

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет исторический

Выпускающая кафедра: кафедра всеобщей истории

Катников Рустам Викторович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Тема: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ НА УРОКАХ
ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы история

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Зав.кафедрой всеобщей истории

кандидат исторических наук, доцент Зберовская Е.Л.

13.06.2019 
(дата, подпись)


Руководитель

кандидат исторических наук, доцент Канаев А.Г.

13.06.2019 
(дата, подпись)

Дата защиты _____

Обучающийся Катников Р.В.

13.06.2019 
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2019

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ.....	6
1.1. ПОНЯТИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ.....	6
1.2. ВИДЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ.....	10
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ.....	17
2.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ.....	17
2.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ.....	22
ГЛАВА 3. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «КЕЙС-СТАДИ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ.....	33
3.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ.....	33
3.2. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИИ «КЕЙС-СТАДИ» НА УРОКАХ ИСТОРИИ СРЕДНИХ ВЕКОВ.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	42
Библиографический список.....	44

Введение

Актуальность проблемы настоящей работы определяется тем, что федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предъявляют высокие требования к освоению школьниками учебных программ по историческим дисциплинам. Одними из самых труднодостижимых результатов, на наш взгляд, являются требования формирования у обучающихся объективных знаний в области истории и способности к осмыслению исторических фактов прошлого в контексте современности.

В этой связи чрезвычайно важной стороной организации процесса изучения школьниками исторических дисциплин является содержательная сторона учебного процесса, а именно – тот перечень исторических фактов, который предъявляется детям в учебном процессе. В особенности это касается исторических фактов тех периодов, сведения о которых, зачастую, носят фрагментарный и противоречивый характер. Речь, в частности, идёт об эпохе Средневековья.

Сейчас появляются всё новые и новые научные пособия, отличающиеся теоретическим и фактическим содержанием, отражающие различные методологические подходы. Особое разнообразие здесь наблюдается в учебниках, посвященных классической истории и, в особенности, по средним векам, однако не все они вошли в ныне действующий федеральный комплект.

Проблема выбора школьного учебника, позволяющего полноценно работать с историческими фактами на уроках истории средних веков на сегодняшний день остаётся нерешённой, в силу того, что школьным учителям, стоящим перед большим выбором, доступны лишь единичные рецензии на учебники и учебные пособия, которые вряд ли могут дать полное представление о том, насколько успешной будет работа с историческими фактами, содержащимися в них.

Наиболее часто используются в школьной практике пособия Агибаловой Е.В., Донского Г.М., Ведюшкина В.А., Девятайкиной Н.И., Бойцова М.А., Шукурова Р.М., однако ни одно из этих пособий не было подвергнуто тщательному рецензированию в том ракурсе, который заявлен темой настоящего исследования.

Авторами исследований по педагогике, обращающихся к данной проблеме, являются такие ученые РАО как Лернер И.Я., Зуев Д.Д. и Зверев И.Д, по мнению которых, нынешние школьные учебники должен быть многогранным, выверенным

учебным пособием, то есть: 1) оно должно быть многоуровневым, чтобы учитывать способности учащихся с различными стадиями подготовки; 2) так же оно должно осуществлять формирование взглядов и мировоззрения; 3) еще оно должно содержать текстовую информацию, различные иллюстрации, задания, соотносящиеся с уровнем развития современной науки; 4) был бы отлично выполнен в полиграфическом плане для помощи учителю в построении структуры урока. Так же, помимо уже упомянутых ученых, необходимо отметить работы таких теоретиков и практиков как Сохор А.М.¹, Рахимов А.З.², Гранин Г.Г. и др.³, Свинцов В.И.⁴, которые в своих трудах акцентируют особое внимание построению логической связи учебника и его логического содержания. Структурированию и структурному анализу, вопросам отбора основных и вспомогательных знаний, посвящены статьи Зуева Д.Д.⁵, Товпинца И.П.⁶, Зориной Л.Я.⁷. Различными видами анализа школьного учебника, выработкой методики анализа занимались Сохор А.М.⁹, Пунский В.О.¹⁰, Бим-Бад Б.М.¹¹, Кошевска Б. И др.¹², Штрицель Х. и др.¹³, Ничкович Р.¹⁴, Граник Г.Г. и др.¹⁵, Тупальский Н.И.⁹ и другие исследователи.

¹ Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974.

² Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991.

³ Граник Г.Г., Концевая А.А., Бондаренко С.М. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991.

⁴ Свинцов В.И. Логические аспекты совершенствования учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

⁵ Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983.

⁶ Товпинец И.П. Концепция учебника и его структурирование. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991.

⁷ Зорина Л.Я. Основания для отбора и распределения основных и вспомогательных знаний в различных циклах учебных предметов. В кн.: Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983.

⁸ Зорина Л.Я. Дидактические основания построения учебника и логика развертывания в нем учебного материала. В кн.: Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М.: Педагогика, 1983.

⁹ Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. – М.: Педагогика, 1974.

¹⁰ Пунский В.О. О некоторых новых требованиях к будущим учебникам. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 20. – М.: Просвещение, 1991.

¹¹ Бим-Бад Б.М. Методический аппарат школьных учебников ведущих капиталистических стран Запада в 20-60-е годы XX века (по предметам социально-исторического цикла). В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 19. – М.: Просвещение, 1990.

¹² Кошевска Б., Кубицель Э., Шимандерска В. К концепции исследований школьного учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

¹³ Штрицель Х., Айзенхут В. Из опыта исследования учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

¹⁴ Ничкович Р. Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

¹⁵ Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Из опыта проверки учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

Проблему исторического факта изучали такие учёные как Барг М. А., Библер В.С., Донской Г.М., Гуревич А. Я., Савельева И.М., Румянцева М.Ф.

Объектом работы является изучение исторических фактов в рамках образовательного процесса на уроках истории средних веков.

Предметом работы является использование учебных пособий по истории средних веков при изучении исторических фактов.

Целью настоящего исследования является выявление проблем в изучении исторических фактов на уроках истории средних веков.

Достижение поставленной цели требует решения следующих задач:

- 1) Рассмотреть понятие и разновидности исторических фактов;
- 2) Определить основные методологические проблемы изучения исторических фактов на уроках истории средних веков;
- 3) Выявить содержательные проблемы изучения исторических фактов на уроках истории средних веков;
- 4) Сформулировать предложения по использованию технологии «кейс-стади» при изучении исторических фактов на уроках истории средних веков

Основополагающим методом, используемым в процессе работы, стал контент-анализ учебных пособий по истории средних веков и использование инновационной технологии под названием «кейс-стади» в педагогической практике.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, каждая из которых разделена на 2 параграфа, заключения и библиографического списка.

Практическая значимость моей выпускной квалификационной работы может быть полезной для учителей, стоящих перед выбором оптимального для проведения уроков учебника. В данной работе был проведен контент-анализ учебников, проанализирована их содержательная база, позволяющая выбрать наиболее подходящий, сбалансированный фактологически учебник. А также для лучшего усвоения исторических фактов в настоящей работе я предлагаю использовать в педагогической деятельности технологию «кейс-стади», так как она способна выявить недостатки преподнесения фактов на уроках истории средних веков и вместе с тем она раскрывает способ наилучшего взаимодействия с учениками для закрепления информации посредством внедрения данной технологии.

Глава 1. Понятие и виды исторических фактов.

1.1. Понятие исторических фактов.

Понятие «факт» имеет различные толкования: 1) действительное, невымышленное происшествие, событие, явление; твердо установленное знание, данное в опыте, служащее для какого-либо заключения, вывода, являющееся проверкой какого-либо предположения; 2) действительность, реальность, то, что объективно существует; 3) нечто реальное в противоположность вымышленному, конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 4) в логике и методологии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание¹⁰.

Постановка проблемы изучения фактов поставлена позитивизмом. Изучая структуры научного исследования, позитивизм исходил из существования двух уровней исследования:

1) Эмпирический. Его целью является выявление фиксации фактов и 2) Теоритический. Его цель обобщение и установление связей между фактами. Соответственно историческое знание существует в 2-х формах: фактор и теория или закон (концентрированное выражение теории). Понимание факта также может иметь место онтологические и гносеологические трактовки. Онтологическая трактовка исходит из того, что факт - фрагмент прошлой реальности. Отсюда факт рассматривается как момент объективный, существующий до и независимо от процесса познания. Гносеологическая трактовка сходит из того, что факт - форма организации знания есть отражение фрагмента реальности. Точкой пересечения эти двух трактовок является рассмотрение факта и как отдельного события которое имело место быть в прошлом, и как знание о нем.

Позитивистский подход понятия факта можно обозначить как фактуализм. Позитивизм тяготеет к онтологической интерпретации факта. Факты существуют самостоятельно и не зависимо от теоритической концепции. Т.е. сам факт - это явление реальности, формой отражения факта является чувственный образ. Чувственный образ мог поступать в качестве элемента исторического познания, должен быть зафиксирован в языке. Факт доходит до нас как словесное описание, Позитивизм отдавал приоритет посменным источникам. Благодаря тому, что до нас доходит словесное описание факт становится объектом изучения. Позитивисты исходили из того что факт элементарен

¹⁰

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.

(прежде всего отдельные события) это единичный факт четко ограничен от других фактов во времени и пространстве, поэтому он неизменен. Задачей историка является установление аутентичности факта (подлинности истинности). Предполагалось, что успех будет тогда, когда мы будем иметь дело с первоисточниками, в той эпохе, к которой они относятся. Источники содержат определенное количество фактов. Позитивизм исходил из исчерпаемости источников. Используя методы, мы эти факты можем отсюда извлечь, после проверки первоисточников на аутентичность историк получает факты, которые практически тождественны фрагментам исторической реальности. Этот момент стал уместным в позитивизме и историографии в целом. Позитивизм поставил проблему включенности источников в познавательный процесс. Позитивизм осознавал, что те факты, которыми апеллирует история, являются фактами, которые историк добыл в процессе познавательной деятельности. Но позитивизм исходит из весьма оптимистической установки, что все-таки эти факты содержатся в источнике и если историк использует нужные и правильные методы, то он сумеет извлечь информацию о прошлой реальности и фактически она будет идентична и тождественна самой прошлой реальности. И факты поэтому являются той основой на которой возводятся здание истины в исторической науке. Факты - это ценный компонент исторического исследования. Теория же является только инструментом. Причем любая интерпретация всегда искажает факт. Вытекает требование к историку, лучший вариант исторического труда, оставить читателя наедине с фактами. Вот призыв и идеал позитивистской историографии. Таким образом, факты объективировались настолько, что отождествлялись с отраженной в них реальностью. Такой подход столкнулся с проблемами, которые позитивизм решить был не в состоянии: 1) такой подход исключает возможность изучения тех исторических явлений которые не нашли непосредственного отражения к источнику.

