

Размышления методиста и учителя-практика о противоречиях предмета: какой должна быть школьная история?

*В.М. Антонов,
О.А. Абашкина*

В статье освещается работа Второго съезда учителей истории и обществознания, обсуждается концепция создания единого учебника истории для средней школы. Анализируются учебники непрерывного курса истории, написанные авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100».

Ключевые слова: учебник истории, концентрический и линейный характер преподавания, исторические документы, ЕГЭ по истории, Образовательная система «Школа 2100».

В настоящее время утверждены и вводятся в действие Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования, изданы примерные и рабочие программы ведущих издательств, в соответствии с новыми стандартами переработаны учебники для основной школы, прошёл Второй съезд учителей истории и обществознания... Но проблем, связанных с преподаванием истории в средней школе, не стало меньше, наоборот – появились новые. Например, разрабатывается концепция единого учебника истории для средней школы.

На первый взгляд кажется, что все сложности и трудности в преподавании истории связаны с концентрической структурой исторического образования. При линейной структуре на изучение истории в средней школе отводилось 612 часов, а сейчас – всего 510 часов, из них в основной школе – 374 часа, а в старшей – 136 часов. Например, тему «Вторая мировая война. Великая Отечественная война» изучали один раз в выпускном классе за 20 часов (7 и 13 соответственно). Сейчас на эту тему даётся 9 часов (2 и 7) в основной школе и 5 (2 и 3) в старшей, причём один и тот же материал изучается дважды.

Как показала работа секции «Преподавание истории в контексте перехода на новые ФГОС» на Втором съезде учителей истории и обществознания, многие педагоги по-прежнему связывают проблемы современного исторического образования с отказом от линейности. В статье «Второй съезд и "вечный вопрос" историков» руководитель секции, известный методист и историк О.Ю. Стрелова пишет, что главными признаками и недостатками концентрической структуры её противники считают «повторение в старшей школе уже изученного в 5–9 классах», «невозможность за сокращённое в концентрических количествах часов изучать прежний объём материала», «низкий уровень исторических знаний школьников». По её мнению, эти представления о концентрических являются упрощёнными и принципиально неверными. Более того, за два десятка лет после введения концентров они существенно не изменились [10, с. 39–40].

Отрицательную роль сыграл «педагогически неподготовленный переход на концентры в начале 1990-х годов» (выделено О.Ю. Стреловой. – *Авт.*). Именно «он, по сути, глубоко скомпрометировал идею многоуровневого и вариативного образования в российском обществе... укрепил архаические представления о школьной истории "как расписании поездов"» [Там же].

Примечателен вывод, который делает О.Ю. Стрелова: «В ожидании "внешнего чуда", оказывается, как думают многие, не нужно ничего менять в себе, учиться самим. Если в этом причина поддержки на секции "линейных рекомендаций", то за будущее нашей школы становится тревожно...» [Там же].

Споры вокруг концентров фактически подменяют главный вопрос – о смысле и целях школьного исторического образования. Сторонники возврата к линейной структуре фактически ратуют за знаниевый подход в обучении истории, за академическую модель исторического образования. Согласно ей ценность и смысл исторического образования – это приобретение фактических и теоретических знаний. Содержание образова-

ния конструируется как педагогически адаптированная версия основ исторической науки. На съезде звучали высказывания, что в школе изучается не предмет «История», а основы исторической науки.

В такой модели вопрос о применении приобретённых знаний вообще не ставится. Действующая система аттестации школьников по истории в виде ЕГЭ вполне соответствует академической модели. Даже к тем школьникам, которые не собираются связать свою будущую жизнь с гуманитарной сферой, предъявляются высокие требования по поводу их знаний по истории. Отсюда у значительной части школьников наблюдается низкая мотивация к изучению этого предмета.

Что представляют собой учебники истории для старших классов? Прежде всего неоправданное расширение фактографического ряда, монополю авторского нарратива (монотекст), тогда как проблемные вопросы в начале параграфов и глав предлагаются редко. Поэтому между объёмом учебников и возможностями их изучения за время, отведённое по плану, наблюдается радикальное несоответствие [1, с. 15]. Такие учебники вполне соответствуют академической системе исторического образования.

