

О.М. Хлытина

ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ КРИТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ В САМООЦЕНКАХ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Обобщены результаты интернет-опроса 216 учителей истории из разных регионов России. Описаны доминирующие в массовой практике приемы использования исторических источников на уроке, охарактеризован уровень овладения учениками 9-х и 11-х классов умением критически анализировать исторические источники, предложены варианты совершенствования школьной практики обучения истории. Развитие предметного умения работать с источниками рассматривается в контексте развития функциональной грамотности школьников.

Ключевые слова: исторический источник; критическое мышление; обучение истории; изучение истории; учитель истории; функциональная грамотность.

Актуальность. В ближайшие годы российской школе предстоит решить амбициозную задачу обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству общего образования. Важным маркером ее достижения станут результаты участия российских школьников в международных сопоставительных исследованиях качества образования PISA, TIMSS, PIRLS и др. Оценивая образовательные достижения школьников в различных областях знания, данные международные исследования центрированы на выявлении уровня функциональной грамотности, успех формирования которой во многом связан с метапредметными умениями, в частности смысловым чтением, умением контролировать, оценивать процесс и результат своей деятельности, критическим, аналитическим и креативным мышлением. Очевидно, что развитие этих умений может и должно быть органично интегрировано в предметную подготовку школьников – в специфические виды познавательной деятельности, осваиваемые школьниками при изучении конкретного учебного предмета.

Обучение истории традиционно организуется на основе разнообразных исторических текстов. Особо ценной и для предметной подготовки, и в свете развития функциональной грамотности стоит признать работу с историческими источниками, в ходе которой школьники овладевают базовыми процедурами научного исторического познания, учатся вычленять, систематизировать и критически анализировать историческую информацию, понимать субъективность текста, использовать установленные исторические факты для решения учебно-исследовательских задач, одновременно овладевая метапредметными читательскими умениями и критическим мышлением. Значимость обучения школьников работе с историческими источниками закреплена федеральными государственными образовательными стандартами основного и среднего общего образования; задания на анализ источников включены в ОГЭ и ЕГЭ по истории.

Результаты саморефлексии учителей истории по поводу собственной практики обучения школьников критическому анализу исторических источников помогут выявить проблемные зоны и определить «точки роста» в развитии предметных умений и функцио-

нальной грамотности российских школьников на уроках истории.

Степень научной разработанности. Исторические источники как средство обучения истории в российской школе используются уже более полутора веков. Трансформации методологии базовой исторической науки и парадигм общего образования стимулировали поиск новых методических путей работы с источниками на уроке. В результате в разные периоды истории цели обращения учителей и учеников к историческим источникам, приемы работы с ними существенно различались [1]. Так, в 60-е гг. XIX в. – начале 30-х гг. XX в. широко применялись «реальный» и «лабораторный» методы обучения, исторический источник рассматривался как основное средство обучения и альтернатива учебнику; в 30–60-е гг. XX в. источники были призваны иллюстрировать, конкретизировать, расширять исторические представления школьников, полученные преимущественно из рассказа учителя или учебника, а с 60–80-х гг. XX в. благодаря работам Н.Г. Дайри, И.Я. Лернера, Ф.П. Коровкина и др. было положено начало привлечения письменных исторических источников в качестве средства обучения школьников отдельным процедурам научного исторического познания, формирования историзма мышления в рамках исследовательского метода обучения [2–4].

Методические пути обучения школьников анализу источников, предлагаемые современными российскими и зарубежными исследователями, во многом предопределены утвердившимися в исторической науке представлениями об историческом источнике как продукте творческой деятельности человека, продукте культуры, который помогает реконструировать социальную реальность, действия и мысли людей прошлых эпох [5; 6. С. 199–200]. Новые представления о целях научного исторического познания и характере исторического знания как конструкта, создаваемого историком, стимулировали переосмысление целей и содержания школьного исторического образования в целом и работы школьников с историческими источниками в частности. Как правило, освоение учениками научных процедур анализа исторических источников признается важнейшей предпосылкой развития умения мыслить исторически, понимать контексты происходящего в прошлом и современности, учиты-

вать мнения разных людей и групп [7–9]. Кроме того, если в российском общественно-политическом дискурсе доминирует утверждение, что школьники плохо *знают* историю, то профессиональные историки убеждены, что школьники недостаточно хорошо умеют *изучать* историю, поскольку в содержании школьного образования мало места отведено знакомству школьников с основами современного научного исторического познания [10. С. 146]. Идею о возрастании роли методологического компонента учебного познания в условиях информационного общества разделяют и дидакты [11. С. 69–70]. Трендом дидактики истории можно признать использование комплексов исторических источников, а также привлечение новых типов и видов источников (пейзажи, конфетные обертки, детские игрушки, одежда, мемориалы и кладбища и др.) и обучение их анализу в физическом и социальном контекстах [12–16].

В результате современная методическая наука разрабатывает приемы ученического анализа источников с опорой на представления о соотносительности интерпретаций прошлого с ценностно-целевыми установками авторов текстов, о множественности форм бытования исторического знания в культуре (наука, искусство, историческая память, медиа и др.), о том, что существование разноречивых трактовок и интерпретаций событий прошлого и современности (со своей системой ссылок и аргументов) есть норма, и историк вполне может сделать их предметом научного исследования. Такой подход к организации обучения школьников с историческими источниками имеет место в работах российских исследователей Ю.Л. Троицкого, Л.Н. Алексашкиной, О.Ю. Стреловой и Е.Е. Вяземского, О.М. Хлытиной и других, предложивших различные модели обучения школьников критическому анализу источников.

В конце 90-х гг. прошлого века Ю.Л. Троицкий посоветовал использовать на уроках вместо учебников тематические ридеры (документально-историографические комплексы), включающие разнообразные и разноречивые источники, при работе с которыми ученики реконструируют исторические события и создают связные и внутренне непротиворечивые версии прошлого («пишут историю») [17]. Методической новацией стал обоснованный Ю.Л. Троицким прием работы со смысловыми позициями автора текста по отношению к описываемым событиям (современник, потомок, иностранец, смехач), позволяющий школьникам на конкретных примерах проследить единство субъективного и объективного в исторической действительности и историческом познании.

