

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

Осецкий Эдуард Александрович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМИ
ИСТОЧНИКАМИ В РАМКАХ ПРОЕКТА «ВОЙНЫ РИМА II-I ВВ. ДО
Н.Э.»**

Направление подготовки: 44.03.05: педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы:
История и право

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой всеобщей истории
к. и. н., доцент Е.Л. Зберовская

(дата, подпись)

Научный руководитель
к. и. н., доцент Д. В. Григорьев

10.06.2026

(дата, подпись)

Обучающийся Осецкий Э.А.

10.06.2026

(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2026

Содержание

Введение	2
Глава I. Теоретические основы формирования умений работы с историческими источниками у учащихся 5 классов посредством проектной деятельности.....	8
1.1. Умения работы с историческими источниками: сущность, структура и методические подходы к формированию	8
1.2. Проектная деятельность как средство формирования предметных умений на уроках истории	13
1.3. Психолого-педагогические особенности учащихся 5 класса и их учёт в обучении истории	19
Глава II. Практика реализации проекта «Войны Рима II–I вв. до н. э.» для формирования умений работы с источниками у пятиклассников	27
2.1. Анализ учебно-методической базы и отбор исторических источников для проекта «Войны Рима».....	27
2.2. Организация и содержание проектной деятельности «Римские войны: взгляд через источники»	34
2.3. Оценка результативности формирования умений работы с источниками в ходе проектной деятельности	40
Заключение	46
Список источников и литературы	50
Приложения	59

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [4] и подкрепляющая его Федеральная рабочая программа по истории для 5–9 классов [5] недвусмысленно ориентируют школу на формирование у обучающихся компетенций, связанных с извлечением и критическим осмыслением информации. «Умение работать с историческими источниками – одно из ключевых предметных умений», – справедливо замечают Н. В. Камардина и Ю. С. Черенкова [23, с. 73]. Однако на практике, в условиях реального учебного процесса пятого класса, эта задача превращается в настоящий педагогический вызов.

Современный младший подросток, по наблюдениям О. Р. Сиренко, нередко демонстрирует «отсутствие интереса к учебе вообще, и к изучению истории, в частности» [47, с. 16]. Преодолеть эту инерцию, особенно на материале военной истории, казалось бы, столь притягательной для этого возраста, возможно лишь через включение школьника в активную, лично окрашенную деятельность. Эту мысль подтверждает и А. А. Халикина, подчеркивая, что новые методики должны «формировать активную, самостоятельную позицию учащихся» [53, с. 269]. Именно проектная деятельность, интегрирующая в себе поиск, анализ и представление результатов, рассматривается сегодня как один из наиболее эффективных инструментов для решения подобных задач [35; 42; 57].

В данной работе мы обращаемся к конкретному историческому блоку, завершающему курс истории Древнего мира в 5-м классе, – «Войны Рима II–I вв. до н. э.». Этот период, насыщенный событиями, яркими личностями и, что важно для нас, значительным корпусом доступных адаптированных письменных источников, предоставляет идеальную фактологическую основу для проектной работы.

Актуальность исследования.

Актуальность темы продиктована несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, существует четкий государственный и нормативный запрос: ФГОС ООО [4] требует от выпускника умения «искать, анализировать, сопоставлять и оценивать информацию», а рабочая программа по истории [5] конкретизирует это в виде предметных результатов, включающих работу с фрагментами исторических текстов.

Во-вторых, налицо противоречие, зафиксированное исследователями, между декларируемой важностью работы с источниками и реальной практикой. Как показал анализ, проведенный Х. Б. Хатад, многие учителя «используют в основном документальные источники из учебников, но их привлечение нельзя назвать систематическим» [54, с. 72]. Сходные данные приводит и С. А. Майбурова, указывая на специфические трудности, которые испытывают пятиклассники при работе с текстом учебника истории Древнего мира [31]. Простое созерцание документа, не подкрепленное специально организованной деятельностью, не ведет к формированию аналитических умений. Требуется методически выверенный подход, и одним из вариантов его реализации является метод проектов.

В-третьих, выбор в пользу тематики римских войн не случаен. Как подчеркивает О. Р. Сиренко, военная история при грамотной подаче способна стать мощным мотивационным ресурсом, пробуждающим у подростков интерес к прошлому [47]. Соединить этот естественный интерес с целенаправленным формированием сложных метапредметных умений – актуальная методическая задача.

Таким образом, проблема исследования заключается в поиске эффективных способов формирования умений работы с письменными историческими источниками у учащихся 5-х классов на материале войн Рима через организацию проектной деятельности.

Степень изученности темы исследования.

Анализ литературы показывает, что проблема находится на стыке нескольких научно-методических направлений.

Первую группу составляют труды, посвященные общим вопросам работы с историческими источниками в школе. Здесь можно выделить исследования, раскрывающие классификацию источников и методические приемы их анализа (Е. А. Крючкова [29], Е. Н. Чернова [56], М. А. Росина и Р. А. Бузаков [44]), а также работы, фокусирующиеся на специфике применения источников в младшем подростковом возрасте (П. Ф. Иваншина [21], А. И. Тувалкина [51], Т. Е. Руина [45]). Важно отметить, что большинство авторов сходятся во мнении: работа с документом в 5-м классе должна начинаться с простых форм, но при этом «учителю важно научить пятиклассников работать с историческим материалом... как основным средством передачи информации и добычи знаний» [45, с. 349]. Т. Е. Руина также обращает внимание на то, что в учебнике А. А. Вигасина, ранее доминировавшем в школе, уже были заложены основы такой работы [45]. Наша задача – перенести этот методический фундамент на обновленный учебник В. Р. Мединского [6], содержание которого по римскому блоку еще только становится объектом пристального методического осмысления.

Вторую группу образуют работы, раскрывающие потенциал проектной деятельности. И. В. Павловская рассматривает ее как технологию, позволяющую «реализовать системно-деятельностный подход в обучении истории» [42, с. 51]. О. А. Ширина и Е. В. Авдеева на примере урока о Древнейшем Риме показывают, как групповой проект способствует взаимообучению и развитию коммуникативных навыков [57]. Е. В. Есаулова предлагает методику повышения эффективности коммуникации в проектной работе, акцентируя роль педагога-консультанта [20]. Однако при этом практически не встречается работ, которые бы детально прорабатывали проектную методику конкретно для цикла уроков о войнах Рима республиканского периода в 5-м классе.

Третья группа – это публикации, обобщающие опыт применения инновационных, активных и игровых методов на уроках истории. Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова, апробировав собственные разработки, пришли к выводу, что «повышение мотивации к изучению предмета... возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [49, с. 170]. А. Ю. Петроченкова описывает применение игровых технологий, в том числе настольных игр, на уроках истории в 6-м классе, что легко экстраполируется и на 5-й класс [43]. Опыт учителей, представленный в статьях Л. О. Валдаевой [16], О. А. Акимовой и И. В. Сидоровой [7], также подтверждает эффективность перехода от объяснительно-иллюстративного метода к деятельности.

Наконец, отдельно стоит упомянуть труды по истории античности (П. Коннолли [26], Г. Дельбрюк [18], М. Б. Елесеев [19], Л. Наумов [40], Е. А. Молев [36], С. Ю. Сапрыкин [46]), которые выступают содержательной опорой для отбора фактов и источников проекта.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что при наличии глубокой проработки как теории работы с источниками, так и теории проектного обучения, ощущается дефицит целостных исследований, нацеленных на формирование умений работы с письменными историческими источниками через проектную деятельность на конкретном и хронологически связанном историческом материале «Войны Рима II–I вв. до н. э.» в курсе 5-го класса. Наша работа призвана внести вклад в восполнение этого пробела.

Объект исследования – процесс формирования предметных умений у учащихся 5-х классов на уроках истории.

Предмет исследования – проектная деятельность как средство формирования умений работы с письменными историческими источниками на материале темы «Войны Рима II–I вв. до н. э.».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель организации проектной деятельности, направленной на формирование умений работы с письменными историческими источниками у пятиклассников при изучении войн Рима республиканского периода.

Задачи исследования:

1. Раскрыть структуру и содержание умений работы с историческими источниками и методические подходы к их формированию в основной школе.
2. Выявить психолого-педагогические особенности учащихся 5-го класса и обосновать целесообразность использования проектной деятельности при обучении истории.
3. Проанализировать учебно-методическую базу и отобрать доступные для пятиклассников фрагменты из письменных источников для проекта «Войны Рима».
4. Разработать содержание и методическое сопровождение проектной деятельности.
5. Экспериментально проверить результативность разработанной модели и сформулировать методические рекомендации.

Гипотеза исследования.

Мы предполагаем, что целенаправленное включение учащихся 5-го класса в проектную деятельность, построенную на системе заданий по анализу адаптированных фрагментов из сочинений античных авторов (Аппиана, Плутарха), позволит повысить уровень сформированности у них умений работы с письменными историческими источниками и одновременно будет способствовать росту познавательного интереса к истории Древнего Рима.

Методологическая основа и методы исследования.

Теоретическую базу работы составили положения системно-деятельностного подхода, концепция формирования исторического мышления

у школьников, а также методические труды, раскрывающие вопросы организации работы с источниками (Е. А. Крючкова [29], О. В. Крылова [28]) и проектной деятельности (Н. Н. Баркова, А. В. Карпенко [12]). Для решения поставленных задач использовались теоретические методы (анализ нормативных документов, научно-методической литературы, учебников, исторических источников), эмпирические методы (анкетирование учащихся на входе и выходе, педагогическое наблюдение, анализ продуктов проектной деятельности школьников) и методы статистической обработки данных.

Апробация.

Базой опытно-экспериментальной работы являлась МАОУ СШ №16 г.Красноярска. Исследованием был охвачен один 5-й класс в количестве 30 обучающихся.

Научная новизна исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем применительно к обновленному учебнику В. Р. Мединского [6] разработана и апробирована модель проектной деятельности для 5-го класса, нацеленная на формирование умений работы с источниками на материале войн Рима II-I вв. до н. э., и предложен оригинальный комплекс заданий, адаптированных под возрастные особенности данного контингента учащихся.

Практическая значимость работы состоит в возможности использования разработанного комплекса дидактических материалов и оценочных средств в практике работы учителей истории основной школы.

Структура выпускной квалификационной работы.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и литературы, а также приложений, содержащих образцы дидактических материалов и работ учащихся.

Глава I. Теоретические основы формирования умений работы с историческими источниками у учащихся 5 классов посредством проектной деятельности

1.1. Умения работы с историческими источниками: сущность, структура и методические подходы к формированию

Отечественное историческое образование на протяжении последних десятилетий прошло путь от иллюстративного использования документа на уроке до признания его в качестве полноценного дидактического инструмента. Анализ нормативных документов не оставляет сомнений: Федеральная рабочая программа по истории для 5–9 классов в качестве одной из приоритетных задач ставит «овладение приёмами работы с историческими источниками» [5]. Именно это предметное умение, как справедливо замечают Н. В. Камардина и Ю. С. Черенкова, «является сутью работы профессионального историка, должно стать обязательным компонентом школьного исторического образования» [23, с. 73]. Однако понять, как именно его формировать, невозможно без предварительного ответа на вопрос: а что, собственно, должен уметь школьник, когда он работает с источником?

Традиционно исторический источник определяется как любой материальный объект, несущий информацию о прошлом человеческого общества. В школьной практике, как подчёркивают М. А. Росина и Р. А. Бузаков: «к историческим источникам относится всё созданное человеком, в том числе результаты его взаимодействия с окружающей средой» [44, с. 96]. Однако, если абстрагироваться от широких классификаций, то станет очевидно, что главным «рабочим инструментом» на уроке, особенно в 5-м классе, остаётся источник письменный. Именно он позволяет словесно

«...плотью «историческую действительность того времени» [30, с. 109] и упитый для ребёнка своеобразным «окном» в другую эпоху.

Опираясь на устоявшуюся в методике преподавания традицию, идущую от работ И. Я. Лернера, Н. Г. Дайри и их последователей, современные учёные выделяют в структуре умений работы с историческим источником несколько взаимосвязанных компонентов. Е. А. Крючкова в своей работе, посвящённой начальной школе, но релевантной в своих базовых положениях и для основной школы, описывает следующие шаги аналитической деятельности: «установление причинно-следственных, пространственных, временных, контекстных связей» [29, с. 43]. О. В. Крылова применительно к условиям реализации образовательного стандарта нового поколения разворачивает эту схему подробнее, говоря о необходимости научить школьников видеть за текстом автора, его позицию и цель создания документа [28, с. 253–254].

Обобщив позиции названных авторов, а также выводы А. С. Трусовой и О. Г. Дивиной [50] и М. В. Ильиной [22], можно выстроить следующую иерархию умений, которая должна формироваться последовательно, начиная уже с пятого класса:

1. На этапе атрибуции источника школьник учится отвечать на вопросы: «Кто автор? Когда и где создан документ? К какому типу источников он относится?». Е. Н. Чернова совершенно верно замечает, что начинать работу необходимо «с обогащения словарного запаса» [56, с. 96]. Ученик, столкнувшийся со словами «понтифик», «легион» или «триумвират», ещё до анализа смысла должен понять, что перед ним текст иной эпохи.
2. Извлечение информации в явном виде – это наиболее простое, репродуктивное действие: найти в тексте имена, названия, конкретные поступки. Именно с него, как показывает практический опыт Т. Е. Руиной, целесообразно начинать в 5-м классе: детям предлагаются «задания на конструирование

терминов или заполнение пропусков» [17, с. 68], что помогает им сконцентрироваться на дословном содержании.

3. Интерпретация и преобразование информации – более сложное умение, требующее от школьника способности пересказать текст своими словами, сжать его, составить план или небольшую таблицу. Л. И. Герасимова называет этот этап «заданием на конструирование (построение) терминов» [17, с. 67] и подчёркивает, что механическое заучивание определений здесь уже не работает – требуется осмысление.
4. Критический анализ и оценка – вершина айсберга, предполагающая развитие способности различать факты и мнения, выявлять авторскую позицию, а также задаваться вопросом о достоверности источника. Е. А. Крючкова подчёркивает, что для этого вида работы необходимо привлечение источников «совершенно другой направленности и жанров, содержащих сведения личного характера» [29, с. 44], которые дают ученику возможность увидеть эмоционально окрашенную, субъективную картину прошлого.

Приведённая структура станет для нас теоретическим каркасом при проектировании практической части работы. Однако очевидно, что любая классификация останется формальной схемой, если не ответить на вопрос: с помощью каких методических подходов эти умения можно эффективно формировать у младших подростков?

В современной методической литературе можно выделить несколько подходов. Первый, наиболее традиционный, основывается на системе вопросов и заданий к тексту. Он не теряет своей актуальности, но, как показывает анализ Х. Б. Хатад, зачастую сводится учителями лишь к репродуктивному уровню: «ученикам предлагается устно определить автора документа и выделить из текста главную информацию» [54, с. 71]. Сходные

данные приводит и О. В. Крылова, указывая, что в массовой практике документ нередко превращается лишь в иллюстрацию к рассказу педагога [28, с. 255]. Чтобы избежать этой ловушки, важно, чтобы вопросы к тексту выстраивались по принципу «от простого к сложному», заставляя ученика возвращаться к источнику многократно.