ФГОС общего образования подразумевает компетентностную, личностно и практико-ориентированную модель исторического образования. «Главная цель изучения истории в современной школе – образование, развитие и воспитание личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов... активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности» [8, с. 5].

Инновационный характер нового образовательного стандарта Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова характеризуют следующим образом:

- определение ключевых целей образования через систему ценностных ориентиров;
- ориентация на вариативность образования;
- системно-деятельностный подход как основа требований к результатам образования;

– определение научного содержания образования на основе фундаментального ядра;

– восстановление роли воспитания в системе образования;

– новая система организации образовательного процесса и т.д. [4, с. 18].

Работа упомянутой в начале статьи секции подвела О.Ю. Стрелову к ещё одному печальному выводу, что многие учителя не поняли существенных различий между стандартами первого и второго поколения, а также не осмыслили ключевые понятия, касающиеся «стандартов второго поколения», теории и практики педагогической деятельности: «гражданская (российская) идентичность», «деятельностный подход в образовании», «содержательные линии учебного предмета», «компетентности» и др. [10, с. 38].

При построении системы исторического образования нельзя не учитывать тенденций, существующих в образовании стран Запада и России. Известный специалист в области зарубежного исторического образования А.Б. Соколов отмечает, что и у нас, и в западных странах присутствуют две тенденции: «Одна направлена на то, чтобы теснее связать обучение истории с развитием личности, с формированием навыков самостоятельного творческого критического мышления и качеств, позволяющих любому гражданину делать выбор в демократическом обществе, другая на первый план выдвигает патриотические ценности, "государственнические" традиции или национальную исключительность» [9, с. 70].

В России и США преобладает вторая тенденция. По мнению Е.Е. Вяземского, хотя обе они взаимосвязаны, в основной школе приоритетной должна быть вторая, а в старшей – первая тенденция.

В последнее время усилилось стремление перестроить преподавание истории, особенно в старших классах, в сторону второй тенденции – «государственнических» традиций в ущерб первой, ориентированной на формирование гражданских качеств, развитие критического мышления. Это делается, по мнению авторов «перестройки», с целью усиления воспитательной роли истории.

Ярким примером в этом отношении является книга для учителя по истории России, материалы обсуждения которой опубликованы в журнале «Преподавание истории в школе». Книга получила поддержку со стороны учёных-историков, учителей. Вот, например, высказывание учителя истории: «Могут возразить, что излагать историю следует без прикрас, ничего не скрывая, не навязывая ученикам какую-то определённую версию прошлого и т.д. Но посмотрим правде в глаза: пресловутая объективность давно превратилась в право безнаказанно поливать грязью свою страну... Потому я стою за преобладание ценностного подхода в изучении истории России в его государственно-патриотической трактовке» [6, с. 19].

По мнению В.Э. Багдасаряна, главного автора книги, в основу изучения истории России должна быть положена американская модель исторического образования – «героическая версия американского народа». Учёный подчёркивает, что в этой версии факты, которые могли бы бросить тень на историю США, отсутствуют, например то, что почти все основатели США были рабовладельцами или что Авраам Линкольн, несмотря на его позиционирование в качестве борца с рабовладельческим строем, заявлял о расовом превосходстве белого человека над чёрным, и т.д. [2, с. 4].

Историк полагает, что объектом изучения в школе должна быть «священная история», т.е. сакральная историческая матрица, которая транслировала бы базовые ценности общества. Реальная же история с присущей ей неоднозначной интерпретацией исторических фактов, разными историографическими сюжетами нужна только профессионалам. Она может нанести вред реализации воспитательной функции истории.

В «священной истории» большое значение имеют мифы. В.Э. Багдасарян считает, что нужно отличать мифы как вымысел от мифов, основанных на реальных событиях и представляющих собой особый способ трансляции социального опыта. Типичные черты этой трансляции – «акцентировка на героическом при нивелировке де-героизирующих обстоятельств,

сюжетная аккумулятивность и спрессованность событийной канвы изложения» [Там же, с. 5].

