответы на вопрос «Я хотел бы / не хотел бы жить в Древнем Риме, потому что...». Здесь проявилась нравственная рефлексия. Несколько учеников написали: «Я бы не хотел жить в Риме, потому что там было рабство», «...потому что бедные жили в инсулах без воды», «...потому что дети боялись учителей». Это именно то, о чём писал М. С. Жаренов: «сложные и тёмные страницы прошлого вызывают эмоции к потерям, сострадание к судьбам людей... осуждение фактов предательства» [12, с. 71]. Но были и противоположные суждения: «Я хотел бы пожить в Риме, чтобы своими глазами увидеть Пантеон и форум», «...чтобы попробовать настоящую римскую еду». Это говорит о том, что тема задела детей на разных уровнях – и эмоциональном, и эстетическом, и познавательном.

Сопоставляя все три линии – предметную, мотивационную и качественную, – я прихожу к выводу, что предложенная методика в целом подтвердила свою эффективность. Прирост предметных знаний оказался статистически заметным (рост доли правильных ответов по ключевым вопросам на 30–40 процентных пунктов). Познавательный интерес не просто сохранился, а возрос, причём в первую очередь у той части класса, которая изначально была наименее мотивирована. А качественные данные – наблюдения и рефлексивные листочки – свидетельствуют о том, что уроки затронули ценностную сферу, пусть и не у всех учащихся в равной мере.

Разумеется, нужно трезво оценивать ограничения. Работа велась с одним классом, и выборка мала, чтобы делать статистически безупречные обобщения. Контрольной группы не было, а значит, нельзя полностью исключить влияние фоновых факторов: например, общего взросления детей или влияния других предметов. Кроме того, отсроченный контроль (через месяц или четверть) не проводился, а без него сложно судить о долговременности полученных

результатов. Всё это – направления для возможного продолжения исследования.

Тем не менее, даже с учётом перечисленных ограничений, полученные данные позволяют утверждать, что разработанный комплекс занятий способен решать двуединую задачу: давать прочные предметные знания и формировать положительное, ценностно окрашенное отношение к историко-культурному материалу.

### **3.3. Оценка эффективности воспитательного воздействия разработанных уроков**

Если предметные результаты поддаются относительно простой фиксации – провёл тест и увидел, что усвоили, а что нет, – то с воспитанием всё обстоит иначе. Ценностные сдвиги невозможно измерить пятибалльной шкалой, да и проявляются они не сразу, а порой – спустя месяцы после того, как материал был пройден. Тем не менее, отказываться от оценки воспитательного воздействия только на том основании, что его трудно «оцифровать», было бы, на мой взгляд, уходом от ответственности. В конце концов, как подчёркивает М. С. Жаренов, «каждый урок истории несёт важное воспитательное значение» [12, с. 73], и если мы это декларируем, то обязаны предъявить хотя бы косвенные свидетельства того, что воспитательный компонент действительно сработал.

В этом параграфе я попытаюсь, опираясь на три источника информации – рефлексивные листочки учащихся, данные наблюдения и материалы анкетирования, – проследить, какие именно ценностные сдвиги удалось зафиксировать в результате проведённых уроков и насколько обоснованно можно говорить об их воспитательной эффективности.

Наиболее ярко воспитательный эффект проявился в ответах на рефлексивные листочки. Напомню, что после каждого урока ученикам предлагалось закончить одно из предложений на выбор, в том числе «Меня удивило...» и «Я хотел бы / не хотел бы жить в Древнем Риме, потому что...». Именно эти, открытые и ни к чему не обязывающие вопросы, сработали, как мне кажется, лучше любого формализованного теста.

В ответах, собранных после второго урока, несколько раз прозвучала мысль, которую я не ожидал услышать от пятиклассников. Одна девочка написала: «Я бы не хотела жить в Риме, потому что там дети не могли выбирать, кем стать. Если ты родился в бедной семье, ты навсегда бедный». Другой ученик заметил: «Римляне были великими строителями, но они держали рабов. Это несправедливо». В этих двух фразах, по сути, сформулирована нравственная оценка, причём сделанная ребёнком самостоятельно, без подсказки взрослого. Здесь есть и эмпатия (попытка встать на место римского ребёнка), и зачатки социальной рефлексии (понимание, что происхождение определяло судьбу), и моральное суждение.

Конечно, не все ответы были такими глубокими. Кто-то ограничился фразой «Я бы хотел жить в Риме, потому что там вкусная еда». Но для меня важна была сама возможность высказывания – без страха получить плохую оценку, без давления «правильного» ответа. И то, что часть класса этой возможностью воспользовалась для формулирования ценностных суждений, говорит о том, что предложенная форма рефлексии работает. Как отмечают С. П. Павдунь и А. Д. Швецова, в младшем подростковом возрасте эмоциональный интеллект претерпевает качественные изменения, и способность интерпретировать чувства других людей становится мощным фактором социализации [24]. Эмпатическая сценка, проведённая на втором уроке, по сути, и была упражнением на развитие этой способности. Ответы, полученные после урока, подтверждают, что упражнение не прошло даром.