2) Само требование отказа от интерпретации было не реально, т.к. на этапе работы с источником начинается процесс интерпретации. Нельзя было убрать субъективный момент, убрать саму личность субъекта познания, что пытался сделать позитивизм. Предъявляя требование к историку полное беспристрастие, что и являлось синонимом объективности.

3) При подобном подходе историк должен был молчаливо исходить из того, что информация в источнике действительно отражает реальность. Тогда как историки сталкивались с вещами совершенно противоположными.

Информация в источнике всегда отражает реальность, но ее не всегда можно обнаружить таким прямолинейным способом. Пример: До нас дошло много письменных источников, которые являются подделкой, но для нас это тоже источник, но другого плана. Можно представить, о чем люди думают, какие идеи были в этот период. Но если мы спутаем период, то это будет не верно.

Противоположный подход к историческому факту может быть обозначен как теоритизм, неокантианство придерживалось этого подхода. Такой подход можем обнаружить в неопозитивизме и ряде других направлений. Теоритизм исходит из того, что факт существует только в границах теории. Факт следует понимать гносеологически, как чувственный образ к его описанию. Такой подход логически ведет к отрицанию факта, как фрагмента реальности вообще и ставит под вопрос познаваемость исторического процесса. На первый план выдвигается интерпретация, только историк может наделить определенным смыслом факты прошлого. Эта тенденция нашла свое выражение как, концепция презентизма (презентс - настоящий) логика рассуждения презентизма такова, исторический факт - это умственная конструкция, является обобщением тысячи и одного простейшего факта. При этом историк изучает действительность, которой уже нет. Имеет дело только со следами прошлого. И эти следы не имеют сами по себе какого-либо смысла, и тем и другим их наделяет историк. Значит, вне видения историка нет истории. Но историк находится в настоящем, и его интерпретация относится не к прошлому, а к настоящему. Вывод: Нельзя говорить о развитии исторического знания, ибо если рассматривать историческое знание во времени, то мы имеем непрерывную смену различных ретроспектив, каждая из которых относительна и будет заменена новой. Поэтому история всегда будет переписываться.

В рамках исторического познания проблема факта связана с особенностями самого познавательного процесса. Историк дислоцирован под объект исследования, он не может непосредственно наблюдать факты. Главная задача исторического исследования, реконструкция фактов. В процессе реконструкции начинается процедура интерпретация факта. При этом между фактами реальности и теми фактами которые

реконструирует историк, есть еще факт источника. Посредник между реальностью и деятельностью историка. Поэтому сегодня делим, факт реальности, факт источника (несет отпечаток создателя) и факт современного знания или научно-исторический факт. Научно-исторический факт не равнозначен объективному факту прошлого. Другой момент, проблема сложного факта. Сегодняшняя наука в отличие от позитивизма признает, что факты может быть простыми единичными (это отдельные события) проблем не возникает и споров в отношении них нет. Но есть сложные факты, историческая наука отделилась сложными фактами – это совокупность событий, между которыми мы устанавливаем связи, отношения, представляя события именно как взаимосвязанные. Пример: октябрьская революция. Иногда современники осознают это и связывают события, а иногда это делают историки, тогда это уже интерпретация. Эта интерпретация может быть донесена нам источником или это уже деятельность историка.

Сложная структура исторического факта ставит другую проблему, как может научно-исторический факт выполнять роль инструмента верификации (проверки теоритических положений). Одно из важных требований верифицируемость. Теория признается истиной, если она может объяснить появляющиеся новые факты или объясняет значительную их часть. (Ученые могут использовать разные возможности для проверки теорий и законов). Историк же реконструирует факты, принося свою интерпретацию. (Мы интерпретацию фактов как теоритическую конструкцию должны проверять с помощью сконструированных интерпретаций фактов) Опять встает вопрос об истинности исторического знания. Как проверить истинность.

Акцентировалось внимание на субъективном факторе исторического исследования. Следует иметь ввиду что есть противоречия между теорией и фактами (это относится ко всем наукам) любая теория отличается однородностью. Факт отличается гетерогенностью. Между тем теория порождает определенную установку фактов. Следует также учитывать момент, меняется угол зрения историков, когда они работают с источниками. Зависит от того, какие вопросы задают историки. Источник может давать разные ответы, смотря какие вопросы будут заданы. Наши знания не меняются. Это дает возможность ставить под сомнение истинность исторического знания и научность истории. Историки вынуждены использовать уже установленные факты: каждый историк не может, приступая к какой-то теме перепроверять все то что

было сделано до него. Мы берем те результаты и их используем. В процессе фиксации прошлого формируются чувственный образ, даже словесное описание - это восприятие, которое было у современника событий. Чувственные образы всегда индивидуальны и возможность различного прочтения одних и тех же фактов. С другой стороны, выделение чувственного начала факте неизбежно ведет к изменению представлений об аргументации историка. Бдительность изложения достигается не только логическими доказательствами, но и стилистическими приемами, которые использует художественная литература, которые историк в своем труде начинает использовать. Стилистические приемы, литературная форма изложения заменяют логическую аргументацию. Особенно при исследовании духовной жизни. Эти приемы становятся средством осмысления фактического материала. Встаёт вопрос: история - это наука или вид художественного творчества? Для историков это проблема, как соединить логическую доказательность, которая является неотъемлемой чертой научного изложения с образностью, потому что историк должен стремиться писать для более широких кругов, нежели для узкого круга специалистов.

1.2. Виды исторических фактов

В обыденной речи и даже в научных толкованиях понятия «факт», «событие», «явление» часто употребляются как синонимы.

Между тем, их можно разграничить: факт-событие – единичное, неповторимое, оригинальное, строго локализованное в пространстве и времени действие (происшествие), в котором принимал участие определенный круг лиц. Факт-явление – фрагмент реальности с типичными, характерными признаками, присущими определенному историческому периоду или ряду стран на определенном этапе истории. Факт-процесс – явление более высокой степени обобщения. Например: возникновение городов-государств в Междуречье и Египте в конце IV тыс. до н. э., в Индии – в III тыс. до н. э., в Китае и Греции – во II тыс. до н. э.; западноевропейская колонизация «новых» земель¹¹.

По составу исторические факты можно разделить на элементарные, простые и сложные. В этом случае факты-процессы или факты-явления рассматриваются как совокупность (целостность) взаимосвязанных фактов-событий, каждый из которых, в

¹¹ Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2011.

свою очередь, можно разложить на еще более мелкие и самостоятельные элементы. Например, сложный факт – нашествие Батыя на Русь, простые факты – подготовка монголами похода «к последнему морю», вторжение в Северо-Восточную Русь в 1237-1238 гг., опустошение Юго-Западной Руси в 1239-1240 гг., поход Батыя в Западную Европу, Элементарный факт – осада Рязани, гибель Коломны, штурм Владимира, сожжение Москвы, битва на р. Сить¹².

По характеру действия исторические факты делят на динамичные и относительно статичные¹³.

К первой группе относятся фрагменты реальности, быстро развивающиеся и существенно изменяющиеся за короткий промежуток времени. Их движение можно уподобить кинематографической пленке или выразить в словесной формуле: «было —> стало». Например: Невская битва, в которой молодой князь Александр Ярославич одержал победу над шведами в 1240 г.

Ко второй группе принадлежат фрагменты реальности, относительно постоянные в пространстве и времени на протяжении довольно существенного отрезка времени (десятилетий, веков). Эти факты как бы застыли на фотографических снимках и их состояние можно выразить глаголом «есть». Строительство грандиозных усыпальниц-пирамид для египетских фараонов и вельмож, народные собрания в Афинах, средневековые ярмарки и т. п., – повторяясь в своих характерных очертаниях и сюжетах, предстают в школьных учебниках уже как обобщенный образ исторического прошлого. Совмещая эту характеристику фактов с первой (по степени их обобщенности), можно уверенно заявить, что динамичные факты – это факты-события, а относительно статичные – это факты-явления.

Существует ещё одна, сугубо педагогическая типология исторических фактов. Главными считаются те, которые: 1) оказали значительное влияние на развитие общества, оставили заметный след в общественной жизни; 2) имея большое объективно историческое значение, передают основное фактологическое содержание исторической эпохи, периода; 3) в своем содержании и связях заключают важные теоретические сведения, необходимые для формирования у школьников исторических понятий

¹² Хлытина О.М. Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. 2008. № 6 (74). С. 163-167.

¹³ Токмянина С.В. Работа с письменными историческими источниками на уроках истории как одна из форм реализации компетентностного подхода в школьном историческом образовании // Электронный научно-

мировоззренческих идей, собственного мнения по поводу прошлого или 4) не оказав решающего воздействия на ход истории, не обладая существенным теоретическим потенциалом, они тем не менее отличаются яркостью, образностью, эмоциональностью и способны оставить в душах учащихся глубокий нравственный след, вызвать личное сопереживание, прочно запечатлеться в памяти¹⁴.

Главные исторические факты имеют сложную, многоплановую структуру и, как правило, состоят из типичных, устойчиво повторяющихся деталей: места действия и окружающей природы; материальных предметов (от обыкновенной пуговицы до грандиозных технических приспособлений, созданных и используемых людьми коей деятельности); участников изучаемых событий и явлений – к известным деятелей, так и безымянных представителей социальных групп, слоев, классов. Эти три группы фактов входят в число простых и элементарных, на которые можно разложить сложные в целях более глубокого и четкого усвоения их школьниками. Относительно несложные главные исторические факты изучаются в образной форме без предварительного расчленения на составные части. Как мы установили, одни из них будут динамичными фактами-событиями, а другие – относительно статичными фактами-явлениями.

Неглавные исторические факты не обладают оригинальностью, яркостью или большим теоретическим потенциалом, свойственным главным. Но они необходимы в содержании учебного исторического материала для локализации главных фактов в пространстве и времени, их количественной характеристики, для установления хронологических связей между основными событиями и их толкования. Соответственно к неглавным историческим фактам относятся: историко-статистические, хронологические, картографические и иные сведения, а также динамичные и относительно статичные факты, не имеющие большого значения для понимания и оценки прошлого.