Здесь на помощь учителю приходят разнообразные памятки и алгоритмы, превращающие работу с документом в пошаговую, прозрачную для ребёнка деятельность. Е. Н. Чернова приводит образцы таких памяток – например, для оценки устного ответа или для описания исторического события [56, с. 98–99]. А. И. Тувалкина, говоря о специфике применения источников в 5–6-х классах, рекомендует начинать обучение с приёмов внешнего анализа, то есть «поиска сведений о происхождении источника (время и место создания, авторство)» [51, с. 286]. Эта простая инструкция, регулярно повторяемая учителем, постепенно переводит внешнее учебное действие во внутренний план, формируя то, что впоследствии станет исследовательским навыком.

Ещё один важнейший методический аспект – учёт возрастных особенностей учеников. Т. Е. Руина небезосновательно настаивает, что в 5-м классе следует применять «наиболее простой, понятный для детей соответствующего возраста материал», а объём текста не должен превышать 10–15 строк [45, с. 347]. Действительно, как едко, но точно замечают С. А. Майбунова и другие исследователи, попытка дать неподготовленному пятикласснику неадаптированный фрагмент из Тита Ливия или Плутарха почти гарантированно приведёт к тому, что ребёнок «не сможет объяснить источник» [54, с. 71] и потеряет к работе всякий интерес. Потому адаптация текста – не каприз, а суровая дидактическая необходимость.

Однако одних лишь памяток и адаптированных текстов недостаточно, чтобы превратить рутинный анализ в увлекательное занятие. И здесь исследователи всё чаще обращаются к потенциалу активных и интерактивных технологий. Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова, обосновывая применение

инноваций на уроках истории, на собственном опыте убедилась, что даже в 5-м классе возможно использование «театрализации, игровой и проектной деятельности» [49, с. 169], которые радикально меняют позицию ученика: из пассивного слушателя он превращается в исследователя. Е. В. Афонькина, разрабатывая методику работы с вещественными источниками, говорит о важности «тактильного восприятия» и «создания моделей», что позволяет ребёнку в буквальном смысле «прикоснуться к истории» [9, с. 454]. Хотя работа Е. В. Афонькиной посвящена вещественным памятникам, сам принцип – погружение в эпоху через активное действие – в полной мере применим и к письменным свидетельствам.

Завершая разговор о методических подходах, важно отметить, что все перечисленные приёмы начинают работать с максимальной отдачей тогда, когда они объединены единой логикой и длительной перспективой. Именно такой логикой обладает проектная деятельность, которая будет подробно рассмотрена в следующем параграфе. Пока лишь подчеркнём, что многие авторы (И. В. Павловская [42], О. А. Ширина и Е. В. Авдеева [57], Е. В. Есаулова [20]) сходятся во мнении: системное включение школьников в работу над проектами является одним из наиболее органичных способов формирования всего комплекса умений работы с источниками – от поиска информации до её публичной презентации и защиты.

Проведённый анализ показывает, что умения работы с историческими источниками представляют собой не монолитный, а многоуровневый комплекс навыков, включающий атрибуцию, извлечение информации, интерпретацию и критический анализ. Их формирование в основной школе, и особенно в 5-м классе, требует от педагога гибкого сочетания традиционной системы вопросов и памяток с активными и интерактивными технологиями, адаптации содержания источников к познавательным возможностям младших подростков и, что самое главное, – создания такой образовательной среды, в которой

каждый ученик сможет самостоятельно пройти путь «от простого созерцания документа к его глубокому и заинтересованному пониманию».

1.2. Проектная деятельность как средство формирования предметных умений на уроках истории

Разговор о методических подходах к работе с источниками, начатый в предыдущем параграфе, был бы неполным без специального и обстоятельного рассмотрения того инструмента, который сегодня признаётся одним из наиболее эффективных для перевода учебных действий из плоскости механического воспроизведения в плоскость осмысленного творчества. Речь идёт о проектной деятельности, занявшей прочное место как в нормативных документах, так и в реальной практике преподавания истории.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования прямо указывает на необходимость формирования у обучающихся «способности к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности» [4], а Федеральная рабочая программа конкретизирует это положение через систему предметных и метапредметных результатов, достижение которых немислимо без включения школьников в активную познавательную деятельность [5]. В этом контексте метод проектов, имеющий почти столетнюю историю теоретического осмысления (от Дж. Дьюи до Е. С. Полат и Н. Ю. Пахомовой), переживает сегодня второе рождение, обретая новые формы и технологические решения.

Что же представляет собой проектная деятельность на уроке истории? Наиболее ёмкое определение, на наш взгляд, предлагает И. В. Павловская, характеризуя её как «способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определённого результата» [42, с. 54]. Автор делает акцент на двух принципиальных моментах: во-первых, деятельность должна

быть именно самостоятельной, а не имитирующей таковую; во-вторых, она всегда нацелена на получение конкретного, осязаемого продукта. Эту мысль развивает и Н. Н. Баркова, говоря о том, что инновационный урок, построенный на проектной основе, «предполагает передачу организации урока ученикам, что развивает их креативность и самостоятельность» [12, с. 310].

Важно отличать проект от иных форм учебной работы. Не любое групповое задание и не любой подготовленный школьником доклад могут быть названы проектом. Методисты сходятся во мнении, что проект всегда начинается с проблемы и завершается публичной презентацией продукта. И. В. Павловская формулирует это через известную формулу «пять П»: «Проблема – План – Поиск информации – Продукт – Презентация» [42, с. 54], к которой добавляет шестое «П» – Портфолио, то есть папку, где собраны все рабочие материалы. Эта формула станет для нас опорной при проектировании практической части исследования.

Однако, прежде чем перейти к вопросу о том, как именно проектная деятельность способствует формированию умений работы с историческими источниками, необходимо уточнить, о каких именно предметных умениях идёт речь. Выстроенная нами в параграфе §1.1 иерархия – атрибуция, извлечение информации, интерпретация и критический анализ – позволяет взглянуть на проект как на идеальную образовательную среду, в которой каждое из этих умений оказывается востребованным не по указке учителя, а в силу внутренней логики самой деятельности.

Рассмотрим это на конкретном примере. Представим, что группа пятиклассников получает задание подготовить проект «Ганнибал глазами римлян и карфагенян». Уже на стадии поиска информации школьники вынуждены обращаться к различным источникам: тексту учебника [6], фрагментам из Плутарха [3] и Аппиана [1], картам, иллюстрациям. Чтобы понять, чем отличается описание битвы при Каннах у римского историка и у греческого биографа, им необходимо пройти все четыре ступени: установить

авторство текстов (атрибуция), найти в них конкретные оценки и факты (извлечение), пересказать их своими словами для будущей презентации (интерпретация) и, наконец, задаться вопросом: кому из авторов можно доверять больше и почему? (критический анализ). Таким образом, проект не просто создаёт мотивацию, но и делает все этапы работы с источником осмысленными и взаимосвязанными.

Опыт многих педагогов-практиков подтверждает эту закономерность. О. А. Ширина и Е. В. Авдеева, описывая реализацию группового проекта «Древнейший Рим» в 5-м классе, подчёркивают, что «в рамках проектной деятельности у школьников при совместном выполнении задания происходит взаимообучение, расширение кругозора, развитие творческих и коммуникативных навыков» [57, с. 87]. Авторы особо отмечают, что сложность группового проекта заключается в необходимости договариваться, и именно в этих, порой непростых, обсуждениях и спорах рождается подлинное понимание материала. Ученик, который пытается убедить товарища в своей трактовке документа, волей-неволей вынужден глубже вчитываться в текст, искать аргументы, проверять достоверность сведений.

Не менее значимым представляется и эмоциональный аспект проектной деятельности. Е. В. Есаулова в работе, специально посвящённой коммуникации в проектной деятельности, замечает, что «главенствующей целью данной методики является создание благоприятных морально-психологических условий для самореализации» [20, с. 148]. Действительно, проект, в отличие от стандартного опроса у доски, даёт ребёнку право на ошибку, право на собственную интерпретацию, право на выбор формы представления результата. Это особенно важно для младших подростков, чья учебная мотивация, как мы покажем в следующем параграфе, часто оказывается под угрозой.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о роли учителя в проектной деятельности. И здесь исследователи единодушны: педагог

перестает быть транслятором готового знания и превращается в консультанта, наставника, модератора. Е. В. Есаулова описывает эту роль так: «учитель выступает в качестве наставника, помощника; с течением времени роль учителя заметно снижается, учащимся всё меньше необходима его помощь» [20, с. 148]. Иными словами, правильно организованный проект ведёт к росту познавательной самостоятельности, что и является одной из главных целей современного образования.

Разумеется, было бы наивно утверждать, что проектная деятельность лишена каких-либо трудностей и ограничений. Х. Б. Хатад, анализируя реальную практику использования источников в школе, фиксирует, что многие учителя избегают проектных форм работы, ссылаясь на нехватку времени, сложность оценивания индивидуального вклада каждого ученика и неготовность самих школьников к самостоятельному поиску [54, с. 72]. А. И. Тувалкина добавляет к этому списку проблему адаптации текстов: «учитель должен выбрать содержание, иногда видоизменить источник, однако без ущерба целостности и достоверности информации» [51, с. 287]. Это требует от педагога серьёзной предварительной подготовки и, что не менее важно, готовности импровизировать по ходу работы, поскольку логика проекта далеко не всегда совпадает с поурочным планированием.

Тем не менее, преимущества проектной деятельности, особенно в контексте формирования умений работы с источниками, многократно перевешивают эти трудности. Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова, подводя итоги апробации инновационных технологий в 5-м классе, сформулировали вывод, который можно считать программным для всей нашей работы: «повышение мотивации обучающихся к изучению предмета и «упрощение» работы преподавателя к подготовке и эффективности проведения урока возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [49, с. 171]. Подчеркнём: авторы говорят не только о мотивации ученика, но и об облегчении труда учителя, что на первый взгляд кажется парадоксом. Однако

за этим парадоксом стоит простая истина: когда школьники работают самостоятельно и увлечённо, педагог может сосредоточиться на содержательном диалоге, а не на дисциплинарных замечаниях.

Как же связаны проектная деятельность и работа с историческими источниками на уровне конкретных методических приёмов? Обратимся к опыту учителей-практиков. Л. О. Валдава описывает использование «метода проектов – самостоятельную исследовательскую деятельность обучающегося, которая имеет в первую очередь научно-практическую значимость» [16, с. 80]. Среди приводимых ею этапов работы над научным проектом выделим те, что прямо соотносятся с умениями, описанными нами в параграфе 1.1: предварительный выбор темы (требует умения выделять проблему), составление плана, изучение литературы по данной теме и сбор материала (извлечение и систематизация информации), создание собственного текста (интерпретация), защита (презентация и ответы на вопросы, что развивает критическое мышление).

Ещё один практический аспект, заслуживающий внимания, – использование проектной деятельности для формирования читательской грамотности, которая, как мы помним, является фундаментом всех остальных предметных умений. Е. В. Александрова, рассматривая формирование читательской грамотности на уроках истории, приходит к выводу, что задания, направленные на её развитие, «напоминают задания методов критического мышления: толстые и тонкие вопросы, ромашка Блума, таблица-синтез» [8, с. 34]. В проектной логике эти приёмы обретают новое качество: они становятся не самоцелью, а инструментами, необходимыми для продвижения к конечному продукту.

Нельзя не упомянуть и о том, что работа над проектом предоставляет уникальные возможности для интеграции урочной и внеурочной деятельности. О. Р. Сиренко на примере военной истории убедительно показывает, как проект, начатый на уроке, может быть продолжен во внеурочной деятельности, что

даёт школьникам «возможность и право на собственное мнение, личную точку зрения, на обоснование своих решений» [47, с. 17]. Эта интеграция особенно важна в условиях хронической нехватки учебного времени, на которую сетуют многие практикующие учителя.

Наконец, стоит сказать несколько слов о том, какие конкретно виды проектов могут быть использованы при изучении войны Рима в 5-м классе. Опираясь на классификацию, обобщённую в работе И. В. Павловской [42, с. 55], можно выделить исследовательские проекты (например, «Сравнительный анализ описаний Ганнибала у разных античных авторов»), творческие («Создание иллюстрированной ленты времени «Основные сражения II–I вв. до н. э.»), информационные («Каталог вооружения римского легионера по данным письменных источников») и практико-ориентированные («Разработка виртуальной экскурсии по местам сражений Второй Пунической войны»). Каждый из этих типов проектов в разной степени, но неизменно задействует все четыре группы умений работы с источником, что делает проектную деятельность поистине универсальным дидактическим средством.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что проектная деятельность не просто является одним из многих методов обучения истории, но представляет собой ту уникальную образовательную среду, в которой предметные умения работы с источниками формируются наиболее естественно и органично. Забегая вперёд, отметим, что эффективность этой среды во многом зависит от того, насколько она соответствует психологическим особенностям учащихся.

1.3. Психолого-педагогические особенности учащихся 5 класса и их учёт в обучении истории

Любая, даже самая изящная методическая конструкция останется лишь на бумаге, если при её проектировании не учитывать главного участника образовательного процесса – самого ребёнка. «Учитель должен знать психологию, – писал ещё К. Д. Ушинский, – чтобы воспитывать человека во всех его отношениях». Сегодня это требование закреплено в профессиональном стандарте педагога и подразумевает, что отбор содержания, методов и приёмов обучения должен опираться на глубокое понимание возрастных возможностей и ограничений школьников.

Пятый класс в этом смысле – совершенно особая ступень. Вчерашний выпускник начальной школы переступает порог средней школы, и на него лавинообразно обрушиваются перемены: вместо одного знакомого учителя – множество предметников с разными требованиями, вместо привычного кабинета – необходимость перемещаться по этажам, вместо шадящего темпа – резко возросший объём учебного материала. Как справедливо замечают многие исследователи, именно в этот период у значительной части детей наблюдается падение успеваемости и снижение учебной мотивации, причём причины этого лежат не в лени, а в глубочайших психологических сдвигах, переживаемых десяти-двенадцатилетним ребёнком.

С точки зрения возрастной периодизации, пятиклассник находится на границе младшего школьного и подросткового возраста. В отечественной психологии этот период связывают с началом «кризиса отрочества»: ведущая деятельность постепенно смещается с учения на интимно-личностное общение со сверстниками, иерархия мотивов перестраивается, а учебная деятельность, ещё недавно безусловно принимаемая, впервые начинает подвергаться сомнению. О. Р. Сиренко, много лет работающая с подростками и анализирувавшая их мотивацию к изучению истории, точно подмечает: «Существует проблема равнодушия, отсутствия у определённой части

учащихся интереса к учебе вообще, и к изучению истории, в частности» [47, с. 16]. Это равнодушие – не каприз, а симптом: ребёнок ищет новые основания для самоутверждения, и, если школа не предоставляет ему таких возможностей, он переключается на другие сферы.