Другая линия воспитательного воздействия прослеживается в ответах на предложение «Меня удивило...». Когда пятиклассник пишет: «Меня удивило, что Пантеон простоял две тысячи лет и его не разрушили», – он, сам того не формулируя, выражает уважение к культурному наследию. Удивление здесь – эмоциональная реакция, предшествующая формированию ценности. Сначала ребёнок удивляется, потом – восхищается, и лишь затем, возможно, начнёт задаваться вопросами о том, как сохранять и оберегать памятники.

Такого рода сдвиги прямо соотносятся с теми личностными результатами, которые зафиксированы в ФГОС ООО [2]: «воспитание российской гражданской идентичности... знание... основ культурного наследия... человечества». Формулировка «культурное наследие человечества» здесь принципиальна: стандарт не ограничивает кругозор ученика рамками национальной культуры, а требует видеть ценность в достижениях иных цивилизаций. Когда ребёнок, никогда не бывавший в Риме, пишет, что его поразил римский бетон или акведук, – это и есть зародыш того самого уважения к мировому культурному наследию, которое декларируется стандартом.

Воспитательный компонент, по моему убеждению, включает не только ценностные суждения, но и поведенческие изменения. Наблюдая за классом во время групповой работы, я фиксировал, как менялось взаимодействие детей. На первых этапах некоторые группы испытывали трудности: кто-то пытался делать всё сам, кто-то, напротив, отмалчивался. Но уже ко второму уроку стало заметно, что ученики начали прислушиваться друг к другу, распределять роли, ждать, пока товарищ договорит.

Эти изменения трудно измерить, но они хорошо заметны на качественном уровне. Одна из групп, работавшая над темой «Римское право», вначале не могла договориться о том, кто будет выступать. В итоге девочка, которая обычно стеснялась отвечать у доски, согласилась представлять результат – с условием, что её поддержат остальные. И группа действительно

её поддержала, подсказывая, когда она запиналась. Для меня это было не менее важным результатом, чем правильно решённый тест. В сущности, здесь формировалось то самое «учебное сотрудничество», которое ФГОС [2] относит к метапредметным результатам, но которое имеет и мощный воспитательный потенциал: умение работать в команде, брать ответственность, поддерживать другого.

Отдельного упоминания заслуживает тот поворот в восприятии образования, который наметился после урока «Быт и досуг древних римлян». Напомню, что при обсуждении римской школы класс заполнял сравнительную таблицу, а затем отвечал на вопрос: «Почему сегодня государство делает образование бесплатным, а в Риме оно было платным?». Сама постановка вопроса провоцировала ценностное суждение.

В рефлексивных листочках несколько человек высказались на эту тему. Один мальчик написал: «Раньше образование было только для богатых, а сейчас для всех, и это правильно». Это, конечно, ещё не развёрнутая гражданская позиция, но первый шаг к её формированию сделан. Ребёнок осознал, что доступность образования – это не данность, а результат определённого общественного развития, и что эту доступность можно оценивать в категориях справедливости. На мой взгляд, это гораздо важнее, чем заучивание трёх ступеней римской школы. М. С. Понятова, характеризуя воспитательный потенциал истории, писала, что школьники «учатся определять не только свое место в обществе и государстве, но и место своей Родины в целом мире» [25, с. 146]. Сравнение римской и современной школы, при всей его простоте, работает именно на эту задачу: ученик видит, что образование не всегда было всеобщим, и начинает ценить то, что имеет.

В параграфе 3.2 я уже приводил количественные данные об изменении познавательного интереса. Но на эти же цифры можно посмотреть и под другим углом – воспитательным. Когда 85% класса на вопрос «Хотел бы ты, чтобы побольше уроков в году проходило в такой форме?» отвечают

утвердительно, это говорит не только о мотивации. Это говорит о том, что уроки, построенные на сотрудничестве, игре, эмпатии, воспринимаются детьми как более «правильные», соответствующие их внутренним потребностям. А это, в свою очередь, косвенно свидетельствует о том, что воспитательный посыл, заложенный в этих уроках, не был отторгнут.

Кроме того, на контрольном этапе анкетирования я зафиксировал снижение доли учащихся, которые считали историю «трудным предметом»: с 58% до 35%. Это может показаться чисто психологическим, а не воспитательным результатом. Но если вдуматься: ребёнок, который перестаёт бояться предмета, начинает относиться к нему иначе – открыто, доверительно. А доверие – это та почва, на которой только и могут прорасти ценности. Тревожный, напуганный неудачей ученик, как убедительно показала Ю. Н. Крайнова [18], не способен к полноценной рефлексии. Снижая тревожность через игру и групповую работу, мы расчищаем пространство для воспитательного воздействия.

Было бы нечестно завершить этот параграф, не оговорив ограничения. Я прекрасно отдаю себе отчёт в том, что два урока – ничтожно малый срок для того, чтобы всерьёз говорить о формировании ценностей. Ценности не прививаются за 80 минут; они вызревают месяцами и годами. То, что я зафиксировал в рефлексивных листочках – это, скорее, «точки роста», намёки на возможные сдвиги, но не окончательные результаты.