Сравнивая содержание учебного исторического материала разных лет, можно легко обнаружить, что границы между главными и неглавными фактами в нем весьма условны и изменчивы.

На протяжении только XX столетия в учебниках новейшей отечественной истории неоднократно происходила ревизия фактов и одни из них становились

«краеугольными», «судьбоносными», «выдающимися» событиями в жизни страны и мира, а другие считались пережитками прошлого.

В заключение следует определить, в чём заключается значимость такого разнообразия исторических фактов при изучении истории.

Этому есть целый ряд обоснований¹⁵.

Во-первых, оптимальное соотношение фактов-событий, явлений и процессов в содержании учебного и, исторического материала позволяет построить процесс изучения истории так, чтобы школьники познакомились с яркими, выдающимися фактами, но при этом не заблудились в их хаотическом нагромождении, увидели некую повторяемость, аналогичность, и закономерность исторических сюжетов и судеб, но при этом не ударились в другую крайность – социологизаторство.

Во-вторых, развернутая классификация исторических фактов помогает объективно определить глубину их изучения в школьных курсах истории: главные исторические факты включаются в содержание учебных программ, учебников и занятий, раскрываются ярко, подробно, обстоятельно, в то время как неглавные исторические факты приводятся кратко, сжато, либо вообще отсутствуют в содержании учебного материала.

В-третьих, место исторических фактов в иерархии содержательных компонентов определяет способ их изучения: главные исторические факты раскрываются с помощью эмоциональных приемов изложения и образной наглядности; неглавные – «сухими», конспективными приемами и условно-графическими средствами или без них.

В-четвёртых, «положение» фактов диктует уровень их познания: отнесенные к разряду главных изучаются и на эмпирическом, и на теоретическом уровнях; причисленные ко второму – преимущественно на эмпирическом.

В-пятых, различение главных фактов по содержанию помогает выбрать адекватные приемы и средства их изучения на эмпирическом уровне. К примеру, факты окружающей природы и материальных предметов ярко раскрываются посредством картинного или аналитического описания, участники событий «оживают» в образной характеристике, динамичные факты разворачиваются в сюжетном рассказе и т. п.

¹⁴ Стрелова О.Ю. Учебник истории: старт в новый век: по соб. для учителя / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский. М.: Просвещение, 2006.

¹⁵ Хлытина О.М. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О.М.Хлытиной, В.А.Зверева. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. С. 81-102.

В-шестых, отнесение изучаемых фактов к той или иной группе позволяет сознательно прогнозировать конкретные результаты их изучения: в одних случаях на эмпирическом уровне познания формируются яркие, целостные, эмоционально-окрашенные образы и картины, в других – лаконичные представления об основных чертах, свойствах, последовательности исторических фактов.

Изучая исторические факты, нельзя забывать про теоретическую составляющую педагогического процесса, все факты необходимо теоретически осмыслить, предав им целостность и логичность в историческом процессе. Теория – это: 1) обобщение опыта, общественной практики, отражающее объективные закономерности развития природы и общества, 2) совокупность обобщенных положений, образующих какую-либо науку или раздел ее; 3) совокупность научных положений, учение о каких-либо явлениях, фактах; система взглядов по какому-либо вопросу.

Структура этого компонента также сложна и многогранна. Для определения объективных оснований отбора адекватных приемов и средств изучения теоретических сведений в них выделено четыре составляющих элемента: 1) исторические понятия разной широты обобщения; 2) существенные причинно-следственные связи; 3) закономерности общественного развития; 4) теоретические выводы, содержащие оценки исторических фактов, обобщенную характеристику их существенных признаков, причин, следствий и значения. Последний элемент, таким образом, строится на основе трех предыдущих и является по отношению к ним более сложным.

В учебном историческом содержании теоретический компонент присутствует в виде «открытой теории» или теории, «скрытой в фактах». В первом случае в учебных пособиях часто содержатся предложения, абзацы и пункты параграфов с развернутым объяснением признаков исторических понятий, с характеристикой причин и следствий исторических событий, закономерностей исторических явлений и процессов, с аргументированными оценочными суждениями. «Открытая теория» в программах и учебниках может быть выделена шрифтом, обозначена каким-то специальным символом, обведена рамкой, чтобы школьники обратили на нее особое внимание. Такой способ представления теоретических сведений в школьных курсах истории доступен учащимся всех трех уровней обучаемости, но злоупотребление им снижает интерес к истории у сильных и средних учеников.

Во втором случае теоретические сведения прямо не сообщаются, а скрываются в специально организованном подборе и изложении исторических фактов и могут быть обнаружены при целенаправленных мыслительных усилиях школьников. Например, описывая подробности борьбы за великокняжеский ярлык между наследниками Ярослава Всеволодовича, авторы учебника не объясняют семиклассникам, почему хан Золотой Орды решил посадить во Владимир и Новгород разных князей, внеся раздор между братьями Ярославичами. Но ребята и самостоятельно ответят на этот вопрос, если проанализируют отношения Руси с Ордой в середине XIII в., политическое значение Владимира и Новгорода, личные качества Александра и Андрея и другие факты, ярко изложенные в учебник. Авторы учебных книг и учителя истории сознательно используют элементы проблемного обучения, чтобы развивать самостоятельность и критичность мышления учащихся, поддерживать активность и интерес к предмету у школьников с высоким уровнем обучаемости.

Органичные связи между фактическим и теоретическим компонентами содержания учебного исторического материала показаны на схеме двусторонней стрелкой. На практике эта связь проявляется в индуктивном и дедуктивном способах познания истории. На эмпирическом уровне школьники работают с фактами, представленными в учебниках, наглядных пособиях и других источниках, содержащих сведения о важных событиях и явлениях, их особенностях и атрибутах. На этой ступени познания они усваивают главные исторические факты в виде целостных, нередко эмоционально окрашенных образов, а неглавные в необразной словесной форме. В целом, эмпирическое изучение прошлого необходимо для обогащения школьников запасом разнообразных фактических знаний, развития ведущих познавательных процессов: аналитико-синтетического восприятия, образной памяти, репродуктивного и творческого воображения, образного мышления, формирования интереса к предмету и обучения приемам самостоятельной учебной работы.

Напомним, что на эмпирическом уровне способны работать все учащиеся, а для слабых он является необходимой ступенью к постижению основ предмета. Индуктивным путем школьники поднимаются к осмыслению сущности фактического материала, т. е. к теоретическому уровню усвоения содержания школьных исторических курсов. В итоге они овладевают системой научных понятий, выводов, причинно-следственных связей, законов и закономерностей общественного развития. Эти знания

учащиеся получают в виде «открытой теории» — как готовый результат логической обработки фактов учеными-историками, авторами школьных пособий, учителями или формулируют их самостоятельно, анализируя теорию, «скрытую в фактах». В последнем случае понятия и суждения учащихся приобретают более убедительный и лично значимый характер, существенно развивают их мыслительные способности, укрепляют интерес к изучению прошлого. Менее традиционен в обучении истории дедуктивный путь познания, когда первоначально усвоив обобщенные теоретические знания, школьники на их основе знакомятся с новым фактическим материалом. В результате факты усваиваются более осмысленно, а теоретические положения конкретизируются и проясняются. И при индуктивном, и при дедуктивном пути познания истории ни один из компонентов содержания учебного исторического материала не может быть проигнорирован. Проблема, которую до сих пор не удается решить методистам, связана с оптимальным соотношением фактического и теоретического содержания в школьных курсах истории на разных этапах (концентрах) обучения. Объективной основой для такого решения должны быть: уровень развития возрастных познавательных возможностей учащихся, и специфика целей исторического образования в начальной, основной и полной школе. Необходимый баланс никогда не будет выражен математически точно, но примерное соотношение фактов и теории представляется следующим: в 1-м концентре — факты с элементарными, первичными обобщениями; во 2-м концентре — преобладание фактического материала над теоретическим, с постепенным выравниванием этих пропорций к 9 классу; в 3-м концентре — преобладание теоретического компонента над фактическим, изучение исторического прошлого на проблемно-теоретическом уровне.

Глава 2. Изучение исторических фактов на уроках истории средних веков

2.1. Методологические проблемы изучения исторических фактов на уроках истории средних веков

Исследование методологических проблем изучения исторических фактов на уроках истории средних веков предполагает анализ подходов к отбору и описанию исторических фактов в школьных учебниках.

Анализом содержания школьного учебника занимались многие ученые Д.Д. Зуев¹⁶, Г.М. Донской¹⁷, В.И. Свинцов¹⁸, В.Г. Бейлинсон¹⁹, Н.И. Тупальский²⁰, Г.Г. Граник²¹, Л.Н. Алексашкина²², Р. Ничкович²³, Х. Штрицель и В. Айзенхут²⁴, Б. Кошевска²⁵ и другие исследователи.

Так Г.М. Донской²⁶ предполагает особое внимание обратить на принципы отбора и описания фактов в учебниках истории. В целом требования к отбору учебного материала в учебниках истории определяются следующими факторами: образовательно-воспитательными целями (задачами) обучения; возрастными познавательными возможностями учащихся; учебным временем, отведенным на изучение курса, и обусловленным им объемом учебника. По его мнению, отбор основных факторов для каждого курса истории определяется задачей раскрыть закономерности и главные тенденции развития общества в целом и отдельных его сторон в их конкретных, характерных для каждого крупного этапа общественно-экономической формации проявлениях.

¹⁶ Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983.

¹⁷ Донской Г.М. Принципы отбора и описания фактов в учебниках истории. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

¹⁸ Свинцов В.И. Логические аспекты совершенствования учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

¹⁹ Бейлинсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²⁰ Бейлинсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²¹ Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Из опыта проверки учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²² Алексашкина Л.Н., Боголюбова Н.К., Кораблева Л.Ю. Методы анализа отдельных элементов аппарата ориентировки в школьных учебниках истории. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²³ Ничкович Р. Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²⁴ Штрицель Х., Айзенхут В. Из опыта исследования учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²⁵ Кошевска Б., Кубицель Э., Шимандерска В. К концепции исследований школьного учебника. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.

²⁶ Донской Г.М. Принципы отбора и описания фактов в учебниках истории. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977. С.7.

