

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Исторический факультет  
Кафедра теории и методики обучения истории

**Вклад А. А. Вагина в развитие советской методики преподавания истории**  
Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г

Руководитель ОПОП  
\_\_\_\_\_

Исполнитель:  
Петрова Нина  
Игоревна  
обучающийся гр.  
МИСТ-1501  
\_\_\_\_\_

Научный руководитель:  
к. п. н., доцент  
О. А. Лыжина  
\_\_\_\_\_

Екатеринбург 2017

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ	11
1.1. Становление и развитие методики преподавания истории в 20–50-е годы XX в.	15
1.2. Становление и развитие методики преподавания истории в 60–80-е годы XX в.	22
ГЛАВА 2. ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕТОДИСТА А. А. ВАГИНА	29
2.1. Биография и характеристика методических взглядов А. А. Вагина	29
2.2. Анализ трудов историка-методиста А. А. Вагина	31
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	72
ПРИЛОЖЕНИЯ	76

## ВВЕДЕНИЕ

Методика преподавания вооружает учителя истории содержанием и педагогическими средствами, знаниями и умениями, необходимыми средствами для наиболее продуктивного и эффективного исторического образования, воспитания и развития учащихся. Преподавание истории – сложный и многогранный процесс, который выступает элементом обучения. Сущность обучения состоит во взаимодействии учителя и учащихся с целью усвоения учениками системы знаний, умений, навыков, содержания социального опыта, их воспитания, формирования научного мировоззрения, развития их способностей. Алексей Алексеевич Вагин – методист и ученый, который участвовал в развитии как школьного исторического образования, так и научно-теоретических вопросов советской методики преподавания истории.

**Актуальность исследования.** Вопрос о научном статусе методики преподавания истории был в центре активных педагогических дискуссий в 50–80-е гг. прошлого века. Тогда её относили к числу и исторических (А. И. Стражев), и педагогических (П. В. Гора, С. А. Ежова и др.) дисциплин.

Роль и значение методики на современном этапе не только не снижается, но и возрастает. Учитель это, прежде всего, творец, который должен уметь четко и доступно доводить информацию до обучающихся. Историческая наука нуждается и в теории, и в практической апробации. Эта необходимость объединения теории и практики и есть важнейшей задачей педагогики, а именно – методики.

Понятие «методика» древнегреческого происхождения, переводится как «путь исследования, теория, учение». Отсюда методика – отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету (предметам) [18, с. 462]. Значение его не всегда было одинаковым, оно менялось с развитием самой методики, с формированием ее научных основ [26, с. 9].

На сегодняшний день вопрос о научном начале методики не актуален, так как методика преподавания истории имеет свой предмет, это дисциплина, которая за-

нимается вопросами обучения истории, с целью на основе определенных закономерностей повысить эффективность преподавания, воспитания школьников на всех этапах образовательного процесса. Основные вопросы, которые разрабатывает методика обучения – это методы обучения, его содержание и организация процесса обучения в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

Преподавание в целом – это определенная деятельность учителя в вопросах организации как учебной, так и познавательной деятельности, оказания помощи учащимся в процессе обучения, передачи достоверной и понятной в возрастной среде информации, стимулирования интереса школьников к обучению, их самостоятельности и творчества, оценки достижений обучающихся в процессе учения и многое другое.

Преподавание истории в школе – многозадачное педагогическое явление, существующее на основе конкретных связей между образованием, развитием и воспитанием учащихся, основанное на процессе обучения школьников.

Методика преподавания – это учение о методах обучения и воспитания. Однако непродуктивно односторонне рассматривать науку как систему методов, приемов, форм или организационных процессов, это наука, которая имеет свою структуру, методологию, теорию, подкрепленную практикой.

От целей преподавания напрямую зависит и содержание обучения. В соответствии с целями и содержанием предмета учителем вычленяется из всего многообразия методических средств оптимальный способ организации преподавания и обучения. Эффективность организации педагогического процесса проверяется полученными результатами образования, воспитания и развития [25, с. 9–10].

Методика позволяет учителю истории маневрировать педагогическими средствами преподавания, которые необходимы для полного и эффективного процесса обучения, воспитания и развития учащихся

Однако, всегда ли имелась возможность вооружить учителя всем необходимым комплексом для успешного и эффективного обучения школьников?

О методической стороне урока, о методах преподавания написано огромное число книг и монографий, исследований и статей. Публикации основных из них приходится на 60-е годы XX века. Широко используя научные разработки, учителя истории во многих случаях не задумываются, чья это заслуга. Однако именно в это время публикуется фундаментальный труд А. А. Вагина «Методика преподавания истории в средней школе» [2].

Изучая биографию человека, сумевшего оставить заметный след в истории, мы всегда пытаемся понять, какие качества помогли ему это сделать. С помощью историко-научного подхода к изучению жизни человека науки необходимо сосредоточиться, в основном, на «жизнеописаниях» определенных научных идей, воплощенных в биографиях, а конкретно А. А. Вагина. В подобных биографиях развитие науки представлено преимущественно как процесс накопления знаний, в рамках которого ученый выступает не столько как живая личность, сколько как персонификация логики развития науки, как ее агент, через деятельность которого объективные закономерности воплощаются в реальную действительность. Именно с помощью биографического метода, рисуя целостный, последовательно сменяющийся мир духовных явлений, изучим их обусловленность социальными ситуациями, характером воспитания, индивидуальными особенностями методиста.

В противовес комплексу представлений, которые вызываются понятием «популярная биография», М. Г. Ярошевский формулирует понятие «научная биография» как «жизнеописание и жизнеобъяснение, которое соответствует принципам, методам и критериям научного исследования» [48, с. 22]. В основе факта научной биографии лежит сумма свидетельств творческого, эпистолярно-автобиографического, мемуарного характера. Научная биография представляет наиболее систематичное историко-литературное направление. Более того, последовательная систематизация имеющихся знаний о А. А. Вагине составляет основную цель прилагающихся в этой области исследовательских усилий. В настоящий момент наиболее плодотворной представляется работа исследовательского типа по научно-биографическим проблемам методики в целом. Она делает возможными отступления от

скудного истолкования событий, поскольку интересы науки требуют более детальной проработки тех событий и действий А. А. Вагина, которые насыщены сложным и одновременно важным для его развития подтекстом.

**Объектом** исследования является методика преподавания истории в СССР.

**Предметом** исследования выступает научно-методическая и педагогическая деятельность А. А. Вагина.

**Цель** магистерской диссертации – рассмотреть и проанализировать научно-методическую и педагогическую деятельность историка-методиста А. А. Вагина, определить вклад в развитие советской методики преподавания истории.

Для достижения поставленной в работе цели решались следующие **задачи**:

1. определить и охарактеризовать основные понятия темы исследования;
2. выявить этапы и условия формирования педагогических и методических взглядов А. А. Вагина;
3. охарактеризовать методические труды А. А. Вагина с целью выявления эволюции приоритетных вопросов методики преподавания.

**Источниками** исследования выступили следующие группы опубликованных материалов:

1. *Нормативные документы* (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям бакалавриата (2010 г.), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлениям магистратуры) [14; 15]. С помощью нормативных документов удалось определить место, роль и значение научно-методической деятельности А. А. Вагина.

2. *Учебные пособия* (Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока; Вагин А. А. Методика обучения истории в школе; Вагин А. А. Типы уроков по истории и др. [2; 1; 7]). Учебные пособия позволили провести анализ, сравнение учебной литературы и выявить специфику развития педагогической и научно-методической деятельности А. А. Вагина.

Теоретической основой диссертации послужили идеи отечественных методистов и современные практические пособия для учителей и студентов педагогических вузов, периодические издания. Использованная в настоящей работе литература дает современную оценку вкладу советских методистов и, конечно, А. А. Вагину в рассмотрение важнейших проблем методики преподавания истории.

**Историография.** Следует отметить, что при написании данной работы, столкнулись с проблемой отсутствия источников информации. Явных фактов о жизни и работе методиста не отражено ни в учебниках, ни в сети Интернет, ни в периодической печати. Оказалось, что нет ни одной фундаментальной работы о А. А. Вагине. Однако удалось найти ссылки на работы историка от его современников и ныне работающих методистов.

Так, особая роль Алексея Алексеевича в разработке устного метода отражена в книге Н. Ю. Никулиной «Методика преподавания истории в средней школе» [36]. В пособии Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой [19] подчеркнута заслуга А. А. Вагина в классификации уроков истории по идейному содержанию темы, ее учебно-образовательным и воспитательным задачам.

Алексей Иванович Стражев, другой отечественный методист, в книге, вышедшей в 1972 г., отзываясь об А. А. Вагине, говорит, что тот в вопросе о природе методики истории как науки являлся представителем «дуалистического» направления, рассматривающего методику истории как «науку, с одной стороны, педагогическую, с другой – историческую». А безусловной заслугой А. А. Вагина, по мнению Стражева, является «настойчиво выдвигаемое им требование при определении предмета методики истории как науки учитывать специфику её исторического содержания, стремление решать вопросы методики, исследуя их конкретно, применительно к специфике истории как предмета обучения, руководствуясь при этом общими положениями дидактики» [43, с. 12].

Методист П. С. Лейбенгруб в своем труде «Дидактические требования к уроку истории» отмечает, что А. А. Вагин выделяет три требования к уроку исто-

рии, которые актуальны и сегодня: обязательная хронологическая последовательность изложения, локализация изучаемых событий на исторической карте и особый характер связи с практикой (в форме связи истории с современностью) [32, с. 51].

Продолжая, Павел Семенович добавляет, что главной задачей урока истории, по мнению А. А. Вагина, является «установление фактов и явлений исторического прошлого, раскрытие их внутренних причинных и иных связей, закономерностей исторического развития» [2, с. 52]. Автор призывает шире использовать на уроках наглядность и исторические источники.

**Методы исследования.** Основной метод исследования – анализ методической, мемуарной литературы, учебников, пособий по данной проблеме. Данная работа является результатом деятельности по изучению научно-методической и педагогической деятельности А. А. Вагина. Работа служит инструментом изучения процесса становления А. А. Вагина как крупнейшего историка-методиста.

В данной работе были использованы общенаучные и специально-исторические методы исследования. К *общенаучным методам* относятся: анализ источников и литературы, классификация, сравнение, обобщение и т. д. К *специально-историческим методам* относятся: историко-генетический метод, который позволил понять не только последовательность событий во времени, но и общую динамику процесса в становлении А. А. Вагина как методиста; ретроспективный метод, отличительной чертой которого является направленность от настоящего к прошлому, от следствия к причине. В своем содержании ретроспективный метод выступает, прежде всего, как прием реконструкции, позволяющий синтезировать, корректировать знания об общем характере развития и становления А. А. Вагина как методиста.

Прием ретроспективного познания состоит в последовательном проникновении в прошлое с целью выявления причины того или иного события в жизни Алексея Алексеевича. Речь в данном случае идет о первопричине, прямо относящейся к этому событию, а не о его отдаленных исторических корнях. Если при ретроспекции путь познания – это движение от настоящего к прошлому, то при построении



исторического объяснения – от прошлого к настоящему в соответствии с принципом диахронии [39, с. 21].

Именно данные методы позволяют производить логическое исследование собранных фактов, вырабатывать понятия и суждения, делать умозаключения и теоретические обобщения на базе исследования.

**Новизна и практическая значимость.** Затруднительный поиск информации о данном методисте заставил расценивать работу по ее новизне. Проблема состояла не только в поиске источников информации, но и в ее структурировании, формировании в единое целое различных фрагментов информации в данное научное исследование. Работа может быть использована как документальная основа для написания популярных биографий А. А. Вагина. Предложенные в ней материалы историковедческого характера и сделанные на их основе выводы имеют большое значение для корректировки имеющихся концептуальных построений. Результаты работы обладают высокой значимостью для издания сочинений методиста (подготовка текстов научных произведений, писем и деловых документов, а также комментария к ним).

Исторический факультет Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) 20 апреля 2017 г. проводил очередную XVII научно-практическую конференцию молодых ученых «Шаг в историческую науку». На данной конференции была проведена апробация работы со статьей «А. А. Вагин как историк-методист». По итогам работы конференции лучшие работы в каждой из секций были опубликованы в электронном сборнике в системе РИНЦ, включая данную статью.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы и приложения.

Процесс обучения – это специфический вид познавательной деятельности человека. Он содержит в себе как общие, так и специфические особенности познания учеником объективного мира.

Изучение учениками курса истории идет под непосредственным руководством учителя, организующего процесс усвоения с использованием различных методов, приемов, средств в целях более прочного усвоения знаний и развития познавательной активности учащихся. В решении важнейших проблем теоретического и практического характера учителю-предметнику в повседневной работе помогает методика.

Таким образом, методика – не просто наука и учебная дисциплина, но и актуальный рычаг постижения актуальной исторической реальности. Именно эта часть дидактики особенно заинтересовала ученого Алексея Алексеевича Вагина.

Удивительна широта проблем методики преподавания истории, разработанных А. А. Вагиным. В его работах охвачены практически все вопросы, с которыми сталкивается учитель истории в своей ежедневной работе. Трудно даже поверить, что такое многообразие сложных вопросов смог подробнейшим образом осветить один человек. Его труды остаются настольными книгами учителей истории.

## ГЛАВА 1. ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Слово «методика» в переводе с древнегреческого означает «способ познания», «путь исследования». С помощью определенных методов достигаются цели педагогического процесса, решаются основные его задачи. Методика обучения истории – это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории [31, с. 3]. Целью методики является изучение и исследование процесса обучения истории для повышения его качества и эффективности. Методика подсказывает учителю, каким образом преподавать историю, чтобы добиться основных задач преподавания. Таким образом, под методами понимают способы деятельности, которые могут быть словесными, печатными, наглядными, практическими. Суть методов заключается в том, что они дают ответ на вопрос, как учить, определяют двухстороннюю деятельность учителя и ученика.

Основные факторы обучения – это:

1. цели, определяемые государством и обществом;
2. содержание и структура исторического образования, закрепленные в стандартах и программах и на основе их изложенные в школьных учебниках;
3. научно-методическая организация процесса обучения (формы, методы, методические приемы, средства преподавания и учения);
4. познавательные возможности учащихся;
5. результаты обучения [31, с. 5].

Ученые по-разному дают определение понятию «методика». По мнению П. С. Лейбенгруба и Ф. П. Коровкина, методика – наука педагогическая, поэтому ее рассматривали как частную дидактику, где действуют общие принципы, одинаковые для всех предметов. Эти принципы, по их мнению, иллюстрируются примерами из истории.

Однако такие «три кита методики», как А. И. Стражев, А. А. Вагин и П. В. Гора, характеризовали методику специальной педагогической наукой, ибо все

задачи обучения и развития личности она решает через содержание предмета – науку историю.

В. Н. Бернадский, Н. В. Андреевская считали методику не наукой, а собранием методических рекомендаций, советов, рецептов. Более всего в методике преобладает практическая сторона дела. Сегодня эта точка зрения выразилась в новом термине – технология.

Методика обучения истории тесно связана с другими науками и, прежде всего, с историей – ее базовой дисциплиной, позволяющей разработать содержание обучения. Цель методики – отобрать основные данные исторической науки и, дидактически обработав и адаптировав их, включить в содержание школьных курсов.

Содержание отбирается с учетом познавательных возможностей учащихся, а в выявлении их неопределима роль психологии. Эта наука раскрывает особенности познания учащихся, их познавательные действия. Кроме того, в анализе процесса обучения истории применяются некоторые методы психологических и педагогических исследований. Методика тесно связана с педагогикой, поскольку является ее отраслью.