Целостная модель ученического анализа исторических источников обоснована Л.Н. Алексашкиной, выделившей два аспекта познавательной деятельности: «от памятника к источнику» (изучение потенциального источника как памятника культуры, предварительное ознакомление с элементами источниковедческих знаний) и знакомство с эпохой через ее памятники (начало анализа и критики источников) [18. С. 127–129].

Многоуровневый подход к анализу исторических источников описан О.Ю. Стреловой и Е.Е. Вяземским, выделившим процедуры ученического анализа от его «паспортизации» к анализу содержания и зало-

женных в нем ценностей и далее к оценке объективности информации источника и его использованию в изучении прошлого [19. С. 66–75].

В наших работах охарактеризована модель поэтапного обучения школьников изучению прошлого на основе исторических источников, где освоение приемов изучения исторических источников происходит в единстве с их применением для получения учениками субъективно новых знаний о прошлом в рамках выполнения ими мини-исследований. Работа с источниками начинается с постановки/выбора учениками исследовательского вопроса, а сама работа с источниками включает изучение их происхождения и истолкование содержания посредством осуществления процедур «чтения» (извлечения информации об историческом процессе, особенностях восприятия мира людьми той или иной исторической эпохи и отношении автора исторического источника к описываемым событиям и поступкам людей прошлого), «комментирования» (вписывания фактов источника в событийный и мировоззренческий контекст той эпохи, в которую он был создан, и личную биографию автора) и «интерпретации» (переосмысления содержания источника в контексте поставленного исследовательского вопроса) [20].

Принципиально важно, что в методическом плане работа с историческим источником на современном уроке – это не только его чтение и пересказ (по аналогии с авторским текстом параграфа учебника), но и умение школьников применять базовые процедуры научного исторического познания, нацеленные на понимание человека прошлого, на поиск в прошлом ответов на вопросы, значимые для настоящего. Вслед за исторической наукой современная методика под критическим анализом источников понимает не классическую «критику источника» с целью определения его подлинности и достоверности как соответствия «объективной реальности» (что было характерно для исторической науки XVIII–XIX вв.), а анализ происхождения и содержания источника с целью установления авторского замысла, особенностей отображения прошлого данной группой источников, влияющих на их форму и содержание, изучение информационного потенциала источника в контексте поиска ответа на исследовательские вопросы, значимые для самих школьников, в том числе с позиции выстраивания собственной идентичности.

Поскольку повседневная учительская практика преподавания истории складывается под влиянием множества факторов, важно понимать, как современные учителя организуют работу школьников с разнообразными и разноречивыми историческими источниками, какие умения анализировать источники они развивают у своих учеников и насколько такая работа стала привычной на уроках, поскольку ориентирована не только на предметные результаты (развитие исторического мышления, освоение школьниками базовых приемов научного исторического познания и др.), но и на развитие «мягких навыков» и функциональной грамотности.

Цель исследования – оценить эффективность современной практики обучения критическому анализу исторических источников на основе обобщения экспертных мнений учителей. Для достижения цели

необходимо решить следующие задачи: выявить доминирующие в практике работы педагогов методические пути обучения школьников приемам анализа исторических источников; на основе оценок учителями уровня освоения выпускниками 9-х и 11-х классов умения критически анализировать исторические источники определить их эффективность; предложить пути совершенствования массовой практики обучения.

Методы и организация исследования. В феврале–марте 2020 г. с использованием Google-формы был проведен интернет-опрос учителей истории 5–11-х классов. Информация о проведении исследования распространялась через социальные сети и странички региональных ассоциаций педагогов. Участие педагогов было добровольным и анонимным; по его итогам были получены анкеты от 216 учителей истории из 31 региона Российской Федерации (Сибирский федеральный округ – 144 чел., Уральский – 17, Централь-

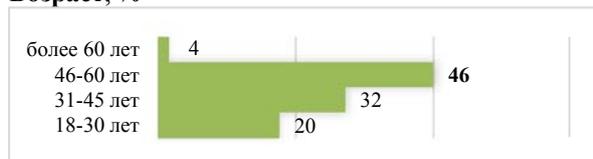
ный – 32, Северо-Западный – 12, Южный – 2, Дальневосточный – 2, Приволжский – 5, иные территории, включая город и космодром Байконур – 2 чел.). К ограничениям выборки исследования можно отнести неполную представленность субъектов РФ, а также отсутствие квотирования между регионами, городскими и сельскими школами, учителями с разным стажем и квалификационной категорией (с учетом реальных долей данных групп учителей среди учителей истории РФ). Кроме того, большая информированность педагогов Сибирского Федерального округа о проведении данного исследования обусловила его лидерство по числу участников.

Характеристика участников исследования. Две трети учителей преподают историю в средних общеобразовательных школах (СОШ); почти каждый четвертый – в лицеях, гимназиях, школах с углубленным изучением отдельных предметов (рис. 1).

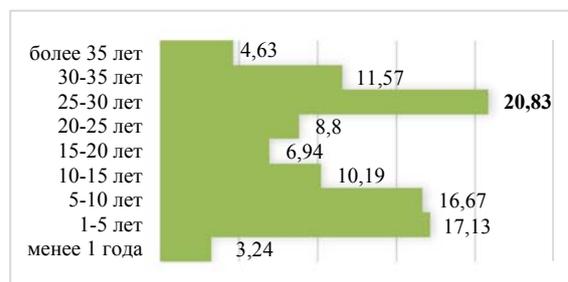
Образовательная организация, %



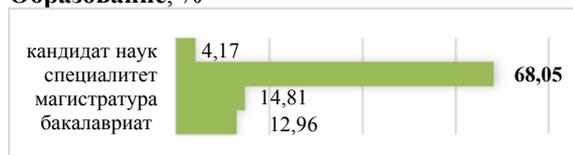
Возраст, %



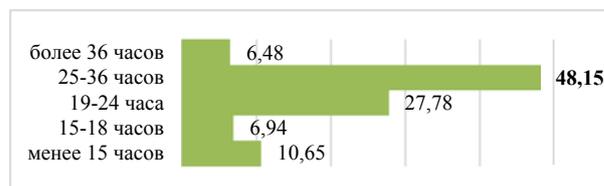
Педагогический стаж, %



Образование, %



Аудиторная нагрузка, часов в неделю



Опыт преподавания курсов истории по классам, %

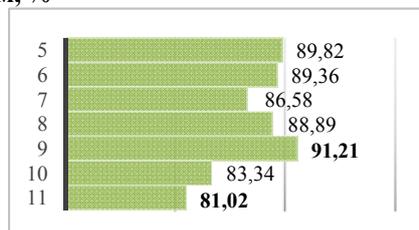


Рис. 1. Характеристика участников исследования

В исследовании приняли участие учителя разных возрастных групп. Показательно, что распределение участников исследования по группам в зависимости от возраста в целом согласуется с возрастной структурой учительства РФ (по результатам международного исследования TALIS-2018, средний возраст учителя РФ – 45–46 лет [21. С. 5]; основная часть учителей РФ и участников исследования – это опытные педагоги в возрасте 30–60 лет.