Исторические факты образуют фундамент системы исторических знаний. Иерархическое строение фактов приходится учитывать при их отборе для программы курса, для школьного учебника, в процессе преподавания. Следует выделить факты основного уровня (содержатся в программе), в учебнике – промежуточные и конкретизирующего уровня.

Затрагивая вопрос формирования научного понятия или выяснения исторической закономерности, Г.М.Донской пишет²⁷, что «... нет необходимости в описании многих однотипных явлений. Закономерности и понятия могут быть раскрыты на ограниченном числе типичных фактов или одном достаточно ярком, выразительном примере». Поэтому в курсе истории у 5 класса освещается сравнительно небольшой круг стран и народов.

Далее Г.М.Донской²⁸ делает вывод: «точных критериев для установления оптимального соотношения фактов разных уровней и для определения степени конкретности описания фактов пока нет. Эти вопросы пока решаются каждым автором на основе интуиции и исходя из собственного опыта преподавательской работы».

Проблемы отбора фактов связана в ряде случаев и с решением вопросов структуры учебника. При разделении глав на параграфы должны учитываться и требования: 1) в каждом параграфе по возможности должен освещаться целостный, тематически завершённый сюжет; 2) параграфы должны соответствовать урокам, а потому должны быть относительно равновелики по объёму и посильны в этом смысле для учащихся данного возраста.

Таким образом, проблемы отбора фактов, характера их описания и построения учебника истории неразрывно между собой связаны и требуют комплексного решения

К числу таких норм могут быть отнесены:

- 1) средняя величина текста, предназначенного для изучения в течение одного урока,
- 2) максимальное число параграфов-уроков относительно выделенного учебного времени (при этом необходимо предусмотреть резерв времени для повторения и обобщения),
- 3) отношение объёма внетекстовых компонентов к общему объёму учебника,
- 4) число номенклатурных единиц (терминов, дат, имен и т.п.), приходящееся на

²⁷

Там же. С. 14.

учебник в целом и в среднем на один урок,

5) отношение неравномерности объемов параграфов и др.

Только путём анализа действующих учебников на основе достаточно точных критериев можно перейти от жалоб о перегрузке учащихся к выяснению её конкретных причин, а затем принять меры к её устранению.

Существенной проблемой является сама методология подхода к истории средних веков.

В современных учебниках по истории средних веков, явно или скрыто, присутствует цивилизационный подход, наиболее ярко и открыто это проявляется в учебниках Н.И. Девятайкиной и др. и М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова; некоторые рецензенты относят учебник В.А. Ведюшкина к «традиционным с обновлённым содержанием»²⁹.

Важным вопросом, вызывающим до сих пор ожесточённые споры, является вопрос соотношения количества того или иного материала в учебнике, посвящённого отдельным странам и регионам. Имеется в виду принцип европеоцентризма при изложении истории средних веков. Можно утверждать, что данная тенденция, преобладавшая до недавних пор, сейчас преодолевается: гораздо меньше учебного времени уделено изучению истории и культуры Западной Европы (и Франции, в особенности) по сравнению с учебниками Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского. Так в учебнике Н.И. Девятайкиной изучению Запада отведено 22 параграфа из 36, в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова – 19 из 31, в учебнике В.А. Ведюшкина – 22 из 34; тогда как у Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского – 32 из 49.

Сам принцип фактического отбора материала во всех анализируемых учебниках и определялся именно характером методологии. Поэтому можно заметить огромное сокращение материалов, связанных с проблемами социальной истории и, прежде всего, с проблемами социальной борьбы.

Фактически отошли на второй план многие экономические проблемы и определённые ими социальные процессы, в том числе, всё то, связано с генезисом феодализма и характеристикой классов феодального общества. Т. е., именно те материалы, которые занимали большую часть учебника Е.В. Агибаловой и Г.М.

Донского.

Взамен авторы новых учебников предлагают вниманию учеников материалы, связанные с политическими проблемами. Можно отметить особый интерес к истории повседневности, образу жизни отдельных слоёв населения, обычаям и традициям; а также – народной и профессиональной культуре.

Сохраняет своё значение, помимо этих общих материалов, также история отдельных регионов Европы. Следует отметить, что переход к цивилизационной методологии определил расширение ареалов, рассмотренных в учебниках (славянский и исламский миры, цивилизации Дальнего Востока, Италия и Испания).

Какой же именно материал избрали авторы для характеристики того или иного региона? Рассмотрим на примере Византии. Для её характеристики, как связующего звена между античной цивилизацией и средневековой цивилизации Западной Европы, авторы всех трёх учебников основное внимание уделяют деятельности императора Константина и процессам христианизации Римской державы, деятельности Юстиниана I; затем следует повествование о Великом переселении народов и возникновении варварских государств. Причём не всем фактам авторы придают одинаковое значение. Так, в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова есть обстоятельный рассказ о борьбе Византии с сасанидским Ирапом за контроль над Палестиной, там же впервые мы находим информацию о войнах за христианские святыни и реликвии (VI в.). В учебнике Н.И. Девятайкиной лишь упоминается о войнах за контроль над западными участками Великого шёлкового пути. В учебнике В.А. Ведюшкина нет и этого. Н.И. Девятайкина и др. уделяет особое внимание на внутренние предпосылки феодализации римского общества; это - натурализация хозяйства, развитие латифундизма и системы колоната, сбор налогов натуральными продуктами, Авторы учебников отмечают нападения сельджуков с XI в., Раздел церкви на Католическую и Православную, разгром крестоносцами Константинополя (наиболее ярко и образно описано это в учебнике В.А. Ведюшкина), образование Никейской и, затем, восстановление Византийской империи, деятельность Василия Болгаробойцы. В.А. Ведюшкин и Н.А. Девятайкина обстоятельно описали культуру Византии и её влияние на соседние народы: славян южных и западных, Киевскую Русь, Закавказье и др. Если В.А. Ведюшкин больше внимания

²⁹ Полховская Е.Ю. История средних веков : от книги Агибаловой и Донского до учебников последних лет. Университет и гимназия: современные технологии преподавания// Под ред. Н.И.Девятайкиной и Л.М.Розенберга. – Саратов: Научная книга, 2001. С.143.

уделяет политическим аспектам истории (борьба за императорский трон, дипломатические отношения, контакты и договоры с соседними странами, установление родственных связей между правящими династиями), то Н.И. Девятайкина и др. – вопросам военного строительства (фемная армия), войнам и сражениям (с аварами, вандалами, болгарами, руссами и турками), вопросам идеологической борьбы, более подробно описаны этапы заката и гибели империи.

Как видно из данного анализа, подбор фактов для описания Византии не во всём совпадает (16 фактов одинаковы). В.А. Ведюшкин и Н.И. Девятайкина больше используют материал из области культуры и взаимодействия Византии с другими цивилизациями, И.А. Бойцов и Р.М. Шукуров раскрывают данную тему Византии несколько сжато. Если же провести тематический анализ учебников, то обнаруживается, что в учебнике Н.И. Девятайкиной отсутствует материал об Америке и Африке в эпоху Средневековья, в учебнике В.А. Ведюшкина нет Японии, в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова есть описание всех регионов, предусмотренных программой. По нашему мнению, авторы анализируемых учебников все применяют такой методологический подход, как цивилизационный, хотя в учебнике В.А. Ведюшкина можно обнаружить и элементы культурологического.

2.2. Содержательные проблемы изучения исторических фактов на уроках истории средних веков

Философы и историки не раз обращали внимание на то, что исторические факты имеют сложное иерархическое строение. Факты более сложные, масштабные по значению, которые для данной части учебного материала можно условно считать фактами «первого ранга», включают в себя в качестве своих составных элементов ряд других, относительно менее сложных фактов, которые можно рассматривать как факты «второго ранга». Например, факт «великое переселение народов» включает в себя такие сложные факты, как «движение гуннов из Средней Азии», «поселение варварских племён на римской территории», «варваризация римских армий и общества» и т.п. Каждый из этих фактов содержит в себе факты «третьего ранга»: сражения, мероприятия, договоры, восстания и т.п., которые могут быть разложены на ещё более простые элементы – эпизоды, действия отдельных лиц и т.п.

Одна из основных задач, встающих перед авторами при написании учебника – это оптимальный подбор фактов, их соответствие программе, доступное, но лаконичное их описание и толкование. Дидакты и психологи отмечают, что познание человека всегда избирательно: он выбирает в сообщениях то, что представляется ему особенно важным и существенным. Принятая информация подвергается в сознании обработке, в процессе которой происходит значительное сокращение и уплотнение полученных сообщений. Конкретизация создаёт благоприятные условия для избирательного познания, что позволяет усвоить основные факты без существенных потерь, делает более доступной информацию сообщений.

В ходе работы над темой исследования обнаружилось, что авторы трёх анализируемых учебников ввели в оборот множество новых фактов и имён исторических деятелей Средневековья. Подсчёты нашли отражение в следующей таблице:

Таблица 1 – Частота встречаемости исторических фактов разного ранга

Учебники Факты	Бойцова - Шукурова	Ведюшкина	Девятайкиной
«Первого ранга»	30	19	20
«Второго ранга»	113	107	106
«Третьего ранга»	680	309	308
Итого	823	435	434

Как видно из таблицы 1, учебник М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова, совершенно очевидно, перегружен фактами; его фактическая наполняемость почти в два раза больше, чем в учебниках других авторов. Можно утверждать, что почти каждая фраза или абзац несут в себе факт «третьего – четвёртого ранга». Преобладание фактов конкретизирующего уровня во всех учебниках нового поколения весьма показательно: авторы явно преодолевают тенденцию «советских» учебников к преобладанию фактов «первого – второго рангов» с последующими авторскими комментариями; факты же конкретизирующего уровня сжато, но ярко и выразительно способны раскрыть сущность исторического явления, убедительно комментируют понятие или закономерность. Проблема заключается в том, что авторы учебников при написании некоторых тем злоупотребили количеством третьестепенных фактов и у учащихся возникают явные трудности с усвоением содержания таких текстов (например, §2 – «Христианская церковь в раннее Средневековье» в учебнике В.А. Ведюшкина содержит сложно написанный раздел «Как верить?»; §28 – «Очень разная Африка» в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова – идут многочисленные перечисления равнозначных фактов; фактонасыщенным можно считать §3 – «Варварские королевства V – VIII веков и рождение нового общества» в учебнике Н.И. Девятайкиной и др.).