Именно на таких мифах, убеждён В.Э. Багдасарян, выстраивается память любого общества. В качестве примера он приводит фильм С. Эйзенштейна «Александр Невский»: «Судить его (фильм. – *Авт.*) с точки зрения достоверности фактов не имеет смысла, поскольку это был именно миф. Но вот воспитательная функция им реализовывалась в полной мере. Детали в памяти зрителя могли закрепиться как коннотат, при фиксации на главном – великая победа русского оружия над немецкими захватчиками. А в этом главном противоречия в отношении к историческим фактам не было» [Там же].

При таком преподавании истории возникает вопрос: как отгородить учащихся от различных трактовок исторических событий, транслируемых в СМИ, Интернете? В информационном обществе, когда на людей обрушивается поток информации, в том числе исторической, важно научить школьников критически оценивать её, выстраивать собственную позицию. «Речь идёт о способностях выпускников школы ориентироваться в потоке социальной информации; видеть и творчески решать возникающие проблемы, активно применять в жизни полученные в школе знания и приобретённые умения...» [8, с. 4].

Большинство учителей придерживаются «оборонительной позиции» по поводу мифов: если исключить их из содержания предмета, то на чём же тогда воспитывать молодое поколение? На чьих подвигах и героической смерти растить патриотов? О.Ю. Стрелова в одной из своих статей пишет: «Полезные, с точки зрения патриотического и гражданского воспитания, мифы укореняются, "ремифологизируются", несмотря на контраргументы современных историков, альтернативные источники и открывшиеся новые обстоятельства "давно минувших дней". Примеры ремифологизации – идеальные и романтические образы того же Александра Невского или его тезки Александра Матросова на страницах самых последних учебников истории» [11, с. 24].

Мифы, как и любой другой исторический источник, должны подвергаться критике: нужно выявить достоверность изложения событий в мифе, сопоставить мифологическую версию с версиями других источников. Примеры заданий подобного рода немногочисленны, но их можно найти в современных учебниках. Например, в учебнике А.Н. Сахарова по истории России для 6-го класса читаем:

«Историкам не ясно, существовали ли в действительности Евпатий Коловрат. Можно ли судить об этом на основании летописи? Имеются ли в документе сведения, которые можно отнести к легендарным, и сведения, которые можно считать достоверными?»

«Предположите, когда мог быть записан рассказ об убийстве князя Андрея Боголюбского: сразу после происшедшего или же спустя какое-то время?» (Примеры взяты из статьи О.Ю. Стреловой.)

Другой пример, из учебника для 10-го класса Д.Д. Данилова и др. Для создания проблемной ситуации авторы сопоставляют традиционный (мифический) образ Александра Невского, существующий в массовом сознании, и точку зрения профессионального историка И.Н. Данилевского о том, что были два Александра: один – реальный, сын своего времени, хитрый, властный и жестокий правитель, другой – герой, созданный с определёнными политическими целями. Учащиеся на основе этих сведений формулируют проблему урока: Александр Невский – национальный герой или предатель Руси?

С усилением воспитательной функции истории связано решение о создании единого учебника по отечественной истории. Российское историческое общество сформировало рабочую группу по поддержке концепции нового учебника, научным руководителем которой является академик А. Чубарьян. Рабочая группа разработала историко-культурный стандарт. В его концептуальных подходах приводятся рекомендации, которые должны быть положены в основу концепции нового учебника:

1. На первый план выдвигается воспитание патриотизма, гражд-

данственности и межнациональной толерантности.

2. Патриотической основой должно стать воспитание у школьников чувства гордости за свою страну, за её роль в мировой истории, с одновременным пониманием, что в историческом прошлом России были огромные достижения и успехи, но также и ошибки и просчёты.

3. При формировании у школьников чувства патриотизма нужно акцентировать их внимание на военных победах предков, массовом героизме в освободительных войнах (Отечественных 1812 г. и 1941–1945 гг.).

4. Вместе с тем для создания позитивного пафоса исторического сознания пристальное внимание должно быть уделено достижениям страны в других областях (освоение громадных пространств, формирование российского социума на сложной многонациональной и поликонфессиональной основе, создание науки и культуры мирового значения).