Однако было бы ошибкой видеть в младшем подростке лишь средоточие проблем. К. Б. Малышева, ссылаясь на классические работы Л. С. Выготского, напоминает о том, что всякий кризис несёт в себе не только разрушение, но и созидание: именно в этот период интенсивно формируется способность к теоретическому мышлению, рефлексии, произвольной регуляции деятельности. Иными словами, пятиклассник уже потенциально способен к гораздо более сложным интеллектуальным операциям, чем от него требуют в начальной школе, но его новый потенциал нуждается в грамотной «настройке» со стороны педагога.

Применительно к обучению истории это означает, что именно в 5-м классе можно и нужно начинать систематическую работу с историческими источниками, однако делать это следует с оглядкой на конкретные психологические особенности данного возраста. Рассмотрим эти особенности подробнее и попытаемся понять, как они влияют на процесс формирования умений работы с документом.

Познавательная сфера: от наглядно-образного к словесно-логическому. Мышление младшего подростка находится в переходной стадии. Оно уже не столь конкретно и ситуативно, как у первоклассника, но ещё и не достигло той степени абстрактности, которая требуется, скажем, для самостоятельного анализа философских текстов. С. А. Майбурова, изучавшая трудности пятиклассников при работе с учебником истории Древнего мира, обращает внимание на важный нюанс: детям этого возраста сложно работать с текстами, содержащими многозначные термины, сложные синтаксические конструкции и большой объём незнакомых имён и названий [31, с. 143]. Исследовательница констатирует, что «специфика учебного материала по истории Древнего мира,

изобилующего новыми для ученика понятиями... создаёт для пятиклассников значительные когнитивные барьеры» [31, с. 144].

Отсюда вытекает первое важное методическое требование: работа с письменным источником в 5-м классе должна начинаться с адаптации текста. А. И. Тувалкина, посвятившая особенностям работы с источниками в 5–6-х классах отдельное исследование, подчёркивает, что «учителю необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся» и что «объём предлагаемого текста должен составлять максимум 15 строк» [51, с. 286]. Это не механическое ограничение, а психологически выверенный ориентир: столько информации пятиклассник способен удержать в поле произвольного внимания и осмысленно переработать за отведённое на уроке время.

Т. Е. Рунна, чей опыт работы с источниками на уроках истории Древнего мира описан в ряде публикаций, добавляет к этому ещё одно существенное замечание: «в 5-м классе используется наиболее простой материал повествовательного и описательного типа» [45, с. 347]. Действительно, нарративные источники (рассказы, легенды, описания событий) воспринимаются детьми значительно легче, нежели документы актового или законодательного характера, требующие развитого понятийного мышления.

В тесной связи с мышлением находится и память. Произвольное запоминание у пятиклассников ещё недостаточно развито, поэтому они склонны запоминать то, что вызвало эмоциональный отклик, удивило, поразило воображение. Эту закономерность блестяще использовали ещё античные ораторы, и она же должна лечь в основу отбора источников для урока. П. Коннолли, чья энциклопедия военной истории содержит множество ярких описаний, замечает, что «римская армия была не просто военной машиной, а целым миром со своими традициями, героями и легендами» [26, с. 12]. Именно «живые» детали, а не сухие цифры и даты, способны зажечь в ребёнке

искру интереса, которая затем превратится в устойчивый познавательный мотив.

Выше мы уже упомянули, что учебная мотивация в 5-м классе переживает кризис. Однако было бы неверно думать, что пятиклассник вообще не хочет учиться. Он не хочет учиться так, как раньше, – пассивно воспринимая готовое знание. А. А. Халикина настаивает, что современный подросток ждёт от урока возможности занять «активную, самостоятельную позицию» [53, с. 269]. Если учитель не предоставляет такой возможности, ребёнок находит другие сферы для самореализации – и часто весьма далёкие от школы.

Применительно к истории это означает, что работа с источником не должна превращаться в формальное упражнение. Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова, обобщая опыт применения инновационных технологий на уроках истории Древнего мира, приходят к принципиальному выводу: без опоры на внутреннюю мотивацию никакие, даже самые изощрённые методические приёмы не сработают. И далее: «повышение мотивации к изучению предмета... возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [49, с. 170]. В этом контексте проектная деятельность, с её акцентом на самостоятельность и получение конкретного продукта, оказывается почти идеальным решением.

Отдельно следует сказать о познавательном интересе к конкретному историческому материалу. Военная история традиционно считается одной из наиболее привлекательных для мальчиков-подростков, но, как показывает опыт О. Р. Сиренко, и девочки не остаются равнодушными, если материал подан через призму человеческих судеб, моральных выборов и ярких образов [47, с. 17]. Войны Рима II–I веков до н. э. с их выдающимися полководцами, драматическими коллизиями и, что немаловажно, наличием доступных письменных свидетельств (Аппиан, Плутарх) предоставляют в этом смысле богатейший ресурс.

Младший подростковый возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, резкой сменой настроений, склонностью к аффективным реакциям. Педагогу, работающему с пятиклассниками, хорошо знакома ситуация, когда ребёнок, столкнувшись с трудной задачей, быстро опускает руки, заявляя: «Я не понимаю» или «Мне это неинтересно».

Е. Н. Чернова, много лет занимающаяся развитием устной и письменной речи учащихся 5–6-х классов на уроках истории, считает, что одна из главных задач учителя на этом этапе – создавать «ситуации успеха» [56, с. 96]. Ребёнок, который хотя бы раз пережил радость от самостоятельно сделанного маленького открытия, будет с большей готовностью браться за следующее, пусть и более сложное задание.

Из этого общего принципа вытекают конкретные методические рекомендации. Во-первых, задания к источнику должны быть разноуровневыми, чтобы каждый ученик мог найти посильную для себя задачу. Во-вторых, оценочная деятельность педагога должна быть максимально деликатной и ориентированной не на фиксацию ошибок, а на фиксацию достижений. В-третьих, работа с источником должна чередоваться с другими видами деятельности, чтобы ребёнок не переутомлялся.

Игровые технологии, о которых мы упоминали в предыдущих параграфах, здесь незаменимы. А. Ю. Петроченкова, описывая применение игр на уроках истории в 6-м классе (что легко экстраполируется и на 5-й), замечает: «игра порождает радость и энергию, обогащает впечатлениями, помогает учителю избежать назидательности» [43, с. 254]. Даже простое облечение задания в игровую форму – например, предложить ученикам не просто прочитать документ, а «расшифровать древнюю рукопись» или «стать следователями и выяснить, говорит ли очевидец правду» – способно радикально изменить эмоциональный настрой класса.

Социальная ситуация развития: общение как приоритет. Как уже было сказано, ведущей деятельностью в подростковом возрасте становится общение. Пятиклассник стремится быть принятым в коллективе сверстников, занять в нём определённый статус, и учебная деятельность рассматривается им в том числе и сквозь призму межличностных отношений. Традиционная система, при которой каждый ученик работает только с учителем и только за свою парту, для многих подростков оказывается психологически некомфортной, что неизбежно сказывается на результатах.

Проектная деятельность, особенно выполняемая в малых группах, позволяет гармонизировать эту ситуацию. О. А. Ширина и Е. В. Авдеева, проанализировавшие опыт организации группового проекта по истории Древнего Рима в 5-м классе, отмечают, что «именно групповая работа способствует улучшению психологического климата в классе, развитию терпимости, умению вести диалог и аргументировать свою точку зрения» [57, с. 87]. При этом авторы не скрывают и возникающих проблем: «в каждом классе есть такие ученики, которые просто не решались высказывать своё мнение, или такие, которые, наоборот, навязывали своё мнение окружающим» [57, с. 87]. Задача педагога – помочь группе найти баланс, распределить роли так, чтобы каждый участник чувствовал свою значимость.

Е. В. Есаулова, исследовавшая коммуникативные аспекты проектной деятельности, добавляет ещё один важный нюанс: «на всех этапах проектной деятельности могут возникать различного рода трудности, зачастую связанные с формированием определённых коммуникативных барьеров» [20, с. 148]. К таким барьерам автор относит как когнитивные (разное понимание одних и тех же фактов), так и межличностные. Следовательно, формирование умений работы с источниками в проектной логике неизбежно сопряжено с формированием коммуникативных умений, что, учитывая возрастные особенности пятиклассников, следует рассматривать не как помеху, а как дополнительный образовательный ресурс.

Обобщив сказанное, можно сформулировать ряд принципиальных положений, которые должны быть учтены при проектировании практической части нашего исследования – проекта «Римские войны: взгляд через источники».

1. *Принцип адаптации.* Все фрагменты источников, предлагаемые пятиклассникам, должны проходить психолого-педагогическую обработку: сокращение, замена устаревших слов и сложных синтаксических конструкций, снабжение пояснениями. С. А. Майбурова [31] и А. И. Тувалкина [51] едины во мнении, что без такой адаптации работа с источником в 5-м классе обречена на неудачу.
2. *Принцип эмоциональной привлекательности.* Источники должны быть подобраны так, чтобы они затрагивали эмоциональную сферу ученика. Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова рекомендуют использовать «вставки из известных кинокартин или реконструкций событий и быта» [49, с. 167], что, безусловно, применимо и к письменным текстам, если они содержат яркие, живые описания.
3. *Принцип посильности и дифференциации.* Задания к источнику должны иметь несколько уровней сложности. Как отмечают авторы многих проанализированных нами работ, слабый ученик, получив непосильную задачу, скорее откажется от её выполнения, чем попытается разобраться.
4. *Принцип деятельностной включённости.* Источник не должен быть самоцелью. Его анализ должен быть встроен в более широкий контекст – в решение проектной задачи, подготовку презентации, участие в игре.

5. *Принцип опоры на групповое взаимодействие.* Учитывая возрастную потребность в общении, работа с источником в 5-м классе должна преимущественно носить групповой характер.

Всё это позволяет заключить, что психолого-педагогические особенности младших подростков не только не являются препятствием для формирования сложных предметных умений, но, напротив, при грамотном методическом подходе могут стать мощным ресурсом. Пятиклассник «жаждет» деятельности, общения, признания – и проект, в центре которого лежит работа с увлекательными историческими документами, способен удовлетворить все эти потребности.

Глава II. Практика реализации проекта «Войны Рима II–I вв. до н. э.» для формирования умений работы с источниками у пятиклассников

2.1. Анализ учебно-методической базы и отбор исторических источников для проекта «Войны Рима»

Переход от теоретических построений к практике всегда начинается с вопроса, который на первый взгляд кажется сугубо техническим: на каком материале строить работу? Однако в нашем случае этот вопрос носит принципиальный характер, поскольку именно содержательная основа проекта определяет, какие именно умения будут формироваться и насколько глубоким окажется погружение учащихся в историю.

Отечественная методическая традиция, как мы уже отмечали в параграфе 1.1, исходит из того, что письменный источник на уроке истории – не иллюстрация, а полноценное дидактическое средство [23, с. 73]. Но для того чтобы это средство заработало в пятом классе, оно должно удовлетворять целому ряду требований: соответствовать возрастным возможностям учащихся, органично вписываться в программный материал и, что немаловажно, обладать той внутренней энергией, которая способна пробудить познавательный интерес младшего подростка. В этой связи анализ учебно-методической базы, на которую мы опирались при разработке проекта «Римские войны: взгляд через источники», представляется не формальной преамбулой, а важнейшим этапом работы.

Характеристика учебника как базовой платформы проекта. Отправной точкой для нас послужил учебник В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна «Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс» [6]. Выбор именно этого учебника обусловлен тем, что это издание является продолжением прежнего пособия А. А. Вигасина, к которому часто обращались в использованной нами литературе [45]),

продиктован объективными обстоятельствами: с 2024/2025 учебного года он является основным для общеобразовательных организаций, реализующих обновлённый ФГОС ООО [4], и именно с ним работают сегодняшние пятиклассники. Следовательно, любые методические рекомендации, не учитывающие содержание этого учебника, рискуют остаться невостребованными.

Глава IV «Древний Рим», занимающая около двадцати параграфов (с 38-го по 55-й, если ориентироваться на структуру учебника [6, с. 217–294]), представляет собой логически завершённый и хронологически выдержанный блок. Войнам, составляющим хронологическое ядро нашего проекта, в нём посвящены параграфы §43 «Пунические войны», §44 «Завоевание Восточного Средиземноморья», §45 «Гражданские войны», §46–47 «Рабство в Риме» (включающий восстание Спартака) и §48 «Римское государство в I веке до н. э.», где рассказывается о возвышении и диктатуре Цезаря. Именно эти пять параграфов стали для нас тематическим каркасом, внутри которого были отобраны конкретные исторические сюжеты для проектной деятельности.

Важно отметить, что учебник В. Р. Мединского содержит не только авторский текст, но и встроенные в него фрагменты источников, а также вопросы и задания к ним. Например, в параграфе 48 приведён отрывок из сочинения Светония о Цезаре [6, с. 261]. Эти встроенные фрагменты, однако, выполняют скорее иллюстративную функцию и, как мы стремились показать в параграфе 1.1, не могут сами по себе обеспечить формирование всего комплекса умений работы с источником, особенно на уровне критического анализа. Наша задача заключалась в том, чтобы, отталкиваясь от материала учебника, существенно расширить источниковую базу проекта, выведя работу с документом на уровень самостоятельного исследования.

Опора на учебник проявилась и в отборе исторического содержания. Анализ текста параграфов показал, что такие сюжеты, как битва при Каннах (216 г. до н. э.), разрушение Карфагена (146 г. до н. э.), восстание Спартака (74–

71 гг. до н. э.) и установление диктатуры Цезаря (46–44 гг. до н. э.), изложены достаточно подробно, чтобы создать у учащихся базовое представление о событиях. Без этой предварительной работы, как справедливо замечает Т. Е. Руина, «учителю важно научить пятиклассников работать с историческим материалом... как основным средством передачи информации и добычи знаний» [45, с. 349], проектное погружение в источники рискует превратиться в хаотичный поиск без понимания контекста.

Критерии и процедура отбора письменных источников. Отбор источников для пятого класса – занятие, требующее от учителя не только исторической эрудиции, но и педагогической интуиции. Как мы уже обосновали в параграфе 1.3, младший подросток ещё не способен эффективно работать с длинными, синтаксически сложными и терминологически насыщенными текстами; его когнитивные возможности, как отмечает С. А. Майбурова, ограничены, а «специфика учебного материала по истории Древнего мира... создаёт для пятиклассников значительные когнитивные барьеры» [31, с. 144]. Следовательно, любой источник, прежде чем быть предложенным ученику, должен пройти психолого-педагогическую и методическую экспертизу.

Руководствуясь положениями, сформулированными в параграфе 1.3, а также опираясь на практические рекомендации А. И. Тувалкиной [51], Т. Е. Руиной [45] и К. В. Моряхиной [38], мы выработали несколько критериев, которым должен удовлетворять отбираемый фрагмент:

1. *Доступность для понимания.* Текст должен быть изложен относительно простым языком. Если оригинал античного автора изобилует сложными оборотами, он подлежит адаптации, но без искажения смысла. А. И. Тувалкина формулирует это требование так: «учитель должен выбрать содержание, иногда видоизменить источник, однако без ущерба целостности и достоверности информации» [51, с. 287].