Педагогика определяет методы обучения, цели воспитания, методы научного исследования. Взяв за основу эти методы и цели из педагогики, методика вносит как в учебный процесс, так и в научные исследования свое конкретное историческое содержание [31, с. 4–6].

Современный урок истории – это, по сути, «культурологический феномен, созданный педагогической мыслью, законченный в смысловом, организационном и временном отношении этап учебного процесса» [23; с. 93]. Современный урок – это организованное педагогом духовное общение группы, содержанием которого является научное знание, а ключевым результатом – высокий уровень интеллекта каждого субъекта, его духовное обогащение.

Рождение понятия «современный урок истории» относится к периоду конца 80-х – конца 90-х гг. XX века, когда советское образование вступило в период кри-

зиса, который носил системный характер. «Демифологизация просвещения, которая произошла под влиянием и стала одним из проявлений фундаментального кризиса образования, спровоцировала разрушение таких несущих конструкций советской системы образования, как марксизм, атеизм и технократизм. Многим теоретикам и практикам образования стало понятно, что эпоха советской общеобразовательной политехнической школы близка к завершению» [11;14]. В результате уже в 1991-1992 гг. стали очевидны следующие тенденции: государство утратило контроль за профессиональной педагогической деятельностью; понизился престиж педагогической науки, из сферы стали уходить кадры; новые учебники, которые разрабатывались, были во многом эклектичны, нередко охватывали лишь фрагменты тех или иных курсов; высшие учебные заведения отделились от школ, утратили значение обеспечивающие преемственность образования государственные учебные программы среднего образования.

Вместе с тем с начала 1993 года появился ряд признаков того, что обозначились позитивные тенденции, направленные на преодоление кризиса в образовании: принятие в 1992 г. закона РФ «Об образовании» положило начало преодолению хаотического состояния сферы образования; были юридически закреплены обязательный государственный минимум содержания образования в форме временных государственных стандартов; появились и начали развиваться новые виды и типы образовательных учреждений – колледжи, гимназии, лицеи и т.д.

Именно с этого периода времени уместно говорить об уроке истории как о современном школьном предмете. Естественно, он возник не на пустом месте, а опирался на опыт предшествующих поколений методистов. Например, один из создателей советской методики преподавания истории Алексей Алексеевич Вагин, касаясь современного ему урока истории середины XX в. говорит, что «урок истории должен быть построен так, чтобы наилучшим образом обеспечить сознательное, активное усвоение учащимися программного материала. Урок истории в школе начинается с обсуждения материала предыдущего урока. Это необходимо, потому что, изложив на предыдущем уроке определённую тему, задав продумать и

выучить её дома, учитель прежде всего проверяет, насколько учащиеся поняли и усвоили учебный материал, и вместе с тем помогает им уяснить то, в чём они не разобрались. Это логически необходимый момент в построении урока. Только закончив данную работу, мы можем перейти к следующей части урока – к изложению нового материала, который тесным образом связан по своему содержанию с предыдущим» [1; с. 183]. И далее: «Урок содержит все или почти все основные звенья процесса обучения (изложение, разбор, закрепление, проверку усвоения) и называется комбинированным уроком. Но такая его структура не является единственной. Было бы ошибочно думать, что все уроки истории должны проводиться по одному шаблону» [1; с. 185]. А. А. Вагин рекомендует также применять различные по форме уроки истории, советует избегать в преподавании истории эффекта «трафарета», тщательно прорабатывать встречающиеся в курсе истории «очень важные исторические документы», использовать систему реферирования, киноуроки, экскурсии, работу с картой. Всё это, несомненно, актуально и для современного нам урока истории.

В отношении предъявляемых требований к современному уроку истории следует сказать, что традиционный урок истории – это, во-первых, работа прежде всего учащихся: беседы, дискуссии по проблемным вопросам, работа с картой, историческими источниками, хронологией, самостоятельная оценка успеваемости, а, уже во-вторых, рассказ учителя об историческом событии. Как правило, в советское время письменные работы не приветствовались, учащихся научали правильно высказываться, красиво строить свою речь, точно формулировать мысль, делать сравнения и выводы, знать исторический материал. Наши педагоги-ученые А. И. Стражев, А. А. Вагин, Н. Г. Дайри и другие в своих учебниках уделяли большое внимание вопросам методики преподавания истории, и учителя истории, работающие по их методическим пособиям, добивались хороших результатов. Было учтено всё: устная беседа и работа над портретом исторического деятеля, формирование понятийного аппарата и межпредметные связи, тематическое планирование и поурочные планы.

При переходе к новым формам аттестации учащихся выпускных классов, к ЕГЭ учитель должен «подготовить учащихся к необходимости владеть большим объемом исторической информации, знать досконально понятийный аппарат, уметь критически анализировать исторические документы, выстроить историческую вертикаль, сформулировать свое суждение о важнейших исторических событиях, знать историографию вопроса [30; с. 176].

### **1.1. Становление и развитие методики обучения истории в 20 – 50-е годы**

С 1917 г. школьное историческое образование в России претерпевает коренные изменения. Признаются неактуальными и непригодными для обучения школьников и старые учебники, и сама методика преподавания.

Начинают проводиться революционные преобразования в области исторического образования. Так, претерпели изменения области изучения истории, вместо гражданской истории предлагается изучать историю труда и социологию.

С 1917 года и до начала 30-х годов продолжается первый этап в развитии школьного исторического образования. На данном этапе отказываются от старого содержания исторического образования, происходит введение курса обществоведения как замена курса истории. В рамках обществоведения имеются лишь отдельные элементы курса истории с идеологическим отбором фактов и марксистским их освещением. В новой школе были отменены экзамены, взыскания, балльные оценки знаний учащихся и домашние задания.

Перевод учащихся из класса в класс и выпуск из школы должны были проводиться по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. Вместо классов рекомендовалось введение мелких групп - «бригад»; вместо уроков – лабораторных «студийных» занятий. Подвергаются коренному пересмотру методы обучения. За основу берется «иллюстративная школа действия», появившаяся впервые в странах Запада и нашедшая применение в нашей стране. На базе этой школы и разрабатывается «трудовая школа работы» в СССР.

Если в буржуазной школе был девиз «от знаний – к действиям», то в трудовой школе все стало наоборот - «от действий – к знаниям». Конкретная работа подталкивала учеников к обогащению знаниями и выработке учебных умений.

В 1920 г. была сделана попытка ввести примерную программу по истории. Однако она не была принята даже в комплексном виде с включением в нее права, политэкономии и социологии, сведений по истории классовой борьбы и развития теории научного социализма [31, с. 27].

С 1923 г. было ликвидировано предметное преподавание и введен бригадный метод обучения на основе комплексных программ, просуществовавших до 1931 г.

В 30-е годы XX века происходят изменения в историческом образовании. Наступает новый этап, характеризующийся восстановлением истории как самостоятельного предмета. ЦК ВКП(б) издает указ об отмене ранее сложившегося лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы определяется урок с твердым составом учащихся, со строго определенным расписанием занятий (Постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. и «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 5 августа 1932 г.). Предлагалось восстановить систематический курс истории в школе, чтобы вооружить школьников прочными знаниями основ наук.

Для подготовки кадров учителей восстанавливались исторические факультеты в вузах, появились кафедры методики. В 1939 г. вышли обновленные программы по истории. Они же действовали и в 50-е гг. Программы представляли собой как бы две части – по всеобщей истории (древнего мира, средних веков, новой истории) и по истории СССР. Разделы всеобщей истории изучались с 5 по 9 классы. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом в старших классах средней школы в виде систематического курса.

При рассмотрении принципов и структуры исторического образования в советской школе 50-х гг. следует обратить внимание на выделение частичных центров в обучении истории. В этих центрах имеется принципиальная разница



с концентриками в обучении истории в русских гимназиях. Концентры в прежней школе преследовали цель глубокого, осознанного познания истории, применяясь на трех этапах обучения. Концентры же в советской школе носили вынужденный характер, связанный с идеологизацией образования.

В конце 50-х гг. историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания, давались рекомендации, как излагать материал, как беседовать, как использовать карту, картину. Но по-прежнему почти не ставился вопрос, что делает ученик на уроке, как он познает историю [31, с. 28].

С начала 1930-х гг. в сложившуюся после 1917 г. систему школьного образования под влиянием постановлений ВКП(б) "О начальной и средней школе" (25 августа 1931 г.) и "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе" (25 августа 1932 г.) внесены существенные изменения [12]. Урок снова стал основной формой организации учебной работы, а роль учителя в педагогическом процессе значительно возросла. Наркомпрос вернулся к предметному построению программ, в частности, восстановил историю как самостоятельный учебный предмет в школе. Таким образом, педагогическая концепция 20-х гг. была ликвидирована и началось становление новой, предметной, системы преподавания, иных подходов к обучению [12].

Так как курс истории не был обеспечен специальными школьными учебниками, в качестве стабильного сначала использовался учебник М. Н. Покровского "Русская история в самом сжатом очерке" (1932 г.). По всеобщей истории пригодных для школы учебников не было совсем. Древняя история и история средних веков оставались почти неизвестными учащимся.

Летом 1933 года, Наркомпрос РСФСР издал программы по истории, а затем появились составленные по ним учебники по истории древнего мира и средних веков, по новой истории. В старших классах средней школы использовался учебник М. Н. Покровского.

В основу этих программ и учебников была положена марксистско-ленинская теория об общественно-экономических формациях с соответствующей периодизацией исторического процесса и неизбежной схематизацией и социологичностью содержания. Давая отвлеченные характеристики формаций, авторы показывали в основном формы общественной жизни, а не гражданскую историю отдельных народов. Истории СССР, как отдельного самостоятельного курса, не было. Программы строились послойно: за 2-3 темами по всеобщей истории шла тема по истории СССР. Вследствие этого учащиеся не получали целостного представления об истории Отечества. В учебниках материал отечественной истории давался отдельными изолированными вставками.

Не анализируя структуру и содержание этих учебников, отмечается их недостаточную разработанность, снижавшую эффективность обучения. Прежде всего, учебники были малодоступны учащимся из-за сложной терминологии и самого изложения материала. В них отсутствовали вопросы и задания к темам, иллюстрациям. Это, по мнению учителей, затрудняло самостоятельную работу учащихся [21, с. 38]. Тем не менее, имеющиеся во всех учебниках иллюстрации, карты, таблицы, документы, а в учебнике по истории древнего мира и хронологические таблицы, позволяли использовать в преподавании работу с картой, датами, документами, наглядностью. Как организовать такую работу - учитель должен был решать сам, так как методических пособий еще не было, а журнал «Борьба классов», посвященный проблемам истории, хотя и имел раздел «Как заниматься по истории», публиковал в нем в 1931-1933 гг. лишь библиографические материалы по проблемам истории отдельных стран и народов.

Для выяснения фактического состояния преподавания истории в школе Наркомпрос РСФСР провел в 1933/34 учебном году обследование 120 школ в 14 краях и областях с общим количеством учащихся до 100 тыс. Обследование обнаружило некоторое улучшение исторических знаний учащихся по сравнению с предшествующим периодом, но все же этот уровень продолжал оставаться низким.

В январе 1934 года Наркомпрос проводит совещания, на которых поднимается вопрос о создании практических мер по улучшению качества знаний учащихся по истории. Была создана специальная комиссия из историков и педагогов, которая должна была разработать предложения по улучшению преподавания истории и подготовке доброкачественных учебников. Появились новые идеи, где предлагалось увеличить количество часов на изучение истории в школе, ввести элементарный курс истории в 3-4-х классах, а в 5-7-х и 8-9-х классах параллельно изучать отечественную и всеобщую историю.

Вся эта работа контролировалась ЦК ВКП(б). В марте 1934 г. состоялось расширенное заседание Политбюро ЦК ВКП(б) с приглашением авторов учебников, историков, педагогов, работников Наркомпроса РСФСР, где были рассмотрены проблемы исторического образования в СССР [13].

Понимая необходимость, в 1939 году А. А. Вагин выпускает новые обновленные программы по истории. Они так же были актуальны и в 50-е годы. Программы состояли из двух частей, где первая часть по всеобщей истории (древнего мира, средних веков, новой истории), вторая по истории СССР. Темы по всеобщей истории изучались с 5 по 9 классы. История СССР излагалась дважды: сначала в виде элементарного курса в начальных классах, потом в старших классах средней школы в виде систематического курса. Начиная с 1939 г. опубликованы десятки книг и статей не только в СССР, но и за рубежом [4, с. 89].

В 40–50-е годы методы обучения конструировались, исходя из ведущей роли учителя.

Такой подход был характерен и для методики преподавания истории, хотя четкого определения метода обучения истории в методической литературе 40-50-х гг. мы не находим. В описании же каждого метода внимание обращается прежде всего на деятельность учителя.

В 1946 г. в журнале «Преподавание истории в школе» появилась статья А. А. Вагина «Применение схематических планов и карт на уроках истории и их роль в воспитании учащихся» [6, с. 70]. В 1948 году А. А. Вагин написал и защитил

свою кандидатскую диссертацию «Наглядность при изучении военного прошлого в школьном курсе истории», основываясь на немалом учительском опыте, подкрепленном экспериментальными исследованиями. В 1952 году Учпедгизом издана книга А. Вагина «Наглядность в преподавании истории (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах».

К середине 50-х годов активным становится вопрос создания группы методов обучения с целью активизации мыслительной деятельности школьников [25, с. 13]. Ситуация в стране, обстановка в обществе благоприятствовали реализации идей и для активизации познавательной деятельности учащихся. Рассмотрение во взаимосвязи деятельности учителя в деятельности учащихся нашло отражение в ряде попыток построения бинарной системы методов. Оказывая влияние на понятие сущности методов обучения истории, разрабатывался и этот подход в методике преподавания.

Так, П. С. Лейбенгруб отмечал, что "каждый метод является одним из способов, путей приобретения учащимися знаний, умений и их воспитания и имеет свои специфические особенности, отличающие его от других методов обучения истории" [32, с. 116]. Все эти методы состоят из разнообразных приемов и средств, которые являются его элементами, а так же частными проявлениями.

Так, например, метод наглядности имеет различные частные проявления; демонстрация и разбор исторической карты, картин, схем, таблиц, диаграмм, рисунков, использование экранных пособий, использование классной доски и мела и т.д. Вместе с тем метод наглядности при любом его частном проявлении (при любом приеме) состоит из различных элементов.

Например, работа с исторической картиной включает в себя и предварительную постановку вопросов перед учащимися, и демонстрацию картины, "разглядывание", и анализ школьниками ее содержания, и последующую беседу по содержанию картины или же объяснение ее самим учителем и т.д. Это замечание П. С. Лейбенгруба очень важно, так как в других методических пособиях и учебниках нет разъяснения различной сущности метода и приема, эти понятия не "разводились" и

не объяснялись. Ценно также положение методиста о роли самостоятельной работы учащихся, которая должна занимать большое место при использовании любого метода. Каждый метод и прием обучения включает в себя активную работу учащихся по усвоению знаний и по развитию у них под руководством учителя различных умений и навыков самостоятельной работы.

Нельзя оставлять без внимания положение П. С. Лейбенгруба о том, что методы и приемы обучения истории являются подвижными. "Они развиваются и усложняются в соответствии с содержанием и задачами курса, темы и отдельного урока, по мере перехода учащихся из класса в класс и накопления у них новых знаний и умений. Методы и приемы обучения очень тесно связаны между собой, переплетаются друг с другом, переходя один в другой" [32, с. 117]. Частая практика выявляет способность того или иного метода обучения включать в себя некоторые черты иных методов. Так, наглядность дается не сама по себе, а в тесной связи со словом учителя, т.е. с рассказом или лекцией учителя, она может сочетаться и с беседой, и с работой по учебнику, и с использованием художественной литературы.

