Метод «погружения» в историю на уроках в 5 классах

Исторический материал при его изучении представляет большой потенциал, дающий возможность развития творческой деятельности учащихся, их стремления к познанию. Ю. Л. Троицкий в своей статье отмечает: “Смысл исторического образования в школе мы видим в формировании исторического мышления, под которым понимаем набор мыслительных стратегий, дающих возможность школьнику самостоятельно интерпретировать события. Настоящее воспитание историей, на наш взгляд, заключается в предоставлении школьнику реальной возможности самовоспитания, которое состоит в “примеривании на себя” исторических костюмов, масок, ситуаций. Кроме того, предмет “история” позволяет школьнику преодолеть монологизм мышления, постоянно сталкиваясь с несовпадением точек зрений и позиций” [9, 292].

Всем думающим учителям понятно, что в том виде, в котором история как учебная дисциплина существует сегодня, она не может отвечать своему назначению. Трудно научить творчеству на тех предметах, где в готовом виде дается не только интерпретация текстов, исторических событий, но и даже рекомендуются эмоции, которые должны при этом следовать. Что сказали бы мы об учителе арифметики, который заставлял бы учеников зазубривать ответы, напечатанные в конце задачника, не показывая самих задач?

Между тем мы часто поступаем именно так. “…Мы предлагаем ему знания-истины в готовом виде, пригодном к тому, чтобы погрузить их в память, а потом - на экзамене - из этой памяти извлечь в том самом виде, в каком их туда погрузили” [5, 45].

Возможность выйти за узкие рамки урока, с его четко заданными параметрами, и создать условия для свободного творчества детей дает метод погружения.

Понятие “погружение” (концентрированное обучение) давно вошло в педагогическую терминологию и понимается преимущественно, как длительное изучение (до нескольких дней) одного предмета.

Преимущества погружения видны как в учебно-методическом плане: (возможность охватить целый логически и хронологически законченный период с чётко выраженными причинно-следственными связями), так и в эмоционально-психологическом: создание особого психологического поля и совместного “проживания” в нем учителя и ученика.

“Погружение” даёт возможность изменить структуру материала в рамках одного “погружения”, переходить к различным видам деятельности учащихся, менять нагрузку в зависимости от фаз врабатываемости в течение недели, по которым максимум работоспособности достигается к концу третьего дня, а потом достигает максимума к концу шестого дня [6, 28-31]. Позволяет планировать индивидуальные темпы усвоения материала и, при необходимости, формы работы для каждого учащегося в зависимости от особенностей его характера.

И последнее, а по существу, главное преимущество – это возможность создания особого психологического поля, в котором учитель и ученик будут совместно проживать длительное время. Погружение позволяет при определённых условиях не изучать произведение, не “проходить” его, а проживать или переживать [11, 21].

Занимаясь одним предметом (историей) длительное время, можно смело заниматься проектированием, моделированием и т. д.

Моделирование исторической ситуации на уроках истории является важным фактором развития творческих способностей учащихся, которым нельзя обучать так, как, например, обучают письму, но развивать можно, формируя воображение, фантазию через создание собственных проектов. К сожалению, многие учителя видят моделирование только как игровую деятельность учащихся на уроке, говоря же о моделировании как о новой технологии, стоит говорить об изменении традиционного построения урока истории, при котором принципиально изменяется содержание учебной деятельности учащихся. В. В. Давыдов определяет моделирование как характерную черту теоретического мышления при решении познавательных задач. “Школьники не создают понятий, образов, ценностей и норм общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. Но при её выполнении школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры” [3, 152].

Можно выделить следующие виды учебного моделирования:

1. Сквозное или проблемное моделирование исторического процесса.

2. Моделирование возможной исторической ситуации по принципу “если бы”. На таких занятиях учащиеся проектируют историю, которой не было, но могла бы быть.

3. Моделирование по принципу реконструкции. Учащиеся ставятся в позицию исследователя, когда по отрывкам из документов, мемуаров, других источников им предлагают воссоздать историческую ситуацию, сделать выводы.

Понимая, что подобная творческая деятельность учащихся требует очень большого отрезка времени, было решено отказаться от традиционного подхода в построении программы.

Вот как выглядит блок истории средних веков:

СРЕДНЕВЕКОВАЯ ЕВРОПА (VII-XIII вв. )

**1. Первый раздел.**Обзор событий.

Первые каролинги. Империя Карла Великого и ее распад. Викинги: походы и завоевания от Америки до Руси. Рождение немецкого королевства. Польша, Чехия, Венгрия - новые государства Европы.