2. *Ограниченный объём.* Как рекомендует Т. Е. Руина, «объём текста не должен превышать 10–15 строк» [45, с. 347]. Это не догма, но ориентир: фрагмент должен быть таким, чтобы его можно было прочитать, переписать и обсудить в рамках одного урока.
3. *Наличие в тексте конкретных фактов.* Для формирования умений извлечения информации (параграф 1.1) необходимо, чтобы в источнике присутствовали имена, даты, географические названия, цифровые данные. Источник, состоящий из общих рассуждений и не содержащий конкретики, для пятиклассника бесполезен.
4. *Эмоциональная привлекательность.* Как мы отмечали в параграфе 1.3, память младшего подростка избирательна и эмоционально окрашена. Поэтому предпочтение отдавалось фрагментам, в которых присутствуют яркие, драматичные, иногда даже устрашающие детали, способные вызвать у ребёнка эмоциональный отклик и, как следствие, желание разобраться в прочитанном.
5. *Возможность сопоставления.* Для формирования начальных навыков критического анализа (параграф 1.1) важно, чтобы по одной и той же теме можно было предложить два разных свидетельства, позволяющих увидеть одну и ту же ситуацию с разных позиций. Это требование продиктовано также выводами Е. А. Крючковой, настаивающей на необходимости привлечения источников «совершенно другой направленности и жанров, содержащих сведения личного характера» [29, с. 44], чтобы ученик мог увидеть эмоционально окрашенную картину прошлого.

Исходя из этих критериев, мы обратились к корпусу античных текстов, доступных в русских переводах. Основными авторами, чьи сочинения были использованы в проекте, стали Аппиан Александрийский (его «Римские

войны» [2] и «Митридатовы войны» [1]) и Плутарх («Сравнительные жизнеописания» [3]). Выбор именно этих авторов не случаен. Аппиан, писавший по-гречески во II веке н. э., но опирающийся на более ранние, часто утраченные источники, представляет римскую версию событий, в то время как Плутарх, при всём своём уважении к Риму, сохраняет отстранённый взгляд греческого интеллектуала. Сопоставление их свидетельств по одной и той же теме (например, о Ганнибале или о Спартаке) уже само по себе создаёт проблемную ситуацию, которая, как мы показали в параграфе 1.2, является пусковым механизмом проектной деятельности.

Кроме того, мы сочли возможным включить в хрестоматию проекта (см. Приложение 4) один фрагмент, приводимый в учебнике В. Р. Мединского [6, § 48] со ссылкой на Светония, – описание личных качеств Цезаря. Этот текст, уже частично адаптированный авторами учебника, служит своеобразным мостиком между привычным для ученика форматом и новой для него задачей – самостоятельной работой с источником.

Всего нами было отобрано 15 фрагментов, распределённых по девяти темам проекта (12 тем, предложенных в банке тем – см. Приложение 3, – охватывают основные сюжеты, однако в хрестоматии для примера мы сосредоточились на тех, которые снабжены наиболее показательными и контрастными фрагментами). Процесс адаптации заключался в следующем. Брался академический перевод (например, перевод С. П. Маркиша для Плутарха или С. А. Жебелёва для Аппиана), после чего из него выделялся эпизод, соответствующий перечисленным выше критериям. Затем текст сокращался, из него убирались длинные вводные обороты, сложные причастные и деепричастные конструкции заменялись более простыми. При этом мы сознательно сохраняли отдельные архаизмы и специфические термины («ликторы», «понтифик», «легион»), поскольку, как справедливо замечает Е. Н. Чернова, работа с источником должна начинаться «с

обогащения словарного запаса» [56, с. 96], и столкновение с незнакомым словом в контексте – один из естественных путей его расширения.

Приведём конкретные примеры. Для темы «Пунические войны» мы отобрали фрагмент из Аппиана о падении Карфагена. Академический текст Аппиана содержит множество деталей, несущественных для пятиклассника (описание дипломатических манёвров, предшествовавших штурму). Мы сфокусировались на самом штурме, оставив яркие детали, которые Аппиан, несомненно, заимствовал из утраченного труда Полибия: семидневные уличные бои, цифру в 50 000 пленных, семнадцатидневный пожар, цитату из Гомера и слёзы Сципиона. Эти детали не только сообщают факты, но и создают эмоциональный образ, делая историю живой и запоминающейся.

Вторым фрагментом для этой темы послужил отрывок из Плутарха о Катоне Старшем, чья знаменитая фраза «Карфаген должен быть разрушен» повторялась в сенате из раза в раз. Сопоставление этих двух фрагментов – плачущего Сципиона, цитирующего Гомера, и неумолимого Катона, требующего уничтожения города, – уже содержит в себе зародыш дискуссии: почему победитель плачет, а старый сенатор требует крови? Так, на конкретном материале, без излишнего теоретизирования, пятиклассники подходят к пониманию того, что одно и то же событие может по-разному восприниматься его современниками.

Аналогичным образом была построена работа и с другими темами. Для восстания Спартака мы взяли фрагмент из Плутарха (характеристика Спартака, спуск с Везувия на лестницах из виноградных лоз) и фрагмент из Аппиана (ров Красса, прорыв восставших, ранение Спартака в бедро и казнь шести тысяч пленных). Плутарх подаёт Спартака как благородного героя, Аппиан – как грозного, но обречённого врага. Уже это расхождение в тональности побуждает ученика задаться вопросом: почему авторы описывают одного и того же человека так по-разному? А это и есть тот самый навык критического

анализа, который составляет четвёртый уровень нашей иерархии (параграф 1.1).

Возвращаясь к вопросу о возрастных особенностях, подробно освещённых в параграфе 1.3, отметим, что при отборе источников мы сознательно избегали текстов, требующих специальных исторических знаний, выходящих за пределы программы 5-го класса. Например, мы не стали включать в хрестоматию фрагменты из Цицерона или Тацита, несмотря на их колоссальную историческую ценность, потому что их язык и проблематика (политическая борьба в сенате, философские отступления) оказались бы для пятиклассников неподъёмными. Вместо этого мы сосредоточились на текстах, описывающих конкретные действия: переход через Альпы, сражение, бегство из гладиаторской школы, убийство Цезаря в сенате. Такие описания близки к тому типу нарративных источников, которые, по наблюдению Т. Е. Руиной, «воспринимаются детьми значительно легче, нежели документы актового или законодательного характера» [45, с. 347].

Кроме того, при адаптации текстов мы старались сохранить то, что Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова называют «эффектом присутствия». В их работе, посвящённой применению инновационных технологий в 5-м классе, подчёркивается важность «театрализации, игровой и проектной деятельности» [49, с. 169], которые позволяют ученику эмоционально включиться в материал. Мы стремились к тому, чтобы даже при чтении адаптированного фрагмента ребёнок мог представить себе происходящее: холод альпийского перевала, ужас карфагенян на горящих улицах, ярость Спартака, прорывающего римские укрепления. Эти образы становятся той самой зацепкой, которая превращает сухое учебное задание в захватывающее исследование.

Завершая анализ, необходимо подчеркнуть, что все отобранные нами источники были встроены в логику проектной деятельности, описанную в параграфе 1.2. Каждый фрагмент, помещённый в хрестоматию (Приложение 4),

снабжён отсылкой к конкретной теме проекта из банка тем (Приложение 3). Каждая тема, в свою очередь, сформулирована так, чтобы её невозможно было раскрыть без обращения к этим фрагментам. Тем самым мы создали ситуацию, при которой работа с источником становится не дополнительной нагрузкой, а необходимым условием успешного выполнения проекта. Именно так, как мы стремились показать в теоретической части, формируется внутренняя мотивация, без которой, по верному замечанию Р. Р. Смоленского и Л. В. Тарасовой, «никакие, даже самые изощрённые методические приёмы не сработают» [49, с. 170].

Таким образом, проведённый анализ показывает, что учебно-методическая база, включающая обновлённый учебник В. Р. Мединского [6], дополненная адаптированными фрагментами из Аппиана [1; 2] и Плутарха [3], а также подкреплённая научно-популярной литературой по истории античности [18; 19; 26; 36; 40; 46], создаёт прочный фундамент для организации проектной деятельности, нацеленной на формирование всего комплекса умений работы с письменными историческими источниками.

2.2. Организация и содержание проектной деятельности «Римские войны: взгляд через источники»

Опираясь на теоретические положения первой главы и проанализированную в параграфе 2.1 источниковую базу, мы разработали и реализовали в 5-м классе проект «Римские войны: взгляд через источники». Его организация строилась в соответствии с рабочей программой, представленной в Приложении 2, и включала пять последовательных этапов, каждый из которых решал свои задачи в логике формирования умений работы с письменными историческими источниками.

Первый этап занял два урока на первой неделе. Его главной целью было создать у учащихся мотивационную основу для дальнейшей самостоятельной работы. Педагогическое наблюдение, которое мы вели на протяжении всего проекта, показало, что именно от качества этого этапа во многом зависит последующая включённость школьников: если тема не задела эмоционально, никакие методические ухищрения не заставят пятиклассника добровольно тратить время на анализ текстов. В этой связи мы полностью разделяем вывод Р. Р. Смоленского и Л. В. Тарасовой о том, что «повышение мотивации к изучению предмета... возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [49, с. 170], и потому постарались уже на вводном занятии уйти от привычной лекционной формы.

Первое занятие началось не с объявления темы, а с короткого, эмоционально насыщенного видеоряда: фрагменты из научно-популярных реконструкций битвы при Каннах и осады Карфагена, портреты Ганнибала и Сципиона, карта Средиземноморья с анимированными стрелками походов. После просмотра учитель задал классу вопрос: «Как мы вообще узнаём о том, что происходило две тысячи лет назад? Откуда историки берут информацию о людях, которые не оставили ни фотографий, ни видеозаписей?» Этот вопрос, внешне простой, на самом деле является ключевым для всего курса истории, и, как справедливо замечают Н. В. Камардина и Ю. С. Черенкова, именно он подводит школьника к пониманию того, что «умение работать с историческими источниками является сутью работы профессионального историка» [23, с. 73]. Ответы детей были ожидаемо разрозненными: «из книг», «из интернета», «из летописей». Учитель подхватил последнее слово и сообщил, что на ближайший месяц класс превратится в команду исследователей, которым предстоит самим разобраться, что говорили о римских войнах древние авторы.

Далее учащиеся были разделены на шесть групп по пять человек. Распределение производилось учителем с учётом как пожеланий школьников,

так и необходимости сбалансировать группы по уровню подготовки и личностным качествам. Этот шаг оказался критически важным: опыт коллег, описанный О. А. Шириной и Е. В. Лидесовой, предупреждает, что «в каждом классе есть такие ученики, которые просто не решались высказывать своё мнение, или такие, которые наоборот навязывали своё мнение окружающим» [57, с. 87]. Мы сознательно постарались, чтобы в каждой группе был хотя бы один ученик с выраженными лидерскими задатками и хотя бы один – с хорошими навыками письменной речи. Темы проектов (из Приложения 3) распределялись жеребьёвкой, что сняло возможные обиды и добавило элемент справедливой случайности. Каждой группе досталась одна тема: «Ганнибал у ворот: почему Карфаген проиграл?», «Братья Гракхи: реформаторы или бунтовщики?», «Восстание Спартака: война рабов за свободу», «Цезарь: диктатор или спаситель Отечества?», «Митридатовы войны: как понтийский царь бросил вызов Риму» и «Римский легионер: жизнь на службе республике». Оставшиеся темы из банка были предложены желающим для индивидуальных мини-проектов во внеурочное время, однако основная экспериментальная работа велась именно с групповыми проектами.

На втором занятии подготовительного этапа учащиеся получили памятку «Как работать с историческим источником» (Приложение 5) и рабочие листы для анализа каждого фрагмента. Учитель подробно, на конкретном примере из хрестоматии (Приложение 4), разобрал с классом все семь пунктов памятки, демонстрируя, как от простого чтения переходить к вопросам о достоверности. Этот инструктаж занял почти весь урок, и мы считаем это оправданным: как точно подмечает С. А. Майбурова, «специфика учебного материала по истории Древнего мира... создаёт для пятиклассников значительные когнитивные барьеры» [31, с. 144], и без чёткого, пошагового руководства они рискуют просто потеряться в незнакомом формате деятельности.

Этот этап занял вторую и частично третью недели проекта. Группы работали в классе и дома, обращаясь к тексту учебника [6], фрагментам

хрестоматии (Приложение 4) и, в случае необходимости, к дополнительным материалам, рекомендованным учителем. Задача состояла в том, чтобы проанализировать не менее двух фрагментов по своей теме, заполнить на каждый из них рабочий лист, а затем на основе этого анализа подготовить письменную часть проекта.

Практика показала, что наибольшие затруднения на этом этапе вызвали не сами тексты, а процедура сопоставления. Почти все группы успешно справились с извлечением информации в явном виде: они верно называли имена, даты, основные события. Однако переход к интерпретации и, тем более, к критическому анализу давался значительно сложнее. Наблюдение, которое мы вели на консультациях, подтверждает выводы Х. Б. Хатад о том, что «учителя часто используют репродуктивный метод обучения, такие как объяснение содержания урока, его обсуждение, чтение текста по учебнику...» [54, с. 73], и потому школьники, не имея достаточного опыта аналитической работы, испытывают растерянность, когда от них требуется не просто пересказать источник, а оценить его достоверность.

Приведём характерный эпизод. Группа, работавшая над темой «Восстание Спартака», столкнулась с противоречием: Плутарх описывал Спартака как благородного и умного вождя, а Аппиан – как грозного и жестокого врага Рима. Ученики заметили разницу, но долгое время не могли сформулировать, почему оценки разнятся. На консультации учитель задал наводящий вопрос: «Кем был Плутарх по происхождению? А кем – Аппиан? Они оба римляне?». Это простое указание на этническую принадлежность авторов стало для пятиклассников своеобразным инсайтом: они впервые задумались о том, что позиция автора влияет на его рассказ. Впоследствии в своей письменной работе группа написала: «Плутарх – грек, он мог сочувствовать врагу Рима; Аппиан – римский историк, для него Спартак – опасный мятежник». Для пятого класса такая формулировка – несомненный шаг вперёд в развитии критического мышления.

Всего за время исследовательского этапа были проведены две обязательные консультации для каждой группы во внеурочное время. На них учитель выполнял роль, которую Е. В. Есаулова характеризует как «наставник, помощник» [20, с. 148], не давая готовых ответов, но направляя мысль учащихся. Кроме того, на уроках использовался приём взаимопроверки: группы обменивались заполненными рабочими листами и оценивали их по критериям, приведённым в Приложении 6. Этот приём, как отмечает А. Ю. Петроченкова, «развивает в учениках лидерские качества, навыки управления и работы с напарником» [43, с. 254], и наш опыт это подтвердил: дети, которые поначалу стеснялись критиковать работу товарищей, постепенно включились во взаимооценивание.