Вслед за П. С. Лейбенгрубом попытка преодолеть устаревшие концепции в вопросе о типах урока истории, педагогически осмыслить и обосновать многообразие уроков сделана в брошюре А. А. Вагина «Типы уроков по истории» [7]. В основу классификации типов уроков истории в ней также положены основные звенья процесса обучения и усвоения. Но в отличие от П. С. Лейбенгруба автор брошюры отстаивал и продолжает отстаивать принцип многообразия в построении уроков, утверждая, что в практике преподавания в советской школе наметилось примерно не менее десяти типов урока истории, при этом особым разнообразием отмечены уроки истории в старших классах.

Таким образом, с 1917 года начинает устанавливаться основной курс развития методики преподавания истории. Появляются новые задачи к обучению, что способствовало работе ученых-методистов. Выявляя определенные проблемы, каждый методист вносил свое видение на их решение, создавая труды, которые на современном этапе являются настольными книгами учителей-историков.

## 1.2. Становление и развитие методики обучения истории в 60–80-е годы XX в

В конце 50-х годов с принятием закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.) начинается новый этап в развитии школьного исторического образования, а так же в развитии методов обучения истории [12]. Не затрагивая сущность причин и обстоятельства принятия данного закона, можно сказать, что закон вносил существенные изменения в подходы к школьному образованию, которые являлись началом изучения основ наук в школе, определяющим содержание, организацию и методы преподавания, принималась позиция соприкосновения общественной жизни, профессиональной сферы и процесса обучения, провозглашалась практика коммунистического строительства. В связи с новой задачей подготовки учащихся к жизни внимание дидактов и методистов, в том числе А. А. Вагина, нацеливалось на решение проблем повышения активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Ученик стал рассматриваться как активный участник процесса обучения. Такой подход остается в теории и практике обучения ведущим до настоящего времени.

В этот период произошли несколько переломных моментов, существование которых повлияло на содержание и структуру школьного исторического образования, повлиявшее и на развитие методов обучения. Новым постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР в 1959 году [12] был определен новый порядок преподавания истории в школе: в 4 классе изучались эпизодические рассказы из истории СССР, в 5 классе - элементарный курс истории древнего мира, в 6 классе – элементарный курс истории средних веков, в 7–8 классах – элементарный курс истории СССР с важнейшими сведениями из новой и новейшей истории зарубежных стран, в 9–11 классах – систематический курс истории СССР и систематический курс новой и новейшей истории зарубежных стран. При таком расположении курсов изучение истории СССР строилось по принципу концентризма (7–8 классы – элементарный курс, 9–11 классы – систематический курс), а изучение истории зарубежных стран, за небольшим исключением, -на основе линейного принципа. В

это время А. А. Вагин участвовал в написании учебников истории СССР для 7-8 классов, которые были изданы пробными тиражами.

Однако, такой системе не удалось просуществовать долгое время. Было принято постановление ЦК КПСС и Совет Министров СССР 14 мая 1965 г. «Об изменении порядка преподавания истории в школах» [12]. Вместо элементарного и систематического курсов истории СССР вводился один курс в 7–10 классах, а новая и новейшая история зарубежных стран должна была преподаваться в 8–10 классах. Таким образом, обучение истории стало строиться по линейному принципу.

Концентрическая система существовала в СССР и в начале 60-х гг. На начальном этапе, на основе существующих фактов, предполагалось изучать эпизодические рассказы. Далее переходили на преподавание элементарного курса истории с древности до наших дней с подробным раскрытием причинно-следственных связей. В старших классах, на основе философских и социологических обобщений, вводились систематические курсы истории.

Положительные стороны концентрической системы многочисленны: во-первых, выпускники, выходя на взрослый этап своей жизни, получали на выходе из основной школы целостное представление об исторических процессах, во-вторых, выбор содержания исторического материала строилось на основе возрастных особенностей школьников, в-третьих, практически все темы школьного курса истории занимали достаточное количество времени на усвоение материала учащимися. Однако, линейная система так же имеет свои достоинства, которые выявляют недостатки концентрической: во-первых, это хронологическая последовательность курсов, школьники получают более глубокое, завершенное представление об историческом процессе, во-вторых, происходит экономия учебного времени из-за отсутствия повторов, в-третьих, непредсказуемость и новизна учебного материала питает интерес школьников к предмету истории, что является существенным плюсом данной системы [42, с. 23].

В виду начала процесса изменения в системе исторического образования, которые начались с 60-х годов, была необходима помощь методистов в создании новых программ и учебников. Институт общего и политехнического образования при участии действительных членов АПН РСФСР М. В. Нечкиной, С. Д. Сказкина, членов-корреспондентов А. В. Ефимова, Н. П. Кузина, А. И. Стражева подготовил проекты новых программ по истории для восьмилетней и средней школы с производственным обучением (IV-XI классы), которые были утверждены Министерством просвещения РСФСР в июне 1960 г. Как отметил А. Г. Колосков [12], данные программы содержали основные принципы методики обучения истории, а именно объединение общественной жизни и преподавание истории, увеличился объем тех частей курса, которые имели особое значение в формировании трудового воспитания, мировоззрения у обучающихся. В связи с тем, что государственная политика была направлена на принцип концентризма в образовании, авторам программ по истории СССР пришлось решать весьма сложную задачу, а именно разграничить отбор материала по содержанию, стараясь не повторяться с ранее раскрываемым материалом. Главным отличием систематического преподавания курсов для старших школьников было более глубокое содержание темы, иное построение учебного материала, наличие новых тем, ранее не освещенные в курсах истории, а также отличие проявлялось в методах преподавания, целью которых было повышение самостоятельной творческой деятельности учащихся.

В 60–70-е гг. продолжается исследование методики обучения истории такими учеными, как А. А. Вагин, Д. Н. Никифоров, П. С. Лейбенгруб, Ф. П. Коровкин, П. В. Гора, Н. Г. Дайри. Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и приемов обучения и оказания методической помощи учителю в поиске эффективных путей обучения учащихся. Главную цель в методике обучения истории видели в создании условий самостоятельной работы учащихся на приобретение знаний, а так же более точном ориентировании в добыче информации. В дидактике разрабатывались проблемы усиления активности и самостоятельности



школьников в учебном процессе, повышения воспитательной роли обучения, интенсификации урока, введения проблемности в обучении. Уже в 70-е годы главной целью методики обучения истории становится активизация самостоятельности и активности обучающихся на уроках истории и обществознания. Особое внимание уделяется проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, формированию у них определенных знаний, умений, способствовавших данной активизации, впервые ученые задаются вопросом развивающего обучения [31, с. 21].

В это время А. А. Вагин особенно глубоко и систематично разработал проблему методов. Ученый опубликовал ряд работ по методике изучения различных вопросов содержания (экономики, культуры и т.д.). Итогом этого направления творчества А. А. Вагина стала монография «Методика обучения истории в школе», опубликованная в 1972 [1].

В 60-70-е гг. учителя активно задаются вопросом о дальнейших планах развития педагогики в целом. Усиливалось стремление к изучению внутренних движущих сил учения школьников, мотивов и стимулов их учебной деятельности. Для развития самостоятельной познавательной активности школьников учителями применялись различные методы и формы организации учебно-воспитательного процесса. Важное значение для реализации принципа воспитывающего обучения, который главенствовал в то время, имела концепция, содержащая обоснование тесно связанных между собой репродуктивных и продуктивных методов. В соответствии с этим ведущее место в развитии творческого мышления учащихся отводилось исследовательскому методу, при этом работа могла вестись в ходе наблюдения, эксперимента, изучения текста книг, документов и т. п. Данный метод был схож по своим признакам с тем, что применялся в 20-е годы, однако, его содержание в новой трактовке 60-х существенно отличалось от подходов, распространенных в прошлом. Он развивал активность и самостоятельность у учащихся, тем самым реализовывал, воспитательные функции в процессе обучения и способствовал усвоению школьниками полноценных, хорошо осознанных, оперативно и гибко используемых знаний.

С конца 60-х годов поднимались вопросы методики, связанные с поиском таких форм обучения, которые соединяют в себе и индивидуальные формы работы, и коллективные формы работы на уроке, повышают познавательную самостоятельность и усиливают активность учащихся на уроке истории. Продолжали данные поиски методисты и учителя и в 70-е годы. Указывалось, что организация на уроках коллективной деятельности учащихся способствовала преодолению индивидуализма, формированию творческого ученического коллектива. Отмечалось, что «если учебная деятельность на уроке организована по принципу «каждый за себя», то она порождает и соответствующие отношения: заботу только о своих личных успехах, безразличие к неудачам своих товарищей, отсутствие товарищеской взаимопомощи [23].

В это время А. А. Вагин подробно рассмотрел существовавшие классификации методов обучения, дал оценку и выделял их слабые и сильные стороны. В своей книге «Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока» А. А. Вагин предложил классификацию методов, основанием которой является источник знания (познания) исторических явлений. Это методы устного изложения; методы наглядности; практические методы. Предложенная А. А. Вагиным классификация является наиболее употребительной на практике.

В начале 1970-х гг. в связи с укоренением развивающего обучения за основу классификации методов начали принимать и другие критерии. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили в основу классификации методов положить:

- научные цели;
- содержание обучения;
- особенности способа усвоения знаний;
- характер познавательной деятельности учащихся.

Они выделили следующие методы:

- 1) объяснительно-иллюстративный (просто передача информации, минимум познавательной деятельности учеников);
- 2) репродуктивный метод (отражает познавательную деятельность);

- 3) проблемное изложение;
- 4) частично поисковый либо эвристический;
- 5) исследовательский [33, 40].

Однако здесь вообще не отражено содержание. Одни и те же приемы осуществляются при любом из этих пяти методов.

В. Р. Карцев попробовал дать классификацию методов на основе учета особенностей формирования исторических знаний.

Он выделил 4 группы методов:

- методы создания исторических представлений и оценочных понятий;
- методы формирования общих, абстрактных исторических понятий;
- методы раскрытия диалектики исторического развития;
- методы, устанавливающие связь между прошлым и современностью.

Карцев впервые использовал вместо дидактического подхода методический (учел особенности исторического материала).

А. И. Стражев также использовал методический подход. В основу предложенной классификации он положил изучение важных сторон общественной жизни.

Он выделил следующие методы:

- методы изучения условий материальной жизни общества;
- методы формирования понятий о классах, классовой борьбе, государстве;
- методы изучения истории войн; -методы изучения роли народных масс и исторической личности;
- методы изучения истории культуры;
- методы изучения хронологии и развития представлений об историческом времени;
- методы локализации исторических явлений в пространстве и изучение карты.

А. И. Стражев обратил внимание, что приемы и средства обучения должны соответствовать характеру и особенностям содержания исторического материала. Как и Карцев, он при соотнесении выделенных методов с приемами и средствами

обучения вынужден был рядом со своей классификацией использовать классификацию по основным принципам словесных знаний [43].

Много сделал в вопросе разработки методов обучения А. А. Вагин. В своих многочисленных работах он очень подробно описал и обосновал стройную систему методов, приемов устного преподавания истории, которая соответствовала различному по характеру содержанию материала [36].

В 70–80-е гг. на первое место выдвигается цель развития активности и самостоятельности учащихся на уроках истории. Все больше внимания уделяется проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, формированию у них приемов работы, умений, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, А. А. Янко-Триницкая, Н. И. Запорожец изучают умственные операции учащихся; сотрудники кафедры МПГУ – уровни познавательной деятельности, приемы работы, умения и способы познавательной активности, разрабатывают структурно-функциональный подход к отбору содержания, приемы и средства обучения.

Специалисты Института содержания и методов обучения Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер поднимают вопросы о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач.

В решении этих проблем И. Я. Лернер видел важнейший путь развития самостоятельного творческого мышления учеников. Таким образом, в 80-е гг. важнейшей целью процесса обучения становится развитие личности ученика.

Таким образом, в данный период происходит развитие методики обучения истории, которое начиналось с разработки различных приемов и средств обучения с целью оказания помощи преподавателям учебных заведений в их профессиональной деятельности. В 60-80-е годы ставилась цель научить учащихся ориентироваться в поиске различной информации для самостоятельного повышения уровня знаний и умений. В методике преподавания ставились задачи повышения активности и самостоятельности школьников в процессе обучения, введения проблемного обучения, повышения его воспитательной роли.

## ГЛАВА 2. ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕТОДИСТА А. А. ВАГИНА

### 2.1. Биография и характеристика методических взглядов А. А. Вагина

Алексей Алексеевич Вагин – отечественный ученый-методист, кандидат педагогических наук. Заслуженный учитель школы РСФСР родился 09 октября 1902 года (*См. приложение 1*). Будучи еще школьником, он совмещал работу и учебу, в 18 лет вступил в ряды Красной Армии. Вернувшись домой, молодой студент определил свой жизненный путь, выбрав профессию учителя истории. Педагогическая деятельность началась в 1921 г. в Ленинграде.

А. А. Вагин работал в университете, заведовал методическим кабинетом, но главное для него всегда оставалось преподавание истории в школе. Класс был для него лабораторией, где он разрабатывал пути, приемы, средства решения воспитательно-образовательных задач обучения истории. Начал продвигать свои идеи в публикациях с 1939 года [36, с. 36].

На основе своего учительского опыта, экспериментальных исследований А. А. Вагин написал в 1948 г. и защитил свою кандидатскую диссертацию «Наглядность при изучении военного прошлого в школьном курсе истории». В 1952 году Учпедгизом издана книга А. Вагина «Наглядность в преподавании истории (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах».

В середине 50-х гг., вслед за П. С. Лейбенгрубом, попытка преодолеть устаревшие концепции в вопросе о типах урока истории, педагогически осмыслить и обосновать многообразие уроков сделана в брошюре А. А. Вагина «Типы уроков по истории» [7]. В основу классификации типов уроков истории в ней также положены основные звенья процесса обучения и усвоения. Но в отличие от П. С. Лейбенгруба А. А. Вагин отстаивал принцип многообразия в построении уроков, утверждая, что в практике преподавания в советской школе наметилось примерно не менее десяти типов урока истории, при этом особенным разнообразием отмечены уроки истории в старших классах.

В 1960 г. Алексей Алексеевич перешел в Тульский педагогический институт, где своими методическими поисками сумел вовлечь студентов в экспериментальную работу по методике обучения истории. Кроме того, А. А. Вагин вовлек и многих тульских учителей.

В эти годы А. А. Вагин участвовал в написании учебников истории СССР для 7-8 классов, которые были изданы пробными тиражами.

Основным направлением исследовательской деятельности А. А. Вагина в это время являлись проблемы методов обучения и типов уроков истории. Эти результаты работы обобщены в монографии «Методика преподавания истории в средней школе», опубликованной в 1968 году. В ней автор заложил идею классификации методов обучения истории по характеру и психологическим законам восприятия и источнику и способу получения знаний. Это методы живого слова (устные), методы наглядного обучения, методы работы с текстом. Ученый-методист дал подробную внутривидовую классификацию и характеристику методов обучения (например, выделил такие методы устного обучения как рассказ, сообщение, описание, характеристика, объяснение, школьная лекция, беседа). А. А. Вагин был заинтересован в разработке классификации уроков по основным звеньям обучения и усвоения учебного материала. При этом он учитывал возрастную специфику учеников и предложил свое видение динамики типов уроков в зависимости от стадии обучения.