Среди других профессиональных характеристик участников исследования обратим внимание на стаж работы в должности учителя, образование и занятость (аудиторную нагрузку) учителя. И вновь характеристики выборки участников исследования по имеющемуся уровню формального образования (наиболее высокий уровень) вполне сопоставимы с результатами исследования TALIS-2018 по РФ: 75% российских

учителей имеют образование на уровне магистратуры и специалитета, 16% – бакалавриата, 1% – аспирантуры и выше [21. С. 7]. Это выступает дополнительным основанием признания репрезентативности результатов проведенного нами исследования.

Участники исследования имеют опыт преподавания различных курсов истории. Значительное число педагогов работали в выпускных 9-х и 11-х классах, следовательно, оценки уровня подготовки учеников, сформулированные этими педагогами, основанные на практическом опыте, отражают реалии современной практики обучения истории.

В методической науке, как было показано выше, имеют место различные модели организации работы школьников с историческими источниками, и при характеристике методических приемов используется широкий спектр терминов. Ввиду этого в анкету был включен вопрос, предлагавший учителям оценить «понятность» заданий анкеты, сформулированных в логике нашего авторского подхода. Ответы учителей убеждают в достаточно согласованном понимании участниками анкетирования предложенного языка описания исследуемых педагогических феноменов, поскольку 89,36% педагогов заявили, что вопросы были полностью понятны.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования были выявлены организационные и методические характеристики современной практики обучения школьников критическому анализу исторических источников.

Организация обучения школьников критическому анализу исторических источников.

1. На школьных уроках используются исторические источники разных типов, но большинство педагогов (97,69%) организуют работу с *письменными источниками*; 50,93% привлекают визуальные источники, а об опыте применения устных и вещественных источников сообщили лишь 13,43 и 12,04% учителей соответственно. Возможно, причина этого и в долгом «доверии» исторической науки именно письменным

источникам, и в большей разработанности методики работы с данным типом источников.

2. *Учебник* для большинства учителей – по-прежнему важное или даже основное средство обучения. Три четверти участников исследования (75,5%) используют в своей практике обучения истории в основной школе учебно-методический комплекс (УМК) издательства «Просвещение» под ред. А.В. Торкунова. Оценивая потенциал используемых учебников в развитии у учеников критического мышления, более половины учителей (вне зависимости от используемого УМК) поставили по 5-балльной шкале отметки «4» и «5» (рис. 2).

Познавательная модель, заложенная в современном учебнике, являет себя не только через авторский текст, но и через методический аппарат, непременно включающий исторические источники и вопросы к ним. Число ответов учителей, полностью удовлетворенных методическим аппаратом учебников («исторические источники разнообразны, и их вполне достаточно для работы на уроке», «вопросы и задания к источникам разнообразны и позволяют научить учеников различным приемам анализа исторических источников»), в 1,5 раза меньше, чем ответов, указывающих на необходимость дополнительной работы учителя по подбору исторических источников и (или) вопросов и заданий к ним («часто учителю приходится самому составлять вопросы и задания, так как в учебнике они однообразны/преимущественно репродуктивного характера/сложны для учеников и др.»). Кроме того, если подборки исторических источников в учебниках удовлетворили треть участников анкетирования (32,9%), то вопросы и задания – лишь каждого четвертого (24,5%). Таким образом, несмотря на высокую оценку потенциала учебников для развития у школьников критического мышления, лишь треть педагогов признают за учебником роль средства обучения школьников процедурам исторического познания, основу которых составляет критический анализ исторических источников.

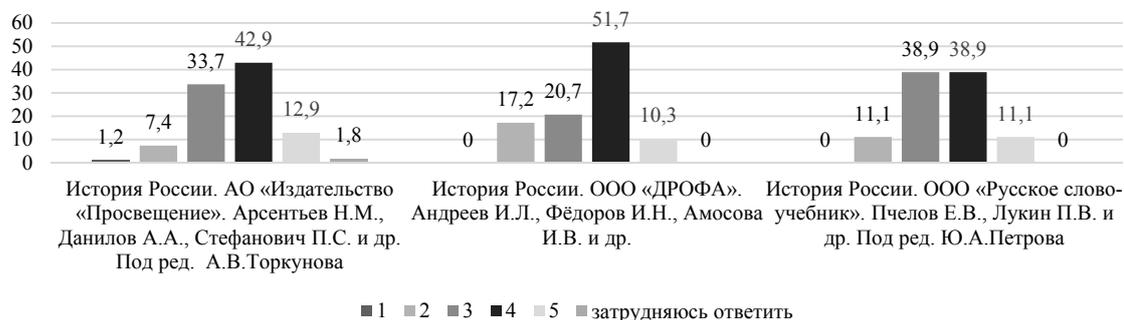


Рис. 2. Оценки потенциала современных УМК по истории России для развития критического мышления у учащихся основной школы, %

С учетом в целом высоких оценок потенциала учебников в развитии критического мышления обнаруживается явное противоречие: либо учителя решают эту задачу на основе других источников информации, либо словосочетание «критическое мышление» педагогам знакомо, но они не пони-

мают сущности этого феномена и механизмов его развития в практике обучения истории. В результате потенциал исторических источников в современной российской школе востребован крайне мало, что подтверждают ответы и на другие вопросы анкеты.

3. В опыте большинства учителей истории, принявших участие в исследовании, целенаправленная работа школьников с историческими источниками организуется менее чем на половине уроков (рис. 3).

