

**Шоган В.В., Мкртчян Н.М., Сторожакова Е.В.**

**Педагогическая практика в  
профессиональной подготовке  
студентов  
Института истории и международных  
отношений**

2016

ББК 266.3

Ш78

**Ш78 Шоган В.В., Мкртчян Н.М., Сторожакова Е.В. Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов Института истории и международных отношений. – Ростов-на-Дону: «Ростовкнига», 2016. – 162 с.**

ISBN 978-5-85-778-184-5

ISBN 978-5-85-778-184-5

© «Ростовкнига», 2016

© Шоган В.В., Мкртчян Н.М., Сторожакова Е.В., 2016

## Оглавление

Предисловие	4
§ 1. Модульная глубинная технология в организации педагогической практики в Институте истории и международных отношений на 4 курсе бакалавриата	6
§ 2. Модульная организация педагогической практики в магистратуре Института истории и международных отношений	16
§ 3. Педагогическая практика как погружение в контексте глубинной модульной технологии обучения истории и обществознанию	20
§ 4. Непрерывная педагогическая практика в контексте глубинной технологии обучения истории	29
§ 5. Требования к современному уроку истории и основные направления его анализа	37
Приложение	77
Литература	156

### **Предисловие.**

Саморазвитие личности рассматривается в книге в качестве бытийственной основы профессиональной подготовки учителя истории.

По нашему мнению, инвариантные структуры педагогического сознания завершают свое опережающее становление и качественно определяются в условиях педагогической практики. С этих позиций мы рассматриваем педагогическую практику как вершину, своеобразный концепт к которому направлена вся образовательная энергия факультета. Педагогическая практика – критерий эффективности работы историков, педагогов, психологов и конечно методистов. Однако наиболее существенным в педагогической практике, по нашему мнению, является переживание студентами – практикантами особого состояния «удивления», именно удивления от того, что исторические знания способны пробуждать истоки, то есть открывать в маленьком человеке, его духовные возможности, видение пути судьбы и перспективы жизни. Это удивление приводит студента к пониманию колоссальной ответственности, которую возлагает на него духовный свет исторических персон, уют крестьянского дома, запах кожи и металла в мастерской сапожника и кузнеца, казачья сабля, показывая которую, ты вместе с детьми удивляешься, что эта сабля живая, она продолжает тело ее обладателя, в ней красота донских изгибов, ширь и далекая грусть зеленых земных просторов. «Удивление» становится решением... Страстным желанием остаться в школе, с этими детьми навсегда... Стать их порой, светом, спасти их от мелочности, бессмысленности бытия, вселить в них оптимизм, потребность отдать всего себя воплощение их детской, но действительно реальной мечты, прожить счастливую жизнь.

Пережить свое учительское призвание, это великолепный результат завершившейся педагогической практики. В этом смысле в книге представлен опыт проведения педагогической практики на историческом

факультете, требования к современному уроку истории и основные направления его анализа, а также примеры уроков опытных учителей, аспирантов, студентов, оригинальные занятия факультативов и нетрадиционные формы внеклассной работы.

**§ 1. Модульная глубинная технология в организации педагогической практики в Институте истории и международных отношений на 4 курсе бакалавриата.**

Педагогическая практика – концентрация всех усилий в профессиональной подготовке учителя истории.

Содержательные линии исторических дисциплин, научно – педагогические открытия, психологические моделирования – все здесь приобретает характер нового взгляда.

Первые мгновения пребывания студентов в школе прекрасны, оптимистичны, и в то же время полны тревожной непредсказуемости, неведения в свои силы, ожидания провала. Но самое главное – абсолютное забвение теоретической подготовки, - создается впечатление, что тебя ничему и никогда не учили.

Однако, это обманчивое состояние. Эффект страха всего лишь результат столкновения абстрактных теоретических форм с действенной практикой школы. Конфликт абстрактного прошлого и конкретно – действенного настоящего, может быть разрешен при наличии двух основополагающих условий – владение студентами методикой преподавания и «жесткой» структурной организации педагогической практики.

Мы имеем в виду расписанную буквально по дням программу и представляем апробированную опытом работы, модульную структуру педагогической практики на 4 курсе бакалавриата Института истории и международных отношений.

Однако прежде необходимо сформулировать, что мы понимаем под модульной технологией организации педагогической практики:

1. Модульно построенная практика развивается в контексте чувственно-ориентированного образования, что означает качественное самодвижение личности студента – практиканта от рождения (открытия) в его сознании и самосознании ментально – духовных педагогических состояний через их

само моделирование и осмысливание к педагогическому жизнетворчеству, в обстановке абсолютной самостоятельности оцениваемой школьниками, как участники творческого диалога.

Идя к детям, я должен сказать себе: «Вспомни себя ребенком, заново полюби свое детство, а затем отдай это откровение страстно ждущим тебя ученикам» - это и есть основа творческого диалога.