В 60 -70 гг. А. А. Вагин особенно глубоко и систематически разработал проблему методов. Ученый опубликовал ряд работ по методике изучения различных вопросов содержания (экономики, культуры и т.д.). Итогом этого направления творчества А. А. Вагина стала монография «Методика обучения истории в школе», опубликованная в 1972 [1]. В ней были изложены результаты экспериментального изучения вопросов усвоения школьниками исторического содержания, исследованы вопросы отбора и методики изучения всех компонентов исторического содержания (экономика, классы и классовая борьба, политика, культура, вопросы военной истории и т.д.).

В 70-е годы А. А. Вагин подробно рассмотрел существовавшие классификации методов обучения, дал оценку и выделял их слабые и сильные стороны. В своей книге «Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока» А. А. Вагин предложил классификацию методов, основанием которой является источник знания (познания) исторических явлений. Это методы устного изложения; методы наглядности; практические методы. Предложенная А. А. Вагиным классификация является наиболее употребительной на практике.

А. А. Вагин замечает, что проблема методов преподавания истории нуждается в дальнейшей конкретизации для того, чтобы дать в руки учителя разнообразные средства решения конкретных задач. Любой метод в работе учителя выступает всегда в конкретной форме, то есть в решении определенной специфической задачи обучения истории.

Удивительна широта проблем, разработанных А. А. Вагиным. В его работах охвачены практически все вопросы, с которыми сталкивается учитель истории в своей повседневной работе. В его трудах освещены: наглядность, изучение экономики и культуры, активизация познавательной деятельности учащихся, использование художественной литературы, работа с исторической картой, понятиями.

А. А. Вагин умер в 1977 году. Несмотря на тяжелую болезнь, он работал до последних дней своей жизни: писал рецензии, поставлял пособия, делился огромным опытом. Практически не было проблем методики обучения истории, оставшихся вне внимания А. А. Вагина.

## **2.2. Анализ трудов историка-методиста А. А. Вагина**

Работы Алексея Алексеевича Вагина издавались в периодической печати, публиковались учебные и методические пособия по методике преподавания истории. Основные идеи историка-методиста содержат учебные пособия. Для анализа были выбраны такие работы как: «Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока», «Наглядность в преподавании истории

СССР (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах)», «Типы уроков по истории», так как данные работы являются фундаментальными и содержат главные идеи методиста в отношении развития методики преподавания истории.

Новый этап развития образования в России, связанный с переходом на вариативное и профильное образование, сопровождается разнообразием учебной литературы как на федеральном и региональном уровнях, так и в рамках отдельных учебных заведений. Учебное пособие, так же как и учебник, является частью учебно-методического комплекса. Изучение любого курса предполагает разработку учебно-методических материалов, в частности, учебного пособия.

В письме Минобразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие»» отмечено, что учебное пособие рассматривается как дополнение к учебнику. Учебное пособие может охватывать не всю дисциплину, а лишь часть (несколько разделов) примерной программы [14].

Для того чтобы выделить существенные признаки учебного пособия, рассмотрим ряд определений понятия «учебное пособие».

1. «Учебное пособие – это вид учебной книги, решающий отдельные задачи, важные для развития самостоятельности учащихся и их духовных сил. К учебным пособиям относятся справочники, библиографии, повторительные книги» [24, с. 280].

2. «Учебные пособия (хрестоматии, сборники задач и упражнений, словари, справочники, книги для внеклассного чтения и др.) являются значительным дополнением к учебнику. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал дается в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера» [34, с. 254].

3. «Учебное пособие – это издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания» [18, с. 610].



Нельзя не отметить, что последнее из рассмотренных определений, вносит неопределенность в трактовку понятия «учебное пособие», приводит к смешению понятий «учебник» и «учебное пособие» за счет введения в определение признака «частично (полностью) заменяющее учебник».

Обобщив приведенные определения термина «учебное пособие», можно сделать вывод, что учебное пособие – это:

- средство обучения;
- источник учебной информации;
- вид учебной литературы, дополняющий учебник.

Учебное пособие – это учебная книга, дополняющая или расширяющая учебник по отдельным вопросам или темам учебной программы [23]. В него могут входить: полный курс дисциплины; темы, которые требуют отдельной проработки; курс лекций; отдельные лекции; конспекты лекций; рабочая тетрадь.

Д. В. Чернилевский в своей работе приводит основные функции учебных пособий: информационная, функция руководства, функция стимулирования, функция упражнений самоконтроля, координации, рационализации, воспитательная функция [47].

Учебные пособия составляют преподаватели вузов, авторы курсов. Учебное пособие помогает студентам и слушателям работать с новым материалом. Информация, которая излагается в учебном пособии, раскрывает предмет подробнее и помогает тем, кто учится на опережение. Пособие помогает эффективно использовать готовые наработки. Главная учебная функция учебных пособий – помощь педагогам в дополнении учебного процесса собственными материалами. Наработки представлены в понятном и систематизированном виде. Студенты используют не только официальные учебники, но и учебные пособия, т.к. дополнительно раскрытые темы помогут им углубиться в изучение предмета и добиться лучших результатов.

Еще одной важной функцией учебных пособий является помощь преподавателю пройти по конкурсу или претендовать на присуждение ученого звания.

Фундаментальным учебным пособием Алексея Алексеевича Вагина является «Методика преподавания истории в средней школе», вышедшее в 1968 году. Здесь нашли отражение практически все вопросы и методические проблемы, которыми занимался А. А. Вагин. «Методика обучения истории в школе» представляет собой продолжение и завершение вышеуказанной книги, где исследования автора получили свое дальнейшее развитие применительно к конкретному содержанию школьного курса истории. В учебных пособиях освещен не только личный опыт автора, но и опыт преподавания истории, получивший отражение в методической литературе. Эта книга нацелена на помощь учителю в его повседневной практике и на раскрытие сложных вопросов в доступной форме, но с достаточной глубиной и научностью. Начинает он с устного метода.

Устное слово выполняет на уроке ряд функций. Главная из них – повествовательно-описательная. С помощью устного слова мы восстанавливаем историческое прошлое в целостных картинах. Логическая функция способствует усвоению логических путей и способов проникновения в сущность исторических событий, переходу от усвоенных образов к понятиям. И в образной, и в логической функциях находит отражение воспитательная функция устного слова на уроке. Организационная функция - учитель организует процесс обучения. Характерным явлением выступает преимущественное использование повествования на уроках истории.

Учитель должен помнить о недостатках, которые снижают эффективность устного слова:

- устное слово принудительно по темпу восприятия;
- отсутствие возвратности устного слова, то, что пропустил, уже не услышишь;
- нерасчлененность устного слова.

Важно останавливать внимание то на одном, то на другом. Метод устного обучения истории состоит из ряда приемов, посредством которых он происходит [2].

Так, А. А. Вагин выделяет ряд таких приемов:

1. Простое сообщение. В нем мы только сообщаем об историческом событии, указываем на факты, действия, людей. Оно содержит в себе сжатую конспективную передачу информации. Здесь отсутствуют описание, характеристики и т.д.

2. Сообщение учителя об исторических событиях, процессах, конкретных исторических личностях будет соответствовать методическим требованиям тогда, когда будет сюжет. Наличие сюжета является признаком повествования учителя на уроке. Повествование учителя должно приближаться к художественному. Повествование учителя – это синтетический прием, так как он содержит в себе описание, характеристику, объяснение, рассуждение и т.д.

Выделяют два вида повествования:

- образное повествование передает главные исторические факты и их существенные детали в спокойной, бесконфликтной форме, как правило, не эмоциональной, но образной форме;

- сюжетное повествование воссоздает главные исторические факты и их детали ярко и эмоционально. По форме оно приближается к художественному рассказу и часто называется рассказом или сюжетным рассказом. В основе сюжетного повествования обязательно лежит какая-то конфликтная ситуация, которая имеет завязку, высшую точку развития – кульминацию и развязку. Конфликтная ситуация может быть открытой или скрытой; социальной, политической, военной, культурно-исторической; может выражаться в противоборстве социальных классов, воюющих армий и т.д.

Существует две формы сюжетного повествования:

- персонафикация – это форма сюжетного повествования о действиях вымышленного человека. В ее основе – придуманный сюжет о его судьбе, условиях жизни, поступках. Этот прием помогает ученикам сформировать представления об эпохе, условиях жизни людей и сделать историческое познание более красочным и интересным.

В основе драматизации лежит диалог двух лиц, которые пытаются разрешить конфликтную ситуацию. Использование такого приема позволяет ученикам сравнивать позиции различных сторон, аргументировать свою точку зрения, формирует умение выслушивать и принимать чужую позицию, развивает навыки устной речи.

3. Описание – это последовательное изложение примет, либо особенностей исторического явления, его значимых черт, построения, состояния, либо внешнего вида. В нем нет сюжета, зато присутствует какой-то конкретный объект, который описывается.

Существует 2 вида описания:

- картинное – это прием устного изложения материала, когда в эмоционально-художественной форме создаются образы того или иного факта, т. е. происходит образное воспроизведение фактов в виде целостных картин;

- аналитическое – здесь дается анализ изучаемого объекта, его строением, размеры, предназначение каждой детали. Такой вид описания используется при описании орудий труда, построек, оружия, одежды и т.д.

4. Характеристика – это разновидность описания, которое содержит в себе четко сформулированный ряд существенных примет, особенностей исторических явлений в их внутренней связи.

Существует несколько видов характеристики:

- сжатая (краткая) и развернутая,
- сравнительная и обобщающая,
- образная характеристика (например, типичных представителей общества конкретного периода: купца, помещика, рабочего, крестьянина и т.д.),
- характеристика исторической личности.

Существуют специальные памятки для развития умения характеристики событий или исторических деятелей.

5. Объяснение – это раскрытие внутренних связей и зависимостей, причинных закономерностей и значение исторических явлений и процессов.

6. Рассуждение – это последовательное развитие положений, доказательств, которые подводят ученика к выводам и заключениям.

7. Школьная лекция – развернутое теоретическое рассуждение, научный анализ и обобщение, которое проводится последовательно с опорой на конкретный исторический материал. Это синтетический прием, т.к. она (лекция) содержит в себе другие приемы - описание, характеристику.

8. Беседа – диалогичная форма устного слова. Ее роль очень значительная в обучении, т.к. она позволяет организовать коллектив, либо индивидуальную умственную деятельность.

Существует несколько видов беседы:

- вводная беседа; проводится в начале урока, имеет задачу подвести учеников к изучению нового материала путем: а) мобилизации знаний, полученных ранее, б) систематизации и обобщения этих знаний, в) мобилизации и систематизацией знаний, полученных учащимися самостоятельно;

- контрольная; ее цель: проверка степени понимания излагаемого материала и проверка знаний. В результате контрольной беседы могут быть выставлены оценки;

- аналитико-синтетическая (эвристическая), основная задача проведения такой формы беседы – осмысление изученного исторического материала и углубление исторических знаний.

- обобщающая;

- заключительная [2].

Изложение исторического материала учителем должно удовлетворять общим требованиям дидактики, выработанным практикой обучения в школе. Необходимо обеспечить: а) доступность, б) наглядность, в) конкретность материала. Доступность изложения исторического материала должна сочетаться с научностью.

Важно научиться отбирать для своего изложения самые важные факты, выделять узловые вопросы. При изложении сложных вопросов учитель замедляет

темп изложения, использует паузы, дает возможность ученикам вдумчиво воспринимать трудный материал.

Важнейшим моментом в изложении материала по словам А. А. Вагина является показ возникновения нового явления. Этот момент возникновения должен быть каждый раз подчеркнут, контрастно оттенен учителем в его изложении. Подчеркивает и выявляет ведущую роль внутренних причин развития, раскрывает внутренние противоречия, присущие явлениям. Конкретность и наглядность достигаются путем применения разнообразных средств и приемов конкретизации. Язык учителя должен быть чист, понятен, прост и с точки зрения грамматики безукоризненно правильным. Без этого немыслимо правильное изложение материала.

Неправильно поставленная фраза искажает мысль. Неграмотная формулировка, вызывает искаженное восприятие, вредна и тем, что воспитывает у учащихся нечеткость мысли. Учебное изложение материала требует от учителя и умения управлять своим голосом. Сила голоса должна соизмеряться с величиной класса и его акустическими особенностями. Когда мы говорим о требованиях к изложению исторического материала, необходимо не забывать и о качестве постановки вопросов на уроках [1, с. 32–47].

Далее Алексей Алексеевич в своей работе переходит к характеристике наглядного метода обучения. Наглядный метод обучения – это такое обучение, при котором представления и понятия формируются у учащихся на основе непосредственного восприятия изучаемых явлений или с помощью их изображений [24, с. 571].

В своей книге «Наглядность в преподавании истории СССР (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах)» автор выделяет 4 группы в соответствии с видами наглядности – внутренняя, предметная, изобразительная, условная. Наглядные методы обучения имеют свои особенности при обучении истории в младших и старших классах.

Применение внутренней наглядности в младших классах достигается главным образом при создании у учащихся новых для них исторических представлений, образов и картин прошлого. В старших классах учитель опирается в своем изложении на значительно возросший круг представлений, почерпнутый учащимися из художественной литературы, иллюстрированных изданий, кинофильмов, телепередач, посещения музеев. Достаточно учащимся напомнить несколькими словами знакомые образы, мобилизовать их в сознании слушателей.

Предметная наглядность – это такой метод наглядного обучения, при котором представления и понятия учащихся формируются на основе непосредственного восприятия самого предмета изучения [24, с. 653].

Предметная наглядность в старших классах изменяет свою роль – не составляя целостной картины исторического прошлого, вещественные памятники, археологические находки могут служить материалом для воссоздания картины прошлого с помощью учителя при участии синтезирующего воображения самих учащихся. Способность к синтезирующей работе у старших школьников развита значительно сильнее, чем у младших. Поэтому предметная наглядность в виде разрозненных, фрагментарных элементов доступнее их восприятию и представляет большую познавательную ценность, чем для младших школьников. Среди средств изобразительной наглядности наиболее доступным и вызывающим интерес у учеников младших классов является учебная картина. В старших классах основным видом изобразительной наглядности является документальное изображение. Условные изображения занимают значительное место в качестве наглядных пособий в старших классах. Это связано с возросшей способностью учащихся к обобщениям.

А. А. Вагин выделил следующие виды наглядного материала, расположенные в порядке, соответственно степени обобщения исторических фактов:

- вещественные памятники исторического прошлого, материалы археологических раскопок, экспонаты школьного музея и пр.,

- изображения и иллюстрации документального характера, зарисовки современников, документальные фотоснимки, фотопортреты и документальные кинофильмы,

- произведения исторической живописи, портреты выдающихся людей, художественные кинофильмы,

- карикатуры и символические изображения,

- схематические планы и исторические карты,

- диаграммы, графики, схемы.

Другим распространенным средством наглядного обучения на уроках истории являются исторические картины. Они позволяют создать зрительный образ, иллюстрируют теоретический материал, служат источником извлечения новых знаний, являются средством актуализации известного материала, выступают как средство усиления эмоционального воздействия на школьников.

А. А. Вагин выделил несколько типов исторических картин:

- событийные, отражающие неповторимые исторические факты-события, происшедшие лишь однажды,

- типологические, отражающие многократно повторяющиеся исторические факты-явления,

- описательные картины с изображениями городов, сооружений, ансамблей, архитектурных памятников и исторические портреты.