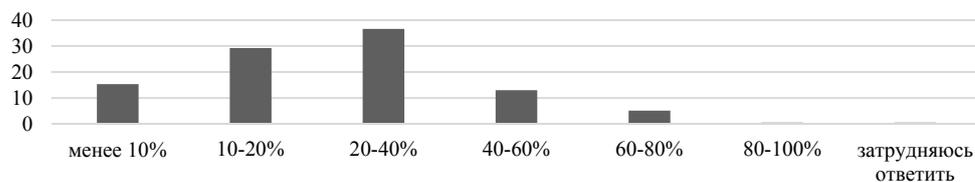


Рис. 3. Примерная доля уроков, на которых в текущем году учителя целенаправленно обучали школьников работе с историческими источниками, %

4. Среди причин столь малого присутствия исторических источников на школьных уроках доминируют указания на дефицит времени: 45,37% учителей отметили загруженность работой; 41,21% указали на большие затраты времени на подготовку уроков с применением исторических источников; 75,47% отметили нехватку времени на уроке на работу с источниками. При этом показательно, что работа с источниками воспринимается учителями как значимый вид учебной деятельности школьников при изучении истории: не видят смысла в ней лишь 4 человека, одновременно указавших на свою загруженность и отсутствие в итоговой аттестаций заданий по историческим источникам, требующих предъявления учениками критического мышления и исследовательских умений.

Обращает на себя внимание фиксируемый педагогами факт *недостаточной обученности школьников* работе с источниками («недостаточный уровень подготовки моих учеников, им трудно») – об этом заявили более трети учителей (37,97%). Очевидно, речь идет об отсутствии у учеников контекстных знаний и специальных умений, необходимых для анализа источников под руководством учителя и (или) самостоятельно. Однако если среди начинающих учителей со стажем до 5 лет эта причина фигурирует почти в половине ответов (45,46%), то среди учителей, имеющих стаж 5–15 лет, она встретилась менее чем в трети ответов (29,31%). В свободных ответах учителя указывали также большой объем фактического материала, отсутствие у учителя мотивации и сложность поиска интересных источников, материальные затраты на тиражирование источников.

Ранжирование причин в целом недостаточного внимания педагогов к обучению школьников приемам анализа исторических источников, анализ группировки причин в ответах учителей приводят к следующей модели организации массовой практики преподавания предмета: перегруженность учителя не оставляет времени на качественную подготовку подобных уроков; для подготовки уроков с использованием исторических источников требуется значительное время, поскольку подборки источников и вопросов к ним в учебниках (по оценкам учителей) не всегда позволяют организовать такой урок; в результате учитель отказывается от данного вида работы на уроке. Большая доля учеников имеют недостаточный уровень истори-

При этом каждый восьмой учитель почти не учит школьников работе с историческими источниками, а еще примерно треть учителей используют источники на одном из 5–10 уроков.

ческой подготовки, а содержание школьного курса перегружено историческим материалом, и это – дополнительные аргументы в пользу отказа от работы с источниками, проведение которой требует значительного времени. В результате работа с источниками проводится нерегулярно, несистемно и является для учеников либо трудной, либо неинтересной. Дополнительным аргументом отказа от работы с источниками становится формат заданий ЕГЭ и ОГЭ, не требующих особых умений, кроме умения извлекать явную информацию из источника («читать» источник), да и ЕГЭ сдают лишь около 20% школьников. По этой причине работа с историческими источниками (даже при понимании учителями ее значимости) является сегодня далеко не приоритетным видом учебно-познавательной деятельности на уроке.

5. Ответы учителей фиксируют наличие *дефицитов профессиональной подготовки*, препятствующих эффективной работе по обучению школьников критическому анализу источников: 28,24% испытывают затруднения в построении программы развития умений работать с источниками по классам, определении требуемого уровня их сформированности, поскольку нормативная база и школьные учебники истории часто меняются; 30,09% нуждаются в повышении квалификации по вопросам организации исследовательской деятельности школьников, работе с новыми для школы историческими источниками (открытками, фильмами, песнями и др.).

Оценка учителями уровня сформированности у учеников 9-х и 11-х классов умений работать с историческими источниками.

В анкету были включены познавательные задания, ориентированные на выявление школьниками отдельных умений критического анализа источников, а педагогам предлагалось указать примерный процент учеников, способных выполнить такие задания.

1. По оценкам педагогов, число учеников, способных извлекать информацию из источников, невелико: о том, что половина и более их учеников способны извлечь информацию из письменного источника, заявили 36,12% участников исследования, из визуальных – 37,97%, устных – 31,02%, вещественных – 21,3%. Иными словами, у 60–80% учителей, по их собственным оценкам, извлекать информацию из источников способны менее половины учеников

(рис. 4). Показательно, что письменные источники используются на уроках значительно чаще других, но ученики работают с ними хуже, чем с визуальными;

Доля учеников, способных извлечь информацию из источника, количество ответов

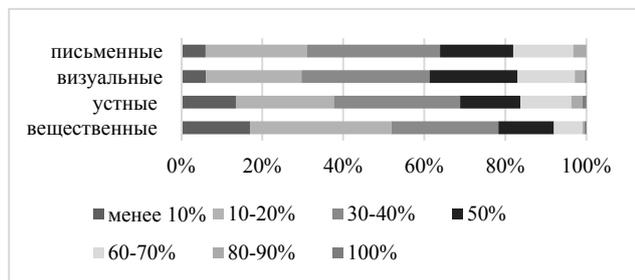


Рис. 4. Оценка учителями способностей учеников анализировать разные типы исторических источников

2. Процедуры критического анализа исторических источников, по оценкам учителей, вполне ожидаемо освоены еще меньшим числом учеников (см. рис. 4). Доля педагогов, заявивших, что 50 и более процентов их учеников способны критически проанализировать письменные и вещественные источники, составила 14,36%, визуальные – 15,28%, устные – 15,74%. Практически идентичные цифры по всем типам источников – и широко представленным на уроках истории письменным, и почти отсутствующим вещественным и устным – выступают косвенным подтверждением вывода об отсутствии в массовой практике обучения целенаправленной и эффективной работы по обучению школьников работе с разными типами источников.

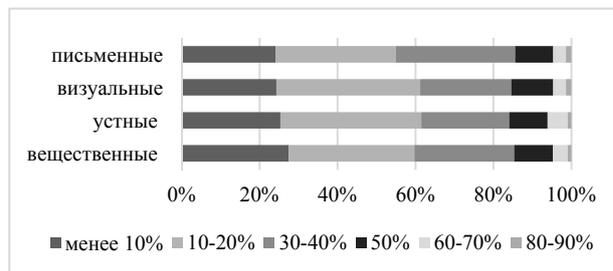
Сопоставим полученные данные с оценкой педагогами способностей их учеников к решению конкретных заданий по историческим источникам, предполагающих осуществление различных познавательных процедур.