Начало крестовых походов. Установление в Англии династии Плантагенетов. Третий крестовый поход. Четвертый крестовый поход.

Великая хартия вольностей и установление английского парламента.

Утрата крестоносцами последних крепостей в Святой Земле.

**2. Второй раздел.**“Сквозные темы”

Феодализм, феодальная иерархия, феодальная раздробленность. Культура средних веков.

Кроме перечисленных тем, учащиеся формируют одну тему самостоятельно.

**3. Третий раздел.**“Сильные мира сего”

(Знаменитые государи средневековья) Карл Великий. Фридрих II. Вильгельм Завоеватель. Генрих II Плантагенет. Ричард I Львиное Сердце. Филипп II Август. Иннокентий III.

**4. Зачет.**

Обязательный минимум дат и понятий, необходимых для запоминания:

732; 754; 800; 843; 962;ок. 1000;1054;

1066; 1076-1099;1189-1192;1202-1204;

1265;1271-1295; 1291.

Время правления наиболее известных государей Европы, перечисленных выше.

Барщина или отработочная рента; вассалитет; геральдика;

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| герб; герцог; | гранды; | девиз; | церковная десятина |  |
| идальго; | кардинал; | оброк; | орден; | парламент; регент; |
| реконкиста; | сюзерен; | уния; | феодал; | хартия. |

Задания по карте:

- империя Карла Великого и образовавшиеся государства после ее распада;

- страны католического и православного мира после разделения христианской церкви;

- маршруты крестоносцев (1, 2, 4 крестовые походы );

- основные направления походов викингов.

Вопросы для контроля и творческие задания:

1. Что общего в Великом переселении народов IV-V вв. и завоевания норманнов, что делает их различными?

2. Мог ли представитель какой-либо группы феодального общества чувствовать себя свободным? Ответ обоснуйте.

3. Французский историк XIX вв. Ф. Гизо предложил описание феодализма, выделив три его основных признака:

а) большинство землевладельцев (вассалы, подвассалы) пользуются своей землей только при условии несения военной или другой службы (по обычаю или договору с сеньором);

б) тот, кому принадлежит земля, обладает и властью;

в) землевладельцы-феодалы создают иерархию, т. е. соблюдают порядок многоступенчатого подчинения менее сильных могущественным.

Можно ли, исходя из такого понимания, говорить о феодализме в Византии, в Арабском халифате, во Франкском королевстве при Меровингах?

4. На чем основывалась папская власть?

5. Каковы причины борьбы пап и европейских монархов?

6. Какие события свидетельствуют о переплетении религиозных и политических замыслов крестоносцев?

7. Почему в XIII веке крестовые походы прекратились?

8. Выполнить задание типа “если бы…”:

- викинги колонизируют Северную Америку и основывают там свое государство;

- крестоносцам удалось сохранить свои государства в Палестине.

Защита моделей, разрабатываемых в течение погружения.

Ведущую роль играют 2-й и 3-й разделы, и не только по количеству часов, выделяемых программой (60%), но и по результату самостоятельной творческой деятельности учащихся, в результате которой рождается не просто знание об отдельных исторических событиях, а понимание процесса формирования этих знаний.

Во время сквозного моделирования учащиеся, опираясь на материал, изложенный учителем, а, также привлекая дополнительную литературу, делают своеобразный диахронический срез определенной проблемы или феномена. Главная задача состоит в том, чтобы через аспект выбранной сквозной темы проследить и преломить всю историю изучаемого периода, наметить процесс зарождения феномена, вспоминая уже изученный материал, определить перспективы его дальнейшего развития.

Деятельность учащихся осуществляется в группах постоянного состава по 3-4 человека по следующему плану:

1. Выбор сквозной темы.

2. Определение ключевых событий, связанных с выбранной темой, их взаимосвязь с другими событиями периода.

3. Выявление основных закономерностей, подготовка выводов.

4. Выявление связи выбранной учеником темы с явлениями современной истории.

5. Анализ изученности выбранной вами темы.

Учитель в данной работе играет роль консультанта по подбору дополнительной литературы, уточнению конкретных фактов.

Адекватной формой контроля являются выступления учащихся в самом начале работы с обоснованием выбранной темы и в конце, при защите уже готового проекта, модели.

В обсуждении проекта участвует вся учебная группа. Заключительным этапом контроля являются публичные обсуждения в группе и самоанализ. Группа сама оценивает, насколько она справилась с задачей и, что самое главное, определяет те вопросы , которые надо решить, чтобы полностью завершить работу.