5. Значительное место должно быть уделено культурной составляющей, включая повседневность.

6. Необходимо учитывать региональный аспект («История – через историю регионов»).

7. История религий, в первую очередь православия, должна излагаться системно и пронизывать собой всё содержание учебника.

8. Необходимо формировать у учащихся представления о процессе исторического развития как многофакторном явлении.

9. Необходимо формировать у учащихся понимание прошлого России как неотъемлемой части мирового исторического процесса.

10. Обращать особое внимание на роль личности в истории, не только выдающихся людей, но и рядовых граждан.

11. Следует не только информировать и предлагать интерпретации, но и побуждать школьников самостоятельно рассуждать, анализировать тексты, делать выводы. Учебник должен стимулировать учащихся к получению исторических знаний и восприятию источников, а учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приёмами,

развитию их критического мышления, сопоставлению разных точек зрения и т.д.

На заседании рабочей группы выступил В. Мединский, предложив завершить курс преподавания истории 2000-м годом и не затрагивать годы президентства Владимира Путина. «Вспомним, как писались учебники истории в царской России. Царствующий правитель не попадал в учебник истории. Считалось, что это не история, а современность», – сказал докладчик. На съезде звучала мысль о том, что изучение истории России конца XIX – начала XXI в. целесообразно перенести в учебный предмет «Обществознание».

Вместе с тем Историко-культурный стандарт и пояснительная записка к нему содержат трудноразрешимые противоречия.

Одна из рекомендаций гласит, что изложение исторического материала не следует «мельчить», перегружать школьников обилием цифр, второстепенными именами, незначительными событиями, но перечень понятий и терминов, персоналий, событий и дат, который даётся к каждому разделу, перенасыщен. Создаётся впечатление, что это не школьный курс истории, а вузовский. Да и содержание разделов явно перегружено.

К стандарту приложен примерный перечень «трудных вопросов» российской истории. Скорее всего, их следует назвать не «трудными», а «открытыми», т.е. дискуссионными, к решению которых в исторической науке и массовом сознании нет однозначных подходов. По мнению В. Мединского, «необходимо определить правильный подход к спорным точкам зрения истории, чтобы всё-таки не утратить составляющую, которая определяется государственными и национальными интересами России и которая не допускает никаких извращённых толкований нашей истории». Всё это противоречит природе исторического знания.

В историографии сформировались два полярных научно-методологических направления. Первое – традиционное – позитивистское, в рамках которого «целью исторического

исследования является достоверная реконструкция исторического прошлого» (выделено Е.Е. Вяземским. – *Авт.*) [3]. В результате кризиса позитивизма сформировалась методология постпозитивизма, который «выражается в акценте на личностные особенности восприятия истории самим историком, который, базируясь на историческом источнике, реконструирует и интерпретирует историческое событие» [Там же, с. 8]. Хотя единого мнения по этим подходам нет ни в мировой, ни в отечественной истории, они имеют прямое отношение к поиску путей совершенствования исторического образования.

«С некоторой осторожностью сегодня можно сделать вывод, что в конце XX века учёным – историкам стран Запада и России пришлось в значительной степени отказаться от многих претензий исторической науки на объективность познания исторического процесса, способность вскрывать законы истории, предсказывать будущее» [Там же, с. 10]. Как при «правильном подходе» развивать у учащихся критическое мышление, сопоставлять различные версии, о чём говорится в Историко-культурном стандарте, не ясно.

Далее зададимся вопросом: как в пояснительной записке к проекту Концепции нового учебно-исторического комплекса (УМК) по отечественной истории объясняется необходимость создания нового учебника? Она диктуется прежде всего развитием мировой исторической науки, накоплением новых исторических знаний, возросшим общественным интересом к событиям прошлого. Однако ничего не говорится о методологических подходах в современной мировой исторической науке, нет «привязки» разрабатываемого УМК к ФГОС общего образования: фундаментальному ядру содержания общего образования, Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения, Базисному учебному плану.