Учителям было предложено указать примерный процент выпускников 9-х и 11-х классов, которые способны выполнить такие задания по источникам.

№ 1. Определите вид письменного исторического источника (приводится фрагмент «Русской правды» в краткой редакции и следующие варианты ответов: летопись «Повесть временных лет»; законодательный

особенно трудно ученикам работать с вещественными источниками, но они и крайне редко представлены на уроках.

Доля учеников, способных критически проанализировать информацию из источника, количество ответов



акт «Русская Правда; источник личного происхождения «Поучение Владимира Мономаха»; публицистика «Письмо Ивана Грозного Андрею Курбскому»).

№ 2. На основе представленной подборки советских поздравительных открыток историк может утверждать, что (приводятся подборка новогодних поздравительных открыток 80-х гг. XX в., на которых Дед Мороз изображен строителем БАМа, мальчиком-космонавтом, и следующие утверждения: к Новому году выпускались поздравительные открытки, «рассказывающие» о достижениях Советской страны, что профессии железнодорожника и космонавта были в СССР самыми престижными, Новый год в СССР – это, прежде всего, детский праздник, в каждой советской семье на Новый год наряжали елку)...

№ 3. Проанализируйте диаграмму. Какие выводы можно сделать на основе представленных данных? Укажите два верных суждения (приводится диаграмма-график «Потребление хлопка хлопчатобумажной промышленностью Российской империи в конце XIX – начале XX в., тыс. пудов» и пять суждений).

3. Педагогами отмечена позитивная динамика в освоении процедур анализа исторических источников учениками 11-х классов в сравнении с девятиклассниками (рис. 5): доминирующие оценки способности учеников 9-х классов – 30–40%, 11-х – 60–70 и 80–90%.

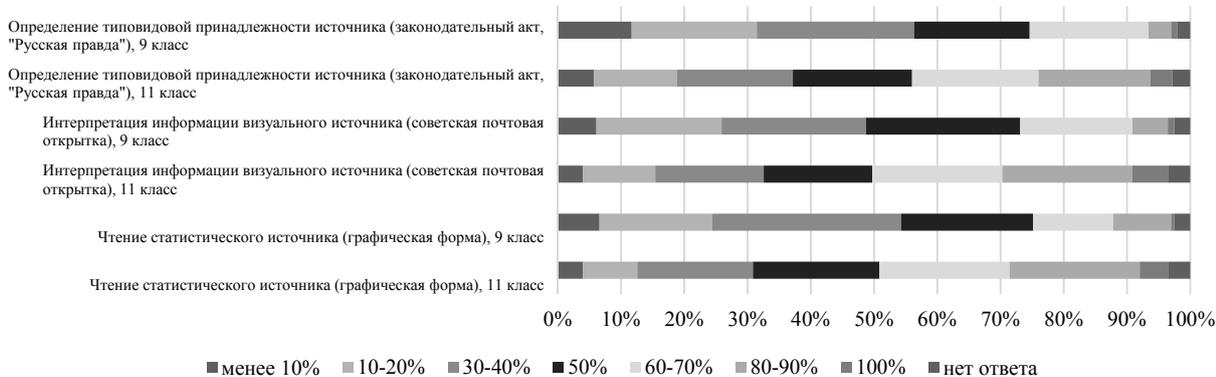


Рис. 5. Доля выпускников 9-х и 11-х классов, освоивших умения анализа источников, % ответов от числа педагогов, имеющих опыт работы в данном классе

Наиболее успешно, по мнению учителей, девятиклассники способны выполнить задание на интерпретацию информации визуального источника, а выпускники средней школы – на извлечение информации из статистического источника. Задание на определение по тексту «Русской правды», представленной во всех школьных учебниках истории России, маркировано учителями как самое трудное. Следовательно, анализ не сплошных текстов для современных школьников представляет более легкую задачу в сравнении с анализом традиционного сплошного текста письменного исторического источника.

4. Уточнить выводы о проблемах, возникающих у школьников, позволяют экспертные оценки педагогами степени успешности выполнения выпускниками 11-х классов блоков заданий к фрагменту «Повести временных лет» и картине Серова «Петр I» (рис. 6), нацеливающих учеников на комплексный анализ источника.

Приведем эти задания (с указанием проверяемых умений).

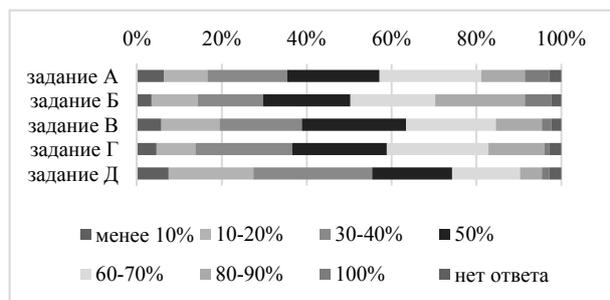
№ 4. Прочтите фрагмент исторического источника и выполните задания. (фрагмент «Повести временных лет о расселении славян и пути «из варяг в греки»).

А. К какому виду источников относится данный текст? (*определение по тексту вида письменного источника*).

Б. Назовите все природно-географические объекты, упомянутые в тексте (*«чтение» письменного источника: извлечение явных фактов*).

В. Что знает автор текста о сторонах света и ориентирах на поверхности Земли? Подтвердите свои выводы фактами из источника (*«чтение» письменного источника: извлечение явных и скрытых (неочевидных) фактов*).

Задания к «Повести временных лет», % ответов



Г. Что знает автор текста о городах, странах и народах мира? Подтвердите свои выводы фактами из источника (*«чтение» письменного источника: извлечение явных и скрытых (неочевидных) фактов*).

Д. Как в пространственных представлениях автора отразилось христианское мировосприятие? Подтвердите свои выводы фактами из источника (*комментирование письменного исторического источника – вписывание установленных исторических фактов в событийный и мировоззренческий контекст эпохи, в которую он был создан, и в личную биографию автора*).

№ 5. Рассмотрите картину В.А. Серова «Петр I» и выполните задания (репродукция картины В.А. Серова «Петр I»).

А. Каким человеком В.А. Серов хотел показать Петра I? (*«чтение» информации визуального источника (образ прошлого)*).