Кроме того, инструментарий, которым я пользовался, был предельно прост и не проходил процедур валидации. Рефлексивные листочки и наблюдения – это качественные методы, которые сильно зависят от интерпретации исследователя. Я старался быть объективным, но полностью исключить субъективность не могу. Анкета, хоть и дала количественные показатели, также была составлена мной и не является стандартизированной.

Наконец, отсутствие контрольной группы не позволяет утверждать, что зафиксированные сдвиги вызваны именно моими уроками, а не какими-то иными факторами. Все эти ограничения честно обозначены, и они не позволяют мне делать громких заявлений. Однако, памятуя о том, что магистерская диссертация – это в первую очередь учебная квалификационная работа, я полагаю, что даже в таких рамках полученные данные представляют определённую ценность. Они показывают, что воспитательный компонент, встроенный в урок не как довесок, а как органичная часть, способен давать измеримые (пусть и косвенные) результаты.

Подводя итог, можно сказать: разработанные уроки показали свою воспитательную эффективность по крайней мере в трёх аспектах – пробуждение эмпатии и нравственной оценки, формирование уважения к культурному наследию и развитие навыков сотрудничества. Эффект этот, безусловно, носит локальный и краткосрочный характер, и для его закрепления необходима системная работа на протяжении всего курса. Но как первый шаг, как доказательство принципиальной возможности соединять обучение и воспитание на материале античной культуры, полученные результаты можно считать обнадеживающими.

## Заключение

Настоящее исследование было посвящено проблеме реализации воспитательного и образовательного потенциала тем «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян» в курсе истории Древнего мира в 5 классе. Исходным пунктом работы стало противоречие между богатым содержанием указанных тем в учебнике В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна и их фактическим периферийным положением в реальной практике преподавания, где заключительные параграфы курса нередко изучаются в сжатом режиме или выносятся на самостоятельное рассмотрение.

Проведённый анализ современной психолого-педагогической литературы позволил установить, что младший подростковый возраст характеризуется сочетанием возросших интеллектуальных возможностей с эмоциональной нестабильностью, снижением учебной мотивации и переориентацией ведущей деятельности с учения на общение. Данные особенности делают традиционные лекционно-репродуктивные формы работы недостаточно эффективными и, напротив, создают благоприятную почву для применения групповых, игровых и эмпатических методов. Рассмотрение нормативно-правовой базы, прежде всего ФГОС ООО и президентских указов 2024 года, подтвердило, что формирование уважения к мировому культурному наследию и ценностного отношения к образованию и науке является обязательным компонентом личностных результатов освоения основной образовательной программы.

Предпроектная диагностика, проведённая в 5 классе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска (26 учащихся), выявила минимальный и фрагментарный уровень знаний школьников о римской науке, культуре и быте при одновременном выраженном интересе к групповым и творческим формам учебной деятельности. Полученные данные определили направленность методической разработки: опора на групповую работу,

игровую реконструкцию, эмпатическое погружение и активное использование визуального ряда учебника.

Разработанные и апробированные в ходе педагогической практики план-конспекты двух уроков – «Наука и культура Древнего Рима» (с групповой игрой «Римские учёные») и «Быт и досуг древних римлян» (с эмпатической сценкой и игрой «Римский гардероб») – продемонстрировали положительную динамику по всем контролируемым показателям. Сравнение результатов входного и итогового тестирования зафиксировало существенный прирост предметных знаний: доля учащихся, способных назвать архитектурные сооружения Рима, выросла с 31% до 77%, верно назвать имена римских учёных – с 38% до 81%. Анкетирование познавательного интереса показало увеличение доли учащихся, положительно относящихся к предмету, с 54% до 73%, а 85% класса выразили желание, чтобы уроки в интерактивном формате проводились чаще. Качественный анализ рефлексивных листочков засвидетельствовал появление элементов нравственной рефлексии и ценностного отношения к культурному наследию, что позволяет говорить о воспитательном эффекте проведённых занятий.

Вместе с тем следует признать объективные ограничения выполненной работы. Исследование проводилось на ограниченной выборке (один класс) при отсутствии контрольной группы, что не позволяет сделать статистически безупречные обобщения. Отсроченный контроль не проводился, поэтому вопрос о долговременности полученных результатов остаётся открытым. Диагностический инструментарий носил авторский характер и не проходил процедур валидизации.

Перспективы дальнейшей работы связаны с масштабированием предложенной методики на весь раздел «Древний Рим», проведением сравнительного эксперимента на параллели классов, а также с разработкой стандартизированного инструментария для комплексной оценки как знаниевых, так и ценностных результатов исторического образования.

В заключение следует отметить, что выполненное исследование носит не только квалификационный, но и профессионально-рефлексивный характер. Оно позволило на конкретном материале убедиться в том, что даже темы, традиционно воспринимаемые как «проходные», способны стать точками выхода на серьёзный ценностный диалог с младшими подростками – при условии продуманного методического инструментария и готовности учителя выходить за рамки привычных фронтальных форм.

## Список источников и литературы

### Источники

#### Нормативно-правовые акты

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 04.08.2023) // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 29.04.2026).
3. Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 29.04.2026).
4. Указ Президента РФ от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202405080001> (дата обращения: 29.04.2026).

