

познания. – 2024. – № 1 (90). – С. 15-18. – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1710181198.pdf> (дата обращения: 28.03.2026).

3. Смыслов, С.В. О некоторых методах раскрытия воспитательного потенциала уроков истории и обществознания / С.В. Смыслов // *Universum: психология и образование*. – 2020. – № 3 (69). – С. 15-18. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-metodah-raskrytiya-vospitatelnogo-potentsiala-urokov-istorii-i-obschestvoznaniya> (дата обращения: 28.03.2026).

4. Тишаева, А.И. Художественная литература в процессе обучения истории как фактор формирования ценностного отношения к изучаемым историческим событиям / А.И. Тишаева // *Молодой ученый*. – 2024. – № 38 (537). – С. 263-264. – URL: <https://moluch.ru/archive/537/117730> (дата обращения: 27.03.2026).

5. Федеральные государственные образовательные стандарты. ФГОС основного общего образования: [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-oo/> (дата обращения: 26.03.2026).

К.С. Калинин,

студент института гуманитарного образования;
научный руководитель: кандидат истор. наук, доцент А.В. Литягина
Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ МЫШЛЕНИЯ: ОТ ИЛЛЮСТРАЦИИ К ИССЛЕДОВАНИЮ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Аннотация. В статье анализируется дидактический потенциал исторических документов в школьном курсе истории. Автор показывает противоречие между признанной ценностью аутентичных источников и их репродуктивным использованием в массовой практике. На примере учебника «Всеобщая история. 1914-1945 годы» для 10 класса (под ред. В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна) выявляются методические ограничения современного учебника: преобладание иллюстративно-подтверждающей функции документов, дефицит заданий на источниковедческую критику. Предлагаются принципы и модель проектирования системы заданий на разных этапах урока, превращающие документ из статичного «ответа» в инструмент формирования критического мышления и познавательной активности.

Ключевые слова: исторический документ, методика преподавания истории, критическое мышление, источниковедческая критика, учебник истории.

Современный урок истории в логике Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) должен формировать не просто знание

дат и событий, а метапредметные компетенции: умение работать с информацией, анализировать, сравнивать, выявлять причинно-следственные связи. Ключевым ресурсом для достижения этих целей признаётся исторический документ. Аутентичный источник позволяет ученику не заучивать готовые выводы учебника, а «думать, как историк» – подвергать сомнению, интерпретировать, учитывать позицию автора [2]. Однако в массовой школьной практике потенциал документов реализуется далеко не полностью. Их использование часто сводится к пассивному прочтению и извлечению очевидной информации, что превращает источник в простую иллюстрацию к параграфу, а не в инструмент исследования. Возникает противоречие: документ есть, но мышления он не развивает. В поисках путей преодоления этого разрыва обратимся к анализу как теоретической базы, так и конкретного учебного материала.

В современной методике преподавания истории исторический документ понимается как синтез научного объекта и педагогического средства. С одной стороны, источниковедческий подход требует внешней и внутренней критики источника: установления авторства, времени, целей создания, выявления скрытой информации [2; 3]. С другой – дидактический подход рассматривает документ как средство достижения образовательных целей: иллюстрации, создания проблемной ситуации, обучения аргументации [4]. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова предлагают классифицировать документы для школы по типу носителя: письменные, визуальные, вещественные, аудиовизуальные [2]. М.В. Короткова добавляет классификацию по дидактической функции: иллюстративные, проблемные, информативные документы и документы-задания [4]. Именно проблемные источники – содержащие противоречие, разные точки зрения – обладают наибольшим развивающим потенциалом, так как запускают механизм когнитивного конфликта, необходимого для формирования критического мышления [1].

Проведём методический анализ того, как этот потенциал реализован в современном учебнике. Объектом анализа выбран учебник «Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс. Базовый уровень» под редакцией В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна [5] – один из наиболее распространённых УМК, охватывающий сложный период высокой идеологической насыщенности. Его достоинством является обилие включённых источников: официальные документы (статьи Версальского договора, пакт Молотова-Риббентропа), идеологические тексты, визуальные документы (плакаты, карикатуры, фотографии), статистические таблицы. Учебник предоставляет учителю богатую источниковую базу – «сырьё» для работы.