Б. Как В.А. Серов оценивает роль Петра I и значение его реформ в истории России? Каким образом автор помогает зрителю почувствовать и увидеть это отношение к Петру и его реформам? (*«чтение» информации визуального источника (позиция автора), в том числе анализ средств художественной выразительности*).

В. Предположите, почему в начале XX в. В.А. Серов предложил именно такую оценку Петра I и его деятельности? (*комментирование визуального исторического источника*).

Г. Проверьте свою гипотезу, обратившись к сайту http://www.hrono.ru/biograf/bio_s/serov_master.php (*поиск дополнительных исторических источников и (или) внеисточниковой информации для проверки гипотезы*).

Д. Согласны ли вы с мнением художника? Своё мнение аргументируйте (*интерпретация визуального исторического источника*).

Задания к исторической картине, % ответов

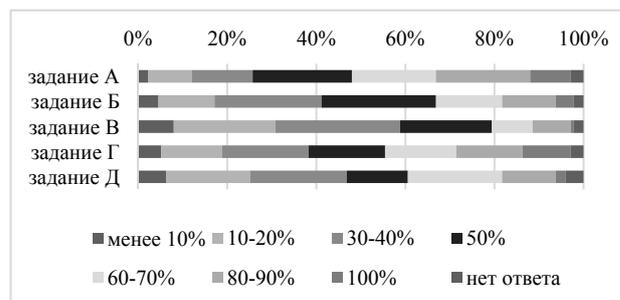


Рис. 6. Доля выпускников 11-х классов, способных выполнить комплексный анализ письменного и визуального источников

Ответы участников исследования демонстрируют способность педагогов интуитивно ранжировать задания по уровню трудности, причем не только и не столько в зависимости от их исторического содержания, сколько от сложности тех процедур, которые предстоит выполнить ученику при работе с текстом. Почти 2/3 педагогов (61,73%) заявили, что более половины их учеников способны по тексту «Повести временных лет» определить вид источника (задание А). Показательно, что этот результат почти идентичен экспертной оценке учителями успешности выполнения учениками задания № 1 на определение по тексту «Русской правды» вида источника (64,87%). Осуществить процедуру «чтения» (задания Б, В и Г) – извлечения явной и (или) неочевидной (скрытой) исторической информации, – по мнению 2/3 учителей, смогут более 50% учеников. Прокомментировать источник, опираясь на контекстные знания (задание Д), по оценкам более чем половины учителей, смогут выполнить менее 40% учеников.

В группе заданий к «Повести временных лет» прослеживается явная связь оценок педагогами степени

успешности выполнения познавательного задания и уровней читательской грамотности, выделенных Г.А. Цукерман [22], на которые задание ориентировано. Так, задание Б, предлагающее ученикам продемонстрировать умение находить и извлекать информацию, соответствующее 2–3-му уровням читательской грамотности, педагоги оценили как более доступное школьникам, чем задание Г, где данное умение нужно продемонстрировать в связке с умением интегрировать и интерпретировать сообщения текста, соответствующим 4-му уровню читательской грамотности. Задание Д маркировано как самое сложное в данной группе, что вполне закономерно, поскольку требует применения группы читательских умений, соответствующих более высоким 5–6-му уровням читательской грамотности.

Задания по картине В.А. Серова «Петр I» стали основой для оценивания педагогами способностей учеников анализировать произведение искусства как исторический текст. Как и в случае с письменным источником, наиболее успешно, по мнению учителей, школьники выполняют задание на «чтение» визуального текста (описание части картины подобно выборочному чтению текста), продемонстрировав умение извлекать информацию. Почти идентичными оказались и результаты выполнения заданий на комментирование письменного и визуального источников (задания № 4 (Д) и 5 (В)).

Выводы. Анализ методической литературы обнаруживает высокий интерес отечественных и зарубежных исследователей к вопросам обучения школьников работе с разнообразными источниками как базового умения, позволяющего самостоятельно познавать прошлое, мыслить исторически и критически анализировать историческую информацию, представленную во всевозможных исторических текстах. Разнообразные методические модели анализа исторических источников учениками базируются на подходах и процедурах работы с источниками, утвердившихся в современной исторической науке, а также ориентированы на развитие у учащихся метапредметных умений и функциональной грамотности.

Анализ организационного аспекта обучения школьников работе с источниками позволил выявить, что все участники исследования, по их утверждениям, используют в своей практике исторические источники. Значительно чаще других на уроках привлекаются письменные источники. Абсолютное большинство учителей организуют работу с источниками вне какой-либо системы и последовательности и не чаще одного-двух раз в четверть.

В ходе исследования был установлен комплекс причин, препятствующих организации педагогами продуктивной работы школьников с историческими источниками. Наряду с ожидаемыми причинами, связанными с перегруженностью работой (большая аудиторная нагрузка, дополнительные обязанности), большим объемом исторического материала, не оставляющим времени на уроке на развитие умений, были установлены причины, возникшие из-за недостаточной разработанности качественного дидактического инструментария, помогающего учителю в

организации такой работы, – лишь треть учителей удовлетворены качеством подборки источников и вопросов к ним в новых школьных учебниках. Перспективы совершенствования учебной литературы по истории, особенно для 9–11-х классов, должны быть связаны с включением комплексов исторических источников по темам, с включением в методический аппарат учебников познавательных заданий и задач не только к письменным, но и к визуальным источникам, алгоритмов работы с вещественными и устными. В программах курсов уместно предусмотреть лабораторные работы по истории (уроки-исследования), закрепив за ними учебное время. Поскольку почти треть учителей указали на недостаточный уровень подготовленности учеников к работе с источниками, для успешного обучения школьников посредством применения на практике формирующего оценивания важно, чтобы познавательные задания и задачи на основе источников были разноуровневыми, сконструированными на основе системы познавательных процедур и представлены в учебниках в логике их освоения школьниками.

Фиксация педагогами своих затруднений при проектировании программы развития умений работать с историческими источниками по годам обучения обусловлена не только квалификацией педагогов, но и фрагментарной изученностью этой проблемы в науке: нужны специальные педагогические исследования с целью определения реально достижимого уровня овладения этими умениями при изучении конкретного курса истории учениками определенного возраста и с различной исторической подготовкой. Данные исследования помогут определить реалистичные нормативные требования к результатам изучения предмета по классам, обоснованно проектировать учебную деятельность школьников, создать качественные контрольно-измерительные материалы.