Большое внимание А. А. Вагин уделял меловым схемам, графикам, диаграммам, рисункам на доске [4].

Методическая работа на уроке с картиной зависит от ее содержания. А. А. Вагин выделил пять способов применения картины на уроке истории:

- сюжетное изображение в сочетании с рассказом,

- изучение деталей на картине,

- анализ картины с целью серьезных обобщений,

- эмоциональное воздействие на учащихся во время просмотра,

- дополнительный информативный ряд.



Демонстрация и разбор наглядного пособия подчинены определенным правилам. В основе их лежат закономерности учебного восприятия. Восприятие любого предмета или изображения начинается с выделения воспринимаемого из окружающей обстановки, из фона, на котором он дан.

Для того чтобы облегчить и ускорить это выделение, учитель фиксирует внимание учащихся на данном пособии, помещая его там, где оно видно всем учащимся (карта или картина вывешивается высоко на стойке, макет или модель помещается на высоком демонстрационном столе). Это особенно необходимо, когда речь идет о восприятии части демонстрируемого пособия. Нужный объект на карте, нужная часть диаграммы обязательно должны быть обведены указкой, а в отдельных случаях вынесены в виде эскизного чертежа на классную доску. В классе всегда есть учащиеся, у которых начальный момент восприятия характеризуется восприятием целого, без различения его деталей, но есть и такие, которые прежде всего обращают внимание на детали. И в том и в другом случае речь идет о начальном моменте восприятия и осмысливания: целое воспринято, как еще не расчлененное, не ясное; детали – как случайные элементы еще не осознанного целого.

Отсюда весь ход восприятия представляется, как аналитико-синтетический процесс, как переход от нерасчлененного целого к анализу его частей и к восприятию целого, понятого, как структурное единство, обогащенное пониманием содержания и связи его деталей.

Таким образом, процесс учебного восприятия является процессом активной умственной работы учащегося над объектом восприятия. Он неразрывно связан с овладением, усвоением его содержания, т. е. с пониманием, осмысливанием.

Задача учителя заключается в том, чтобы организовать эту активную деятельность восприятия, придав ей планомерный и целенаправленный характер [1, с. 22].

Интересно сравнить и проанализировать фундаментальные учебные пособия методистов, творивших в период жизни Алексея Алексеевича, узнать их отличия,

сходства научной идеи. Так, за основу был взят труд А. А. Вагина «Методика преподавания истории», вышедший в 1972 году и труд А. И. Стражева «Методика преподавания истории», выпуск которого пришелся на 1964 год (*Приложение 3*), так как оба методиста работали в один период, посвящали свои работы актуальным вопросам методики преподавания истории. Несмотря на это сущность вопросов, подходы и взгляды на методику и методы преподавания истории у авторов различны. Так, в основу классификации методов обучения истории А. И. Стражев закладывает структурность изучаемого материала, в то время как А. А. Вагин – источник исторических знаний учащихся и учителя. То есть уже на начальном этапе анализа можно увидеть различные подходы в вопросах методики.

Существуют и точки соприкосновения в вопросах, которые рассматривают ученые-методисты. Оба занимались разработкой типов уроков истории, внедряли работу с исторической картой, историческими документами и понятиями, писали о важности наглядных методов в преподавании, а именно использование схематических планов, хронологии и карт на уроках истории. А. И. Стражев в своем труде указывал на методику изучения исторических личностей и народных масс, проверку знаний и беседу с учащимися в классе; внедрял изучение причинно-следственных связей, исторических фактов. А. А. Вагин, в свою очередь, писал о важности внеклассной работы с учащимися, патриотического и экономического воспитания школьников, внедрял использование наглядности и художественной литературы на уроке истории.

Рознятся у авторов и сами методы обучения истории в школе. Критерием для обобщения методов у А. И. Стражева являются особенности учебного исторического материала. Методист выделяет такие методы как: методы изучения условий материальной жизни общества; методы формирования понятий о классах, классовой борьбе, государстве; методы изучения истории войн; методы изучения роли народных масс и исторической личности; методы изучения истории культуры; методы изучения хронологии и развития представлений об историческом времени; методы локализации исторических явлений в пространстве и изучение карты.

Алексей Алексеевич Вагин обобщает методы в соответствии с источниками приобретения знаний, а именно методы устного изложения; методы наглядности; методы работы с печатными и устными текстами и практические методы (экскурсии, экспедиции и т.п.).

В вопросах о типологии уроков истории ученые-методисты находят общие моменты. Так, и у А. И. Стражева, и у А. А. Вагина прописываются такие типы уроков как: комбинированный, урок-повторение, урок – сообщение нового материала, реферативный урок, урок – опрос. А. И. Стражев вводит такие типы уроков как: урок-беседа, зачетный урок с написанием контрольной работы, урок работы с документом (исследовательский урок), урок-экскурсия, урок- самостоятельной работы. А. А. Вагин же включает такие типы уроков как: изложение в форме рассказа, вводный урок, заключительный по теме, урок выработки умений и навыков, составной урок (включает все звенья процесса обучения). Еще одним отличием является то, что в своей типологии А. А. Вагин разделяет типы уроков по классам. Так, для 4 класса методист выделяет три типа уроков, это комбинированный, изложение в форме рассказа, урок-повторение. Для 5 – 8 классов семь типов: вводный, сообщения нового материала, разбор нового материала, заключительный по теме, урок-опрос, выработки умений и навыков, составной урок (включает все звенья процесса обучения). Для 9-11 классов – урок-повторение, урок-обобщение, реферативный урок (конференция).

В целом, работы обоих ученых-методистов являются фундаментальными, т.к. в них прописываются решения на такие проблемные вопросы того времени, которые до выпуска данных изданий не были разработаны и комплектованы в пособие. Однако сегодня учителя, современные ученые-методисты чаще обращаются к опыту Алексея Алексеевича Вагина. Поскольку исторический материал школьных курсов весьма многообразен, постольку (если следовать логике А. И. Стражева) и методы его преподавания столь же многочисленны, а это, разумеется, не

способствовало прогрессу в разработке сложных проблем. В своей работе А. А. Вагин более подробно и четко осветил многообразие сложных вопросов, с которыми сталкивается учитель истории в своей ежедневной работе

Компонентами классно-урочной системы обучения являются различные формы организации обучения, то есть способ организации обучения, который осуществляется в определенном порядке и режиме. Организационных форм обучения внутри классно-урочной системы существует немало (предметные олимпиады, факультативы, консультации и др.). Однако среди них выделяют основную форму, каковой в нашей школе является урок. Именно урок обеспечивает решение важнейших задач обучения. Следовательно, от качества проведения уроков в значительной мере зависит и качество подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни.

Каждый урок, являясь элементом процесса обучения и системы содержания курса, входит в тот или иной тип – группу уроков, имеющую определенные интегральные черты. Тип урока влияет на качество обучения и развития учащихся. Поэтому, наряду с проблемой методов обучения А. А. Вагин уделял большое внимание типам и видам уроков по истории. Этой теме он посвятил учебное пособие «Типы уроков по истории», которое вышло в 1957 году, а также рассматривал данный вопрос в других своих монографиях. Проанализировав классификации типов уроков, существовавших в то время в советской методической литературе, А. А. Вагин выдвинул свою систематизацию типов уроков, дав им подробную методическую разработку.

А. А. Вагин справедливо обосновывает, что вопрос о типах уроков по истории относится не только к сугубо теоретическим проблемам дидактики, но и имеет практическое значение при подготовке учителя к уроку истории. А. А. Вагин замечает, что, несмотря на то, что советская педагогика признавала урок основной и чрезвычайно гибкой формой организации учебного процесса в школе, подчеркивая, таким образом, многообразие типов и видов уроков, полного единства в реше-

нии этого вопроса нет. В методике преподавания истории много разговоров и споров ведется насчет типологии уроков. Эту проблему учитель решает каждый день, поэтому он определяет тип планируемого урока [3, с. 51].

«Классификацию уроков мы должны строить исходя из сущности урока. А сущностью урока является процесс обучения» [2, с. 24]. «Правильно решить вопрос о типах уроков истории, – писал А. А. Вагин в другой своей книге, – можно лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения. Его основные звенья: 1) подготовка к восприятию, 2) ознакомление с материалом, 3) разбор, обобщение и закрепление, 4) выработка умений и навыков, 5) обучение применению знаний, 6) проверка знаний» [2, с. 26].

Первая классификация типов уроков представлена И. Н. Казанцевым, который за основу взял метод проведения урока. Соответственно этому выделяются следующие типы уроков:

- уроки с разнообразными видами занятий;
- уроки-лекции;
- уроки в виде беседы;
- уроки - экскурсии;
- кино-уроки;
- уроки самостоятельной работы учащихся в классе;
- уроки лабораторных, практических занятий [27, с. 23–32].

В этой классификации Алексей Алексеевич выделяет свои плюсы и минусы. Рациональное зерно он видит в том, что уроки действительно различаются по методу их проведения; данная классификация ориентирует учителя на многообразие методов, она отражает практику преподавания. Но в тоже время, по его мнению, неправильно класть, в основу классификации уроков истории методы их проведения. Форма – это важный, но не определяющий момент: методика урока определяется его идейным содержанием, служит решением его образовательных и воспитательных задач. Поэтому характеристика урока по его ведущему методу не может

быть положена в основу при определении типа урока, а служит лишь его непосредственным видовым признаком: уроки могут быть отнесены к различным разновидностям одного типа в зависимости от методики их проведения.

А. А. Вагин отмечает, более убедительна постановка вопроса о типах урока отражена у И. А. Каирова. Урок представляет собой звено в целой группе уроков, объединенных общими задачами и содержанием темы учебного курса. Правильно строить урок можно, лишь зная его назначение и место внутри темы. Только в рамках такой группы уроков осуществляется процесс обучения в целом, все его звенья:

- сообщение учащимся конкретных данных и формирование представлений;
- осмысливание воспринятого материала, формирование у учащихся понятий и сознание ими закономерностей;

- работа над закреплением знаний;

- выработка знаний, умений, навыков;

- проверка знаний практикой, их применение [7, с. 51–53].

В основе второй классификации уроков, предложенной С. В. Ивановым, лежит анализ закономерностей процесса обучения, его последовательные звенья:

- подготовка учащихся к восприятию нового материала;

- первичное ознакомление с материалом, сообщение фактических данных;

- образование и углубление новых понятий;

- применение знаний на практике;

- выработка навыков;

- повторение и закрепление знаний и навыков;

- контроль в процессе обучения.

Тип уроков определяется, исходя из содержания темы. Выделяются следующие типы уроков:

1. Вводный урок

2. Урок первичного ознакомления с материалом

3. Урок образования новых понятий

4. Урок применения полученных знаний на практике

5. Урок навыков
6. Урок закрепления, повторение и обобщения
7. Контрольный урок
8. Урок смешанный или комбинированный

Каждое из двух представленных направлений в решении вопроса о типах урока выдвигает до 7-8 типов урока, подчеркивая многообразие этой основной формы учебной работы в школе [7, с. 35].

Другую позицию в вопросе о типах урока занимают представители методики преподавания истории. А. А. Вагин подчеркивает, что данный вопрос недостаточно полно и всестороннее изучен методистами, а существующие классификации уроков истории не имеют научного педагогического обоснования.

А. И. Стражев в 1964 году дал свою типологию уроков:

- комбинированный,
- изучения нового материала,
- урок-беседа,
- урок повторения и обобщения,
- зачетный с написанием контрольной работы,
- урок повторения и учета знаний путем опроса,
- урок работы с документом (исследовательский урок),
- урок-экскурсия, -урок- самостоятельной работы,
- реферативный урок [43, с. 48].

Н. Г. Дайри в 1978 году предложил даже 2 классификации. Первая классификация – по основным звеньям обучения (основной дидактической цели):

1. урок изучения нового материала,
2. урок проверки знаний,
3. урок повторения и обобщения,
4. комбинированный урок.

Вторая классификация – по способу проведения урока:

1. урок-лекция,

2. урок-семинар,
3. урок - лабораторная работа,
4. урок - практическая работа,
5. урок-диспут,
6. урок-конференция,
7. телеурок,
8. киноурок,
9. урок-экскурсия и т.д. [34, с. 81].

Эта классификация отражает ситуацию в школе. Поэтому более продуктивной является классификация по основным звеньях обучения.

Алексей Алексеевич подробно анализирует классификацию типов уроков истории, предложенной П. С. Лейбенгрубом, в основе которой положена характеристика последовательных звеньев процесса обучения:

1. комбинированный урок (содержащий все звенья процесса обучения)
2. урок целиком или почти целиком посвященный изучению новой темы
3. повторительно-обобщающий урок
4. урок проверки и учета знаний [1, с. 61].

Методисты считают ее наиболее продуктивной, отмечая следующие положительные стороны: она ясно определяет основную дидактическую задачу каждого урока; позволяет определить целесообразную структуру системы уроков по типам; показывает, что в этой системе должны решительно преобладать уроки изучения новых знаний и комбинированные уроки; в 5–7 классах наиболее плодотворны комбинированные уроки, отличающиеся оптимальной сменой видов учебной работы.

Данная типология недостаточно учитывает развивающую цель обучения. В ней не выделен как особый тип развивающий урок, на котором интенсивно формируются умения. Следует согласиться с А. А. Вагиным, который выделил в особый тип уроки формирования навыков и умений: «Умения работы с картой, картиной,



иллюстрацией в учебнике, составление таблиц, планов, конспектов мы вырабатываем почти на каждом уроке в связи с изучением нового материала или его повторением и обобщением, но в какой-то момент, на какой-то очередной ступени школьного курса нам необходимо посвятить 25 – 30 минут показу учащимся новых приемов записи, работы по контурной карте, работы с учебником» [2, с. 12].

Более того, А. А. Вагин выступает резко против признания основными типами уроков «комбинированный» и «смешанный». По его мнению, комбинированные уроки менее всего характерны для преподавания истории, а сам термин крайне неудачен, так как речь идет не о целостности процесса, осуществляемом на уроке, а о комбинации разных типов уроков или механической комбинации каких-то разрозненных элементов процесса обучения. Рассматривая «смешанный» урок А. А. Вагин утверждает, что это понятие ничего не объясняет или ни в чем не помогает учителю. По его мнению, термин «смешанный урок» в действительности соответствует неопределенной тип урока, а много различных типов. Смещение этих по типу уроков лишает практического смысла всякую классификацию типов уроков, мешает учителю-практику четко определить задачи, структуру, тип каждого конкретного урока.

По мнению А. А. Вагина классификацию урока надо строить исходя из сущности урока, а сущностью урока является процесс обучения. Правильно решать вопросы о типах уроков истории можно, лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения. Его основные звенья – подготовка к восприятию, ознакомление с материалом, разбор, обобщение и закрепление, выработка умений и навыков, обучение применению знаний, проверка знаний – в конечном счете и лежат в основе характеристики различных типов [1, с. 81–83].

Урок не просто отрезок программы. Урок – это учебная программа. Не только содержание излагаемого материала, но и характер учебной работы на различных уроках различен. Поэтому различны и типов уроки, постоянных каждый как особое звено в общей системе работы по предмету. Алексей Алексеевич предупреждает, что вопрос о типах уроков истории нельзя решать в отрыве от содержания курса.

А. А. Вагин указывает, что практически исходным моментом подготовки учителя к уроку истории является содержание очередной темы. Свою подготовку учитель начинает с продумывания и планирования темы. Идейное содержание темы и ее логическая структура раскрывается на ряде уроков, каждый из которых занимает особое место в изучении вопроса, имеет особое идейное содержание, особый методический профиль.