Подбор фактов разного порядка осуществлялся авторами учебников согласно следующим общепедагогическим принципам:

I. Принцип научности: используются твёрдо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения; включены новейшие достижения науки. Так, однозначно освещаются на страницах учебников многие темы: Великое переселение народов, феодализм, каролингское возрождение, зарождение и торжество ислама, средневековые города, католическая церковь и миряне и т.д. Новым словом в исторической науке, нашедшим отражение в учебной литературе стал цивилизационный подход к истории средних веков; введение в учебник таких тем, как «Византия и славянский мир»,

«Полумесяц против креста» (в учебнике В.А. Ведюшкина), «Византия и Русь», «Византия и восточный мир», (в учебнике Н.И. Девятайкиной и др.), «На востоке Европы» (в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова), связанных именно с цивилизационным столкновением, лишней раз подчёркивают правильность и уместность такого методологического подхода.

Принцип научности авторами довольно часто нарушается при использовании в тексте и толковании терминов. Сравним, например, представление термина «иерархия» в учебнике В.А. Ведюшкина (1) и учебнике Н.И. Девятайкиной и др. (2): (1) – церковная *иерархия* (священновластие) – расположение частей целого в порядке от высшего к низшему (в том числе служебных званий и чинов); (2) церковная *иерархия* – распределение обязанностей священнослужителей. Из приведённого примера видно, что первое определение явно недоступно пониманию 11–12-летнего ребёнка, а второе очень упрощено. Кроме того, оба эти определения не соответствуют значению термина «иерархия»!

II. Принцип логичности и системности курса: фактический материал подбирается и komponуется так, чтобы у учащихся возникло представление о Средневековье, как о целостной, логично развивающейся системе. Все авторы начинают изложение материала с гибели Римской империи, (что является традиционным подходом со времён учебника Косминского 1940-года) и возникновения варварских государств, затем показывается в развитии история новой цивилизации во взаимодействии с «другими мирами». Переход от одного системного блока к другому (например, Византия – славяне – кочевники - крестовые походы – смена цивилизаций) происходит логично, информационные блоки связаны друг с другом.

III. Принцип взаимосвязи с другими науками и учебными предметами выражается в подробном освещении культурологических аспектов, просматривается взаимосвязь с такими учебными дисциплинами, как литература, мировая художественная культура, география, геометрия, математика и физика, биология и химия, медицина и антропология, астрономия. В учебниках значительное место отводится вопросам теологии в Византии, Западной Европе и на Востоке, культурным достижениям мира ислама и восточных государств; в новом ракурсе предстают цивилизации Африки и Америки (впервые представлены оригинальные средневековые изображения из этих регионов). Межпредметные связи наиболее выпукло представлены при освещении тем

«Средневековый город» и «Цивилизации Востока »; там, где описываются культурные и хозяйственные достижения народов, разных и отдалённых друг от друга регионов.

IV. Принцип соответствия возрастным особенностям и возможностям учащихся наилучшим образом выдерживается в учебнике М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова: язык предельно адаптирован, отсутствуют излишне наукообразные обороты, пониманию текста способствует сравнительно небольшое количество терминов, которые на доступном детям языке объяснены; оригинальные иллюстрации с пояснительным текстом способствуют пониманию основного текста. Но и в этом учебнике обнаруживаются термины и понятия, малодоступные пониманию учащихся: ойкумена, лабар, субдякон, аколит (§1), августеон, милый, кафисма хрисотриклиний, халка (§2), масхид (§4), и т.д. В учебнике Н.И. Девятайкиной находим: аграрный и индустриальный периоды истории, романизация, экклесия (Введение и §1-2), валюта, бенефициарий (§3), монофизитство, фемы, и стратиоты (§7), катафракты (§8), хинаяна, махаяна, нирвана, бодхисатвы, джати (§12) и т.д. В учебнике В.А. Ведюшкина – публикация (Введение), единосущность и подобосущность, «боговдохновенные» сочинения (§2), сирвента (§12), конфирмация (§16), мистицизм и томизм (§22) и др. Нам представляется, что данные термины и связанный с ними текст будет просто потерян для учащихся, т.к. запоминается только то, что узнаваемо и доступно пониманию (в данном случае учеников 6 – го класа); в случае дальнейшего совершенствования учебников авторам следует избегать данных терминов, заменять на аналогичные или иносказание.

Несмотря на выявленные недостатки, следует всё же отметить лёгкость и доступность языка учебника Н.И. Девятайкиной и др. ; внутри тем и параграфов которого выдерживается строгая логичность подачи материала, что также способствует пониманию текста учащимися.

Попытка В.А. Ведюшкина ввести в текст своего учебника большую долю наукообразности иногда приводит к усложнению текста, к трудностям понимания его учащимися.

Трудность понимания текста может быть обусловлена двумя факторами: объективной сложностью самого текста и субъективным фактором – способностью воспринимать и интерпретировать информацию учениками в зависимости от уровня их развития и подготовки.

В наибольшей мере эта тенденция проявляется в параграфах, связанных с

материалом, посвящённым истории христианских вероучений: В.А. Ведюшкин, введя в §2 текст «Как верить?», содержащий вопросы теологии, неоправданно усложнил текст и затруднил его понимание. Возможно, здесь сказался педагогический опыт автора как преподавателя лица.

V. Принцип «информативности»: авторы предоставляют учащимся кроме учебного материала множество фактов (информации) второстепенного значения, расширяющих кругозор, формирующих достоверное представление о средневековом мире, оказывающих влияние на формирование мировоззрения.

Очень интересным кажется подход М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова. В своём учебнике данный принцип они реализуют через рубрики «Подробности» и «Документы», а также – при помощи обширных текстов – пояснений к иллюстрациям; пониманию сути содержания рубрик способствуют хорошо разработанные задания. Данную дополнительную информацию можно образно представить как «вербальные иллюстрации» основного книжного текста.

В учебнике В.А. Ведюшкина, кроме отмеченной уже строгой научности основного текста, дополнительную информацию об эпохе, проникнуться «духом времени» можно изучая также тщательно подобранные документы в конце параграфов, но более этому способствуют качественные *цветные* иллюстрации с подробным объяснительным текстом и наличием заданий по ним.

Н.И. Девятайкина и др. снабдили свой учебник такими рубриками: «Строкой учебника», «Человек эпохи». К большому сожалению, оригинальные иллюстрации снабжены куцыми надписями, плохо просматриваются и, в основном, псевдоцветные (в учебнике издательства «ЦГО»). Интересно, что в отдельных случаях информация, которая в учебнике Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского присутствовала в основном тексте параграфа, Н. И. Девятайкиной и др. выносится в спецрубрики (например, о Марко Поло на с. 164).

Для конкретизации общих подсчётов и выкладок был отобран ряд важнейших проблем, к которым обращаются авторы всех учебников и которые выражают основные характеристики, рассматриваемые в учебных пособиях, посвящённых данному историческому периоду.

К числу таких основополагающих фактов следует отнести феодализм, сословие и сословное представительство, средневековый город, цивилизации и их встречи, а также

ряд более частных факторов, которые, тем не менее, имели большое значение для осмысления процесса развития Европы и Востока в средние века (викинги, кочевники, крестьяне и т.д.).

Ведущим понятием, понятием «первого ранга» для всего курса истории средних веков является «феодализм». Посмотрим, при помощи каких же фактов раскрывается оно на страницах анализируемых учебников. В учебнике В.А. Ведюшкина термин «феод» впервые появляется в §3 на с. 35, его сопровождает такой факт: владельцы бенефициев постепенно стали передавать своё владение по наследству; дальнейшее формирование главного понятия происходит с усвоением информации о разделе и последующем дроблении империи Карла Великого. Основные же факты, конкретизирующие «феодализм» мы находим в §4, п.3 «Торжество раздробленности во Франции», где автор последовательно повторяет информацию о смене статуса бенефициев на феодалы, даёт определение термину «феодал» и перечисляет их права и привилегии, показывает основы политической, экономической и военной независимости феодалов от центральной власти, вводит понятие «феодалная раздробленность». Конкретизируя факт феодальной раздробленности В.А. Ведюшкин показывает бессилие французского короля в собственной домене и всевластие крупнейших феодалов в своих владениях. Раскрытию же всеобъемлющего факта - понятия «феодализм» способствует информация о событиях не только во Франции, но и в Германии и Англии; углубление и конкретизация происходит при изучении тем «Рыцарство», «Борьба городов против сеньоров», «Столетняя война» и «Крестовые походы»

Н.И. Девятайкина и др. подходят к вопросу раскрытия понятия «феодализм» совершенно иначе. Так, во введении, на шестой странице учебника ученик уже встречается с данным термином, где прямо противопоставляются «средние века» и «феодализм»: «Историю средних веков часто связывали с феодальным периодом (феодализмом), но на самом деле это разные понятия. Понятие «феодализм» историки произвели от слова «феод» - так в средние века называлось земельное владение, предоставляемое за военную или какую-нибудь другую службу. Это понятие стало обозначать общественный строй стран Западной Европы в позднее Средневековье». На с. 31 при раскрытии темы «Рождение нового общества», также, как и в учебнике В.А. Ведюшкина, конкретизация понятия связана с бенефициарной реформой Карла Мартелла и её последствиями; повторяется информация о происхождении термина

«феодализм» от слова «феод», далее раскрываются некоторые особенности земельного владения средневековья. Факты феодальной раздробленности также связываются с распадом империи Карла Великого. Закрепляется это понятие в заключении к разделу I на с. 79. Дальнейшая конкретизация факта – понятия «феодализм» происходит при раскрытии темы «Те, кто сражаются», «Рыцарство» и др.

Довольно оригинально подходят к данному вопросу М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров. В §6 на с.60 они, не называя терминов, по сути, описывают бенефициарную реформу, а в §8 на с. 77 – феодальную раздробленность (примечание: термины не обнаружены). Суть феодализма также оригинально подчёркивается в §10 «Земля и власть», особенно – в разделе «На время или навсегда?», где после длительной подготовки, ученики впервые встречаются с понятиями «феод», «феодализм», «феодальная лестница», «сеньориальные отношения» и т.п. Закрепление, расширение и углубление понятия «феодализм» происходит при раскрытии тем «Вечные труженики» (§11, с.106), «За стенами замков» (§12, с.115), «Наследие Каролингов» (§13, с.127) и др.