Анализ мнений педагогов об эффективности их собственной практики использования исторических источников осуществлялся посредством изучения предложенных ими оценок успешности своих учеников в выполнении конкретных заданий к историческим источникам, проверяющим базовые процедуры исторического познания. В целом учителя фиксируют низкий уровень освоения учениками базовых процедур анализа исторических источников: в 60–80% классов в российских школах умением «читать» источники (извлекать явную и неочевидную информацию) овладели менее половины учеников. Данная экспертная оценка не противоречит результатам ЕГЭ по истории как экзамена по выбору, который сдают самые подготовленные ученики: в 2020 г. задания на атрибуцию и извлечение информации из письменных источников выполнены в интервале 47,0–59,4%, за исключением задания на выписывание из текста сведений, представленных в явном виде (72,8%) [23. С. 25–27]. Такой результат косвенно подтверждает отсутствие систематической и последовательной работы с источниками в практике большинства российских педагогов.

Сопоставление экспертных оценок учителей обнаруживает, что современные школьники более успешно работают с неплотными историческими текстами

в сравнении с анализом сплошного текста письменного исторического источника. Данный факт нуждается в дальнейшем уточнении. Возможно, он обусловлен недостаточным овладением школьниками базовыми умениями читательской грамотности, традиционно формируемыми учителями начальных классов, русского языка и литературы, и ученики затрудняются их применять при работе с минимально адаптированными и ввиду этого изначально сложными текстами письменных исторических источников. Возможно, пришло время пересмотреть логику обучения школьников работе с источниками: обучать базовым процедурам анализа исторических источников одновременно на основе визуальных и письменных источников, увеличив долю заданий к визуальным источникам уже на ранних этапах изучения предмета, а затем наращивать присутствие письменных источников различных видов (с учетом хронологической последовательности их появления в культуре).

Учительские оценки выполнения школьниками познавательных заданий вскрыли серьезную проблему современной практики преподавания истории: овладение умениями работать с историческими источниками ограничивается для подавляющего большинства учеников этапом их «чтения»; задания на комментирование исторического источника, когда ученик, опираясь на знание контекста, начинает понимать прошлое, мыслить исторически, по оценкам трети учителей, способны выполнить не более 20% учеников, еще четверть указали интервал в 30–40%. Иными словами, при работе с источниками крайне неэффективно решаются задачи усвоения деятельностной и ценностной составляющих учебного исторического познания, что в конечном итоге затрудняет достижение учениками не только предметных результатов, но и решение тех сложных задач повышения качества образования, которые стоят сегодня перед российским образованием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хлытина О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Вестник Омского университета. 2011. № 3 (61). С. 367–373.
2. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. М. : Просвещение, 1966. 438 с.
3. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М. : Просвещение, 1982. 191 с.
4. Методика обучения истории в средней школе : в 2 ч. / отв. ред. Ф.П. Коровкин. М. : Просвещение, 1978. Ч. 1. 287 с.
5. Курилла И.И. История, или Прошлое в настоящем. СПб. : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2018. 168 с.
6. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А.О. Чубарьян. М. : Аквилон, 2014. 576 с.
7. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике / под ред. О.М. Хлытиной, В.А. Зверева. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2011. 288 с.
8. Hallden O. Teaching and Learning in History / ed. by C. Stainton, G. Leinhardt, I. Beck. New York : Routledge, 1994. 278 с.
9. Downey M., Long K. Teaching for Historical Literacy. New York : Routledge, 2016. 206 с.
10. Савельева И.М., Полетаев А.В. Историческая наука и ожидания общества // Общественные науки и современность. 2009. № 5. С. 134–149.
11. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011. 190 с.
12. Approaching Historical Sources in their Contexts / ed. by S. Barber, C. Peniston-Bird. London : Routledge, 2020. 260 с.
13. Britt M.A., Perfetti C.A., Van Dyke J.A., Gabrys G. The Sourcer's Apprentice: A Tool for Document-Supported Instruction // Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives / ed. by P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg. New York : New York University Press, 2000. С. 437–470.
14. Reisman A. Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools // Cognition and Instruction. 2012. № 30. С. 86–112.
15. Визуальные образы прошлого: новые стратегии использования в образовательной и исследовательской практике / под ред. В.А. Зверева, О.М. Хлытиной. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. 180 с.
16. Исторические источники в преподавании истории в школе и вузе: современные исследовательские подходы / под ред. В.А. Зверева, О.М. Хлытиной. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. 148 с.
17. Троицкий Ю.Л. «Понимание» как образовательная технология // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 66–72.
18. Алексахина Л.Н. Преподавание истории в школе: от педагогического проекта к практике : пособие для учителя. М. : Русское слово – учебник, 2018. 272 с.
19. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2006. 143 с.
20. Хлытина О.М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 9. С. 209–219.
21. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения Talis-2018 (Teaching and Learning International Survey). Ч. 1: Непрерывное обучение учителей и директоров школ. М. : Рособнадзор, 2019. 41 с. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/Национальный%20отчет%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 02.10.2020).
22. Пукерман Г.А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. М. : PAO, 2010. 67 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf> (дата обращения: 02.10.2020).
23. Артасов И.А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2020 года по истории. М. : ФИПИ, 2020. 27 с. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2020/Istoriya_mr_2020.pdf (дата обращения: 02.10.2020).

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 29 января 2021 г.

The Efficiency of the Modern Practice of Teaching the Critical Analysis of Historical Sources in Russian Teachers' Self-Assessments

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 468, 226–235.

DOI: 10.17223/15617793/468/26

Olga M. Khlytina, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russian Federation). E-mail: khlytina@mail.ru

Keywords: historical source; critical thinking; history teaching; history learning; history teacher; functional literacy.