Способ распределения материала темы определяется его конкретным содержанием. Каждый из уроков в теме отличается не только количеством материала, но, что важнее – качественно, своим определенным местом в конкретном процессе изучения материала темы. Этим и обусловлено разнообразие типов уроков в курсе истории. А. А. Вагин предложил свою классификацию:

В начальных классах:

1. Урок, содержащий все звенья процесса обучения.
2. Урок изложения материала в форме рассказа.
3. Урок повторения.

В 5 – 7 классах:

1. Урок изложения материала (рассказ).
2. Вводный урок.
3. Заключительный урок.
4. Урок разбора.
5. Урок выработки умений и навыков.
6. Повторительно-обобщающий урок.
7. Урок, содержащий все звенья процесса обучения.

В 7 – 9 классах:

1. Урок вводный к теме.
2. Урок изложения материала.
3. Урок разбора.
4. Урок заключительный по теме.
5. Урок повторительный.

6. Урок обобщающий.
7. Урок опроса.
8. Урок выработки умений и навыков.
9. Урок применения знаний [7, с. 34–35].

Методист-историк А. А. Вагин считал, что научно обоснованная типология урока призвана помочь учителю «правильно наметить специфические задачи очередного урока, правильно применить наилучшие методы его проведения: ведь методы и приемы обучения нельзя расценивать в отрыве от живой ткани урока. В зависимости от характера урока меняется роль одного и того же приема, различно решается вопрос о целесообразности его применения» [1, с. 41–45].

Таким образом, проблемы эффективности урока истории освещались в трудах ведущих советских методистов: В. Г. Карпова, А. И. Стражева, П. С. Лейбенгруба и, конечно, А. А. Вагина. За основание для типологии уроков принимались уровни познавательной деятельности учащихся, ведущие методы и приемы преподавания, место урока в учебной теме, звенья процесса обучения. Но именно А. А. Вагин в своей классификации попытался учесть возрастные особенности учащихся, показал, что выбор типа урока определяется идейным содержанием темы, ее учебно-образовательными и воспитательными задачами.

Большим достоинством классификации уроков истории, произведенной А. А. Вагиным, примерно десятилетие спустя после М. А. Зиновьева является то, что он, идя за практикой преподавания, наметил многообразие уроков истории. А. А. Вагин тем самым открыл простор творчеству учителей историков. Учебный процесс обучения учащихся истории теперь представлялся учителю-практику чрезвычайно разнообразным. Обострился интерес учителей и методистов к выработке научно-обоснованных критериев выбора того или иного типа урока истории. Все это в целом способствовало творческому развитию методической мысли в разработке этой важной проблемы [1, с. 93].

Чтобы уроки и внеклассная работа в учебных заведениях проводилась на должном уровне, каждый педагог пользуется специальными пособиями, которые

носят название «Методическое пособие». В самом начале учебных пособий для учителя по какому-либо предмету находится статья, в которой указываются единые требования к учебному процессу, перечисляются основные виды как текущих, так и проверочных работ, обговариваются общие требования по ведению и назначению тетрадей [37]. Для анализа работ Алексея Алексеевича был выбран его основной труд «Методика обучения истории в школе», изданный в 1972 году. На основе анализа справочно-методического пособия для учителей, можно отследить, как создавались идеи методиста, акцентированные на работе с учебником и анализе документов. [1, с. 12].

Методическое пособие – это документ, в котором подробно излагается оптимальная последовательность в освоении определенного научного или учебного материала. Методическое пособие базируется на фундаментальных научных трудах по данной дисциплине и практических исследованиях. Как правило, работа отражает авторское мнение об эффективных способах достижения наилучших результатов [17, с. 531].

Методическое пособие – разновидность учебно-методического издания, включающего в себя обширный систематизированный материал, раскрывающий содержание, отличительные особенности методики обучения по какому-либо учебному курсу в целом, либо значительному разделу(ам) курса, либо по направлению учебно-воспитательной работы. Помимо теоретического материала может содержать планы и конспекты уроков, а также дидактический материал в виде иллюстраций, таблиц, диаграмм, рисунков и т.п. Характеризуется ярко выраженной практической направленностью, доступностью, предназначается в помощь учителю в его повседневной работе [21, с. 71].

Методическое пособие – это издание, предназначенное в помощь педагогам для практического применения на практике, в котором основной упор делается на методику преподавания. В основе любого пособия лежат конкретные примеры и рекомендации [30].

Методическое пособие отличается от методических рекомендаций тем, что содержит, наряду с практическими рекомендациями, ещё и теоретические положения, раскрывающие существующие точки зрения на излагаемый вопрос в педагогической науке. В методических рекомендациях теория вопроса дается минимально.

Авторами методических пособий являются, как правило, опытные педагоги и методисты, способные систематизировать практический материал собственной работы и работы коллег по профессии, учесть и использовать в обосновании предлагаемых методик теоретические разработки современной педагогики.

Задачей методического пособия является оказание практической помощи педагогам и методистам образовательного учреждения в приобретении и освоении передовых знаний как теоретического, так и практического характера.

Методическое пособие описывает методику преподавания учебной дисциплины. Пособие раскрывает, в каком порядке должны следовать темы, какие практические задания необходимы и что требуется дать студентам в лекциях. В отличие от учебного пособия, методичка имеет более практическую направленность.

Материал в методическом пособии должен помочь преподавателям оптимально и эффективно донести материал до студента. Поэтому оно может включать в себя, например:

- материалы по методике преподавания дисциплины,
- распределение изучаемых тем по часам,
- краткий теоретический материал,
- конспекты лекций,
- практические материалы для обучающихся (задания, тесты, примеры и списки литературы).

Чаще всего читателями методического пособия становятся другие преподаватели и учителя. Они используют описанные методики в своей работе. Также часто методичками пользуются на занятиях студенты и школьники [16, с. 42].

В практике передовых учителей наметились следующие методы и приемы работы с текстом учебника:

1. Объяснительное и комментированное чтение. В 5 классе, где учащиеся впервые овладевают сложным для них историческим содержанием текста, необходимо, особенно на первых уроках в связи с первичным восприятием и осмысливанием материала из рассказа учителя, проводить объяснительное чтение соответствующего текста параграфа, чередуя рассказ и чтение по частям и по абзацам или по пунктам. Затруднительные для чтения и понимания отрывки читает вслух учитель, учащиеся следят по тексту, более легкие абзацы читает вслух один из учащихся. В процессе чтения происходит проверка понимания текста («Как ты понимаешь выражение: значительно отличались от людей нашего времени? а чем они отличались от людей нашего времени? Люди собирали то, что им давала природа. Как это надо понимать? Как можно сказать иначе?»).

2. Учитель объясняет новые слова, термины, выражения, встретившиеся в тексте. В течение первых трех-четырех такая работа ведется по всему тексту параграфа. Она необходима, так как учит школьника внимательному неосмысленному чтению учебного текста, облегчая и направляя самостоятельное чтение учебника дома. При этом содержание нового материала в основном закрепляется на самом уроке. В дальнейшем, по мере того как школьники овладевают умением осмысленного чтения исторического материала, сплошное объяснительное чтение сменяется выборочным чтением наиболее трудных мест, а приемы объяснительного чтения сменяются комментариями учителя. Комментированное чтение учителем отдельных, наиболее сложных мест в тексте учебника необходимо проводить до 10 класса включительно, так как одновременно с развитием учащихся умений самостоятельной работы с учебником возрастает и сложность содержащегося в нем исторического материала.

3. Важным моментом в организации первичного восприятия нового исторического материала, излагаемого учителем, является использование элементов тек-

ста учебника в рассказе учителя или прямые указания, на текст учебника: «Обратите внимание: в учебнике сказано, что победа под Орлеаном послужила началом народной войны за освобождение Франции», «Вот что говорит Руссо о мелкой собственности. У вас в учебнике на странице 57 приведены его высказывания», «В учебнике вы встретите два выражения - «дипломатия доллара» и «политика большой дубинки». Посмотрим, в чем заключалась та и другая политика».

4. Существенное значение в осмысливании текста учебника имеют различные приемы его анализа и мыслительной обработки.

Один из путей – обучение школьника умению разбираться в проблематике содержания учебного текста, в его тематической структуре: «О чем говорится в этом абзаце? Как можно озаглавить этот отрывок?» Этот путь приводит к разбивке текста на части и составлению плана. Другой путь - выделение главной, основной мысли в прочитанном отрывке. Этому следует учить с первых уроков в V классе. Один из приемов: «Какую фразу (предложение) в этом абзаце вы предлагаете подчеркнуть, как главную?» Систематически работая над выявлением главного, основного, мы избавим учащихся от вреднейшего недостатка «за деревьями не видеть леса», путать второстепенное с главным, не уметь толком передать содержание прочитанного, кратко сформулировать его .

В учебниках для 6 – 8 классов некоторые параграфы не имеют подзаголовков пунктов. Учащимся дается задание: самостоятельно разбить текст параграфа на пункты и придумать соответствующие заголовки. В старших классах этот метод полезно применить в работе над популярной брошюрой, над доступной работой В. И. Ленина (например, «Доклад о революции 1905 года»).

5. Близко к работе над составлением плана стоит работа над заголовками глав, параграфов и пунктов. Перед изложением нового материала учитель предлагает учащимся прочесть заголовки пунктов параграфа и таким способом ознакомить их с планом нового урока. К заголовку пункта или параграфа полезно возвратиться и после изложения нового материала, особенно в тех случаях, когда заголовок включает новое понятие, характеристику нового явления или формулировку

новой для учащихся закономерности: «Империализм — загнивающий капитализм» (в чем выражается загнивание капитализма в эпоху империализма? Какие факты свидетельствуют, что капиталистический строй превратился в оковы для развития общества? И т. д.).

6. Центральное место в работе с учебником истории занимает осмысливание самого исторического материала, содержащегося в тексте – анализ, обобщение, оценка исторических фактов, установление причинных и иных связей между ними, их сравнение и сопоставление [1, с. 14–23].

Методическими примерами этой работы являются:

- контрольные вопросы по узловым моментам содержания параграфа или пункта,

- нахождение учащимися в тексте учебника ответа на поставленный вопрос (например: «Найдите в параграфе места, объясняющие, почему восстание потерпело поражение»);

- подтверждение вывода, сделанного на уроке, фактами из текста учебника.

- сравнение двух или более явлений, описанных в тексте учебника, выявление сходства и различий, например сравнение регулярной армии, созданной при Петре I, с допетровским войском стрельцов и дворянской конницей;

- задания на доказательство, например, доказать на основании текста параграфа, документа и иллюстрации, что до прихода европейцев хозяйство и культура ацтеков и инков были высоко развиты.

Во всех этих случаях учитель может, учитывая особенности материала и уровень подготовки учащихся, самостоятельно сформулировать вопрос или задание. Но чаще всего он использует вопросы и задания в учебнике. При этом наиболее сложные и существенные вопросы целесообразнее разобрать на уроке, менее сложные включить в домашнее задание [1, с. 31–33].

Говоря об анализе исторических документов, некоторые акты документы целесообразнее всего использовать в старших классах для анализа, когда мы ставим по документу вопросы, обсуждаем, их с учащимися, строим на основании их



ответов определенные выводы. Эта форма работы варьируется в зависимости от объема и исторической важности документа. Наиболее распространен устный анализ документа, зачитываемого учителем, в этом случае учитель знакомит учащихся с происхождением и назначением документа, затем ставит классу вопросы, на которые следует ответить, выслушав документ [19, с. 132].

Таким образом Алексей Алексеевич Вагин выделил 3 метода в обучении истории - устный, наглядный, и практический, методика применения этих методов на уроке позволит разнообразить подачу материала, а также привлечь интерес со стороны учащихся и вызвать эмоционально- личностное отношение к тому или иному событию.

Печатались работы А. А. Вагина и в журналах.

Периодическое издание – издание (обычно печатное), выходящее с заявленной периодичностью [17, с. 741]. Основная задача периодических изданий – формировать общественное мнение. Функция идеологического воздействия, строго говоря, может рассматриваться в системе функции структурирования общественного мнения. Эти функции можно признать системообразующими для периодической печати.

Периодические издания (газетно-журнальный фонд) – важный информационный ресурс любой библиотеки, как с точки зрения актуальности содержания, так и оперативности поступления. Будучи важным информационным ресурсом, фонд периодических изданий требует постоянного внимания со стороны библиотечных специалистов. Основная задача периодических изданий - формировать общественное мнение. Все эти функции реализуются, но в разной степени, и через газеты, и через журналы. Они могут сочетаться в одном издании.

Важнейшей характеристикой периодической печати является: количество изданий, выходящих одновременно: значительное количество открываемых изданий оказывалось недолговечным, особенно на начальных этапах становления перио-

дики и во время общественных потрясений. Поэтому часто используемый показатель общего количества периодических изданий неадекватно отражает состояние газетного и журнального дела.

Другой существенной характеристикой является тираж периодического издания. Эти две характеристики непосредственно взаимосвязаны. Очевидно, когда изданий много, то тираж каждого из них может быть меньше, чем когда существует лишь одно издание.

Издавался в периодике и Алексей Алексеевич Вагин. Свои статьи он публиковал в журнале «Преподавание истории в школе» с 1946 года. Особо интересна статья, опубликованная в 1956 году, где А. А. Вагин характеризует типы уроков по истории, а именно методику проведения отдельных уроков [3].

Тип урока, как пишет А. А. Вагин, влияет на качество обучения и развития учащихся. Выбирая тип урока, учитель руководствуется, прежде всего, особенностями содержания подлежащего изучению учебного материала, его объемом и возрастом учащихся. В своей статье А. А. Вагин попытался дать анализ указанных типов уроков истории в старших классах, согласно его классификации:

I. Урок изложения нового исторического материала.

II. Урок разбора исторического материала. Уроки, вводные и заключительные.

III. Уроки опроса.

IV. Повторительные уроки.

V. Повторительно-обобщающий урок.

VI. Урок выработки умений и навыков.

VII. Урок применения исторических знаний [3, с. 43].

I. *Урок изложения нового материала* является преобладающим в школьном курсе истории, что связано по утверждению А. А. Вагина, с содержанием и характером последнего. Разумеется, продолжает методист, изложение исторических фактов осуществляется на уроке в единстве с их осмыслением: на уроке проводится

разбор и обобщение. Но во многих случаях требуется некоторое накопление учащимися фактических знаний, прежде чем этот материал можно будет обобщить.

Как отмечает А. А. Вагин, на уроке изложения учитель не только сообщает новый материал: путем опроса или проверочной беседы он проверяет и закрепляет ранее полученные знания учащихся, организует разбор, обобщение и закрепление нового материала, учит школьников применению старых знаний для усвоения новых; ведет работу по углублению, уточнению, расширению и систематизации ранее полученных знаний на основе вновь изучаемого материала.

Но основной задачей и основным содержанием урока все же является изложение нового материала учителем. Решение учебно-воспитательных задач такого урока, подчеркивает А. А. Вагин, укладывается в обычную схему, связь с предыдущим материалом (путем опроса или вводной беседы) – изложение нового материала учителем – его разбор – закрепление – объяснение домашнего задания.

Разбор нового материала в одном случае целесообразно провести сразу, в другом – по частям. А. А. Вагин обращает внимание, что в старших классах закрепление в конце урока может быть проведено в форме сжатого резюме учителя или краткой заключительной беседы, фиксирующей основное идейное содержание материала; более того, оно может быть проведено в форме изложения и отсутствовать как самостоятельное звено урока.