Учитель и ученик – это прежде всего ментальный диалог. Ментальность – умонастроение поднимает их души над единичностью вещей, и по этой причине, историческая карта и для ученика и для учителя из схемы и абстрактно – цветового расположения превращается в таинство пространства, в равнины и перелески, в горы и долины с людьми, впитавшими в себя средоточие ландшафтов, изгибы рек, вневечность лесов и чувственную стремительность гор...

Время из сухих дат приобретает непрерывность, и столетия до нашей эры становятся на уроке вчерашним днем человечества и человека.

У меня в руках бутафорский дульный пистолет, он через словесно – чувственный образ обретает характер знака, переносящего школьника в морозный воздух Черной речки, где страх и мужество возводятся на уровень чести, которая есть честь и настоящего дворянина и моя личная честь. Так и только так относятся дети к оружию, к фракам, к ажурным платьям и шлемам, не замечая их искусственности, они готовы увидеть за бумажной голубой, извитой ленточкой настоящий Пил, услышать звуки красновато – песчаной воды и почувствовать себя участником военного похода, смотря на картину в учебнике.

Увидеть с высоты птичьего полета минареты, заткнуть дыхание от немощного, пронзительного пения муэдзина и слушать, слушать овсяные вечностью слова: Мекка, Кааба, Медина. А затем дуна, вырвавшись из многоцветья арабесок, окунется в долгожданную, более близкую русскому, Европу, где опьянеет и восхитится высотой и свободой духа Италии, пройдет в задумчивости по улочкам строго рациональных городов

Германии, влюбится в чувственно - жемчужную Францию и задохнется от испепеляюще жаркой страсти испанской поэзии, услышит католические хоралы, переходящие в торжественное звучание органов Вивальди и Баха, в симфонизм Бетховена и Шопена, жадно всмотрится в летящие к богу шпили готических соборов, глаза Мадонны, в адовы полутьмища Данте, Босха и Гойи, а затем, бросив всех, душа окунется в медлительный, созерцательный покой Востока, и только тогда она будет способна возвыситься до переживания великого света своей Родины, чтобы подобно русскому поэту, признаться ей в любви от имени всего мира:

*Это вечное слово — Россия,  
— Словно ангельский свет для меня,  
Словно совести зовы простые,  
Словно искры снегов и огня...*

Таким образом, личностно-ориентированное образование нацелено на воспитание человека культуры, а в контексте профессиональной подготовки учителя на воспитание его педагогической культуры в соответствии с педагогической культурой в целом. Педагогическая культура в нашем понимании есть совокупность знаков и символов, возникающих как результат откровений педагогического сознания и самосознания.

При этом практика сознания педагогической культуры выражена в ментальных знаках, духовные следы педагогического самосознания - в символах.

Знаки педагогического менталитета — это твой внешний облик, это твое желание поднять детей над миром вещей "оторвав" их с помощью слова, наглядности, игры от реальности, чтобы затем вернуть в эту же реальность с пониманием ее сущности.

Символы - это выраженная в цвете? свете, музыке, жесте твоя духовность как объединяющая учителя и ученика сила всеобщей любви.



2. Модульная глубинная технология предполагает развитие педагогической практики в триаде Образ - Анализ – Смысл – Действие - Рефлексия.

**Образ** — *это рождение (открытие)*, затем пробуждение и наконец, возникновение ментально-духовного отношения учитель-ученик через знаки и символы педагогического процесса.

Образ - это в то же время начало педагогической практики, в котором студенты, как показал опыт, переживают основные состояния

**Состояние первое** - счастье - Я учитель, (это состояние возможности отражения в других, **ВСЕГДА** предчувствие счастья).

**Состояние второе** – Я учитель, способен ли я влиять (отражаться в других)? – надежда с сомнением.

**Состояние третье** – Я учитель, я, скорее всего не способен влиять – сомнение с надеждой.

**Состояние четвертое** – Я учитель, это прекрасно, но впереди много работы над собой – оптимистичная вера возникающей энергии, идентификации себя с педагогической культурой – «Я – педагогическая культура».

**Анализ** – это следующий этап педагогической практики, который имеет 2 подэтапа.

Первый этап – педагогическая практика представляет собой анализ первоначального образа отношения «Я – педагогическая культура», посредством персонального опыта учителя - мастера, и выработкой студентами – практикантами на этой основе собственного педагогического почерка – совокупность состояний этого отношения мы называем – сотворчеством.

«Мастер, возьми меня на урок с собой, не отпуская ни на секунду, я готов стать твоим учеником. Дышать одним воздухом, жить твоими желаниями, двигаться по классу вместе с тобой в одном ритме».

На втором подэтапе, который представляет собой организацию смысло-поисковой деятельности, речь идет о сопереживании смыслов учительской профессии. Здесь главное – это воспитательные акты, построенные на душевно – духовном отражении – учитель – ученик – самотворчество.