Таким образом, наиболее традиционным способом к раскрытию и конкретизации факта – понятия «феодализм» подошёл в своём учебнике В.А. Ведюшкин, связав этапы раскрытия с обычной хронологической последовательностью событий, относящейся к сути понятия. Н.И. Девятайкина и др. изначально выносят во введении определение «феодализма», а затем весьма сжато, но последовательно (как и у В.А. Ведюшкина) раскрывают его в серии тем и параграфов. Индуктивный метод познания на страницах своего учебника применили М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров: сначала происходит накопление фактов, затем они трансформируются в понятия методом обобщения существенных признаков. Подбор же конкретных фактов, использованных для раскрытия факта – понятия «первого ранга» «феодализм» оказался общим для всех трёх авторов, следовательно – это научно устоявшийся факт, не вызывающий споров при его интерпретации. Е.В. Агибалова и Г.М. Донской одно из ведущих понятий истории средних веков – «сословие» - последовательно раскрывали в трёх темах: «Правление Филиппа IV Красивого», «Средневековый город и его жители», «Абсолютизм». Как обстоит с этим дело в учебниках нового поколения?

М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров дают определение понятию «сословие» в §11 «Вечные труженики», где перечислены названия сословий, конкретизация понятия происходит при описании жизни и быта крестьян, рыцарей и духовенства, горожан в

теме «Средневековый город». Второй раз (и последний) термин сословие будет применён в тексте «Возникновение парламентов», где, вопреки тексту §11, в числе отдельных сословий перечислены горожане и свободные крестьяне.

Н.И. Девятайкина и др. в первых трёх параграфах перечисляют три сословия, дают им характеристики, характеризуют образ жизни и род занятий, но нигде не упоминают этот термин, его мы встретим лишь в §16 на с.136. В последующих трёх параграфах ещё раз, но подробно и обстоятельно описываются три сословия; информацию о «тех, кто трудится» можно найти и в теме, «Средневековый город». В теме «Формирование сословно – представительных монархий» также содержатся конкретизирующие факты.

В учебнике В.А. Ведюшкина наблюдается подход, подобный тому, что использовали Н.И. Девятайкина и др., т.е. обширная предварительная характеристика представителей сословий, затем раскрытие определения термина с последующей актуализацией, с традиционным набором фактов.

Как видно из анализа, данное понятие тоже является устоявшимся в науке; наиболее полно и доступно его раскрытие происходит на страницах учебника В.А. Ведюшкина.

Учебное время, отведённое на освоении материала «Средневековый город», по сравнению с советскими временами, в программе резко сокращено с 4-х до 2-х часов. Авторам учебников нового поколения пришлось резко сокращать как объём параграфов, так и набор фактов. Так М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров раскрытие факта – понятия «первого ранга» производят при помощи таких менее значимых, как: упадок античных городов, подъём хозяйства в XI веке, рост городов с XI века, их борьба за самостоятельность и возникновение коммун, развитие международной морской торговли и образование купеческих союзов, ярмарочная торговля, ремесленное производство, цехи, денежное дело. Особенное внимание авторы уделяют облику города, быту его жителей, университетам: рыночная площадь как главное публичное место города, управление городским советом, состав городского правительства и борьба за власть, собор как символ города, типология архитектуры соборов, необходимость в светском образовании с развитием хозяйства, рост числа школ и реформирование их в университеты, внутренняя структура университетов, программы обучения и методы обучения, ваганты.

В учебнике Н.И. Девятайкиной и др. также обнаруживаются три параграфа с аналогичными темами: «Город и горожане» (§20), «Города – государства Италии в XI-XV веках (§28), «Школы, университеты, наука» (§30). Как видно, авторы посчитали необходимым отнести близкородственные темы параграфов к разным разделам учебника: «Миропорядок средневекового общества Западной Европы: небесное и земное», «Раздробленность и централизация в феодальном мире Западной Европы» и «Культура средневековой Европы XI-XV веков». Какие же особенные факты они используют в своём учебнике? Хаотичность застройки городов, власти боролись за чистоту улиц, походы Фридриха II Барбароссы в Италию и борьба городов за независимость, городские коммуны в Италии подчиняли окрестных сеньоров, деление флорентийцев на «тощий» и «жирный» народ, восстание флорентийской бедноты, дож, восстание 1347 г. в Риме. Как видно из данного перечисления, Н.И. Девятайкина и др. авторы учебника пошли по пути максимальной конкретизации данного материала, но набор фактов «второго ранга» далеко не всегда традиционен.

В учебнике В.А. Ведюшкина также основные факты темы похожи на таковые в других учебниках. Особое внимание он уделяет подробностям: отделение ремесла от сельского хозяйства, выделение патрициата в городах, объединение вечных подмастерьев в братства, затруднения для вступающих в цехи новых членов, особенности банковской деятельности, башенные часы и др. Тему «Средневековый город» В.А. Ведюшкин раскрывает, в основном, в двух параграфах (§§14, 15), отнеся материал «Университеты» в раздел «Культура».

Таким образом, факт – понятие «первого ранга» конкретизируется разными авторами весьма похожим образом, отличия заключаются в нюансах подхода к описанию факта. Так Н.И. Девятайкина и др. уделили большее внимание такому аспекту, как социальная борьба в итальянских городах; у В.А. Ведюшкина находим кроме социального аспекта обращение к особенностям хозяйственной жизни горожан; М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров полностью упускают из своего рассказа вопросы городского самоуправления и борьбу за независимость, социальный аспект, акцентируя внимание на облике города и вопросах торговли.

Как уже отмечалось выше, характеристике Западноевропейской цивилизации по-прежнему отводится подавляющее место в учебниках нового поколения, но, в среднем, на 10 параграфов меньше, чем в традиционном. В современных учебниках авторы

различными способами подчёркивают и выделяют особенности различных цивилизаций, а М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров ещё и неразрывную целостность всего средневекового мира. Если Н.И. Девятайкина и др. жёстко выделяют различные цивилизации по главам и только внутри параграфов помещают темы, посвящённые столкновению и взаимодействию этих цивилизаций (например, «Византия и славянский мир» - §7), то в учебнике В.А. Ведюшкина этот же пункт параграфа является названием целой главы и её содержание соответствующим образом, более детально, рассматривается. Ещё более оригинальный подход к проблеме демонстрируют М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров: они постоянно в тексте демонстрируют взаимодействие и столкновение культур и цивилизаций; стоит обратить наше внимание на то, под каким ракурсом излагается проблема. Вот некоторые из названий параграфов и глав, говорящих о многом: «В центре ойкумены», «На востоке Европы», «Бури на окраинах», «На развалинах империи» и т.д. Это столкновение цивилизаций трактуется ими, как борьба за недостающие ограниченные жизненные ресурсы, в которой побеждает наиболее приспособленный, а если победить кому-либо не удаётся, то происходит взаимопроникновение и обогащение культур. Несколько похожи подходы и других авторов. Так, например, в учебнике Н.И. Девятайкиной и др. находим сообщение о взаимном обогащении культур мира ислама, Византии и Западной Европы; В.А. Ведюшкин также отмечает, что крестовые походы на Восток – это не только столкновение, но и взаимодействие культур. Наиболее показательно описана цивилизация Японии в плане взаимодействия культур, взаимопроникновения культур в учебниках Н.И. Девятайкиной и др. и М.А. Бойцова и Р.М. Шукурова.

Таким образом, следует отметить одинаковое понимание проблемы авторами анализируемых учебников при разнящихся методических подходах при отображении в тексте.

Параграф о норманнских завоеваниях в учебнике Е.В. Агибаловой и Г.М. Донского был одним из немногих неудобно написанных: в тексте наблюдается нудное перечисление фактов конкретизирующего уровня без должных яркости и образности языка; в результате чего ученики с большим трудом пытались освоить материал, прилагали излишние усилия. Произведём сравнение с современными учебниками.

В учебнике В.А. Ведюшкина основная информация о норманнских походах и завоеваниях содержится в §4 и, частично, в §20. Автор сравнивает походы викингов с

историей германских племён, когда шёл процесс переселения народов, только у северных народов это началось гораздо позже. В тексте перечисляются основные виды занятий норманнов, и их быт и нравы, походы и завоевания, открытия далеких земель, особое внимание уделено столкновениям норманнов и жителей Англии. Как ни странно, §20 начинается той же информацией, которая была в п.2 §4; завоеванием Англии герцогом Вильгельмом Нормандским; далее идёт конкретизация и материал уже о собственно английском королевстве.

Н.И. Девятайкина и др. не посчитали нужным включить информацию о норманнах в свой учебник; они ограничились одной иллюстрацией с подписью «Норманны завоёвывают Англию» (с.189) и текстом «Нормандское завоевание Англии». У учеников при таком явном разночтении должны возникнуть вопросы. Текст очень краток и состоит, по существу, только из двух фактов: победа войска Вильгельма Завоевателя над пешими англосаксами и составление «Книги страшного суда».

Наибольшее внимание проблеме норманнов уделили М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров, которые специально для данного материала выделили целую главу под образным названием «Северные ветры», где просто и доступно изложили информацию. «Документы» и «подробности» явно способствовали акцентированию внимания и пониманию текста, несмотря на его значительный объём.

Таким образом, анализ фактического наполнения учебников нового поколения показал, что авторы в основном следуют нормативам, определённым программой. В то же время при подборе фактов «второго ранга», а в особенности – «третьего ранга», наблюдаются значительные отклонения, вызванные личными предпочтениями, особенностями оценивания роли того или иного факта в истории, методологическими подходами, наконец. Все без исключения авторы отошли от принципов построения предыдущего учебника, в котором выдвигались на передний план социальные вопросы.