На третьей неделе группы приступили к созданию итогового продукта. Здесь мы сознательно предоставили школьникам свободу выбора формы: одни готовили электронную презентацию, другие – бумажный плакат с иллюстрациями, третьи – устный доклад с элементами театрализации. Как показывает опыт Л. О. Валдаевой, проект даёт «возможность для самореализации» [16, с. 79], и наша задача состояла в том, чтобы не ограничивать эту возможность жёсткими рамками. Единственным обязательным требованием было наличие в продукте прямых отсылок к проанализированным источникам.

Особо стоит отметить работу группы, выбравшей тему «Римский легионер». Ученики не только изучили фрагменты из Аппиана и энциклопедии П. Коннолли [26], но и изготовили из картона макет легионерского щита, на котором написали основные термины, встречавшиеся в источниках. Эта группа на защите наглядно продемонстрировала, что проект – это не только текст, но и возможность выразить понимание эпохи через материальный объект. Данный пример полностью согласуется с выводами Е. В. Афонькиной, отметившей важность «тактильного восприятия» [9, с. 454] при работе с историческим материалом.

Кульминацией проекта стали два урока на четвёртой неделе, полностью отведённые под защиту. Каждая группа выступала не более десяти минут, после чего следовали вопросы от одноклассников и учителя. Регламент был установлен жёстко не столько из соображений дисциплины, сколько для того, чтобы приучить школьников к лаконичности, которая, как отмечает Е. Н. Чернова, является важной составляющей устной речи [56, с. 98].

Защита проходила живо и, как это обычно бывает в пятом классе, неровно. Некоторые группы читали текст с листа, почти не отрываясь, другие, напротив, рассказывали свободно, но упускали важные детали. Были и курьёзные моменты: группа, защищавшая тему «Цезарь: диктатор или спаситель Отечества?», завершила выступление фразой «Цезарь был великим человеком, но его зарезали, потому что он слишком много на себя брал», что вызвало смех в классе, но вместе с тем свидетельствовало о понимании сути конфликта. На все выступления мы пригласили завуча по учебно-воспитательной работе, что придало мероприятию дополнительную значимость в глазах детей.

Вопросы, которые задавали слушатели, были разного уровня. Кто-то спрашивал фактологическое: «Сколько слонов перешло через Альпы?». Кто-то пытался сравнивать: «А чем солдаты Спартака отличались от римских легионеров?». Эти вопросы, даже самые наивные, ценны тем, что они показывают: аудитория слушает, сопоставляет, пытается осмыслить услышанное. А это и есть, по сути, начальная стадия того самого критического отношения к информации, которое мы стремились формировать.

На протяжении всего проекта учитель старался минимизировать своё прямое вмешательство, ограничиваясь консультированием и модерированием. Эта смена роли, как верно замечает Е. В. Есаулова, ведёт к тому, что «с течением времени роль учителя заметно снижается, учащимся всё меньше необходима его помощь» [20, с. 148]. Конечно, в рамках одного краткосрочного проекта говорить о полной самостоятельности не приходится, но

определённые подвиги мы зафиксировали: на заключительной консультации группы уже не ждали готовых ответов, а предлагали свои варианты решения возникших проблем.

После защиты была проведена групповая рефлексия, в ходе которой каждая команда заполнила бланк (Приложение 7). Анализ этих бланков показал, что наиболее трудным этапом дети единодушно назвали сопоставление источников, а наиболее интересным – саму защиту. Эта обратная связь коррелирует с данными, полученными в ходе диагностики, о чём речь пойдёт в следующем параграфе.

Подводя промежуточный итог, отметим, что организация и содержание проекта «Римские войны: взгляд через источники» были выстроены в строгом соответствии с теоретической моделью, обоснованной в первой главе. Проект прошёл все пять этапов, задействовал разработанные нами дидактические материалы и позволил учащимся на практике, а не в теории, пройти путь от первичного знакомства с источником до его публичной интерпретации.

2.3. Оценка результативности формирования умений работы с источниками в ходе проектной деятельности

Оценка результативности любой педагогической разработки – это, по сути, проверка того, насколько теоретические ожидания, изложенные в первой главе, подтвердились реальной практикой. В нашем случае эта проверка приобретала особую сложность, поскольку, как мы неоднократно подчёркивали, речь идёт о краткосрочном проекте, реализованном в одном классе, и ожидать от него радикальных изменений было бы наивно. Тем не менее, даже в этих скромных рамках можно и нужно зафиксировать пусть небольшие, но показательные сдвиги.

Для оценки уровня сформированности умений работы с историческими источниками мы разработали диагностический инструментарий, который использовался дважды: на входе (до начала проекта) и на выходе (после его завершения). Инструментарий включал: а) письменную работу, состоящую из адаптированного фрагмента источника (отрывок из Аппиана о битве при Киноскефалах, не входивший в хрестоматию проекта) и системы вопросов к нему, построенной в логике четырёхуровневой иерархии умений, описанной в параграфе 1.1; б) анкету для оценки познавательного интереса к истории вообще и к теме римских войн в частности. Методология диагностики опиралась на приёмы, рекомендованные в работах Е. А. Крючковой [29] и Л. И. Герасимовой [17], которые подчёркивают необходимость сочетания количественного и качественного анализа.

Помимо этого, мы учитывали данные педагогического наблюдения, зафиксированные в дневнике практики, и анализировали продукты проектной деятельности – заполненные рабочие листы и тексты итоговых работ. Важно оговорить, что в связи с отсутствием параллельного класса, который можно было бы использовать в качестве контрольной группы, мы не претендуем на экспериментальную чистоту выводов; полученные данные характеризуют лишь динамику внутри одной учебной группы и не могут быть безоговорочно экстраполированы на другие условия.

Входное тестирование, проведённое за неделю до старта проекта, дало во многом предсказуемую картину. Большинство учащихся (18 из 30, то есть 60 %) удовлетворительно справились с заданиями на атрибуцию и извлечение информации: они смогли определить, что текст повествует о войне римлян с македонянами, и назвали имена упомянутых полководцев. Однако с интерпретацией возникли проблемы: лишь 11 человек (около 37 %) сумели своими словами пересказать основное содержание фрагмента, не исказив его смысла. Что касается критического анализа, то здесь ситуация оказалась и вовсе ожидаемой: только трое учащихся (10 %) попытались сформулировать

суждение о достоверности источника, и лишь один из них смог аргументировать свою позицию, сославшись на то, что «автор – римлянин, и он мог преувеличивать победы своих».

Эти данные хорошо согласуются с выводами Х. Б. Хатад, которая, проанализировав практику работы с источниками в школе, констатирует, что «ученикам предлагается устно определить автора документа и выделить из текста главную информацию», в то время как более сложные умения остаются за рамками систематической работы [54, с. 71]. Анкетирование, проведённое параллельно, показало, что интерес к истории как к предмету находится на среднем уровне: 40 % опрошенных выбрали вариант «мне скорее нравится изучать историю», ещё 33 % – «мне всё равно», и лишь 17 % – «мне очень интересно». Военная тематика, впрочем, выделялась на общем фоне: 60 % мальчиков и 35 % девочек отметили, что тема войн им «интереснее, чем другие темы по истории». Эти цифры стали отправной точкой для последующего сравнения.

Повторное тестирование, проведённое через неделю после завершения проекта, показало хотя и не разительные, но статистически заметные подвижки. Прежде всего, снизилось количество работ, в которых ответы на вопросы отсутствовали вовсе: если на входе таких было пять, то на выходе – лишь две. Доля учащихся, успешно выполнивших задания на атрибуцию и извлечение, выросла с 60 % до 77 % (23 человека). Пересказ своими словами стал доступен уже не 11, а 16 учащимся (53 %). Что касается критического анализа, то здесь прогресс оказался самым скромным: лишь семеро (23 %) предприняли попытку оценить достоверность источника, и четверо из них смогли подкрепить своё мнение аргументом. Это, заметим, всё равно почти вдвое больше, чем на входе, но говорить о сформированности данного умения у большинства класса было бы преждевременно.

Такая динамика представляется нам закономерной и, более того, подтверждает нашу гипотезу в её реалистичном, а не завышенном варианте.

Краткосрочный проект, даже хорошо организованный, не может за несколько недель перестроить мышление ребёнка настолько, чтобы он начал свободно оперировать критериями достоверности. Для этого требуется длительная, систематическая работа, выходящая далеко за рамки одного проекта. Однако то, что каждый четвёртый пятиклассник после нашего проекта всё же попытался задуматься о том, говорит ли источник правду, – это, на наш взгляд, обнадеживающий сигнал.

Анализ продуктов проектной деятельности даёт дополнительный материал для выводов. Рабочие листы, заполненные группами, показали, что практически все ученики научились определять тип источника (хроника, биография, историческое сочинение) и отличать факты от оценочных суждений автора. Типичная запись в рабочем листе: «Автор восхищается Спартаком, он пишет, что тот был умнее своей участи. Это оценка, а не факт. Факт – что восстание началось в Капуе». Такой уровень рефлексии для пятого класса – уже достижение.

Повторное анкетирование зафиксировало положительную динамику. Если до проекта 17 % учеников оценивали свой интерес к истории как «очень интересно», то после – уже 30 %. Доля равнодушных сократилась с 33 % до 20 %. Ещё более показательным, что 90 % участников ответили утвердительно на вопрос «Понравилось ли тебе работать над проектом?» (до проекта о желании участвовать в подобной деятельности заявляли лишь 40 %). Эти цифры, при всём их несовершенстве, подтверждают выводы О. Р. Сиренко, которая настаивает на том, что именно «сильную и устойчивую мотивацию создаёт зародившийся у учащихся интерес», и что проектная работа, построенная на военно-историческом материале, является в этом смысле мощным ресурсом [47, с. 16].

В письменных рефлексиях, которые учащиеся писали в свободной форме, часто встречались высказывания типа: «Я думал, что история – это просто учить даты, а оказалось, можно самому копаться в старинных текстах, как

настоящий археолог» или «Мне понравилось спорить, кто прав – Плутарх или Аппиан». Эти высказывания, разумеется, не являются строгим доказательством, но они иллюстрируют тот самый личностный смысл, о котором мы говорили в параграфе 1.3, ссылаясь на А. А. Халикину [53, с. 269].

Мы отдаём себе отчёт в том, что полученные данные носят скромный и локальный характер. Один класс – это не репрезентативная выборка, а четыре недели – слишком короткий срок для того, чтобы умения, требующие длительной тренировки, сформировались в полной мере. Кроме того, мы не могли полностью исключить влияние фактора новизны: сама смена формата деятельности (проект вместо обычных уроков) могла временно повысить мотивацию, которая впоследствии, при возвращении к рутинной работе, может снизиться. Эти ограничения необходимо учитывать при интерпретации результатов.

Тем не менее, полученные данные позволяют утверждать, что разработанная нами модель проектной деятельности в целом подтвердила свою жизнеспособность. Она обеспечила статистически заметный, хотя и не ошеломительный, рост умений атрибуции и извлечения информации, а также создала условия для начального формирования более сложных аналитических навыков, проявившегося у наиболее мотивированных учащихся. Гипотеза, сформулированная во введении, подтвердилась в своей реалистичной части: проект действительно способствует повышению уровня сформированности умений работы с письменными источниками, однако было бы ошибкой ожидать от него рекордных результатов.

На основании проведённой работы можно сформулировать несколько методических рекомендаций, адресованных учителям, планирующим использовать данный проект или его аналоги. Во-первых, работа с источниками не должна быть эпизодической акцией; её эффективность резко возрастает, если проект встроен в систему уроков, на которых умения формируются планомерно и последовательно. Во-вторых, особого внимания

требует формирование навыков критического анализа, которое не может быть достигнуто за счёт одного проекта и требует длительного, поэтапного сопровождения. В-третьих, групповая форма работы, при всех её преимуществах, нуждается в тщательном педагогическом контроле, чтобы избежать ситуации, когда «один делает, остальные смотрят». И наконец, в-четвёртых, успех проекта во многом зависит от того, насколько учитель готов отказаться от привычной роли лектора и перейти в позицию консультанта, что требует не только методической, но и психологической перестройки.

Предложенная модель, при всей её ограниченности, может служить отправной точкой для дальнейших методических поисков, направленных на органичное соединение проектной деятельности и источниковедческой работы в курсе истории Древнего мира пятого класса.

Заключение

Подведение итогов предпринятого исследования требует не механического перечисления сделанного, а трезвого взгляда на то, насколько поставленные задачи удалось решить и в какой мере полученные результаты подтверждают исходные предположения. Работа была задумана как попытка преодолеть разрыв между декларируемой нормативными документами важностью работы с историческими источниками и той реальной практикой, которая, по свидетельству многих методистов, пока ещё далека от системности и последовательности. Именно осознание этого противоречия побудило обратиться к конкретному историческому материалу – войнам Рима II–I веков до н. э. – и к конкретному дидактическому инструменту – проектной деятельности.

Возвращаясь к цели, сформулированной в начале пути, – теоретически обосновать, разработать и апробировать модель организации проектной деятельности, направленной на формирование умений работы с письменными историческими источниками у пятиклассников, – можно с осторожным оптимизмом констатировать, что она в основном достигнута. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выстроить непротиворечивую иерархию умений – от атрибуции через извлечение и интерпретацию к критическому анализу, – которая стала тем теоретическим каркасом, на который нанизывались все последующие практические решения. Изучение возрастных особенностей младших подростков убедило в том, что именно проектная деятельность, с её опорой на групповое взаимодействие, самостоятельность и получение осязаемого продукта, способна превратить знакомство с древним текстом из рутинного упражнения в лично значимое событие.

Практическая часть работы, посвящённая отбору источников и организации самого проекта «Римские войны: взгляд через источники», продемонстрировала, что даже такой сложный материал, как фрагменты

Аппиана и Плутарха, может быть адаптирован для восприятия десяти-одиннадцатилетними школьниками без ущерба для исторической достоверности. Разработанный пакет дидактических материалов – от хрестоматии и рабочих листов до критериев оценивания и бланков рефлексии – доказал свою пригодность в условиях реального учебного процесса, позволив учащимся не просто прочитать несколько античных отрывков, но и пройти вместе с ними путь от первичного узнавания до попытки критического сопоставления.

Результаты диагностики, при всей их скромности, фиксируют положительную динамику: доля учеников, справляющихся с извлечением информации и её пересказом, выросла, а главное – появились первые, пусть и несовершенные, ростки аналитического отношения к тексту, когда школьник начинает задаваться вопросом о том, кому из древних авторов можно доверять больше и почему. Гипотеза, следовательно, подтвердилась в той своей части, которая касается осуществимости и результативности предложенной модели: целенаправленное включение учащихся пятого класса в проектную работу с адаптированными источниками действительно способствует повышению уровня соответствующих умений и росту познавательного интереса, хотя и не приводит к молниеносным прорывам.