Однако анализ методического аппарата, сопровождающего эти документы, выявляет системную проблему. Преобладающими являются вопросы репродуктивного характера: «О чём говорится в документе?», «Каковы основные положения?», «Как вы понимаете слова...?» [5]. Такие задания закрепляют за документом иллюстративно-подтверждающую

функцию: он служит дополнительным доказательством тезисов основного текста. Практически отсутствуют вопросы, направленные на внешнюю критику источника («Кто автор и с какой целью создан документ?», «Можно ли ему доверять?»). Дефицитны задания на интерпретацию и выявление скрытых смыслов («Что автор умалчивает?», «Какую позицию он занимает?»). Документы даны, как правило, изолированно, что не позволяет организовать сравнительный анализ разных точек зрения на одно событие. Таким образом, учебник демонстрирует классический случай, когда документы есть, а системной работы по формированию критического мышления нет. Они остаются статичными «ответами», а не «вопросами» к прошлому.

Как же трансформировать работу с документами, чтобы они стали инструментом мышления? Ответ лежит в проектировании целостной системы заданий, распределённой по всем этапам урока. Такая система должна строиться на нескольких принципах: проблемности (задания требуют интерпретации, а не пересказа), доступности и дифференциации (учёт возрастных особенностей), комплексности (работа с разными типами источников), алгоритмизации (наличие чёткой памятки-алгоритма анализа документа, усложняющейся от класса к классу) [2; 4].

Конкретная модель может выглядеть следующим образом. На этапе мотивации документ (краткая провокационная цитата, карикатура, противоречивые данные) создаёт проблемную ситуацию. Вопрос не «Что здесь изображено?», а «Какое противоречие вы видите?», «Какую проблему эпохи отражает этот документ?». На этапе изучения нового материала документ становится основным источником знаний. Используются комплексы источников для сравнительного анализа: например, сопоставление победной реляции командования и солдатского письма с фронта. Задания: «Выделите факты и интерпретации», «Сравните позиции авторов, чем объяснить различия?». На этапе закрепления документ служит основой для оценочной деятельности: «Используя документы урока, подготовьте речь от имени сторонника / противника реформы», «Оцените достоверность источника по заданному алгоритму».

Применительно к учебнику под ред. В.Р. Мединского и А.О. Чубарьяна это означает активную методическую позицию учителя. Вместо прямого следования вопросам учебника необходимо:

1. объединять разрозненные документы параграфа в тематические блоки для сравнения;
2. дополнять имеющиеся источники вопросами на внешнюю и внутреннюю критику («С какой целью создан этот плакат?», «Кому выгодна данная трактовка событий?»);
3. использовать визуальные документы (плакаты, карикатуры) не как иллюстрации, а как самостоятельные источники для анализа пропаганды, задавая вопрос о целевой аудитории и скрытых смыслах.

Исторический документ – это не украшение урока и не готовый ответ. Это приглашение к диалогу с прошлым, которое требует от ученика напряжения мысли, умения задавать вопросы и подвергать сомнению очевидное. Превращение документа из иллюстрации в инструмент исследования происходит только в том случае, когда учитель выстраивает систему проблемных, аналитических и оценочных заданий на всех этапах учебного занятия. Современный учебник предоставляет для этого качественную источниковую базу, но его методический аппарат нуждается в критической переработке. Задача учителя – взять на себя роль не транслятора, а тьютора исследовательской деятельности. Только тогда работа с документами перестанет быть формальностью и станет тем средством, которое действительно повышает качество урока, формируя не память на даты, а историческое мышление.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 152 с.
2. Вяземский, Е.Е. Теория и методика преподавания истории / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
3. Голубцов, В.С. Работа с историческими документами в школе: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия, 2008. – 160 с.
4. Короткова, М.В. Практикум по методике преподавания истории в школе / М.В. Короткова, М.Т. Студеникин. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
5. Мединский, В.Р. Всеобщая история. 1914-1945 годы. 10 класс. Базовый уровень: учебник / В.Р. Мединский, А.О. Чубарьян; под редакцией А.О. Чубарьяна. – Москва: Просвещение, 2022. – 287 с.