Из числа возможных вариантов схемы уроков А. А. Вагин выделяет следующие:

- вариант урока без опроса;
- вариант урока с разбором урока по частям;
- вариант урока изложения с одновременным разбором и закреплением материала.

Первый вариант имеет место в случае, когда на предыдущем уроке были подведены итоги по законченной теме и данным уроком начинается изложение новой темы; или когда предшествующий материал не связан с содержанием данного

урока и, следовательно, опрос по этому материалу не может служить введением к изложению нового.

Второй вариант оправдан в том случае, когда излагается сложный материал, или когда в одном уроке освещаются вопросы, различные по содержанию, или когда разбор и закрепление одного из первых вопросов необходимы для более углубленного и сознательного усвоения учащимися всего последующего материала урока.

Построение урока по третьему варианту облегчает усвоение трудных для учащихся вопросов программы, сложного теоретического материала. Такой урок изложения приближается к уроку разбору.

Урок-изучения нового материала весьма часто строится на сочетании изложения учителя, беседы и самостоятельной работы учащихся с текстовыми или наглядными источниками информации. Он характеризуется многообразием методических приемов, призванных формировать различные умения учащихся, активизировать их деятельность, как на репродуктивном, так и на творческом уровне, что обеспечивается постановкой и решением проблемных вопросов и заданий.

Умения работать с книгой, строить связный пересказ содержания параграфа, исторической картины, других видов иллюстративного материала, самостоятельно формулировать выводы, анализировать и обобщать исторические факты на основе их описания в учебнике, документах, наглядных пособиях, составлять простой и развернутый план, тезисы, реферат и многие другие, перечисленные в программе, наиболее интенсивно формируются в 5 – 8 классах в ходе обсуждения нового материала, подготовленного дома по учебнику. Уроки такого типа характеризуются постановкой специальных упражнений с показом учителем того, как надо подготовить урок дома, на что обратить внимание, над какими вопросами подумать.

Предварительное ознакомление с новым материалом по учебнику дома расширяет возможности для прочного усвоения основного содержания и формирования различных умений учащихся. Обсуждая с учениками полученную из учебника

информацию, учитель разъясняет трудные вопросы, приводит дополнительные яркие факты, обращает внимание на иллюстративный материал и др. [3, с. 43–46]

Подводя итог, отметим, что урок-изложения, по А. А. Вагину, является наиболее распространенным типом урока истории. Его содержанием является преимущественно повествовательный и описательный материал. Основной задачей такого урока является сообщение нового материала; другие элементы урока – опрос, разбор, закрепление – связаны с изложением материала и подчинены ему. Отсюда, методической особенностью этого типа урока является преобладание монологических форм изложения – рассказа, лекции: беседа выступает в качестве эпизодического приема, предваряя и завершая рассказ учителя или сопутствуя рассказу. Вместе с тем, отмечает А. А. Вагин, методические средства урока изложения богаты и разнообразны: здесь широко используются наглядные пособия, исторический документ, художественная литература; все они служат конкретизации изложения и усиливают описательные возможности живого слова учителя .

II. Подробную методическую разработку дал А. А. Вагин и *уроку разбора*, который в значительной степени носит «теоретический» характер, а каждый правильно задуманный «теоретический» урок включает в себя обобщение.

В качестве особенностей урока разбора А. А. Вагин выделяет следующие: в его содержании почти отсутствует повествовательный момент, нет драматического развертывания событий и нарастание эмоционального напряжения.

Типичный урок распадается на 3 части:

1. Опрос по материалу предыдущего урока;
2. Беседа, в ходе которой осмысливается ранее пройденный материал;
3. Разбор исторического документа, который служит здесь не иллюстрацией и не средством конкретизации рассказа учителя, а предметом разбора и материалом для выводов и обобщений.

Урок разбора может быть проведен в форме:

- классной работы над текстом произведений историков;
- фронтальной работы с документом;

- аналитической и обобщающей беседы;
- школьной лекции, где теоретический разбор ведет сам учитель;
- экскурсии в музей или к памятным местам исторических событий [3, с. 45].

Вся работа на уроке, как показывает А. А. Вагин, носит характер анализа излагаемых фактов, их разбора путем постановки вопросов учителем и ответных реплик учащихся. А. А. Вагин указывает, что уроки разбора целесообразнее проводить в тех случаях, когда содержанием урока являются сложные теоретические вопросы.

Следует сказать также несколько слов о вводных и заключительных уроках. Вводные уроки имеют свою специфику, отличаются особым идейным содержанием, особой структурой и методикой. Они являются важным звеном в системе работы по предмету и имеют не меньше значения в подведении учащихся к пониманию закономерности истории, чем уроки разбора или обобщающие уроки. А. А. Вагин выделил своеобразия содержания вводного урока:

1. Широкая опора на предыдущий материал и широкое обобщение как способ введения учащихся в круг понятий новой темы;
2. В его содержании имеют решающее значение идейно-теоретические установки, облегчающие учащимся найти правильный подход к материалу темы.

Из этих особенностей содержания вводного урока А. А. Вагин выводит и особенности его структуры. На таком уроке обычно не проводят опроса. Однако важное место приобретает вступительная беседа. Столь же существенное значение имеет закрепление материала в конце урока и фиксация основных положений урока [3, с. 46].

Методика вводного урока также своеобразна: наряду с развитой вводной беседой центральная часть урока чаще всего проводится путем сочетания изложения учителя с беседой. Впрочем, вводный урок к курсу нередко приобретает форму школьной лекции со вступительной и заключительной беседой. Изучение материала темы в курсе истории нередко завершается на особом итоговом уроке. От по-

вторительно-обобщающегося он отличается тем, что на нем завершается изложение исторического материала, а от урока изложения – тем, что в нем значительное место занимает разбор, оценка, подведение итогов.

Изучение материала темы в курсе истории нередко завершается на особом итоговом или заключительном уроке. От повторительно-обобщающего урока он отличается тем, что на нем завершается изложение исторического материала, а от урока изложения – тем, что в нем значительное место занимает разбор, оценка, подведение итогов. В отношении методики такие уроки чаще всего представляют собой сочетание или школьной лекции с развернутой беседой аналитико-синтетического характера. Завершаются они развернутым резюме учителя [3, с. 47].

III. Особое место среди типов уроков занимают *уроки опроса*. Контроль над учебной работой учащихся по истории осуществляется всей системой работы учителя. Важнейшим методом контроля является опрос. Разумеется, отмечает А. А. Вагин, опрос по теме или сквозной проблеме курса служит углублению, систематизации и закреплению материала, но основной задачей контрольного урока является проверка знания.

Урок опроса может вызвать интерес у школьников лишь в том случае, если в его проведении имеет место новая постановка вопроса, если в результате опроса достигается углубление, систематизация, обогащение знаний. А. А. Вагин выделил несколько методов и приемов активизации класса при опросе:

1. Проведение опроса в форме фронтальной проверочной беседы с вовлечением в нее большей части учащихся.
2. Использование наглядных пособий и средств наглядности: карт, схем, диаграмм, меловых рисунков и чертежей.
3. Привлечение класса в ходе опроса к анализу диаграмм, графиков и других условных изображений [3, с. 41–42].

А. А. Вагин большое внимание уделял использованию классной доски при письменном опросе: для записи календаря событий, перечня мероприятий, кратких и развернутых планов.

IV. Помимо повторения на текущем уроке, А. А. Вагин выделяет особые *уроки-повторения*. Школьный курс истории содержит обильный фактический материал. Отсюда необходимость специальной повторительной работы по материалу пройденной темы и в итоговом повторении в конце года.

Основная задача повторительного урока истории состоит в закреплении пройденного материала. А. А. Вагин выделяет, что нельзя путать повторительный и повторительно-обобщающий уроки, так как смешение этих двух типов приводит на практике у тому, что большинство повторительно-обобщающих уроков сводится к повторению.

Одним из видов уроков повторения, по А. А. Вагину, является урок, в котором развернутая повторительная беседа сочетается с индивидуальным опросом учащихся. Организуя повторение, учитель, прежде всего, как пишет А. А. Вагин, намечает и заранее сообщает учащимся план повторительного урока, выделяет главные вопросы. Повторительный урок, проводимый путем сочетания беседы с опросом, начинается вводной беседой, где намечаются задачи урока. В ходе опроса учитель упражняет учащихся в овладении различными формами устного изложения, начиная от развернутого рассказа и заканчивая конспективным изложением, обучает умению выделять наиболее существенные факты и излагать их в сжатой форме.

А. А. Вагин отмечает, что необходимость осветить в кратком ответе значительный материал и дать его обобщенное изложение требует времени для подготовки учащихся к ответу. Поэтому учитель должен отвести несколько минут для обдумывания и планирование ответа учеником, что значительно повышает качество ответа, их последовательность, четкость и содержательность.

Особое значение на повторительном уроке имеет развернутая заключительная беседа, в которой весь материал приводится в систему, формируются основные выводы по теме. Такая беседа занимает до 15 минут. В итоге достигается систематизация и закрепление пройденного.



А. А. Вагин особо подчеркивает, что повторение может быть проведено разными способами. Если такие уроки, на которых опрос вообще не имеет места.

Уроки повторения могут быть посвящены:

- составлению повторительной таблицы;
- повторению по карте;
- просмотру диафильмов;
- повторительной экскурсии;
- рассмотрению двух-трех ученических докладов;
- повторительной лекции;

Следует сказать, что на повторительном уроке учащиеся не только приводят в систему полученные ранее знания, но и должны получать новые. Изученный материал, хотя бы частично подается в новой форме или излагается иной системе, или освещается с новых точек зрения.

V. Особенность повторительно-обобщающего урока А. А. Вагин видит в том, что его основная задача заключается в дальнейшем осмыслении, обобщении и систематизации уже изученного материала. На повторительно-обобщающем уроке школьники учатся сравнивать исторические факты, выяснять связи между ними, давать их правильную оценку, делать выводы.

Ведущий же метод такого урока – развернутая беседа.

В ходе беседы учитель имеет возможность проверить и оценить знания учащихся, их умение разбираться в исторических фактах. Но проверка знаний не является основной задачей повторительно-обобщающего урока, его не следует превращать в урок опроса.

К подготовке повторительно-обобщающего урока учитель подходит имея в виду общую перспективу курса и его ведущие образовательные задачи. Исходя из цели и задачи такого урока, учитель выделяет узловые вопросы схемы, намечает, в чем будет заключаться новый подход к вопросу, новые пути анализа пройденного материала и выводы, к которым он подводит учащихся [3, 43–44].

А. А. Вагин обращает внимание, что большое значение имеет четкое задание для самостоятельной подготовки учащихся: нужно точно указать, материал подлежащий повторению, дать работу по карте, по диаграммам или иллюстрациям в учебнике, сообщить план урока. Крайне важно, чтобы вопросы для повторения требовали от учащихся некоторого самостоятельного анализа и обобщения материала, включая элементы творческой работы.

А. А. Вагин дал свою группировку материала, выделенного для повторения и разбора на уроке:

1. Группировка материала из истории различных стран по синхронной связи.
2. Группировка по сторонам исторического процесса.
3. Работа по карте.
4. Группировка материала вокруг биографий выдающихся исторических деятелей.
5. Группировка материала вокруг произведений историков или наиболее важных исторических документов [3, с. 44].

Сама группировка материала должна толкать учащихся не на простой пересказ учебника, а творческую работу мысли, требовать от них самостоятельных выводов и обобщений.

Сущность повторительно-обобщающего урока заключается в обобщении. Своеобразие уроков такого типа, определяется способом обобщения исторического материала.

А. А. Вагин выделяет следующие способы обобщения:

- установление взаимных связей между различными явлениями, происходившими одновременно и оказавших влияние друг на друга;
- по сквозной тематике курса или большой проблеме, в результате его раскрывается ведущая нить исторических событий, устанавливаются основные этапы событий, его закономерность;
- противопоставление качественно различных, противоположных исторических явлений и выявление их существенных черт;

- представление исторических фактов и явлений общественной жизни как проявление коренных черт данной системы общественных, политических, экономических отношений, как проявление общих закономерностей исторической эпохи или как элементы сложного исторического явления [3, с. 45].

В своей статье (1956 г.) А. А. Вагин также подробно разбирает практические типы уроков, урок выработки умений и навыков работы с историческим материалом и уроки применения исторических знаний.

VI. Важнейшей задачей методики обучения является развитие мышления учащихся и одно из условий обучения истории. Сознательное усвоение учащимися исторических знаний неотделимо от приобретения ими умения разбираться в исторических фактах, сравнивать и сопоставлять исторические явления, давать им оценку, делать выводы. Ведь овладение историческими знаниями неразрывно связано с более частными умениями и навыками: работа с картой, атласом, составление хронологических и синхронистических таблиц, анализ диаграмм, составление планов и т.д. А. А. Вагин отмечает, что в преподавании истории формирование умений и навыков осуществляется всегда в сочетании с сообщением новых знаний или разбором и обобщением материала. Согласно А. А. Вагину, крайне важно, формирование у учащихся умений и навыков самостоятельной работы с историческим материалом на уроках истории ни в коем случае не сводится к задаче овладения известной суммой технических приемов, но имеет основной целью более глубокое усвоение идейно-теоретического содержания изучаемого материала [3, с. 45].

VII. В тех случаях, когда на занятиях в классе сами учащиеся под руководством учителя разбирают новый исторический материал, применяя в его анализе ранее полученные знания, мы имеем урок применения знаний по истории. Урок применения знаний может быть проведен в различных формах:

- фронтальная беседа теоретического характера;
- коллективный анализ цифрового материала, диаграмм или графиков;

- самостоятельная работа с историческим документом по заранее поставленным вопросам, ответ на которые требует от учащихся применения ранее полученных знаний.

А. А. Вагин заключает, урок применения знаний по истории – это такой урок, на котором овладение новым материалом и приобретение новых знаний осуществляются главным образом или в значительной мере не путем изложения готовых истин, а путем мобилизации, активного применения и использования учащимися ранее полученных знаний.

Каждый тип урока в комплексе осуществляет цели и задачи изучения истории как учебного предмета, но в то же время способствует и наиболее интенсивному решению той или иной стороны процесса обучения, открывает в одних случаях возможность сообщить большую по объему, насыщенную эмоциональным или теоретическим содержанием информацию за счет сокращения или полного отказа от других структурных элементов урока, в других – отдается предпочтение тому типу урока, объем и характер учебной информации которого позволяет учителю организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, когда они должны добывать знания и приобретать необходимые умения. Учитель должен видеть все многообразие типов уроков, рационально применять их в конкретных условиях [3, с. 43].

Рассмотрев предложенную методистом классификацию типов уроков и методическую разработку каждого из них, можно с уверенностью констатировать, что вклад А. А. Вагина в рассмотрение этой темы огромен, основателен, фундаментален. Его классификация типов уроков не совпадает с классификациями других методистов, но она отражает многообразие типов уроков, встречающихся в школьной практике. В основе его классификации лежит основная дидактическая задача урока, скорректированная с возрастом учащихся. Нельзя не оценить и тот факт, что А. А. Вагин не просто теоретик, его книги насыщены огромным количеством примеров из его собственной практики и из практики ведущих учителей. Каждый тип урока он рассматривал с разных точек зрения, выделил сильные и слабые стороны,

обратил внимание на типичные ошибки, подтверждая это все разнообразными фрагментами урока, темами, проблемами из школьного курса истории.