В Примерной основной образовательной программе (основная школа) подчёркивается: «В основе реализации основной образовательной программы лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

– воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения российского гражданского общества на основе принципов толерантности, диалога культур и уважения его многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава» [8].

Следовательно, на развитие и совершенствование исторического образования влияют не только тенденции в развитии исторической науки, но и вызовы, связанные с глобализацией и регионализацией, а также коммуникативно-информационные вызовы, отечественный и мировой опыт преподавания истории.

Авторы пояснительной записки следующим образом формулируют задачи нового УМК:

– создавать условия для получения выпускниками знаний по истории России;

– сформировать представления об основных этапах развития многонационального российского государства и т.д.

Таким образом, хотя в концептуальных основах Историко-культурного стандарта подчёркивается, что изложение материала в учебнике должно формировать у учащихся патриотизм, гражданственность и межнациональную толерантность, на первый план в УМК выходят прочные знания по истории России. Это видно из содержания Историко-культурного стандарта, никак не соотносящегося с учебным планом. Да и содержание решает задачи воспитания и развития школьников не автоматически, а через их целенаправленно организованную познавательную деятельность.

Становится очевидным, что концепция единого учебника истории России строится в рамках знаниевой парадигмы, что ещё больше усугубит проблему концентров.

Как уже указывалось, академической, знаниевой модели исторического образования соответствует аттестация выпускников средней школы в формате ЕГЭ.

В 2013 г. впервые в часть «В» были включены задания, связанные с картинами, плакатами, карикату-

рами, картами, однако подчеркнём, что они используются в качестве средства обучения, а не источника знаний. Чтобы картографическая, иллюстративная, статистическая информация могла использоваться как источник знаний, задания по её анализу целесообразно помещать в третьей части ЕГЭ.

Много претензий вызывают и задания из части «С». В материалах [7] отмечается проблема низкого качества КИМ ЕГЭ и сопровождающих их материалов, что может иметь неблагоприятные последствия и скомпрометировать сам ЕГЭ по истории в целом. Приведём пример с заданием С5 в демоверсии 2013 г.

Точка зрения: «Россия в XVII в. находилась в состоянии изоляции от экономических, военных и культурных достижений стран Западной Европы». В качестве аргумента приводится факт: «В конце XVII в. в Архангельск приходило 20 кораблей в год, в конце XVIII в. – 80; в Амстердам – сотни в день». С одной стороны, этот факт говорит о том, что связи России с другими странами мира были слабее, чем контакты стран Запада. С другой стороны, этот же факт свидетельствует о постепенном преодолении изоляции России. В одном и том же ответе приводятся два аргумента: «за» и «против» [14].

Вслед за Л.Н. Алексашкиной отметим грустную эволюцию этого задания. В 2005–2006 гг. в задании С5 приводилось одно из существующих в литературе суждений о каком-то важном событии отечественной истории. Экзаменуемому нужно было привести альтернативное суждение, сделать выбор более убедительной версии и аргументировать её. Таким образом проверялось знание различных трактовок событий и умение их обосновывать. С 2007 г. задание было облегчено: стали предлагаться две версии историков, из которых нужно было выбрать «более предпочтительную» и привести не менее трёх фактов в её подтверждение. В 2012 г. упрощение задания достигло апогея. Речь теперь идёт не о знании версий и их аргументации, а о наличии у школьников готовности и подтвердить, и опровергнуть любое предложенное суждение. Задание было све-

дено до формального логического упражнения [14, с. 20–21].

На фоне указанных проблем в преподавании истории, особенно в старших классах, отметим появление учебников по истории для 10–11-х классов, подготовленных в рамках Образовательной системы (ОС) «Школа 2100». В 5–9-х классах школ Республики Башкортостан уже более 10 лет применяются учебники истории этой системы. Школы республики участвовали в эксперименте РАО по преемственности между начальными и 5-м классами по применению УМК ОС «Школа 2010», после чего многие стали опорными по работе с ним. Педагоги с интересом ждали появления учебников истории для старшей школы, которые завершили бы образовательную линию, и они, по нашему мнению, оправдали надежды.