Вместе с тем работа высветила и ряд ограничений, игнорировать которые было бы недобросовестно. Краткосрочный характер проекта, отсутствие контрольной группы, влияние фактора новизны – всё это не позволяет безоговорочно переносить полученные выводы на другие условия. Самый сложный уровень – критический анализ – даже после специально организованной деятельности остался доступен лишь меньшинству учащихся, что подтверждает давно известную методистам истину: навыки работы с источником требуют длительной, систематической тренировки и не могут быть сформированы за четыре недели одного проекта. Наконец, успех подобной работы в значительной степени зависит от готовности педагога

перестроить привычную модель взаимодействия с классом, перейдя от роли транслятора знаний к роли консультанта и модератора.

Практическая значимость проделанной работы видится прежде всего в том, что все её материалы – от хрестоматии и банка тем до критериев оценивания – могут быть непосредственно использованы или адаптированы учителями истории, работающими как по учебнику В. Р. Мединского, так и по иным учебно-методическим комплектам. Предложенный алгоритм отбора и адаптации источников применим к любому историческому периоду, а разработанная структура проекта способна служить прототипом при конструировании аналогичных занятий.

Перспективы дальнейшего исследования, как это всегда бывает, открываются из несовершенств выполненного. Было бы ценно проследить, как влияет на формирование умений не один краткосрочный проект, а серия проектных работ, распределённых по всему учебному году. Не менее важно изучить, какие именно формы педагогического сопровождения наиболее эффективны для перевода учеников с уровня простой интерпретации текста на уровень его критического осмысления. Отдельного внимания заслуживает и вопрос о том, как вовлечь в проектную работу не только активных, но и пассивных, тревожных или слабо мотивированных учеников, для которых необходимость публично защищать свой продукт становится не стимулом, а барьером.

Завершая, хочется выразить надежду, что проделанная работа, при всех её очевидных ограничениях, внесёт скромный вклад в общее дело превращения школьной истории из предмета, требующего преимущественно запоминания, в пространство живого, заинтересованного диалога с прошлым, в котором документ перестаёт быть безмолвным свидетелем эпохи и становится собеседником.

Результаты апробации по проделанной работе предоставляю в приложении 8.

Список источников и литературы

ИСТОЧНИКИ

Исторические источники

1. Аппиан Александрийский. Римская история. Книга XII. Митридатовы войны // ancientrome.ru : сайт. — URL: <https://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1467012000> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Аппиан. Римские войны. — Санкт-Петербург : Алетейя, 1994.
3. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. В 2 т. — Москва, 1994.

Нормативные акты

4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 22.01.2024) // school32.gosuslugi.ru : сайт. — URL: https://school32.gosuslugi.ru/netcat_files/30/66/FGOS_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_red_22.01.2024.pdf (дата обращения: 05.05.2025).
5. Федеральная рабочая программа. История. 5–9 классы // Единое содержание общего образования : сайт. — URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_istoriya_5-9.pdf (дата обращения: 26.04.2026).

Учебник

6. Мединский, В. Р. Всеобщая история. История Древнего мира : 5-й класс : учебник / В. Р. Мединский, А. О. Чубарьян. — 2-е изд., стер. — Москва : Просвещение, 2026. — 304 с.

ЛИТЕРАТУРА

7. Акимова, О. А. Современные педагогические технологии преподавания истории / О. А. Акимова, И. В. Сидорова // Наука и Образование. — 2020. — Т. 3, № 2. — С. 360.
8. Александрова, Е. В. Формирование читательской грамотности на уроках истории / Е. В. Александрова // Драйверы развития общего и профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Павлово, 16 декабря 2021 г.). — Павлово, 2021. — Т. 1. — С. 31–35.
9. Афонькина, Е. В. Работа с вещественными источниками на уроках истории как средство формирования УУД / Е. В. Афонькина // Исторический опыт мировых цивилизаций и Россия : материалы X Междунар. науч.-практ. конф. (Владимир, 02–03 декабря 2021 г.). — Владимир, 2022. — С. 452–459.
10. Афонькина, Е. В. Работа с вещественными источниками на уроках истории на примере анализа русского изразца / Е. В. Афонькина // Исторический опыт мировых цивилизаций и Россия : материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Владимир, 01–02 декабря 2022 г.). — Владимир, 2023. — С. 343–349.
11. Байдукова, К. А. Формирование навыков работы с историческими источниками на уроках истории / К. А. Байдукова // Тенденции развития науки и образования. — 2023. — № 98-1. — С. 30–33.
12. Баркова, Н. Н. Инновационный урок как средство развития творческих способностей обучающихся основной школы / Н. Н. Баркова, А. В. Карпенко // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 27–28 октября 2023 г.). — Москва : МПГУ, 2023. — С. 299–315.

13. 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.
14. Бирюкова, М. В. «Верного ответа нет»: к вопросу о преимуществах и недостатках использования нестандартных заданий по читательской грамотности на уроках истории в средней школе / М. В. Бирюкова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. науч. ст. в рамках X Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 30 марта – 01 апреля 2023 г.). — Москва : ИКД «Зерцало-М», 2023. — С. 324–330.
15. Буяров, Д. В. Особенности организации творческой деятельности на уроках истории в школе в 6-7 классах / Д. В. Буяров, Я. С. Крестинина // Сибирский педагогический журнал. — 2022. — № 3. — С. 25–32.
16. Валдаева, Л. О. Современные образовательные технологии на уроках истории / Л. О. Валдаева // Педагогическая наука и практика. — 2022. — № 3(37). — С. 78–82.
17. Герасимова, Л. И. Приемы формирования читательской грамотности на уроках истории как способ повышения учебной мотивации школьников / Л. И. Герасимова // Актуальные проблемы социогуманитарных дисциплин : материалы конф. преподавателей и студентов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева по итогам науч.-исслед. работы за 2023 г. (Чебоксары, 21 марта 2024 г.). — Чебоксары, 2024. — С. 67–71.
18. Дельбрюк, Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. I. Античный мир / Г. Дельбрюк ; пер. с нем. Л. Гринкруг. — Санкт-Петербург : Наука, 2001.
19. Елесеев, М. Б. Войны Митридата / М. Б. Елесеев. — Москва : Вече, 2016.
20. Есаулова, Е. В. Методика повышения эффективности коммуникации как средства самореализации личности учащегося в рамках изучения

- истории посредством проектной деятельности / Е. В. Есаулова // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2021. — № 1(53). — С. 146–151.
21. Иваншина, П. Ф. Особенности организации работы с источниками личного происхождения на уроке истории / П. Ф. Иваншина // Роль культурного наследия в современных этнополитических, этнообразовательных, этноконфессиональных процессах : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. интернет-конф. (Саранск, 25–30 ноября 2020 г.). — Саранск, 2021. — С. 43–47.
22. Ильина, М. В. Способы организации учебной деятельности с историческим текстом / М. В. Ильина // Калининградский вестник образования. — 2019. — № 3. — С. 90–97.
23. Камардина, Н. В. Исторический источник на уроке истории: поиски новых подходов и методических решений (к постановке проблемы) / Н. В. Камардина, Ю. С. Черенкова // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. — 2022. — № 1(39). — С. 72–76.
24. Кириллова, Н. Н. Работа с несплошными текстами на уроках истории / Н. Н. Кириллова // Непрерывность образования: от школы к вузу : материалы 7-й Всерос. науч.-метод. школы-семинара (Ульяновск, 25 октября 2023 г.). — Ульяновск, 2024. — С. 280–281.
25. Кирсанов, Р. С. Современные образовательные технологии в преподавании истории / Р. С. Кирсанов // Современные педагогические технологии аграрного образования : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. для молодых ученых и преподавателей (Пенза, 07–08 февраля 2022 г.) / под науч. ред. О. Н. Кухарева, Д. А. Мурзина. — Пенза, 2022. — С. 60–63.
26. Коннолли, П. Греция и Рим. Энциклопедия военной истории / П. Коннолли. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2001.
27. Кострюкова, А. И. Критерии исторического учебного текста / А. И. Кострюкова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и социальные науки. — 2022. — № 1. — С. 76–81.

28. Крылова, О. В. Методика работы с историческими источниками на уроках истории в средней школе в условиях реализации образовательного стандарта нового поколения / О. В. Крылова // Традиции и инновации в образовании : сб. науч. ст. и материалов V Междунар. науч.-практ. конф. (Архангельск, 15 марта 2019 г.). — Архангельск : КИРА, 2019. — Ч. 2. — С. 252–257.
29. Крючкова, Е. А. Некоторые методические аспекты работы с историческими источниками в старшей школе / Е. А. Крючкова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. науч. ст. IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 07–09 апреля 2022 г.). — Москва : Книгодел, 2022. — С. 41–46.
30. Лосалова, В. В. Приемы и методы работы с историческими источниками на уроках истории / В. В. Лосалова // Педагогический форум. — 2021. — № 1(7). — С. 108–110.
31. 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.
32. Малиш, М. А. Инновационные технологии в преподавании истории / М. А. Малиш // Высшее аграрное образование: состояние, проблемы и перспективы : сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. (Краснодар, 01 февраля – 30 марта 2024 г.). — Краснодар, 2024. — С. 318–319.
33. Махмутов, Э. И. Работа с документами на уроках истории / Э. И. Махмутов // Молодежь. Прогресс. Наука : сб. материалов XIX Межвуз. науч.-практ. конф. молодых ученых (Стерлитамак, 15–26 апреля 2024 г.). — Стерлитамак, 2024. — С. 161–164.
34. Меркурьева, В. С. Работа с историческим текстом при подготовке к ЕГЭ по истории / В. С. Меркурьева // Грани познания. — 2023. — № 6(89). — С. 70–72.

35. Можгина, М. А. Педагогические основы организации проектной деятельности обучающихся на уроках истории / М. А. Можгина // Гуманитарный трактат. — 2022. — № 123. — С. 22–24.
36. Молев, Е. А. Властитель Понта / Е. А. Молев. — Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 1995.
37. Моммзен, Т. История Рима. Т. II / Т. Моммзен ; пер. с нем. под ред. Ф. В. Кипарисова и Н. А. Машкина. — Санкт-Петербург : Наука, 2005.
38. Моряхина, К. В. Исторические источники в современной учебной литературе по истории для 5-6 классов / К. В. Моряхина, М. А. Чайкина // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2023. — № 15. — С. 23–31.
39. Мошков, Д. В. Развитие критического мышления у старшеклассников через проектную деятельность на уроках истории / Д. В. Мошков // Педагогический дизайн в образовании : период. сб. науч. и метод. материалов студентов, магистрантов и преподавателей. — Москва : Издательский дом «Научная библиотека», 2025. — С. 102–106.
40. Наумов, Л. Митридатовы войны / Л. Наумов. — Москва : Волшебный фонарь, 2010.
41. Осинцева, В. В. Использование литературных произведений на уроках истории / В. В. Осинцева // Качество современного образования: традиции, инновации, опыт реализации : сб. материалов XI Всерос. науч.-практ. конф. (Ставрополь, 21 апреля – 16 мая 2025 г.). — Ставрополь, 2025. — С. 170–172.
42. Павловская, В. И. Формирование компетенций обучающихся через использование проектной деятельности на уроках истории и обществознания в профильных классах / В. И. Павловская // Современные педагогические инновации : сб. ст. Междунар. науч.-метод. конкурса (Петрозаводск, 27 сентября 2020 г.). — Петрозаводск, 2020. — С. 51–60.

- 43.Петроченкова, А. Ю. Применение игровых технологий на уроках истории в 6 классе / А. Ю. Петроченкова // Актуальные вопросы гуманитарных наук : сб. науч. ст. бакалавров, магистрантов и аспирантов. — Москва : ИКД «Зернало-М», 2024. — С. 252–256.
- 44.Росина, М. А. Исторический источник как средство обучения / М. А. Росина, Р. А. Бузаков // Студент. Наука. Регион : сб. материалов III регион. антиконф. (Киров, 23 октября 2024 г.). — Киров : Радуга-ПРЕСС, 2024. — С. 96–99.
- 45.Руина, Т. Е. Проблема использования письменных источников на уроках истории Древнего мира в 5 классе / Т. Е. Руина // Молодой исследователь: история и педагогика : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (Орел, 29–30 апреля 2021 г.). — Орел, 2021. — С. 346–353.
- 46.Сапрыкин, С. Ю. Понтийское царство. Государство греков и варваров в Причерноморье / С. Ю. Сапрыкин. — Москва : Наука, 1996.
- 47.Сиренко, О. Р. Мотивация учащихся 5-9 классов к изучению военной истории на уроках истории России и внеурочной деятельности / О. Р. Сиренко // Академия профессионального образования. — 2019. — № 8(87). — С. 14–22.
- 48.Смирнова, П. Н. Задания, направленные на формирование креативного мышления обучающихся на уроках истории в 5-6 классах / П. Н. Смирнова // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. науч. ст. XII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 20–25 марта 2025 г.). — Москва : Парадигма, 2025. — С. 303–312.
- 49.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.
- 50.Трусова, А. С. Работа с историческими источниками на уроках истории / А. С. Трусова, О. Г. Дивина // Наука и Образование. — 2024. — Т. 7, № 1.

51. Тувалкина, А. И. Специфика применения письменных исторических источников при изучении истории в 5-6 классах / А. И. Тувалкина // Актуальные вопросы гуманитарных наук : сб. науч. ст. бакалавров, магистрантов и аспирантов / под науч. ред. А. А. Сорокина, Г. В. Калабуховой. — Москва : Книгодел, 2023. — Вып. 6. — С. 284–290.
52. Тышко, В. С. Метод проектов и его экспериментальное внедрение для формирования толерантности школьников в процессе изучения истории / В. С. Тышко // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2022. — № 5-1(68). — С. 270–272.
53. Халикина, А. А. Использование элементов Сингапурской методики при организации работы учащихся на уроках истории в 5 классе / А. А. Халикина // Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Stadia Historica Jenium. — 2019. — № 1(15). — С. 269–275.
54. Хатад, Х. Б. Использование письменных источников на уроках истории: результаты анализа современной ситуации / Х. Б. Хатад // Байкальский диалог : материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Улан-Удэ, 16–18 ноября 2022 г.). — Улан-Удэ : Бурятский гос. ун-т, 2023. — С. 68–77.
55. Челнокова, Т. А. Технологии развивающего обучения в преподавании истории в вузе / Т. А. Челнокова // Педагогическая деятельность как творческий процесс : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) (Грозный, 29 октября 2022 г.). — Махачкала : АЛЕФ, 2022. — С. 592–597.
56. Чернова, Е. Н. Формирование устной и письменной речи учащихся 5-6 классов на уроках истории / Е. Н. Чернова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № 3. — С. 96–100.
57. Ширина, О. А. Проектная деятельность на уроках истории в 5 классе как фактор формирования метапредметных умений / О. А. Ширина, Е. В.

Андреев Т. Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы : материалы седьмой международной науч.-практ. конф. (Барнаул, 14 декабря 2018 г.) / под науч. ред. И. И. Мисаровой. — Барнаул, 2019. — С. 86-87.

Приложения

Приложение 1

Алгоритм проведения учителем проектной деятельности на примере темы: «Митридатовы войны Рима» (по мотивам курсовой работы).