Таким образом, несмотря на преподавание марксистско-ленинской идеологии, коммунистического воспитания, его разработка типов уроков и видов остается важным помощником учителям истории в выборе типа того или иного урока и его проведение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс обучения – это специфический вид познавательной деятельности человека. Он содержит в себе как общие, так и специфические особенности познания учеником объективного мира.

Изучение учениками курса истории идет под непосредственным руководством учителя, организующего процесс усвоения исторического материала с использованием различных методов, приемов, средств в целях более прочного усвоения знаний и развития познавательной активности учащихся. В решении важнейших проблем теоретического и практического характера учителю-предметнику в повседневной работе помогает методика.

Удивительна широта проблем методики преподавания истории, разработанных А. А. Вагиным. Он внес огромный вклад в развитие, как школьного исторического образования, так и в научную методику обучения истории. Он подробно рассмотрел существовавшие классификации методов обучения, дал оценку и выделял их слабые и сильные стороны. В своей книге «Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока» А. А. Вагин предложил классификацию методов, основанием которой является источник знания (познания) исторических явлений. Это методы устного изложения; методы наглядности; практические методы. Предложенная А. А. Вагиным классификация является наиболее употребительной на практике. А. А. Вагин замечает, что проблема методов преподавания истории нуждается в дальнейшей конкретизации для того, чтобы дать в руки учителя разнообразные средства решения конкретных задач. Любой метод в работе учителя выступает всегда в конкретной форме, то есть в решении определенной специфической задачи обучения истории.

Основной заслугой А. А. Вагина является то, что он разработал главный метод обучения истории - устный метод. В доскональном изучении устного метода, методист выделил из него около 10 видов. Он описал каждый вид устного метода, привел примеры, написал методику использования каждого вида. Именно А. А. Вагин осветил в полной мере также формы устного метода, как школьная лекция и

беседа, выделив их виды и разработав методические рекомендации по их проведению.

Типологии уроков посвящено много научных работ. И тем не менее и на сегодняшний день эта проблема остается спорной в современной дидактике. А. А. Вагин внес огромный вклад в теорию урока. Он предложил свою классификацию типов уроков по основной дидактической задаче урока, скорректированной с возрастом учащихся. Также методист считал, что в основе характеристики типов уроков находятся такие звенья процесса обучения, как подготовка учащихся к восприятию нового; сообщение исторических данных; организация осмысливания и закрепления; выработка умений и навыков исторического мышления; обучение применению знаний; проверка знаний.

Помимо вышеперечисленных ведущих проблем А. А. Вагин занимался вопросами использования наглядности и художественной литературы на уроке истории; работе с исторической картой, историческими документами и понятиями, внеклассной работой; патриотического и экономического воспитания школьников и многим другим.

В его работах охвачены практически все вопросы, с которыми сталкивается учитель истории в своей ежедневной работе. Трудно даже поверить, что такое многообразие сложных вопросов смог подробнейшим образом осветить один человек. К сожалению, мы мало о нем знаем, но судя по тому огромному вкладу в методику преподавания истории, можем смело сказать, что это бесспорно, не только очень талантливый, но и трудолюбивый человек. Его труды остаются настольными книгами учителей истории.

Особая роль Алексея Алексеевича в разработке методики преподавания отражена в книге Н Ю. Никулиной. «Методика преподавания истории в средней школе» [36]. В пособии Е Е. Вяземского и О Ю. Стреловой подчеркнута заслуга А. А. Вагина в классификации уроков истории по идейному содержанию темы, ее учебно-образовательным и воспитательным задачам [19].

Алексей Иванович Стражев, другой отечественный методист, в книге, вышедшей в 1964 г., отзываясь об А. А. Вагине, говорит, что тот в вопросе о природе методики истории как науки являлся представителем «дуалистического» направления, рассматривающего методику истории как «науку, с одной стороны, педагогическую, с другой – историческую» [43, с. 12]. А безусловной заслугой А. А. Вагина, по мнению Стражева, является «настойчиво выдвигаемое им требование при определении предмета методики истории как науки учитывать специфику её исторического содержания, стремление решать вопросы методики, исследуя их конкретно, применительно к специфике истории как предмета обучения, руководствуясь при этом общими положениями дидактики» [Там же].

Заслуги Алексея Алексеевича заключаются в систематизации и структурировании методических знаний. Его труды во многом предопределили становление понятийного аппарата методической науки, который используется и по сей день. Вклад А. А. Вагина в развитие методики обучения истории имеет непреходящее значение. Существует мнение, что отечественная педагогическая наука 60-80-х гг. оказалась бесплодной, причиной чего считают политику партийного руководства, его стремление «подмять под систему» культуру, науку и образование [23]. Однако анализ научных исследований 60-70-х гг. свидетельствует о значительном развитии педагогической мысли. Именно в этот период зародилась дискуссия по вопросу о классификации методов преподавания истории, в которой участвовали такие методисты, как А. И. Стражев, А. А. Вагин, П. С. Лейбенгруб.

Эти имена и сегодня фигурируют в учебниках по методике преподавания истории, а классификацию методов А. А. Вагина, разработанную в 60-70-е гг., в основу которой были положены способы обучения, активно используют, как основу своих работ, такие современные методисты, как: М. В. Короткова, М. Т. Студеникин [31, с. 184], И. В. Белявский, Л. С. Павлов [16, с. 251], А. Т. Степанищев [42, с. 187] и др.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

### Источники:

1. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе / А.А. Вагин. – М.: Просвещение, 1972. – 231 с.
2. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. Учение о методах. Теория урока – М.: Просвещение, 1968. – 434 с.
3. Вагин А.А. Методика проведения отдельных уроков. // ПИШ, 1956. №6. С. 41 – 47.
4. Вагин А.А. Наглядность в преподавании истории СССР (Меловой чертеж на классной доске в преподавании истории СССР в старших классах) – М.: Учпедгиз, 1952. – 132 с.
5. Вагин А.А. Подготовка учителя к уроку истории в 8-10 классах. – М.: Просвещение, 1953. – 85 с.
6. Вагин А.А. Схематические планы и карты на уроках истории. // ПИШ, 1946. №2. С. 70.
7. Вагин А.А. Типы уроков по истории. – М.: Просвещение, 1957. – 98 с.
8. Вагин А.А. Сперанская Н.В. Документальный материал на уроках истории. – М.: Учпедгиз, 1959. – 152 с.
9. Вагин А.А. Сперанская Н.В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. – М.: Просвещение, 1959. – 185 с.
10. Вагин А.А. Художественная литература в преподавании новой истории (1640—1917). Хрестоматия для учителя. – М.: Просвещение, 1966. – 142 с.
11. Библиотека нормативно-правовых актов СССР [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.libussr.ru/doc\\_ussr/usr\\_5337.htm](http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm)
12. Постановления СНК СССР и ЦК ВКП(б) об образовании [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://avkrasn.ru/article-780.html>
13. Федеральный государственный образовательный стандарт: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2011. – 309 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс] // Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/543>. – В надзаг. : Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – Загл. с экрана.

### **Литература:**

15. Белявский И.В., Павлов Л.С. Методика преподавания истории в школе: Пособие для учителей и студентов. – М.: Гуманит. Изд. Центр «Поматур», 2001. – 365 с.
16. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1969-1978. – 648 с.
17. Брокгауз-Ефрон // Большая советская энциклопедия: В 66 томах (65 т. и 1 доп.) / Гл. ред. О. Ю. Шмидт. – 1-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1926—1947. – 1298 с.
18. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие. – М.: Просвещение, 1999. – 384 с.
19. Григорьев С.Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, С.И. Макаров. – Самара: Изд-во Самарск. гос. экон. акд., 2002. – 110 с.
20. Гришин Д.М., Прокопенко В.И. Педагогика: основные понятия, схемы, таблицы /Уч. пособ. Калуга, КГПУ, 1991. – 111с.
21. Дайри Н.Г. Современное требование к уроку истории. – М.: Просвещение, 1978. – 241 с.
22. Ершова И.А. Эволюция методов обучения истории в советской школе, 1930-е - начало 1990-х гг.: Дис. канд. пед. наук: Москва, 1994. – 215 с. РГБ ОД, 61:95-13/177-8
23. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1203 с.

24. Зиновьев М.А. Очерки методики преподавания истории. – М.: Академии педагогических наук РСФСР, 1955. – 186 с.
25. Историческая наука. Вопросы методологии. – М.: Мысль-Язык, 1986. – 266 с.
26. Казанцев И.Н. Урок в советской школе / И. Н. Казанцев. – М.: Учпедгиз, 1956. – 351 с.
27. Каирова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания/ И.А. Каирова. – М.: Просвещение, 1979. – 290 с.
28. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.А. Красновского. – М.: ГУПИ Министерства Просвещения РСФСР, 1955. – 651 с.
29. Конспект лекций по курсу «Методика преподавания истории в школе» [Электронный ресурс] // Режим доступа : [http://www.hist.bsu.by/images/stories/files/uch\\_materialy/do/hist/4/MPI\\_Kozik/Konspect.pdf](http://www.hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/do/hist/4/MPI_Kozik/Konspect.pdf)
30. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях/Практическое пособие для учителей. – М.: Владос, 1999. – 192 с.
31. Лейбенгруб П.С. Дидактические требования к уроку истории. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 341 с.
32. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. — 64 с.
33. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Под ред. Н. Г. Дайри. – М.: Просвещение, 1978. – Ч. 2. – 351 с.
34. Методика обучения истории в средней школе: Пособие для учителей / Под ред. Ф.П. Коровкина. – М., 1978. – Ч. 1. – 105 с.
35. Никулина Н.Ю. Методика преподавания истории в средней школе: Учебное пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 95 с.
36. Овчинникова Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» [Электронный ресурс]//Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>

37. Организационно-правовые основы военного образования и технология профессионально-ориентированного обучения. В двух частях / Под ред. Б.Н. Друганова. – СПб.: Изд-во МВАА, 2005. – Ч. 2. – 278 с.
38. Пидкасистый П.И. Педагогика как наука. Глава 1. // Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 213 с.
39. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971. – 143 с.
40. Смирнов В.И. Учебная книга в системе дидактических средств // Университетская книга. – 2001. – № 10. – С. 16–26.
41. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учебное пособие для высш. учеб. заведений: в 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2002. – Ч. 1. – 304 с.
42. Стражев А.И. Методика преподавания истории. – М.: Искусство, 1964. – 290 с.
43. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: учебник для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
44. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник/Э.В. Ванина, Л.К. Ермолаева, О.Н. Журавлева и др.; Под ред. В.В. Барабанова и Н.Н. Лазуковой. – М.: Высш. шк., 2007. – 352 с.
45. Цетлин В.С. Проблема учебника в зарубежной дидактике // Справочные материалы для создателей учебных книг / Сост. В.Г. Бейлинсон. – М.: «Просвещение», 1991. – С. 269–304.
46. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
47. Ярошевский М. Г. Биография ученого как науковедческая проблема // Человек науки. – М., 1974. – 125 с.

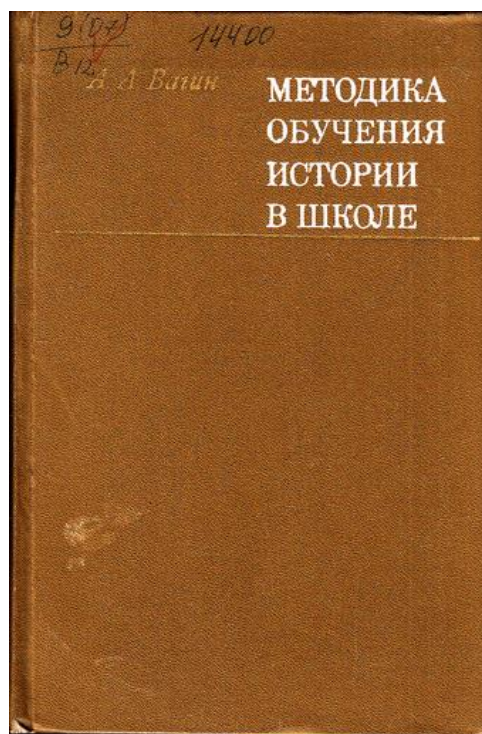
## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

Портрет Алексея Алексеевича Вагина (1902–1978) \*.



\* Ершова И.А. Эволюция методов обучения истории в советской школе, 1930-е - начало 1990-х гг.: Дис. канд. пед. наук: Москва, 1994. С. 201. РГБ ОД, 61:95-13/177-8



Сравнительный анализ учебных пособий по методике преподавания истории\*

Критерии сравнения	Стражев А. И. Методика преподавания истории. Пособие для учителя. – М.: Искусство, 1964. – 290 с.	Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. – М.: Просвещение, 1972. – 231 с.
Основа классификации методов обучения истории	Структурность изучаемого материала	Источник исторических знаний учащихся и учителя
Вопросы, рассматриваемые автором	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Методы обучения истории;</li> <li>- работа с исторической картой;</li> <li>- проверка знаний и беседа с учащимися в классе;</li> <li>- внедрение исторических фактов;</li> <li>- работа с историческими понятиями;</li> <li>- методика изучения исторических личностей и народных масс;</li> <li>- внедрение изучения причинно-следственных связей;</li> <li>- использование хронологии на уроке истории</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Классификация методов обучения;</li> <li>- типология уроков;</li> <li>- использование наглядности и художественной литературы на уроке истории;</li> <li>- работа с исторической картой, историческими документами и понятиями;</li> <li>- внеклассная работа;</li> <li>- патриотическое и экономическое воспитание школьников;</li> <li>- наглядность в преподавании истории;</li> <li>- схематические планы и карты на уроках истории</li> </ul>
Методы обучения истории	<p><i>По особенностям учебного исторического материала:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- методы изучения условий материальной жизни общества;</li> </ul>	<p><i>В соответствии с источниками приобретения знаний:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- методы устного изложения;</li> <li>- методы наглядности;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-методы формирования понятий о классах, классовой борьбе, государстве;</li> <li>-методы изучения истории войн;</li> <li>-методы изучения роли народных масс и исторической личности;</li> <li>-методы изучения истории культуры;</li> <li>-методы изучения хронологии и развития представлений об историческом времени;</li> <li>-методы локализации исторических явлений в пространстве и изучение карты</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- методы работы с печатными и устными текстами;</li> <li>- практические методы (экскурсии, экспедиции и т.п.).</li> </ul>
<p>Типология уроков</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-комбинированный;</li> <li>-изучения нового материала;</li> <li>-урок-беседа;</li> <li>-урок повторения и обобщения;</li> <li>-зачетный с написанием контрольной работы;</li> <li>-урок повторения и учета знаний путем опроса;</li> <li>-урок работы с документом (исследовательский урок);</li> <li>-урок-экскурсия;</li> <li>-урок- самостоятельной работы;</li> <li>-реферативный урок.</li> </ul>	<p>Для 4 кл. – 3 типа уроков:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- комбинированный,</li> <li>- изложение в форме рассказа,</li> <li>- урок-повторение.</li> </ul> <p>Для 5–8 кл. – 7 типов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-вводный,</li> <li>-сообщения нового материала,</li> <li>-разбор нового материала,</li> <li>-заключительный по теме,</li> <li>-урок-опрос,</li> <li>-выработки умений и навыков,</li> <li>-составной урок (включает все звенья процесса обучения).</li> </ul> <p>Для 9-11 кл.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-урок-повторение,</li> <li>-урок-обобщение,</li> <li>-реферативный урок (конференция).</li> </ul>

\* Составлено автором на основании указанных изданий.