1. Учебники, хотя они изданы в двух книгах, удобны для использования: не нужно переходить от учебника всеобщей истории к учебнику истории России и наоборот. В обеих книгах материал по истории России излагается на фоне событий всемирной истории.

2. Соблюдается единый подход в построении параграфов в учебниках истории для 5–6-х классов, созданных в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения, и учебников 10–11-х классов (базовый уровень). Он прослеживается на уровнях

- постановки проблемы урока;
- повторения необходимых знаний;
- решения проблемы;
- формулирования вывода и сравнения его с авторским.

Авторский вариант проблемного вопроса, как и в 5–6-х классах, приводится в конце книги.

Каждый раздел предваряется установками: чему можно научиться, овладев информацией данного раздела? Аналогичные установки даются к разделам (модулям) в учебниках для основной школы.

3. Текст для решения проблемы в учебниках 10–11-х классов на базовом уровне приводится в обобщённом виде и на более высоком теоретическом уровне, чем в учебниках основной школы. В качестве источников широко используются иллюстрированные схемы, таблицы, доку-

ментальный иллюстративный материал. Авторам удалось избежать главного упрека в адрес учебников истории для старших классов: повторения материала из учебников для основной школы и излишней детализации, которая заслоняет главное.

Так, материал по XVII в. российской истории компактно изложен в одном параграфе (в 7-м классе ему отводится 7 параграфов). Не секрет, что учителям в старших классах приходится «бегом» проходить огромный фактический материал, который в конечном счёте очень плохо усваивается учащимися.

Для того чтобы они могли в целостном виде предоставить ту или иную эпоху, в учебниках ОС «Школа 2100» применяется ещё одно удачно найденное средство – детализированные хронологические таблицы с заданиями.

Пример: хронология процесса образования Древнерусского государства. Задания. Выделите значимые даты, относящиеся к возникновению Русского государства. На основании этой хронологии сделайте вывод: кто создал Русское государство – варяги, норманны или славяне?

В отличие от сводных хронологических таблиц, которые помещаются в конце каждого учебника истории и служат только справками для учащихся, хронологические таблицы в учебнике «Школы 2100» носят проблемный характер и так же, как текстовые и изобразительные материалы, являются источником знаний для учащихся. По терминологии известных советских методистов-историков А.И. Стражева и П.В. Горы, их можно назвать хронологическими комплексами. Заучивать даты и события из таких комплексов не нужно. Самое главное – в них представлена динамика того или иного процесса. В нужный момент учащиеся могут обратиться к таблицам как к источникам и как справочным материалам.

4. Это самое главное: наконец в школах России появился новый тип учебника для старших классов – исследовательский. По мнению известных методистов-историков О.Ю. Стреловой и Е.Е. Вяземского, доминирующим типом учебников истории в старшей школе остаётся авторское

изложение преобладающей в научном сообществе версии исторического прошлого. Методический стандарт в таком учебнике в значительной степени ориентирован на воспроизводство версии автора. При таком подходе она и есть главная фигура – это учёный, представляющий академическое сообщество профессиональных историков, а ценностные ориентиры учителя и учеников как субъектов образовательной деятельности не имеют первостепенного значения.

Вместе с тем, как указывают О.Ю. Стрелова и Е.Е. Вяземский, в мировой педагогической практике в демократических странах распространён другой тип учебной книги, в котором авторская версия событий не является главным компонентом. В основе такой учебной книги находится дидактически организованный текст, построенный на основе фрагментов источников, который призван обеспечить методические условия для формирования компетенций, овладения универсальными учебными действиями.

На профильном уровне в качестве источников используются исторические документы – как аутентичные, так и обработанные, историографические и статистические материалы. Заметим, что эти материалы чётко структурированы.

Исследовательский характер материала на профильном уровне обеспечивается методическими установками в виде алгоритмов (памяток), помещённых в начале каждой книги: «Анализ письменного исторического источника», «Критический анализ любого текста исторического содержания». Каждый снабжён комментариями: «Проанализируйте представленный ниже алгоритм и выясните, что он даёт для формирования доверия к тому или иному источнику исторической информации (к книге, статье, телепередаче, фильму и т.д.), для его понимания, определения отношения к нему и т.п.».