#### Учебные и методические материалы

5. Мединский, В. Р., Чубарьян, А. О. История. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс: учебник для

общеобразовательных организаций / В. Р. Мединский, А. О. Чубарьян. – М.: Просвещение, 2025. – 320 с.

### Литература

6. Алферова, И. С. Особенности учебной мотивации младших подростков / И. С. Алферова // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2014. – № 1 (1). – С. 107–108.
7. Антюфеева, В. С. Письменные работы по истории как способ развития творческого мышления учащихся / В. С. Антюфеева // Социально-гуманитарные науки и культурные процессы в современном обществе: материалы I всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 24–25 октября 2024 г.). – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2024. – С. 35–39.
8. Бельдиева, Т. В. Приемы работы с наглядностью учащихся пятых классов на уроках истории / Т. В. Бельдиева, В. И. Лопаткина // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. – 2020. – № 4. – С. 20–22.
9. Верховых, И. В. Историческое просвещение младших школьников: от теории к практике / И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2024. – Т. 21, № 3. – С. 98–116.
10. Голова, Д. И. Преподавание истории в общеобразовательном учреждении: проблемы и перспективы / Д. И. Голова, М. Г. Асиновская // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2024. – № 4 (24). – С. 47–54.
11. Елкин, О. М. Риски и потенциал стремительной информатизации образования в России / О. М. Елкин // Наука и школа. – 2022. – № 4. – С. 75–84.

12. Жаренов, М. С. Воспитательный потенциал истории в педагогическом взаимодействии субъектов основной общеобразовательной организации / М. С. Жаренов // Субъектное становление будущих педагогов: сборник материалов студенческой Всероссийской научно-практической конференции (Орехово-Зуево, 09 декабря 2024 г.). – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2025. – С. 66–73.
13. Казакова, О. Ю. Современные методики работы с текстом школьного учебника истории: традиции и новации / О. Ю. Казакова, А. М. Королев, А. В. Шелудякова // Современное общее образование: материалы II международной научно-практической конференции (Орёл, 20–21 апреля 2023 г.). – Орёл: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2023. – С. 72–82.
14. Камаева, Ж. М. Особенности ценностных ориентаций детей подросткового возраста / Ж. М. Камаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 421–424.
15. Клопцов, С. В. Эффективные методы преподавания истории в 5 классе / С. В. Клопцов, С. А. Великова // Человек. Социум. Общество. – 2025. – № S2. – С. 41–49.
16. Костин, Б. В. Методика преподавания истории в 5 классе / Б. В. Костин, М. А. Иванова // Материалы 67-й научно-практической конференции преподавателей и студентов (Благовещенск, 19 апреля 2017 г.). – Благовещенск: БГПУ, 2017. – С. 297–299.
17. Котаева, И. С. Методы организации учебно-исследовательской работы учащихся в процессе изучения истории / И. С. Котаева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 5-3 (92). – С. 173–176.
18. Крайнова, Ю. Н. К вопросу об адаптации младших подростков к новым условиям обучения в средней школе / Ю. Н. Крайнова //

Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 5. – С. 178–182.

19. Кузнецов, А. А. К вопросу о современной методике обучения истории в школе / А. А. Кузнецов // Державинский форум. – 2022. – Т. 6, № 4. – С. 594–603.
20. Майбурова, С. А. К вопросу о трудностях работы пятиклассников с учебником истории Древнего Мира / С. А. Майбурова // Историко-педагогические чтения. – 2014. – № 18-1. – С. 142-146.
21. Масимзаде, Н. В. Развитие 4К компетенций через проектирование альтернативных исторических сценариев: из опыта работы учителя / Н. В. Масимзаде // Образование, обучение и воспитание: сборник статей VII Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 января 2025 г.). – Пенза: Наука и Просвещение, 2025. – С. 35–37.
22. Мисербиева, Л. С. Особенности преподавания истории в современной школе / Л. С. Мисербиева // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 1. Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 33, № 4 (32). – С. 136–140.
23. Мусина, В. П. Психологический подход в развитии познавательного интереса на уроках истории / В. П. Мусина // Конструктивные педагогические заметки. – 2020. – № 8-2 (14). – С. 289–332.
24. Павдунь, С. П. Особенности эмоционального интеллекта младших подростков / С. П. Павдунь, А. Д. Швецова // Наука в жизни человека. – 2025. – № 1. – С. 120–129.
25. Понятова, М. С. Воспитательный потенциал уроков истории в современной школе / М. С. Понятова // Вопросы социально-гуманитарных наук в контексте различных научных подходов:

- сборник научных статей. – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2024. – С. 145–147.
26. Смоленский, Р. Р. Применение инновационных технологий обучения на уроках истории Древнего мира в 5 классе / Р. Р. Смоленский, Л. В. Тарасова // Наукосфера. – 2024. – № 7-1. – С. 164–171.
27. Уфимцева, М. А. Воспитательный потенциал истории Урала в школьном образовании (на примере преподавания курса «Мой Урал» в 5–6 классах общеобразовательной школы) / М. А. Уфимцева // Историко-педагогические чтения. – 2024. – № 28. – С. 296–300.
28. Шашмурина, А. В. Развитие критического мышления школьников на уроках истории: теоретический и практический аспекты / А. В. Шашмурина // Шаг в историческую науку: материалы XXIII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых (Екатеринбург, 16 июня 2023 г.). – Екатеринбург: УрГПУ, 2023. – С. 401–404.
29. Шевченко, Н. В. Эффективные методы и приемы обучения на уроках истории / Н. В. Шевченко // Образование России и актуальные вопросы современной науки: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 22–23 мая 2023 г.). – Пенза: ПГАУ, 2023. – С. 513–517.
30. Шорин, Д. А. Психология современных пятиклассников: особенности развития и обучения / Д. А. Шорин // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции (Ульяновск, 15–16 декабря 2025 г.). – Ульяновск: Изд-во «Зебра», 2026. – С. 551–553.
31. Шуневич, Н. В. Использование активных методов обучения как средства формирования познавательной активности учащихся в

процессе преподавания учебной дисциплины «Всемирная история» / Н. В. Шуневич // Перспективы развития высшей школы: материалы XIII Международной научно-методической конференции (Гродно, 28 мая 2020 г.). – Гродно: ГГАУ, 2020. – С. 277–279.

## Приложения

### Приложение 1.

#### Конспект-план урока № 1

**Тема:** «Наука и культура Древнего Рима»

**Класс:** 5

**Тип урока:** урок открытия нового знания

**Продолжительность:** 40 минут

#### Цели урока:

- *Образовательные:* познакомить учащихся с главными достижениями римской архитектуры, строительства и науки; сформировать представление о римском праве как основе современной юриспруденции.
- *Развивающие:* развивать умение извлекать информацию из текста учебника и иллюстраций, устанавливать причинно-следственные связи (почему римляне преуспели именно в практических науках), работать в группе.
- *Воспитательные:* воспитывать уважение к культурному наследию античности, понимание ценности образования и закона.

**Оборудование:** учебник, распечатанные карточки с заданиями для групп (4 варианта), изображения из учебника на слайдах (Пантеон, Колонна Траяна, акведук, бюст Цицерона).

#### Ход урока

##### 1. Организационный этап (3 мин)

Учитель приветствует класс, отмечает отсутствующих, проверяет наличие учебников и тетрадей. Кратко объявляет тему: «Сегодня мы узнаем,

что римляне подарили миру кроме своих легионов и дорог – и почему кое-чем из их изобретений мы пользуемся до сих пор».

## **2. Мотивационно-целевой этап (5 мин)**

Учитель выводит на экран три изображения: современный водопроводный кран, здание с аркой, слово «юрист». Вопрос классу: «Как вы думаете, что общего у этих трёх вещей?» (Ученики высказывают предположения). Учитель подводит итог: «Всё это досталось нам от Древнего Рима. Сегодня нам предстоит разобраться, как римляне строили, лечили и создавали законы». На доске записывается число и тема урока.

## **3. Организация познавательной деятельности (25 мин)**

### **3.1. Вводное слово учителя (3 мин)**

Учитель кратко характеризует эпоху расцвета Рима: «К I–II векам н.э. Рим стал огромной империей с миллионным населением столицы. Император Октавиан Август говорил, что принял Рим кирпичным, а оставил мраморным. Что он имел в виду?». Выслушав 1–2 версии, учитель сообщает, что ответ на этот вопрос класс найдёт в первом пункте параграфа.

### **3.2. Работа с учебником (5 мин)**

Ученики самостоятельно читают пункт «Вечный город» и «Новшества в строительстве». Задача: найти в тексте не менее трёх архитектурных или строительных изобретений римлян и кратко записать их в тетрадь.

Фронтальная проверка: учащиеся называют – акведук, виадук, бетон, арка, Аппиева дорога. Учитель демонстрирует изображение акведука и задаёт вопрос: «Почему вода в акведук движалась без насосов?» (ответ – под небольшим уклоном, сила тяжести). Это позволяет закрепить понимание физического принципа.

### **3.3. Игра «Римские учёные» (12 мин)**

Класс делится на 4 группы, каждая получает карточку с заданием, связанным с текстом пунктов 3–8 параграфа:

- **Группа 1 «Юристы»:** Прочитайте пункт «Римское право». Подготовьте короткое объяснение (2–3 предложения) для класса: чем отличалось публичное право от частного? Приведите пример из современной жизни для каждого.
- **Группа 2 «Медики»:** Прочитайте пункт «Медицина». Назовите двух римских врачей и подготовьте ответ: какой вклад внёс каждый из них? Что из их открытий используется сегодня?
- **Группа 3 «Историки»:** Прочитайте пункт «История». Объясните, почему Цицерон называл историю «учительницей жизни». Согласны ли вы с ним?
- **Группа 4 «Инженеры-архитекторы»:** Перечитайте описание Пантеона и Колонны Траяна (пункты 1–2). Подготовьте ответ: чем Пантеон отличается от других римских храмов? Для чего была создана Колонна Траяна?