Работа над созданием “выдуманной истории” раскрывает в полном объеме все творческие способности ученика, его умение анализировать, сопоставлять, просто фантазировать. Вопреки расхожей фразе “история не терпит сослагательного наклонения”, попытку проанализировать возможные варианты исторического развития предпринимали не только фантасты, но и известные историки. Среди них - сэр Арнольд Тойнби. В шестидесятые годы, перечитывая свою блестящую монографию “Эллинизм”, он подумал вдруг, что описал и объяснил только половину греческой истории - что, как и почему произошло. А как быть с тем, чего не было? Например, если бы персы подчинили себе Афины и Спарту, или, если бы Александр Македонский прожил семьдесят лет, как развивалась бы в данном случае Эллада? “Пока мы не умеем ответить на эти вопросы, нашу модель греческого общества нельзя считать полноценной”. [8;60-61]

Анализ вероятного пути развития позволяет наглядно раскрыть соотношение объективного и субъективного, действительного и возможного, необходимого и случайного в истории.

В общем виде логика работы по написанию альтернативной истории такова : создание ситуации выбора и анализ того, как данное событие или его изменение повлияло или могло повлиять на ход истории. Как данное изменение повлияет на развитие соседних стран и регионов.

При моделировании по принципу реконструкции важно отказаться от учебника как транслятора преимущественно конечного знания. Учащимся предлагается набор документов и фрагменты исторических текстов.

В качестве исторических источников, особенно по Новейшей истории, могут быть использованы документы из домашнего архива, воспоминания старших, интервью очевидцев, и не как иллюстрация, а как равноправный наряду с другими документами, что создаёт атмосферу сопричастности, ликвидирует отстранённость ученика от изучаемого материала.

Анализируя источники, сопоставляя разные точки зрения на одно и то же событие, период, личность, ученик осознает сложность и многомерность истории. Кроме этого, подобный подход развивает творческую активность учащихся, их стремление к исследовательской деятельности. Ведь трудно не согласится с тем, что “…интерес к фактам проявляется и удовлетворяется не ради самого интереса, а в конечном счете , ради творчества. Историк должен вдохновиться стремлением не просто узнать факты, а постигать их смысл” [7, 634].

Подобная деятельность учащихся при работе с историческими источниками не может характеризоваться как научно-исследовательская с ее тупиками и ошибками, а только как квазиисследовательсткая. Поэтому желательно, особенно на начальном этапе работы, чтобы используемые источники были снабжены вопросами, с помощью которых ученик сможет анализировать источник, вопросы не контролирующие, а подталкивающие, наводящие.

Моделирование по принципу реконструкции может применяться и на уроках обществознания, особенно при изучении тем, связанных с типами государств, политическими партиями и т. д. По отрывкам документов, выступлений политических деятелей, статей Конституции учащимся предлагается определить, для какого типа государства, политической партии они характерны. Обосновать свой выбор, или, наоборот, из большого набора текстов выбрать характерные для конкретного государства или для конкретного политического деятеля.

Работа по анализу исторического источника и текста создает в группе атмосферу постоянного поиска, а также потребность в обращении к ранее пройденному материалу. Уже известные факты все время как бы прокручиваются в различных сочетаниях с новыми.

Во время защиты творческих работ в качестве оппонентов могут выступать не только учащиеся, а и опосредованно, через учителя, известные историки. Учитель в данной ситуации тоже становится участником моделирования, выступая то в одной роли, то в другой. Так, например, при обсуждении проблемы образования Древнерусского государства, он становится то летописцем Нестором, то Миллером, то Ломоносовым и т. д.

Надо отметить, что подобные подходы, особенно с использованием принципа исторической реконструкции, давно применяются учителями истории, ощущающими ущербность традиционных методик. А. Кун предлагает в качестве специфической для предмета схемы артикуляции следующие шаги: образование гипотезы - историческое объяснение – конфронтация гипотез с историческим объяснением. Г. Ю. Пандель подчеркивает, что артикуляция “исторический вопрос - эвристика (как поиск свидетельств и поиск в самих свидетельствах) - реконструкция (из свидетельств) - нарративное объяснение (как ответ на исторический вопрос)” более соответствует “логике процесса исторического познания” и должна быть принципиально принята на уроке истории [1;5].