Проектную деятельность мы бы проводили по следующему плану, который в теории должен помочь педагогу и ученикам избежать большого количества потенциальных проблем в процессе:

1. Урок знакомства с темой – *в рамках первой встречи* – учитель должен провести обязательный вводный урок, во время которого он кратко расскажет об особенностях Митридатовых войн Рима и введет ребят в понимание проектной деятельности;
2. Выбор темы – *в рамках первой встречи* – на данном этапе учитель либо самостоятельно раздает ученикам темы проектов или при сформированности достаточной личной инициативы он может вместе с учениками определить темы их проектов;
3. Проведение исследования – *в течение недели после организационного занятия* – на данном этапе учителю во время самостоятельной работы учащихся стоит быть на связи с ними, чтобы для них он выступал в качестве наставника, к которому можно обратиться за советом
4. Творческое оформление результатов исследования – *в течение недели после организационного занятия* – ученики подготавливают сопроводительную презентацию, продукт их исследования и даже возможно креативный вариант защиты своего исследования. В данном этапе лучше будет, если дети проявят свою креативность – этот подход лучше сработает в пятом классе;

5. Презентация проекта на защите – назначенное мероприятие в рамках урока или внеучебного занятия – учитель с учениками вместе посвящают 1 или 2 занятия целиком на защиту проектов, чтобы ученики могли в комфортной обстановке поделиться результатами своих исследований;

6. Совместная рефлексия проектной деятельности – обязательный шаг в конце работы с учениками, чтобы закрепить результаты их деятельности.

Для того, чтобы непосредственно воплотить метод проектов в качестве средства по формированию навыков работы с историческими источниками, мы предлагаем в рамках тем для проектов отразить содержание исторических источников по вопросу темы проекта. Сами темы могут быть подготовлены как одним учеником, так и учениками в составе группы. Мы настоятельно рекомендуем второй вариант, поскольку в таком случае получится больше времени уделить каждому отдельному проекту, а также это плодотворно влияет на развитие коммуникационных компетенций у учеников средней школы. Примерные формулировки тем проектов, которые мы предлагаем, так или иначе отражают восприятие истории. Также мы в каждую тему привели несколько раскрывающих ее вопросов, чтобы ученикам было проще сориентироваться в содержании темы их проекта, это будет весомой помощью в их первой исследовательской деятельности:

1. «Был ли эллинистический мир слабее?»;

- a. Какие экономические, политические и культурные факторы могли потенциально привести к ослаблению эллинистического государства?
- b. Были ли внутри эллинистического мира конфликты, которые могли ослабить его перед внешними угрозами?

с. Назвали ли бы вы распространение эллинизма признаком силы или слабости, учитывая его ассимиляцию другими культурами в будущем?

2. «Эфесская вечерня: трагедия или необходимость?»;

- а. Какие причины на ваш взгляд привели к трагическим смертям римлян в Эфесе?
- б. Какие цели преследовали организаторы этой трагедии?
- с. Какую оценку данным событиям давали исторические современники?
- д. Была ли возможность избежать данного конфликта? Если да, то в чем вы ее видите?

3. «Жизнь солдата в Митридатовых войнах»;

- а. На основе каких исторических источников мы сегодня можем анализировать жизнь солдат того времени?
- б. Какие были общие и отличительные черты в условиях службы у римлян и в Понте?
- с. Как бы вы сами описали солдат обеих сторон?

4. «Конец эпохи: почему пал Понт?»;

- а. Какие на ваш взгляд стратегические или иные ошибки Митридата VI Евпатора стали роковыми для судьбы Понтийского царства?
- б. Какую роль в грядущем поражении Понта сыграли внутренние противоречия государства?

- с. Как вы считаете, могло ли Понтийское государство продолжить свое спокойное существование, если бы Митридат устроил успешные мирные переговоры с Римом?
5. «Театры войны: как Митридатовы войны отражены в культуре?»;
- а. Какие исторические источники и культурные памятники хранят память о Митридатовых войнах?
 - б. Как трансформировался образ Митридата в исторических источниках?
 - с. Как Митридатовы войны повлияли на дальнейшее развитие истории региона?
6. «Столкновение культур: как обычное население воспринимало конфликты народов?»;
- а. Как проявлялись культурные конфликты римского и эллинистического общества?
 - б. Какие исторические источники содержат информацию о повседневности народа того времени?
 - с. Изменялась ли повседневная жизнь в условиях военного времени? Если да, то в чем это проявлялось?
7. «Война и политика – повлияли ли они на ход истории?» и т.д.
- а. Как Митридатовы войны изменили баланс сил в регионе Средиземноморья и повлияли на ускорение экспансии Рима?
 - б. Как вы считаете, можно ли сказать, что поражение Понта предопределило культурное и политическое обобщение античного мира вокруг Рима?

Приложение 2

Рабочая программа краткосрочного проекта «Римские войны: взгляд через источники»

1. Пояснительная записка

Краткосрочный проект «Римские войны: взгляд через источники» разработан для учащихся 5-х классов, изучающих историю Древнего мира по учебнику В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна [6]. Проект реализуется в рамках изучения главы IV «Древний Рим» и охватывает параграфы, посвящённые Пуническим войнам, завоеванию Восточного Средиземноморья, гражданским войнам, восстанию Спартака и установлению диктатуры Цезаря.

Актуальность проекта обусловлена необходимостью перевода учебной деятельности из репродуктивной плоскости в продуктивную, что особенно важно в работе с младшими подростками. Как подчёркивают Р. Р. Смоленский и Л. В. Тарасова, «повышение мотивации к изучению предмета... возможно только с помощью инновационных педагогических технологий» [49, с. 170], к числу которых, безусловно, относится проектная деятельность.

Цель проекта: формирование у учащихся 5-го класса умений работы с письменными историческими источниками через погружение в самостоятельную исследовательскую деятельность на материале войн Рима II–I вв. до н. э.

Задачи проекта:

1. Познакомить учащихся с фрагментами сочинений античных авторов (Аппиан, Плутарх) как с источниками исторической информации.
2. Обучить алгоритмам атрибуции, извлечения, интерпретации и критического анализа адаптированных текстов.

3. Развить навыки группового взаимодействия, публичного выступления и рефлексии собственной деятельности.

Тип проекта: информационно-исследовательский, групповой, краткосрочный.

Продолжительность: 4 учебные недели (8 академических часов урочной и 4 часа консультативной внеурочной работы).

Участники: учащиеся одного 5-го класса (28–30 человек), разделённые на проектные группы по 4–5 человек.

Продукты проекта:

- Письменная работа объёмом 3–5 страниц, содержащая анализ 2–3 фрагментов источников.
- Публичная презентация результатов (устное выступление с электронной презентацией, плакатом или иной наглядной формой).

2. Этапы реализации проекта

Этап	Содержание деятельности	Сроки	Формы работы
Подготовительный	Введение в тему: лекция- визуализация «Панорама римских войн». Формулирование проблемного вопроса. Распределение по	1-я неделя, 2 урока	Фронтальная беседа, жеребьёвка тем, работа с памятками

	группам. Выбор тем. Инструктаж по работе с источниками.		
Исследовательский	Самостоятельный поиск и анализ источников. Консультации с учителем. Заполнение рабочих листов. Подготовка черновика письменной работы.	2-3-я недели, 2 урока + внеурочные консультации	Групповая работа, индивидуальные консультации
Оформительский	Создание итогового текста. Подготовка презентации, плаката, макета или иного продукта. Репетиция выступления.	3-я неделя, 2 урока	Групповая работа, взаимооценивание
Презентационный	Защита проектов. Ответы на вопросы одноклассников и учителя.	4-я неделя, 1-2 урока	Публичная презентация, дискуссия

Рефлексивный	Самооценка и взаимооценка по критериям. Обсуждение трудностей и достижений. Подведение итогов учителем.	4-я неделя, урок	Анкетирование, групповая рефлексия
--------------	--	------------------------	--

3. Планируемые результаты

Предметные:

- Умение атрибутировать исторический источник (определять примерное время создания, тип источника, позицию автора).
- Умение извлекать из текста явную информацию (имена, даты, события).
- Умение интерпретировать текст (пересказывать своими словами, выделять главное).
- Первичное умение сопоставлять два источника и выявлять различия в описании одного события.

Метапредметные:

- Умение организовать учебное сотрудничество в группе.
- Умение планировать свою деятельность для достижения результата.
- Умение представлять результаты своего труда в публичном выступлении.

Личностные:

- Формирование познавательного интереса к истории Древнего мира.
- Осознание ценности исторического знания и важности критического отношения к информации.

Приложение 3

Банк тем проектов «Римские войны: взгляд через источники»

Каждая тема сформулирована как проблемный вопрос, предполагающий обращение к фрагментам античных авторов и их сопоставление. В скобках указаны основные источники, рекомендованные для анализа, однако группа вправе привлекать и дополнительные материалы, включая учебник [6] и научно-популярную литературу [18; 19; 26; 36; 40; 46]. Темы распределяются между группами методом жеребьевки либо по выбору учащихся. Рекомендуемый размер группы – 4-5 человек.

№	Тема проекта	Ключевой вопрос	Рекомендуемые источники
1	«Пунические войны: Карфаген должен быть разрушен?»	Почему Рим, трижды побеждавший Карфаген, всё же уничтожил город в 146 г. до н. э.?	[6, § 43], [2], [3]
2	«Ганнибал у ворот: почему Карфаген проиграл?»	Что помешало Ганнибалу одержать окончательную победу над Римом?	[6, § 43], [3]
3	«Битва при Каннах: триумф или ловушка?»	Можно ли считать победу Ганнибала при Каннах его величайшей ошибкой?	[6, § 43], [3]
4	«Завоевание Восточного Средиземноморья: освобождение или порабощение?»	Действительно ли Рим даровал грекам свободу, как было объявлено в 196 г. до н. э.?	[6, § 44], [2]

5	«Братья Гракхи: реформаторы или бунтовщики?»	Почему законы Тиберия и Гая Гракхов, направленные на помощь беднякам, встретили сопротивление?	[6, § 45], [3]
6	«Восстание Спартака: война рабов за свободу»	Какие цели преследовал Спартак и почему его восстание потерпело поражение?	[6, § 46–47], [3]
7	«Гай Марий и его реформа: рождение профессиональной армии»	Как военная реформа Гая Мария изменила Рим и повлияла на исход гражданских войн?	[6, § 45], [3]
8	«Цезарь: диктатор или спаситель Отечества?»	Почему Цезарь, добившись огромной власти, пал от рук заговорщиков?	[6, § 48], [3]
9	«Митридатовы войны: как понтийский царь бросил вызов Риму»	Мог ли Митридат VI Евпатор победить Рим или его поражение было predetermined?	[6, § 44], [1], [40]
10	«Римский легионер: жизнь на службе республике»	Как выглядела повседневная жизнь римского солдата в эпоху войн II–I вв. до н. э.?	[6, § 46–47], [2], [26]
11	«Женщины и война: невидимые героини римской истории»	Как войны Рима влияли на жизнь женщин – жён, матерей, рабынь?	[6, § 46–47], [3]

12	«Тактика и стратегия римской армии: секрет непобедимости»	Благодаря чему римская армия одерживала победы над разнообразными противниками?	[6, § 43, 44], [18], [26]
----	---	---	---------------------------

Приложение 4

Хрестоматия адаптированных фрагментов источников для проекта

В данном приложении собраны адаптированные фрагменты из сочинений античных авторов, распределённые по темам проектов. Тексты сокращены и частично переведены на более доступный для пятиклассников язык, однако при этом мы стремились сохранить стилистические особенности оригинала и ключевые детали, важные для анализа. Сложные термины и имена пояснены в списках. Данная подборка не является исчерпывающей; учащиеся вправе по согласованию с учителем привлекать иные фрагменты.

Тема 1. Пунические войны

Фрагмент 1. Аппиан. Римские войны (о взятии Карфагена)

«Сципион, видя, что город окружён и помощи ждать неоткуда, приказал начать общий штурм. Семь дней и шесть ночей карфагеняне сражались на улицах своего города. Они превращали каждый дом в крепость, дрались камнями, черепицей, чем попало. Когда римляне заняли последние уцелевшие кварталы, пятьдесят тысяч жителей, оставшихся в живых, сдались в плен. Их продали в рабство. Город горел семнадцать дней. Сципион, глядя на пламя, произнёс строки Гомера: «Будет некогда день, и погибнет священная Троя...» – и заплакал».

Фрагмент 2. Плутарх. Сравнительные жизнеописания (о Катоне Старшем)

«Катон Старший, вернувшись из посольства в Карфаген, с тревогой говорил в сенате, что этот город снова богат и силен и представляет угрозу для Рима. Всякую свою речь в сенате, о чём бы ни шла речь, он заканчивал одной и той же фразой: «Впрочем, я полагаю, что Карфаген должен быть

разрушен». Этим он сумел убедить сенаторов начать Третью Пуническую войну».

Тема 2. Ганнибал у ворот

Фрагмент 1. Плутарх. Сравнительные жизнеописания (о Ганнибале)

«Ганнибал ещё мальчиком поклялся своему отцу, полководцу Гамилькар, что всю жизнь будет врагом римлян. Он был неутомим: спал на голой земле, завернувшись в военный плащ, первым бросался в бой и последним покидал поле сражения. Воины его обожали, потому что он ел ту же пищу, что и они, и никогда не прятался за чужими спинами».

Фрагмент 2. Аппиан. Римские войны (о переходе через Альпы)

«Путь через Альпы был ужасен. Воины шли по узким тропам над пропастями, страдая от холода и голода. Слоны, которых Ганнибал вёл с собой, пугались и срывались в пропасть. Из восьмидесяти тысяч пехотинцев до Италии добралось едва ли двадцать тысяч. Но появление карфагенян с той стороны, откуда их никто не ждал, навело ужас на римлян».

Тема 3. Битва при Каннах

Фрагмент 1. Плутарх. Сравнительные жизнеописания

«В битве при Каннах римляне потеряли семьдесят тысяч воинов убитыми. Ганнибал же, по слухам, потерял не более шести тысяч. Это было самое страшное поражение в истории Рима. После битвы карфагеняне собрали с убитых римских всадников целую меру золотых колец – столько их было».

Фрагмент 2. Тит Ливий (в пересказе по [6, § 43])

«Римский сенат после поражения при Каннах назначил диктатором Квинта Фабия Максима. Фабий не вступал в открытое сражение с Ганнибалом, а медленно следовал за его войском, избегая решительных столкновений. За это он получил прозвище Кунктатор, что значит «Медлитель». Многие ругали его за трусость, но время показало, что именно такая тактика измотала непобедимого врага».

Тема 5. Братья Гракхи

Фрагмент 1. Плутарх. Сравнительные жизнеописания (о Тиберии Гракхе)

«Тиберий говорил народу: «Дикие звери, обитающие в Италии, имеют свои логова и норы, а люди, сражающиеся и умирающие за Италию, не имеют ничего, кроме воздуха и света. Они с жёнами и детьми скитаются без пристанища, а полководцы лгут, призывая солдат защищать от врага родные могилы и святыни, ведь ни у кого из такого множества римлян нет ни отчего алтаря, ни семейного кладбища»».