На подготовку отводится 5 минут. Затем представитель каждой группы (или два человека, если группа хочет разделить ответ) выступает перед классом – по 1–2 минуты на группу. Учитель корректирует и дополняет при необходимости. Особо важные моменты (например, четыре признака воспаления по Цельсу – «припухлость, жар, покраснение и боль») фиксируются на доске в виде краткого конспекта.

### **3.4. Обобщающая беседа (5 мин)**

Учитель задаёт вопрос для всего класса: «Почему римляне, по мнению авторов учебника, больше всего любили практические науки?» Ожидаемый ответ: «Они были людьми практичными и ценили то, что приносит пользу в повседневной жизни». Обсуждается: «А какие науки сегодня, на ваш взгляд,

самые практичные? Почему?». Короткая фронтальная беседа подводит итог изученному материалу.

#### **4. Закрепление и рефлексия (5 мин)**

Учитель возвращается к вопросам из учебника:

1. Почему Рим стали называть Вечным городом?
2. Какие достижения древних римлян используются до сих пор?

Учащиеся отвечают устно. Затем учитель просит каждого на листочке закончить одно предложение (на выбор):

- «Сегодня я узнал, что...»
- «Мне было интересно...»
- «Я хочу спросить...»

Несколько желающих зачитывают свои варианты. Учитель собирает листочки, чтобы оценить усвоение и скорректировать следующий урок.

#### **5. Домашнее задание (2 мин)**

Учитель объясняет: «Дома ещё раз прочитайте параграф 52–53. Выполните письменно в тетради задание № 4 со с. 283: в каких науках римляне достигли наибольших успехов и почему. Кто хочет – может подготовить по желанию задание № 7 (небольшая работа “Один день в Риме”) и на следующем уроке представить классу за отдельную отметку».

## **Приложение 2.**

### **Конспект-план урока № 2**

**Тема:** «Быт и досуг древних римлян»

**Класс:** 5

**Тип урока:** урок-путешествие с элементами ролевой игры

**Продолжительность:** 40 минут

#### **Цели урока:**

- *Образовательные:* познакомить учащихся с повседневной жизнью римлян – устройством жилища, одеждой, питанием, досугом и школьным обучением.
- *Развивающие:* развивать навыки смыслового чтения, сравнения (римская школа и современная), умение работать с иллюстративным материалом учебника.
- *Воспитательные:* воспитывать интерес к истории повседневности, понимание ценности образования, уважение к чужой культуре.

**Оборудование:** учебник, изображения из учебника на слайдах (инсула, атрий, перистиль, термы, барельеф «Учитель и ученики»), ткань для имитации тоги (по желанию).

#### **Ход урока**

##### **1. Организационный этап (3 мин)**

Приветствие. Проверка присутствующих. Учитель объявляет: «На прошлом уроке мы говорили о великих римских изобретениях. Сегодня мы заглянем в обычный римский дом, узнаем, что ели, во что одевались и как учились люди, жившие две тысячи лет назад».

##### **2. Актуализация знаний (4 мин)**

Краткая фронтальная беседа:

- Какой город римляне называли Вечным? (Рим)
- Какое строительное изобретение позволяло перебрасывать мосты через реки и ущелья? (Виадук)
- Кто из римских врачей описал три сотни мышц человека? (Гален)

Учитель подводит итог: «Наука и культура – это важно. Но ещё интереснее узнать, как римляне жили каждый день. Откройте параграф 54».

### **3. Основная часть (27 мин)**

#### **3.1. «В гостях у римлянина» – работа с текстом и иллюстрациями (8 мин)**

Учитель выводит на слайд три изображения: инсула, атрий (из домуса), перистиль. Вопрос: «Какое из этих жилищ подошло бы богатому сенатору, а какое – бедному ремесленнику? Почему вы так думаете?» (1–2 минуты обсуждения в парах, затем фронтальные ответы).

Затем класс делится на 2 варианта: первый вариант читает о доме бедняка (инсула) и доме богача (домус), второй вариант – о досуге. Задача: выписать в тетрадь по 2–3 ключевых слова, характеризующих прочитанное.

Проверка: учитель выборочно спрашивает учеников – какие слова выписали? (Ожидаемые ответы: для жилья – «атрий», «перистиль», «инсула», «мозаика»; для досуга – «термы», «помпа», «цирк», «библиотеки»).

#### **3.2. Игра «Римский гардероб» (5 мин)**

На слайде – слова: тога, туника, кандида, стола, палла. Учитель кратко комментирует каждое, опираясь на текст учебника. Затем вызывает трёх желающих к доске. Каждому выдаётся карточка с описанием персонажа:

- Бедный римлянин, идущий на рынок.

- Молодой человек, впервые получающий права гражданина.
- Знатная матрона, выходящая из дома.

Задача: выбрать из общего списка предмет одежды, который подходит персонажу, и объяснить почему. При наличии заранее подготовленной ткани можно попробовать «надеть тогу» на одного из учеников (это всегда вызывает оживление и запоминается). Остальные ученики оценивают правильность выбора.