The article summarizes the results of an Internet survey of history teachers, in which 216 teachers from 31 regions of Russia took part. The author considers the development of the subject-oriented ability to work with historical sources in the context of the devel-

opment of schoolchildren's functional literacy as a priority task of the modern Russian school. The aim of the study is to characterize the methodological ways of teaching schoolchildren the methods of analyzing historical sources dominant in teachers' work based on expert teachers' assessments of how well graduates of the 9th and 11th grades mastered the ability to critically analyze historical sources, identify their effectiveness, suggest options for improving mass teaching practice. The analysis of literature has shown that the ability to analyze historical sources is interpreted as the basis for the development of historical and critical thinking, a person's ability to independently cognize the past. Methodological science has substantiated various models of student analysis of historical sources based on the methodology of modern historical science and focused on the development of schoolchildren's subject and metasubject skills, functional literacy. At the same time, the results of the survey indicate that the vast majority of the teachers organize work with sources outside any system and sequence, and no more than once or twice during the term. Explaining the reasons for this, the teachers point to work overload, lack of high-quality didactic support of courses, and a low level of student learning. They also say they need advanced training in teaching schoolchildren to work with historical sources. The teachers note the low level of their students' mastery of the basic procedures for analyzing historical sources: according to the teachers' assessments, in 60–80% of classes in Russian schools, less than half of the students mastered the basic ability to “read” sources (extract explicit and implicit information). According to a third of the teachers, no more than 20% of their students are able to complete tasks on commenting on a historical source when a student, relying on knowledge of the context, begins to understand the past, think as historians think. Another quarter of the teachers indicated an interval of 30–40%. When working with sources, the dominant feature is the formation of historical knowledge, and the tasks of the students' learning the activity- and value-based components of educational historical knowledge are not solved effectively enough, which ultimately makes it difficult for students to achieve results in the subject and complicates the solution of the complex tasks of improving the quality of education that Russian education is faced with today.

REFERENCES

1. Khlytina, O.M. (2011) Organization of senior pupils work with historical sources: from mastering skills to knowledge of the past. *Vestnik Omskogo universiteta – Herald of Omsk University*. 3 (61). pp. 367–373. (In Russian).
2. Dayri, N.G. (1966) *Obuchenie istorii v starshikh klassakh sredney shkoly* [Teaching History in High School]. Moscow: Prosveshchenie.
3. Lerner, I.Ya. (1982) *Razvitie myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya istorii* [Development of Students' Thinking in the Process of Teaching History]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Korovkin, F.P. (ed.) (1978) *Metodika obucheniya istorii v sredney shkole* [Methodology of Teaching History in High School]. Pt. 1. Moscow: Prosveshchenie.
5. Kurilla, I.I. (2018) *Istoriya, ili Proshloe v nastoyashchem* [History, or the Past in the Present]. Saint Petersburg: European University at Saint Petersburg.
6. Chubar'yan, A.O. (ed.) (2014) *Teoriya i metodologiya istoricheskoy nauki. Terminologicheskii slovar'* [Theory and Methodology of Historical Science. Terminological dictionary]. Moscow: Akvilon.
7. Khlytina, O.M. & Zverev, V.A. (eds) (2011) *Istoricheskie istochniki v issledovatel'skoy i obrazovatel'noy praktike* [Historical Sources in Research and Educational Practice]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University.
8. Hallden, O. (1994) *Teaching and Learning in History*. New York: Routledge.
9. Downey, M. & Long, K. (2016) *Teaching for Historical Literacy*. New York: Routledge.
10. Savel'eva, I.M. & Poletaev, A.V. (2009) The science of history and expectations of society. *Obshchestvennye nauki i sovremennost' – Social Sciences and Contemporary World*. 5. pp. 134–149. (In Russian).
11. Ivanova, E.O. & Osmolovskaya, I.M. (2011) *Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve* [Teaching Theory in the Information Society]. Moscow: Prosveshchenie.
12. Barber, S. & Peniston-Bird, C. (eds) (2020) *Approaching Historical Sources in their Contexts*. London: Routledge.
13. Britt, M.A. et al. (2000) The Sourcer's Apprentice: A Tool for Document-Supported Instruction. In: Stearns, P.N., Seixas, P. & Wineburg, S. (eds) *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press. pp. 437–470.
14. Reisman, A. (2012) Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*. 30. pp. 86–112.
15. Zverev, V.A. & Khlytina, O.M. (eds) (2014) *Vizual'nye obrazy proshlogo: novye strategii ispol'zovaniya v obrazovatel'noy i issledovatel'skoy praktike* [Visual Images of the Past: New strategies for use in educational and research practice]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University.
16. Zverev, V.A. & Khlytina, O.M. (eds) (2013) *Istoricheskie istochniki v prepodavanii istorii v shkole i vuze: sovremennyye issledovatel'skie podkhody* [Historical Sources in Teaching History at School and University: Modern research approaches]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University.
17. Troitskiy, Yu.L. (2012) “Ponimanie” kak obrazovatel'naya tekhnologiya [“Understanding” as an educational technology]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta – Universum: Bulletin of the Herzen University*. 1. pp. 66–72.
18. Aleksashkina, L.N. (2018) *Prepodavanie istorii v shkole: ot pedagogicheskogo proekta k praktike: posobie dlya uchitelya* [Teaching History at School: From Pedagogical Project to Practice: A Teacher's Guide]. Moscow: Russkoe slovo.
19. Strelova, O.Yu. & Vyazemskiy, E.E. (2006) *Uchebnik istorii: start v novyy vek* [History Textbook: Start into a new century]. Moscow: Prosveshchenie.
20. Khlytina, O.M. (2010) Metodologicheskii komponent uchebnogo istoricheskogo poznaniya na starshey stupeni shkoly [Methodological component of educational historical knowledge at the senior stage of school]. *Sibirskiy pedagogicheskoy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. 9. pp. 209–219.
21. TALIS. (2019) *Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya Talis-2018 (Teaching and Learning International Survey)*. Ch. 1: *Nepriyemnoe obuchenie uchitelei i direktorov shkol* [Report on the results of the international research of the teaching staff on teaching and learning Talis-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1: Continuous education of teachers and school principals]. Moscow: Rosobrnadzor. [Online]. Available from: http://ricoko.ru/wp-content/uploads/2020/03/24.03/TALIS-2018_%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82_%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%20.pdf. (Accessed: 02.10.2020).
22. Tsukerman, G.A. (2010) *Otsenka chitatel'skoy gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniyu* [Reading Literacy Assessment. Materials for discussion]. Moscow: RAO. [Online]. Available from: <https://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561931/PISA2009.pdf>. (Accessed: 02.10.2020).
23. Artasov, I.A. (2020) *Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2020 goda po istorii* [Methodological recommendations for teachers, prepared on the basis of an analysis of the typical mistakes of the 2020 Unified State Exam in History participants]. Moscow: FIPI. [Online]. Available from: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2020/Istoriya_mr_2020.pdf. (Accessed: 02.10.2020).

Received: 29 January 2021