К каждому источнику прилагаются пояснения: либо о нём самом, либо о его авторе, также приводятся сведения об авторах исторических трудов, из которых взяты фрагменты, что необходимо для атрибуции (паспортизации) источника.

5. Учебники для 10–11-го классов ОС «Школа 2100» отличаются своеобразным методическим аппаратом. В качестве методического средства используются не вопросы, а познавательные задания, способствующие формированию учебных умений и универсальных учебных действий. Причём эти задания предлагаются не в конце параграфов, как принято во многих учебниках, а помещены внутрь текста параграфа. Это делается для актуализации знаний, для решения проблемы, для анализа иллюстративного материала, источников, хронологических комплексов. Такого рода задания служат средством не закрепления материала, а организации познавательной деятельности учащихся, в том числе исследовательской.

6. Рекомендуем обратить внимание на методику формирования понятий. Общее правило для всех учебников ОС «Школа 2100» – отсутствие чётко сформулированных определений понятий в текстах параграфов. Школьники на основе описательного материала сами должны дать эти определения, а затем свериться со словарём, который располагается в конце каждой учебной книги.

7. Существенным источником знаний являются картографические материалы, помещённые на форзацах и нахзацах (например, «Мир в конце XVII–XVIII веках: борьба за колонии»).

8. Авторы учебника попытались избежать тенденциозности в подборе материалов, предоставить учащимся разные точки зрения, не навязывая им своего мнения. Для формирования гражданских, патриотических качеств личности имеют важнейшее значение задания, направленные на нравственную и гражданскую оценку событий или личностей.

9. Новым моментом является рубрика «Осуществляем проекты-исследования». Приводится список литературы для подготовки сообщений, докладов, рефератов, в том числе указываются интернет-ресурсы.

10. В учебнике учтены требования базового и профильного уровней. Каждая тема может быть изучена на обоих уровнях. Учащиеся, выбравшие базовый уровень, при желании

могут воспользоваться материалами из профильного уровня. Профильный уровень так же, как и базовый, представлен проблемно-диалогической технологией, но в отличие от него в исследовательском ракурсе: постановка проблемы урока, её решение на основе источников.

Вывод: учебник истории для 10–11-го классов ОС «Школа 2100» является новым типом учебной книги, наиболее соответствующей требованиям ФГОС и компетентностной модели исторического образования, личностно и практико-ориентированной.

Литература

1. *Алексашкина, Л.Н.* Изучение истории в старших классах : императив развития / Л.Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 4.
2. *Багдасарян, В.Э.* Методология школьного учебника истории : опыт экспериментального подхода / В.Э. Багдасарян // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 3.
3. *Вяземский, Е.Е.* Тенденции и перспективы развития системы исторического образования в России в контексте мирового опыта / Е.Е. Вяземский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 2.
4. *Вяземский, Е.Е.* Уроки истории : думаем, спорим, размышляем / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – М., 2012.

5. *Данилов, Д.Д.* История России и мира 10 класса : учеб. для общеобраз. учреждений (базовый и профильный уровни) ; в 2-х кн. ; кн.1 / Д.Д. Данилов [и др.]. – М. : Баласс, 2013.

6. Обсуждение темы «Актуальные вызовы методологии преподавания истории в школе» // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 3.

7. *Пазин, Р.В.* Критический анализ рекомендаций ФИПИ экспертам по проверке части «С» ЕГЭ по истории 2013 г. / Р.В. Пазин // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 4.

8. Примерные программы по учебным предметам : История, 5–9-й классы. – М., 2010.

9. *Соколов, А.Б.* Современный зарубежный опыт преподавания истории в школе / А.Б. Соколов // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 6.

10. *Стрелова, О.Ю.* Второй съезд и «вечный вопрос» историков / О.Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2013. – № 4.

11. *Стрелова, О.Ю.* Образы – мифы – фальсификации / О.Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 3.

Владимир Михайлович Антонов – канд. пед. наук, доцент Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы;

Ольга Александровна Абашкина – учитель МБОУ «Лицей "Содружество"», г. Уфа, Республика Башкортостан.