Глава 3. Возможности использования технологии «кейс-стади» при изучении исторических фактов на уроках истории средних веков

3.1. Определение и характеристика технологии кейс-стади на уроках истории

Термин «кейс-метод», «кейс-технология» (в пер. с англ. «case») означает:

1) изучение определённой практической ситуации, методический прием обучения по принципу «от типичных ситуаций, примеров – к правилу, а не наоборот», предполагает активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из практики будущей деятельности обучающихся, т.е. использование методики ситуационного обучения «case – study»;

2) набор специально разработанных учебно-методических материалов на различных носителях (печатных, аудио-, видео- и электронные материалы), выдаваемых учащимся для самостоятельной работы

Довольно актуальным является внедрение данной технологии в систему российского образования. Кейс являет собой отображение определённой ситуации, сделанной по чёткому формату и предназначенной для обучения учащихся анализу источников разных видов. Учит обобщать информацию, ставить проблемные вопросы конкретных исторических фактов и отвечать на них в соответствии с установленными критериями, раскрывать проблему исторического явления через исторические источники. Главная цель метода «кейс-стади» заключается в том, чтобы подтолкнуть обучающихся к самостоятельной деятельности и изучению источников на уроке, в данном случае учитель выступает в роли направляющего процессом обучения, по итогу которого ученики через метод творческого познания овладевают нужными знаниями и развивают мыслительные способности.

Преимущественной стороной данного метода является то, что он позволяет реализовать возможность совместить теорию и практику. «Кейс-стади» способствует развитию самостоятельной работы ученика, развитию критического анализа, нахождению наиболее оптимальных решений и поиску методов их осуществления. «Кейс-стади» не подразумевает то, что ученик сам должен вынести проблему из текста, в отличие от проблемной ситуации, в которой проблема уже дана в раскрытом виде.

Работа с методом «кейс-стади» в процессе обучения доступна и представлена в нескольких этапах:

1) Самостоятельная работа учеников, выявление проблемы, построение основных альтернатив, предоставление решения, рекомендации или указания по данной проблеме.

2) Работа в малых группах; озвучивание своего мнения по ключевой проблеме. 3) Представление результатов группы и их проверка на общей дискуссии.

Обычно кейсы готовятся в пакете, включающем в себя:

1) Вводный кейс - информация о данной проблеме, документально зафиксированные ситуации, исторические явления; рамки изучаемого явления;

2) Информационный кейс - перечень знаний по определенной теме с конкретной проблематикой и разной степени детальности материалов;

3) Стратегический кейс - развивает навык анализа и решает комплексные проблемы со скрытым подтекстом;

4) Исследовательский кейс - подобен групповым или индивидуальным проектам, по итогу которых результат проанализированной ситуации предстаёт в виде изложения;

5) Тренинговый кейс - нацелен на укрепление и более объёмное овладение уже практикованных ранее навыков (например, логических)

3.2 Рекомендации по использованию технологии «кейс-стади» на уроках истории средних веков

Работу с кейсами на уроках истории средних веков, по нашему мнению, лучше всего производить на уроках с применением технологии эвристического или частично-поискового метода обучения, т. е. выстроить самостоятельное рассуждение учеников касательно данной темы. Для разбора темы взяты исторические источники, созданные в период крестовых походов. Специфика данной темы является не безынтересной для обучающихся, но, тем не менее, в учебниках 6 класса она представлена достаточно поверхностно и не раскрывает всей глубины темы. Мы использовали различные источники на уроках истории средних веков, составили кейс с набором документов по теме «Крестовые походы». Ознакомление с текстом учебника школьники проводили заранее дома. В самом начале урока ученикам было предложено дополнить название темы, например, «Крестовые походы: (во зло или во благо, или причины и следствие).

Работа с данным кейсом способствует развитию навыков критического мышления при сопоставлении источников разных авторов (хроники, воспоминания современников, стихи поэтов-рыцарей). Развивает умения анализировать источники, формулировать и высказывать свою точку зрения, помогает лучшему усвоению исторических фактов. Присутствует и воспитательный момент, так как необходимо соотнести рыцарскую мораль и поведение рыцарей в Иерусалиме. Предполагается открытая дискуссия по материалу кейса. В качестве домашнего задания можно предложить составить рассказ от лица участника крестовых походов

Ученикам предлагается рассмотреть следующие исторические источники и ответить на проблемные вопросы.

Задание №1: Обстановка в Европе перед крестовым походом была описана хронистом следующим образом:

"Смуты и военная тревога волновали почти весь мир, люди безжалостно наносили друг другу величайшие бедствия убийствами и грабежами. Злоба во всех видах дошла до крайних пределов и причиняла тем, кто был исполнен ею, бесчисленные беды".

1. Кто чаще всего мог совершать грабежи и убийства?
2. Кто имел основания питать злобу к другим?
3. Почему в такой обстановке у многих людей могло возникнуть желание участвовать в походе в далёкие богатые страны?

Задание №2: Далее рассмотрим отрывок из «Иерусалимской истории» Роберта Реймсского о событиях 18 ноября 1095 г., во время созыва Клермонского собора:

«В год от воплощения господня тысяча девяносто пятый, на пределах Галлии торжествовался великий собор, а именно в Оверне, в городе именуемом Клермон. На нем присутствовал папа Урбан Второй, с епископами и кардиналами. Был же этот собор знаменит большим стечением галлов и германцев, как епископов, так и князей. Устроив предварительно церковные дела, владыка папа выступил на широкую площадь, потому что не было здания, стены которого могли бы вместить в себе всех присутствующих. Обращаясь ко всем с приятною сладостью риторики, он произнес:

«Народ франков... К вам обращается моя речь, к вам несутся слова моих убеждений. Я хочу вам поведать, что привело меня в ваши пределы, какая ваша крайность и всех верных заставила меня стать пред вами. От пределов Иерусалима и из города Константинополя к нам пришла важная грамота, и прежде часто доходило до нашего слуха, что народ проклятый, чужеземный, далекий от бога, отродье, сердце и ум которого не верит в господя, напал на земли тех христиан, опустошив их мечами, грабежом и огнем, а жителей отвел к себе в плен или умертвил... Церкви же божии или срыл до основания, или обратил на свое богослужение... Кому же может предстоять труд отмстить за то и исхитить из их рук награбленное, как не вам... Вас побуждают и призывают к подвигам предков величие и слава короля Карла Великого... и других ваших властителей... В особенности же вас должна взывать святая гробница спасителя и господя нашего, которую владеют нынче нечестные народы... Земля, которую вы населяете, сдавлена отовсюду морем и горными хребтами, и вследствие того она сделалась тесною при вашей многочисленности: богатствами она необильна, и едва дает хлеб своим обработывателям.

Отсюда происходит то, что вы друг друга кусаете и пожираете, ведете войны и наносите смертельные раны. Теперь же может прекратиться ваша ненависть, смолкнет вражда, стихнут войны и задремлет междоусобие. Предпримите путь ко гробу святому; исторгните ту землю у нечестного народа и подчините ее себе. Земля та... «течет медом и млеко». Иерусалим - плодоноснейший перл земли, второй рай утех...». Когда папа Урбан... говорил все это и многое другое в этом роде, все присутствовавшие были до того проникнуты одною мыслью, что в один голос воскликнули: «Так хочет бог, так хочет бог!»

После прочтения источников ученикам предлагается ответить на следующие вопросы:

1) Какое обещание дал папа Урбан II?

2) Почему земли на Востоке были привлекательны для Европы? Для дальнейшего проведения урока класс необходимо разделить на две группы. Первой группе предлагается проанализировать источники о походе бедноты.

Задание №3: «Сборы к крестовым походам»

Из воспоминаний современников: Графы еще думали о своих приготовлениях, рыцари едва начинали о них помышлять, как народ уже кинулся в движение с неудержимым пылом. Никто из бедняков не думал о недостаточности своих средств и о трудностях такого пути. Каждый покидал свой дом, виноградник, свое наследие, продавал их за дешевую цену и с радостью шел в поход. Франция страдала тогда от голода; неурожаи, следовавшие один за другим, подняли цены на хлеб до необычайной высоты. Хлеба было мало, и он был дорог. Бедные заменяли его кореньями и дикими травами. Как вдруг раздался повсюду в одно время призыв к крестовому походу, и этот призыв разбил замки и цепи, запиравшие житницы. Припасы, продававшиеся очень дорого, когда никто не двигался, страшно упали в цене, когда все поднялись и стали готовиться к походу. Вместо исчезнувшего голода явилось изобилие. Так как каждый спешил в богоугодный поход, то все торопились обратить в деньги все ненужное в пути. Предметы, нужные для похода, поднялись в цене, остальные шли за ничто. Сначала эти продажи вызывали со стороны соседей бесконечные насмешки, но скоро сами они увлеклись примером других. Еще накануне они говорили путникам: «Несчастные вы люди: если вы не погибнете от бедствий, ожидающих вас в пути, у вас не окажется ничего по возвращении». А на другой день они сами продавали свое имущество и становились спутниками тех, кого перед тем осыпали насмешками. Трудно описать толпы детей, юношей, стариков обоего пола, отправлявшихся таким образом на священную войну... Чрезвычайно трогательное зрелище представляли эти бедные крестоносцы: они подковывали быков, как лошадей, запрягали их в двухколесные тележки и помещали на них свои скудные пожитки и маленьких детей. На пути, при виде каждого замка, каждого города, дети протягивали руки и спрашивали: «Не это ли тот Иерусалим, к которому они направляются?»

«Поход бедноты»

Впереди некоторых отрядов шли гусь или коза, ибо считалось, что Господь проявляет свою волю через неразумных животных и приведёт верующих туда, куда им надо. Подходя к каждому городу, паломники спрашивали: "Не Иерусалим ли это?"

После изучения данных источников обучающиеся отвечают на следующие вопросы:

1. Какого было состояние страны и людей на момент начала похода?
2. Каковы были предположения участников похода о конечной цели?
3. На что были направлены надежды участников похода?

Второй же группе предлагается проанализировать источники о походе рыцарей. В качестве источника обучающимися изучается поэма немецкого поэта Вальтера дер Фогельвейде, который воспевал крестовые походы следующим образом:

Задание № 4:

«Любви благая сила нас робких окрылила,
 Поход одушевила: мы с Господом в ладу.
 Так поспешим же в земли, где, зову неба внемля,
 Порыв душой приемля, мы - Господа сыны!
 Господь воюет нами, геройскими руками,
 И чужеземцы сами всем тем сокрушены!
 Сражаться нам легко ли в далёком бранном поле?
 Господь, в твоей мы воле, бить недругов хотим!»

После прочтения данного фрагмента ученикам предлагается ответить на несколько вопросов, касаемо этого стихотворения:

- 1) Каким образом в стихе находит свое отражение мотив побуждения или призыва народа к принятию участия в крестовом походе?
- 2) Почему крестоносцы были уверены в своей победе над врагами? На чем основывалась их уверенность?