### 3.3. «Римская школа» – комментированное чтение (8 мин)

Учитель просит класс прочитать пункт «Школы в Риме» по цепочке – по одному абзацу на ученика. После прочтения каждого абзаца учитель задаёт уточняющие вопросы:

- Со скольких лет начиналось обучение? (с 7 лет)
- Сколько ступеней было в римской школе? (три)
- Что изучали на средней ступени? (латынь, право, греческий, философию, математику с астрономией)
- Было ли обучение бесплатным? (нет, плата росла с каждой ступенью)

Затем учитель выводит на слайд таблицу для сравнения:

Вопрос	Римская школа	Современная школа
С какого возраста?	7 лет	7 лет
Кто учился?	Мальчики и девочки (начальная), дальше – в основном мальчики	Все
Сколько ступеней?	3	3 (начальная, средняя, старшая)
Платная?	Да	Нет

Учащиеся устно заполняют пропуски в правой колонке. Вывод: «Римская школа была во многом похожа на нашу, но образование было доступно не всем. Как вы думаете, почему сегодня государство старается сделать образование бесплатным?» (Краткое обсуждение).

### **3.4. Эмпатическая сценка «Один день из жизни римского школьника» (6 мин)**

Учитель предлагает двум добровольцам на 2 минуты «стать римскими детьми». Один играет римского ученика, второй – учителя. Остальные – зрители, которым даётся задание: «Смотрите внимательно, потом скажете, что в этой сценке соответствует тексту учебника, а что придумано».

Примерный сценарий (реплики подсказывает учитель):

- Ученик (протирая глаза): «Ох, опять вставать до рассвета... Сегодня будем заучивать речи Цицерона».
- Учитель (строго): «Показывай табличку. Ты выучил отрывок “О природе богов”?».
- Ученик (запинаясь, читает с воображаемой дощечки): «Свидетельница времён, свет истины...».
- Учитель: «Допустим. А теперь объясни, чем публичное право отличается от частного».
- Ученик (вздыхает): «Публичное – для государства, частное – для человека... Ох, скорее бы домой, к яблокам!».

После сценки учитель спрашивает зрителей: «Какие детали из учебника вы узнали?» (Ответ: «учились по дощечкам», «изучали Цицерона», «право»). «Чего в учебнике нет, но мы придумали?» (Ответ: «имён детей, конкретного диалога»).

### **4. Закрепление и рефлексия (4 мин)**

Учитель задаёт классу вопросы из учебника:

1. Какие жилые строения преобладали в городе, а какие – в сельской местности? (в городе – инсулы, в сельской – виллы)
2. Какие элементы римского образования сохранились до наших дней? (ступени, предметы, оценки)

Затем просит каждого на том же листочке, что и на прошлом уроке, дописать одно предложение: «Меня удивило...» или «Я хотел бы жить / не хотел бы жить в Древнем Риме, потому что...». Несколько ответов зачитываются вслух.

### **5. Домашнее задание (2 мин)**

Прочитать параграф 54. Письменно ответить на вопрос № 4: «Подумайте, почему в Риме обучение в школе было платным». По желанию – нарисовать римский домус или инсулу с подписями частей (атрий, перистиль) и принести на следующий урок на получение дополнительной оценки.

### Приложение 3.

#### Входной тест-опросник для учащихся 5 класса

*Дорогой пятиклассник!*

Ответь, пожалуйста, на следующие вопросы. Это не контрольная работа, оценки выставляться не будут. Мне важно понять, что ты уже знаешь о Древнем Риме, чтобы сделать наши уроки интереснее.

1. Назови столицу Римской империи.

Ответ: \_\_\_\_\_

2. Как называли римских воинов?

Ответ: \_\_\_\_\_

3. Назови архитектурные сооружения Древнего Рима, которые ты знаешь?

Ответ: \_\_\_\_\_

4. Знаешь ли ты, что такое акведук? Если знаешь, напиши кратко.

Ответ: \_\_\_\_\_

5. Какие римские имена учёных, писателей или поэтов тебе известны?

Напиши хотя бы одно.

Ответ: \_\_\_\_\_

6. Какие современные слова, по-твоему, произошли от латыни?

Ответ: \_\_\_\_\_

*Спасибо за ответы!*

## **Приложение 4.**

### **Дидактические материалы к урокам по темам «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян»**

#### **Содержание:**

- Карточки для групповой работы к уроку № 1 (4 варианта).
- Таблица для сравнения римской и современной школы к уроку № 2.
- Карточки-персонажи для игры «Римский гардероб» к уроку № 2.

#### **1. Карточки для групповой работы (урок № 1, этап 3.3 «Римские учёные»)**

##### **Карточка № 1. Группа «Юристы»**

1. Прочитайте в параграфе 52–53 пункт «Римское право».
2. Найдите в тексте и выпишите, на какие две части делилось римское право.
3. Объясните своими словами, чем отличается публичное право от частного.
4. Приведите пример из современной жизни: какую ситуацию регулирует публичное право, а какую – частное?

##### **Карточка № 2. Группа «Медики»**

1. Прочитайте в параграфе 52–53 пункт «Медицина».
2. Назовите двух римских врачей, о которых говорится в учебнике.
3. Кратко запишите, какой вклад внёс каждый из них в медицину.
4. Ответьте на вопрос: что из их открытий используется в медицине до сих пор?