Один из таких подходов описывает Марк Ферро, рассказывая об опыте работы учителя истории Эрла П. Белла и его американских коллег. Нет сомнений, что в результате получается картина истории, весьма отличная от традиционной. Рассказ, занимательный факт здесь играют роль украшения. Как и в школе в Сен-Жермен-ан-Лэ, новые методы отодвигают последовательный рассказ на второй план, на уровень второстепенной информации. Учебник выступает как бы в роли словаря; к нему обращаются за ориентирами, а не за заключительным выводом, в меньшей степени - за анализом. Это и есть истинная революция в преподавании истории. [13;291].

Интересный подход к реконструкции исторического прошлого предлагают ученые из Новосибирска Ю. Л. Троицкий и К. Б. Умбрашенко. Так же, как и у Эрла П. Белла, учебник у них имеет второстепенное значение. Учебник рассчитан на согласие читателей и воспроизведение заложенных в книгу смыслов, даже если автор предлагает оспорить свои выводы. Ни один школьный учебник не пишется в расчете на действительное несогласие читателя-ученика [10].

Смысл концепции Троицкого и Умбрашенко заключается в том, что “школьники работают не с учебниками, а с документально- методическим комплексом (ДМК) и сами выдвигают те или иные версии исторических событий. Работа в школе с историческим документом позволяет всерьез поставить не только проблему исторической достоверности, но и целый ряд проблем историографических. Такая работа сродни работе профессионального историка (реконструкция исторических событий и создание связных, внутренне непротиворечивых описаний). Следовательно, стена, разделяющая академическую науку и школьное образование, может быть разрушена. Созданная пятиклассником версия оказывается соизмеримой с интерпретацией ученых” [10;25].

Работая с источниками по моделированию исторического процесса, ученики непрерывно творят, при этом они не столько запоминают, сколько размышляют, полученные знания становятся не навязанными, а осознанными.

Важно и то, в какой форме будет представлен наработанный материал. Устное сообщение показалось слишком простой формой; реферат, если к написанию подходить серьезно, требует много времени. И здесь, как мне кажется, был найден очень интересный методический ход для всех видов работ, заявленных в начале статьи. Это написание отдельных глав, разделов учебников по данной проблеме. В зависимости от времени, это может быть “полный учебник” размером в 2-3 ученические тетради. Такой учебник пишется на протяжении нескольких уроков параллельно с изучением темы. Результативно и составление оглавления, дополненного, по предложению учителя, 1-2 параграфами, схемами или картами.

При написании подобного учебника можно и необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, распределяя задания в зависимости от уровня подготовки.

Такими индивидуальными заданиями могут быть:

а) составление плана;  
б) написание текста;  
в) разработка вопросов;  
г) рисование карт.

Некоторые тексты, написанные ребятами, используются в дальнейшей работе.

Описанные подходы, в частности метод моделирования, не являются единственным рецептом превращения урока истории в творческое и занимательное действо. Каждый неравнодушный учитель ищет и находит свои подходы. Ясно одно: все это дает возможность сохранить у учащихся вплоть до конца 11 класса устойчивый интерес к изучению истории. И, как следствие, добиваться высокого уровня успеваемости по предмету. Не зажатые узкими рамками урока, объединенные общей идеей, дети не просто изучают историю, а общаясь, занимаются любимым делом.

**Литература**

1. Бергман К. Урок истории // Ярославский педагогический вестник, ГПУ им. Ушинского(компьютерная версия). 1999.
2. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. -М. , 1991.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. - М. : ИНТОР, 1999.
4. Ибрагимов Г. Опыт концентрированного обучения в школе. // Народное образование. -1992. -№ 4 - С. 27-31.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991.
6. Остапенко А. А. Концентрированное обучение :модели образовательной технологии. -Краснодар, 1999.
7. Тойнби А. Постижение истории: Пер. с англ. -М. :Прогресс, 1991.
8. Тойнби А. Если бы Филипп и Артаксеркс уцелели…// Знание - сила. -1994. -№ 8 – С. 60-65.
9. Троицкий Ю. Л. Методические рекомендации к серии рабочих тетрадей по истории // Методика к рабочим тетрадям для средней школы. -М. : Изд-во гимназии “Открытый мир”, 1995 - С. 291-294.
10. Троицкий Ю. Л. Дети пишут историю ( инновационная технология исторического образования ) // Преподавание истории в школе. -1999. -№ 1 – С. 23-26.
11. Тубельский А. Н. Погружение-методика будущего. – М. : “Парсифаль”, 1999.
12. Умбрашенко К. Б. Развитие творческого мышления на уроках истории. // Преподавание истории в школе. -1996. -№ 2. – С. 30-36.
13. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. – М. , 1992.