Так же, ученикам предлагается изучить стих немецкого поэта Фридриха фон Хаузена о призыве к крестовому походу:

Задание №5:

«Кто хочет жизнь сберечь свою, Святого не берет креста.

Готов я умереть в бою,
 В бою за Господа Христа.
 Всем тем, чья совесть нечиста,
 Кто прячется в своём краю,
 Закрыты райские врата,
 А нас встречает Бог в раю».

Каков посыл, касаемо крестоносцев, прослеживается в данном фрагменте?

Призывы к крестовому походу:
 «Господь, проливший кровь за нас!
 Поверь, мы слышим: пробил час
 Тебя спасти от мук безмерных,
 Мечи обрушив на неверных!
 О, мы, погрязшие в грехах,
 Преодолеем низкий страх,
 С победой в град священный вступим
 И тем грехи свои искупим!
 О, всемогущею рукой
 Ты сам, без помощи людской,
 Врагов изгнал бы окаянных
 Из этих мест обетованных.
 Но, милосердьем одержим,
 Ты разрешил стадам своим,
 Сомкнувшись в грозные дружины,
 Избыть бесчисленные вины!»

1) Одобряла ли рыцарская мораль участие в походе?

2) Какими побуждениями руководствовалась рыцари для начала похода?

Далее ученики разбирают источники о взятии Иерусалима, но разбирают их уже не в отдельных группах, а уже всем классом. Им предлагается изучить хронику историка Рауля Канского, принимавшего участие в крестовом походе 1096 года, а потом ответить на поставленные вопросы. Он описывает поведение крестоносцев в Иерусалиме так:

Задание № 6:

«Едва они в город проникли, всюду рассеялись...

Кинулись в дома, на крыши, в сады, огороды - везде убивают, грабят и опустошают.

Скот хватает этот, врывается в дом другой,

Одни похищают золото, медь же - другие,

Прельстившись её желтизной сверкающей...

Иные хватают серебро, драгоценные камни - другие,

Третьи - пурпур, кое-кто же - рабов.

Разграблению всё предаётся.

Всякий рыщет за тем, в чём нужду имеет...

Одежды - нагой, жаждущий - чашу к вину добывает,

К сокровищам алчный торопится...

Душит старцев один, другой отбирает младенцев...»

Поставленные вопросы для учеников:

1) Каким образом данный отрывок отражает действия крестоносцев и их устремления? Как вы оцениваете их действия?

2) Как их действия отразились на жителях завоеванных стран?

Фрагмент из «Книги назидания» Усамы ибн-Мункыза передаёт свои впечатления о европейцах, поселившихся в отвоеванных у мусульман землях на Востоке:

Задание № 7: "... У франков, да покинет их Аллах, нет ни одного из достоинств, присущих людям, кроме храбрости... Все франки отличаются более грубыми нравами..."

В связи с этим, учениками ставятся следующие вопросы:

1) Каково мнение мусульманского автора о европейцах, которые поселились в их землях?

2) Насколько объективно, на ваш взгляд, мнение автора?

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что самостоятельная работа учеников является необходимым условием применения этого приёма. Кейс может быть индивидуальным, парным, или, в нашем случае, групповым. Данную технологию удобно применять в качестве закрепления или проверки, пройденных тем. Может применяться в индивидуально-творческой деятельности, а также в качестве домашнего задания. «Кейс-стади» можно применять регулярно практически по любой теме изучения истории средних веков в школе. Тем не менее, эффективность проведения

уроков с помощью данной педагогической технологии во многом зависит от навыков преподавателя организовать работу, направлять беседу, контролировать деятельность учеников и умение вовлекать их в дискуссию.

Данная технология позволяет ученикам усвоить и закрепить уже пройденные темы, а также, способствует развитию критического мышления.

Заключение

Инновационные преобразования, происходящие уже много лет в российской системе образования в целом и школьном образовании, в частности, очень серьёзно затронули содержание исторического образования: резко уменьшено количество учебного времени на изучение истории средних веков. Различные авторы учебников в основном тремя способами пытались решить проблему отбора фактов. Так Е.В. Агибалова и Г.М. Донской, незначительно переработав текст, резко сократили количество параграфов учебника — до 49, хотя сам Г.М.Донской в одной из своих методических работ конца восьмидесятых отмечал, что главным методическим требованием при написании учебников должно быть четкое соответствие параграфа уроку (см. список литературы). В.А.Ведюшкин, используя, в основном, традиционные методы написания учебника, попытался вместить в уменьшенное количество параграфов прежнее, даже расширенное количество фактов, понятий, терминов и имен. В результате учебник получился сложным, тяжелым для чтения; выдающимся его качеством является совершенный методический аппарат, позволяющий учителю применять на уроках весь спектр приемов, а ученику – плодотворно осваивать занятия.

М.А. Бойцов и Р.М. Шукуров довольно своеобразно подошли к написанию учебника: используя огромное количество понятий и фактов, авторы, тем не менее, создали легко читаемый текст, он разбит на множество абзацев и в каждом содержится отдельный факт или понятие, к которым акцентируется внимание учащихся. Оригинальное расположение материала и названия параграфов (особенно) способствуют возбуждению интереса и более углубленному изучению истории.

Учебник Н.И. Девятайкиной и др. авторов соответствует новой учебной программе в плане фактического содержания, многие рецензенты основными достоинствами его считают предельно ясный и доступный язык изложения, новации в области методики (своеобразное преподнесение документальных материалов, дополнительных текстов и другое). Главным недостатком этого пособия (что другие авторы считают новацией и основным достоинством) следует считать необоснованное усложнение курса терминами и понятиями, недоступными пониманию учеников шестого класса.

Нельзя также оставить без внимания, использованную мной, технологию «кейс-стади». В ходе прохождения практики в школе я применял её на уроках при изучении

новых тем и уроках-повторениях. Мой выбор пал на эту технологию неслучайно, так как она является инновационной, с её помощью обучающиеся вырабатывают умение самостоятельно получать знания, способны вникнуть в проблематику исторических фактов, а также учатся выстраивать их причинно-следственную связь, для более глубокого понимания и усваивания полученных знаний.

В заключение хотелось бы отметить, что при подготовке будущих учителей истории представляется целесообразным предусмотреть специальный курс соответствующего содержания «Современный школьный учебник по истории»; кроме того, предметы «Методика преподавания истории» и «Историография» полезно было бы начинать преподавать студентам не на последних курсах, а параллельно основным историческим курсам, чтобы наглядно продемонстрировать студентам те возможности учебников, которые ориентируют учителя на творческий подход к своей деятельности, стимулируют на выработку индивидуального стиля педагогической деятельности.

Библиографический список

Список использованных источников

1. Агибалова Е.В., Донской Г.М. История средних веков. Учебник для 6 класса. – М.: Просвещение, 2000.
2. Бойцов М.А., Шукуров Р.М. История средних веков: Европа и остальной мир. Учебник для 6-го класса основной школы. Второе изд.-е, испр. – М.: Русское слово, 2001.
3. Ведюшкин В.А. История средних веков. Учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений. Под ред. Акад. РАН А.О.Чубарьяна. – М.: Просвещение, 2000.
4. Девятайкина Н.И. и др. История средних веков. Учебник для 6 класса основной школы. – М.: ЦГО, 1998.

Список использованной литературы

1. Алексашкина Л.Н., Боголюбова Н.К., Кораблева Л.Ю. Методы анализа отдельных элементов аппарата ориентировки в школьных учебниках истории // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: сб. науч. тр. – М., 2002. –186 с.
3. Бейлинсон В.Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников. В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: Аркти, 2009. – 130 с.
5. Граник Г.Г., Бондаренко С.М. Из опыта проверки учебника // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
6. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении /А.М. Деркач // Специалист. М.– 2010. - №4.
7. Долгоруков А.М Case-stady как способ понимания // Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий. – М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002. – 128 с
8. Донской Г.М. Принципы отбора и описания фактов в учебниках истории // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
9. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983.

10. История крестовых походов // Пер. с англ. Е. Дорман. М.: КРОН-ПРЕСС, 1998. С.1-2.
11. История крестовых походов в материалах и документах // Пер. М. А. Заборова. М.: Высшая школа. 1977
12. Колотов А.Ф., Скуратов И.В. Методика преподавания права// уч.пособие, Оренбург, 2014 г. - 288 с.
13. Кошевска Б., Кубицель Э., Шимандерска В. К концепции исследований школьного учебника // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
14. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2011.
15. Мишо Ж. Ф. История Крестовых походов / Пер. с франц. А. Левандовский. М: Вече, 2005.
16. Ничкович Р. Научно-организационные аспекты оценки и совершенствования школьных учебников // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1999.
18. Полховская Е.Ю. История средних веков: от книги Агибаловой и Донского до учебников последних лет. Университет и гимназия: современные технологии преподавания // Под ред. Н.И. Девятайкиной и Л.М.Розенберга. – Саратов: Научная книга, 2001.
19. Роберт Реймсский Иерусалимская история // Пер. М. М. Стасюлевича // История средних веков в её писателях и исследованиях новейших ученых. СПб. 1887. Т. III.
20. Свинцов В.И. Логические аспекты совершенствования учебника // В кн.: Проблемы школьного учебника. Сб. статей. Вып. 5. – М.: Просвещение, 1977.
21. Стрелова О.Ю. Учебник истории: старт в новый век: по соб. для учителя / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский. М.: Просвещение, 2006.
22. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2000.
23. Токмянина С.В. Работа с письменными историческими источниками на уроках истории как одна из форм реализации компетентностного подхода в школьном историческом образовании // Электронный научно-практический журнал

«Гуманитарные научные исследования» - [электронный ресурс] – Режим доступа:
<http://human.snauka.ru/2016/06/15649>

24. Усама ибн Мункыз. Книга назидания. М. Изд-во. вост. лит. 1958.
25. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. – М.: Высшая школа, 1992.
26. Хилленбранд Кэрл. Крестовые походы. Взгляд с Востока: мусульманская перспектива. СПб., 2008. С. 252.
27. Хлытина О.М. Исторические источники в учебном историческом познании: традиции и инновации // Омский научный вестник. 2008. № 6 (74). С. 163-167.
28. Хлытина О.М. Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы // Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О.М.Хлытиной, В.А.Зверева. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. С. 81-102.
29. Штрицель Х., Айзенхут В. Из опыта исследования учебников // В кн.: Проблемы