Фрагмент 2. Аппиан. Римские войны (о гибели Гая Гракха)

«Когда противники Гая Гракха напали на его сторонников, Гай укрылся в храме. Друзья уговаривали его бежать, но он, понимая, что дело его проиграно, приказал своему верному рабу убить его. Тело Гая, как и тела трёх тысяч его сторонников, было брошено в Тибр».

Тема 6. Восстание Спартака

Фрагмент 1. Плутарх. Сравнительные жизнеописания

«Спартак, фракиец из племени медов, был не только отважен и силен, но и умом и благородством души стоял выше своей участи. Восстание началось в гладиаторской школе в Капуе: семьдесят гладиаторов,

вооружившись кухонными ножами, бежали и укрылись на горе Везувий. Римляне окружили их там, но Спартак приказал сплести лестницы из виноградной лозы и спуститься ночью по отвесной скале, после чего его отряд напал на римлян с тыла и разгромил их»

Фрагмент 2. Аппиан. Римские войны (о разгроме восстания)

«Красс, понимая, что Спартак стремится прорваться в Сицилию, приказал выкопать ров длиной в пятьдесят километров и возвести вал. Восставшие оказались в ловушке. Но снежной ночью они забросали ров хворостом и телами убитых и прорвались. В решающей битве Спартак был ранен в бедро дротиком и, стоя на коленях, продолжал сражаться, пока не был изрублен врагами. Шесть тысяч пленных были распяты вдоль Аппиевой дороги от Капуи до Рима».

Тема 8. Цезарь

Фрагмент 1. Светоний (по [6, § 48])

«В красноречии и военном искусстве Цезарь не уступал лучшим полководцам и ораторам. Он обладал удивительной выносливостью, мог одновременно заниматься несколькими делами, начатое всегда доводил до конца. В сражения вступал не только по расчёту, но и по случаю, иногда в самую непогоду. К воинам обращался не «Воины!», а ласковее: «Соратники!»».

Фрагмент 2. Плутарх. Сравнительные жизнеописания (о гибели Цезаря)

«В день мартовских ид заговорщики окружили Цезаря в сенате. Сначала он защищался, но, увидев среди нападавших Марка Брута, которого считал своим другом, воскликнул: «И ты, дитя моё!» – и перестал сопротивляться. Ему нанесли двадцать три удара мечом».

Тема 9. Митридатова война

Фрагмент 1. Липпиан. Римская история. Книга XII. Митридатова война

«Митридат, царь Понта, с детства привык к опасностям. Говорили, что он с юных лет приучал свой организм к ядам, принимая их малыми дозами, чтобы никто не мог его отравить. Он знал двадцать два языка и мог разговаривать с каждым из своих подданных на их родном наречии. Когда началась война с Римом, он приказал в один день перебить всех римлян и италиков, живших в Малой Азии. Говорят, тогда погибло около восьмидесяти тысяч человек».

Фрагмент 2. Плутарх. Сравнительные жизнеописания (о Лукулле)

«Лукулл, посланный сенатом воевать с Митридатом, был не только храбрым полководцем, но и большим ценителем роскоши. Однако на войне он не давал себе поблажек, делил с солдатами все тяготы похода. Он одержал над Митридатом несколько побед, но солдаты, уставшие от долгой войны и недовольные строгой дисциплиной, взбунтовались. Лукуллу пришлось вернуться в Рим, а войну завершал уже Помпей».

Приложение 5

Дидактические материалы для работы с источниками

5.1. Памятка «Как работать с историческим источником»

Данная памятка выдаётся каждому ученику перед началом проекта и наклеивается на форзац рабочей тетради.

1. Прочитай текст внимательно. Если встретилось незнакомое слово, найди его значение в словаре или спроси у учителя.
2. Установи автора и время. Кто написал этот текст? Когда он жил? Является ли он очевидцем событий или пишет о том, что случилось задолго до него?
3. Определи тип источника. Что перед тобой: историческое сочинение, письмо, речь, закон, мемуары? От типа источника зависит, насколько можно ему доверять.
4. Найди главную информацию. О каком событии или человеке рассказывает автор? Какие даты, имена, географические названия упоминаются? Подчеркни их карандашом.
5. Подумай о позиции автора. Как автор относится к тому, о чём пишет: восхищается, осуждает, старается быть нейтральным? Чьи интересы он защищает?
6. Сравни с другими источниками. Что говорят об этом же событии другие авторы? Совпадают ли их оценки? Если нет – попробуй объяснить, почему.
7. Сделай вывод. Заслуживает ли источник доверия? Что нового ты узнал? Как эта информация помогает ответить на главный вопрос проекта?

5.2. Рабочий лист анализа источника

Рабочий лист заполняется на каждый фрагмент источника, анализируемый группой.

РАБОЧИЙ ЛИСТ № ____

Параметр

1. Название источника (если есть) _____
 2. Автор (если известен) _____
 3. Примерное время создания _____
 4. Тип источника (хроника, письмо, биография, речь) _____
 5. О каком событии идёт речь? _____
 6. Какие исторические личности упоминаются? _____
 7. Какие важные даты или цифры приведены? _____
 8. Как автор относится к описываемому? (восхищается, осуждает, спокоен) _____
 9. Какие слова подтверждают твой вывод об отношении автора? (приведи цитату) _____
 10. Можно ли доверять этому источнику? Почему? _____
-
11. Что нового ты узнал из этого фрагмента?

Заполнил: _____ (фамилия, имя)

Дата: _____

Приложение 6

Критерии оценивания проектной работы

6.1. Критерии оценки письменной части проекта (групповой работы)

№	Критерий	Максимальный балл	Показатели
1	Работа с источниками	6	Привлечено не менее 2 фрагментов первоисточников (2 б.); источники правильно атрибутированы (2 б.); сделана попытка сравнить позиции авторов (2 б.)
2	Содержательная полнота	4	Верно переданы основные факты (2 б.); отсутствуют фактические ошибки (2 б.)
3	Логика и структура	3	Работа имеет введение, основную часть и заключение (1 б.); части связаны между собой (1 б.); сделан обоснованный вывод (1 б.)
4	Грамотность и оформление	3	Отсутствуют орфографические ошибки (1 б.); соблюдены требования к оформлению текста (1 б.); работа содержит список источников (1 б.)
5	Самостоятельность	4	Текст написан своими словами (2 б.); использованы

	ИСТОЧНИКИ РАБОТЫ МИНИМУМ (2 б.)	ВЫПОЛНЯЮЩИЕ ОБЪЕДИТЕЛЬНО МИНИМУМ (2 б.)
ИТОГО	20	

6.2. Критерии оценки устной защиты проекта

№	Критерий	Максимальный балл	Показатели
1	Владение материалом	5	Выступающий говорит свободно, не читает с листа (3 б.); способен ответить на вопросы аудитории (2 б.)
2	Качество презентации	4	Презентация иллюстрирует рассказ, а не дублирует его (2 б.); содержит важные даты, имена, изображения (2 б.)
3	Культура речи	3	Речь грамотная, чёткая (1 б.); выступающий использует исторические термины (1 б.); укладывается в регламент – до 7 минут (1 б.)
4	Работа в группе	4	Каждый участник группы задействован в защите (2 б.); участники дополняют друг друга (2 б.)
5	Оригинальность подачи	4	Использованы нестандартные приёмы: карта, схема

		сражения, театрализованный элемент, видеоряд (4 б.)
ИТОГО	20	

6.3. Перевод баллов в отметку

Баллы	Отметка
18–20	«5» (отлично)
14–17	«4» (хорошо)
10–13	«3» (удовлетворительно)
0–9	«2» (неудовлетворительно)

6.4. Критерии самооценки и взаимооценки (заполняются каждым учеником анонимно)

Оцени, насколько ТЫ справился с работой в проекте.

Утверждение	Полностью согласен (3 б.)	Скорее согласен (2 б.)	Скорее не согласен (1 б.)	Не согласен (0 б.)
Я активно участвовал в поиске информации				
Я помогал товарищам, когда у них возникали трудности				
Я умею объяснить, чем отличается рассказ Аппиана от рассказа Плутарха				

Я научился задавать вопросы к историческому тексту				
После проекта мне стало интереснее изучать историю				

Приложение 7

Образец бланка групповой рефлексии по итогам проекта

Заполняется всей группой совместно после завершения проекта.

Название нашего проекта: _____

Что у нас получилось лучше всего? (перечислите 2–3 момента)

С какими трудностями мы столкнулись?

Как мы распределяли обязанности? Кто за что отвечал?

Имя

Что делал

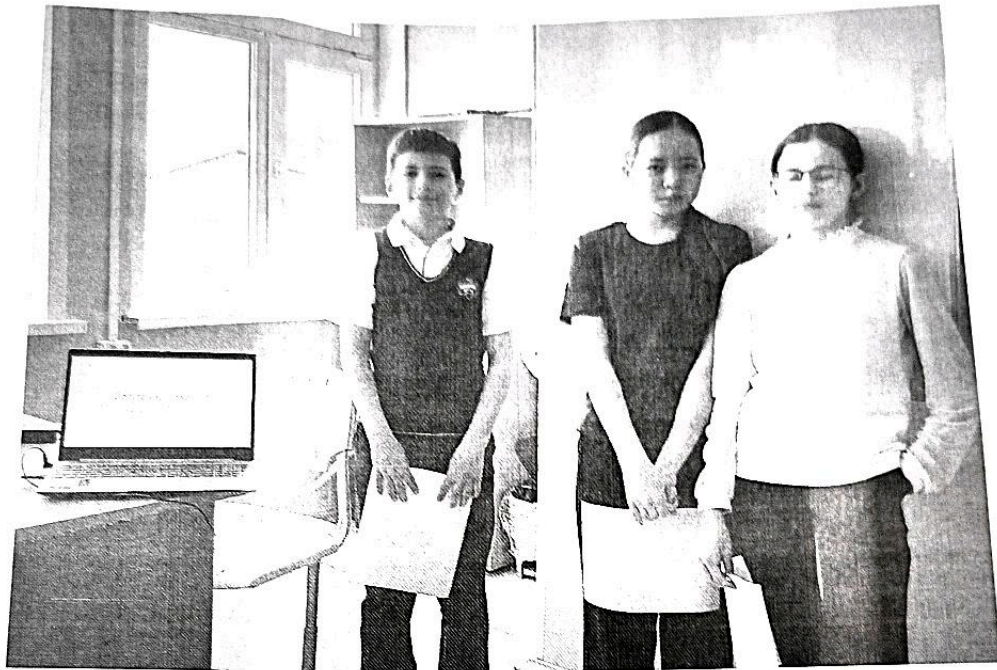
Если бы нам пришлось делать похожий проект ещё раз, что бы мы изменили?

Какая часть работы над проектом понравилась нам больше всего?

- Поиск источников
- Анализ текстов
- Оформление результатов
- Подготовка презентации
- Публичное выступление

Подписи участников группы:

Приложение 8



Восстание Спартака: война рабов за свободу

Авторы: группа «Историки» (Айдарова Р., Абдыкалыкова С., Семенова М., Мацакян Л., Шкулепов А.)

Класс: 5 «А»

Предмет: история Древнего мира

Руководитель: Осеевский Э.А.

Введение

Мы выбрали тему восстания Спартака, потому что это одно из самых драматичных событий в истории Древнего Рима. Нас заинтересовал вопрос: был ли Спартак благородным борцом за свободу или жестоким мятежником, которого боялись даже римляне?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы взяли два исторических источника:

- **Плутарх** (древнегреческий писатель, жил через 100 лет после восстания) — его сочинение «Сравнительные жизнеописания».
- **Аппиан** (римский историк, жил через 200 лет после восстания) — его «Римские войны».

Мы сравнили, как эти авторы описывают Спартака и его поступки, и попытались понять, почему их оценки различаются.

Фрагмент №1. Плутарх о Спартаке

Вот что пишет Плутарх (взято из хрестоматии нашего проекта):

«Спартак, фракиец из племени медов, был не только отважен и силен, но и умом и благородством души стоял выше своей участи. Восстание началось в гладиаторской школе в Капуе: семьдесят гладиаторов, вооружившись кухонными ножами, бежали и укрылись на горе Везувий. Римляне окружили их там, но Спартак приказал сплести лестницы из виноградной лозы и спуститься ночью по отвесной скале, после чего его отряд напал на римлян с тыла и разгромил их».

Что мы узнали из этого фрагмента:

Вопрос	Наш ответ
Кто автор?	Плутарх, древнегреческий писатель

Вопрос

Наш ответ

Когда жил?

Примерно через 180 лет после восстания

Какие факты сообщает?

Спартак — физически сильный и благородный. Вожаком стал из Капуи. Хитро посплелся к Риму и по дороге разгромил римлян.

Как автор относится к Спартаку?

Восхищается им. Доказывает это описание благородством души воле своей участи.

Вывод по фрагменту: Спартак воле в Спартаке герой — умный, смелый и благородный вождь.

Фрагмент №2. Анниан о Спартаке

А вот как описывает события Анниан (из той же хрестоматии):

«Кликс, римлянин, что Спартак окружил в Лукании и Спартак привел восставших римлян и римских капитанов и вместе они шли. Восставшие селились в долины. На славной почве они захватили римские укрепления и металы убили и захватили. В римской битве Спартак был ранен в бедро фрунтисом и, сев на коня, продолжал сражаться, пока не был и другим ранен. Шесть тысяч римлян были убиты в битве. Аннианом дружит с Квинтом де Рубио».

Что мы узнали из этого фрагмента:

Вопрос

Наш ответ

Кто автор?

Анниан, римский историк

Когда жил?

Примерно через 200 лет после восстания

Какие факты сообщает?

Кликс окружил восставших в долине и в долине. Спартак привел в битве он был ранен в бедро, но продолжал сражаться на коне его не убили. После победы 6000 пленных распяли.

Вопрос

Наш ответ

Как автор относится к Спартаку?

Уважает его воинскую доблесть, но показывает как опасного. Доказательство: описывает его гибель как героическую (встал на колени, продолжал сражаться), но жестокость римлян (распятых) не осуждает.

Вывод по фрагменту: Аппиан признаёт храбрость Спартака, но не называет его благородным — для него это прежде всего опасный мятежник.

Сравнение двух источников

Что сравниваем	Плутарх	Аппиан
Происхождение автора	Грек	Римлянин
Отношение к Спартаку	Восхищение, герой	Уважение, но враг
Какие черты выделяет	Ум, благородство, хитрость	Храбрость, жестокость
Говорит ли о жестокости римлян	Нет (в этом фрагменте)	Да (6000 распятых)
Почему так по-разному?	Плутарх — грек, он мог сочувствовать врагам Рима	Аппиан — римлянин, Спартак — опасный

Вывод группы

Мы нашли ответ на наш главный вопрос.

Спартак не был только «благородным героем» и не был только «жестоким мятежником». Он был разным в глазах разных людей.

- Для грека Плутарха (который не любил римское господство) Спартак — символ борьбы за свободу, умный и благородный вождь.
- Для римлянина Аппиана (который писал для римской публики) Спартак — опасный враг, но всё равно храбрый воин.