### Карточка № 3. Группа «Историки»

1. Прочитайте в параграфе 52–53 пункт «История».
2. Найдите в тексте фразу, которой Цицерон описывает историю. Выпишите её.
3. Объясните, как вы понимаете эти слова. Почему Цицерон называл историю «учительницей жизни»?
4. Согласны ли вы с ним? Приведите один аргумент «за» или «против».

### Карточка № 4. Группа «Инженеры-архитекторы»

1. Прочитайте в параграфе 52–53 пункты «Вечный город» и «Новшества в строительстве».
2. Найдите описание Пантеона и Колонны Траяна.
3. Ответьте на вопросы:
  - а. Чем Пантеон отличается от других римских храмов?
  - б. Для чего была создана Колонна Траяна?
4. Назовите не менее трёх строительных изобретений римлян, которые вы узнали из текста.

2. Таблица для сравнения римской и современной школы (урок № 2, этап 3.3 «Римская школа»)

<i>Вопрос</i>	<i>Римская школа</i>	<i>Современная школа</i>
<b>С какого возраста начиналось обучение?</b>	7 лет	
<b>Кто учился?</b>	Мальчики и девочки (начальная ступень), далее – в основном мальчики	

<b>Сколько ступеней было?</b>	3	
<b>Было ли обучение платным?</b>	Да, плата росла с каждой ступенью	
<b>Какие предметы изучали на средней ступени?</b>	Латынь, право, греческий язык, философию, математику с астрономией	

**Задание:** заполните пустые ячейки в правой колонке, опираясь на собственный опыт. После заполнения таблицы устно ответьте на вопрос: «Как вы думаете, почему сегодня государство старается сделать образование бесплатным?».

### **3. Карточки-персонажи для игры «Римский гардероб» (урок № 2, этап 3.2 «Римский гардероб»)**

#### **Карточка № 1**

Вы – бедный римлянин, который идёт утром на рынок, чтобы купить овощей. Вы не можете позволить себе дорогую одежду. В вашем гардеробе только самое необходимое. Что из предложенного списка вы наденете?

#### **Карточка № 2**

Вы – молодой человек из знатной семьи. Сегодня важный день: вы впервые получаете права римского гражданина и должны надеть особую одежду, которая покажет ваш новый статус. Что вы выберете?

#### **Карточка № 3**

Вы – знатная римская матрона, жена сенатора. Вы собираетесь выйти из дома, чтобы навестить подругу. Ваша одежда должна быть скромной, но подчёркивать ваше положение. Что из списка вы наденете?

Список предметов одежды для выбора: тога, туника, кандида, стола, палла.

Задание для класса: оценить правильность выбора каждого персонажа и объяснить, почему выбрана именно эта одежда.

## Приложение 5.

### Итоговый тест по темам «Наука и культура Древнего Рима» и «Быт и досуг древних римлян»

*Дорогой пятиклассник!*

Ответь, пожалуйста, на следующие вопросы. Это не контрольная работа, оценки выставляться не будут. Мне важно понять, что тебе запомнилось с наших уроков.

Почему Рим стали называть Вечным городом?

Ответ: \_\_\_\_\_

Какие достижения древних римлян используются до сих пор? Назови не менее двух.

Ответ: \_\_\_\_\_

Какое строительное изобретение римлян позволяло перебрасывать мосты через реки и ущелья?

Ответ: \_\_\_\_\_

Чем римская школа отличалась от современной? Напиши хотя бы одно различие.

Ответ: \_\_\_\_\_

Почему римляне, по мнению авторов учебника, больше всего любили практичные науки?

Ответ: \_\_\_\_\_

Назови двух римских учёных или врачей и кратко скажи, чем они известны.

Ответ: \_\_\_\_\_

Чем публичное право отличалось от частного в Древнем Риме?

Ответ: \_\_\_\_\_

Как ты думаешь, можно ли сказать, что римляне «покорили мир не только мечом, но и культурой»? Поясни свою мысль.

Ответ: \_\_\_\_\_

***Спасибо за ответы!***

## **Приложение 6.**

### **Бланк анкеты познавательного интереса (контрольный этап)**

*Дорогой пятиклассник!*

Ответь, пожалуйста, на несколько вопросов. Анкета анонимная, подписывать её не нужно. Здесь нет правильных и неправильных ответов – просто выбери тот вариант, который ближе тебе.

**Нравится ли тебе изучать историю Древнего мира?**

- а) да
- б) не очень
- в) нет

**Хотел бы ты, чтобы побольше уроков в году проходило в такой форме (работа в группах, игры, сценки, обсуждения)?**

- а) да, очень хотел бы
- б) мне без разницы
- в) нет, мне больше нравится, когда объясняет учитель

**Какие задания на уроке тебе нравятся больше всего?**

- а) слушать рассказ учителя
- б) работать в группе, выполнять творческие задания
- в) отвечать индивидуально

**Сложно ли тебе запоминать новые термины и даты?**

- а) да, часто сложно
- б) иногда сложно
- в) нет, обычно легко

***Спасибо за ответы!***