Смысл нашей профессии – это абсолютная, нераздельная любовь к своей судьбе, как духовной линии жизни. Не прячь свое чувство, и ты сможешь детям обратиться к творчеству жизни.

Действие – завершающий этап педагогической практики – это восхождение к ментально – духовному творческому диалогу, в котором синтезируются результаты персонифицированного и смыслового подэтапов педагогической практики – через вхождение студента в действительный, реальный образ учителя, отдавшего свой свет и испытывающего радость отраженного света детской души.

Таким образом, согласно представленному метафизическому механизму педагогической практики развивается в 3 этапах.

Этап первый – создание в сознании студента – практиканта образа отношения «Я – педагогическая культура».

Данный этап представляет в свою очередь особые стадии:

Стадия открытия (рождения) ментально – духовного состояния «Я – учитель», где «Я» пока главное – это означает, что «Я» вижу свет своего влияния на детей, я нравлюсь им, они мне верят. Эта стадия начинается не с традиционного наблюдения, а сразу с урока, получившего свое название – «урок – шедевр».

Конечно, это странное событие в жизни человека, впервые вступающего в близкий контакт с детьми. Однако, этот опыт показал, что урок – шедевр – это всегда оригинальное построение, увлекающее детей, и иллюстрируя для профессионального «глаза», множество просчетов и недостатков.

«Урок - шедевр» - это своеобразный мозговой штурм, он ставит студента в ситуацию напряжения всех данных ему от рождения и приобретенных интеллектуальных и нравственных возможностей. К началу урока, студент есть абсолютное незнание, у него отсутствует опыт с детьми, он, по существу, забыл все, чему его учили, но он должен собраться, сосредоточиться, заглянуть, проникнуть в тайники своей души и духа. Душа в экстремальной ситуации открывает для жизни состояние радости и счастья общения с детьми, в которых их чистые лики являют собой зеркала учительской искренности.

Дух возносит студента – учителя к пониманию, к переживанию своего великого предназначения.

Пафос всечеловеческого вечного должен пронизывать первую *встречу* студента со своими учениками. Ментально-духовные состояния обязательно возникнут на уроке-шедевре и пусть это будет всего лишь мгновение, оно *все* равно выше всех последующих неудач и именно это мгновение явится светом, который откроет энергию творчества и приведет студентов к потребности самосовершенствования.

Урок-шедевр - истинный образ себя - начинающего, в котором доминируют виртуальные состояния, "Я способен, я талантлив, я все умею"

И в то же время;

«Я не способен, я не талантлив, я ничего не умею??!»

Это альтернативное состояние мы называем рождением (открытием) ментально-духовной сферы будущего учителя. Именно это виртуальное состояние дает основание для следующей стадии педагогической практики в контексте образного этапа.

Синкретичное, не развитое состояние "Я учитель" и "Я не учитель" требует вскрытия их сущности, для того чтобы в дальнейшем альтернативы предстали как идущие друг другу навстречу к символическому действию.

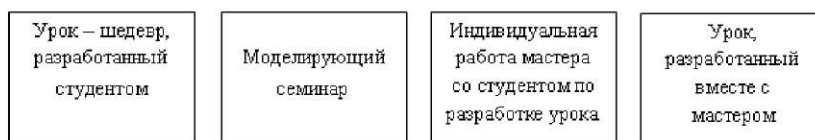
*Вскрытие* сущности альтернатив происходит на второй стадии образного начала практики.

Здесь мы проводим индивидуальные беседы со студентами - практикантами и готовим их групповым семинарам, на которых обсуждаются позитивные результаты урока-шедевра, а также вскрывается сущность ошибок и просчетов. На этих же семинарах вырабатывается инвариантная модель урока с учетом общеметодических требований и индивидуальных особенностей студентов.

После того, как общая матрица уроков готова, в дело вступает учитель - мастер, который вместе со студентами, опираясь на результаты семинара, разрабатывает урок, в котором, как показал опыт, рождается оптимизм всей будущей педагогической практики.

Схема 1

#### **Схема первого образного этапа педагогической практики**



#### **Второй - аналитический этап педагогической практики**

Аналитический этап педагогической практики предполагает два подэтапа, которые мы определили, как персонифицированный и смысло-поисковый.

Персонифицированный подэтап развивается в четырех стадиях. Стадия первая - образная персонификация Стадия вторая - сравнительная персонификация. Стадия третья - существенная персонификация. Стадия четвертая - действенная персонификация

Стадия образной персонификации - это создание учителем-мастером образа своего отношения "Я и педагогическая культура".

Здесь учитель-мастер проводит урок, который является максимальным самовыражением образа отношения, поданный в триединстве средств - слово, наглядность, игра и в системе символов и знаков, обобщающих опыт его профессиональной жизни. Иными словами, учитель должен на этапе

образной персонификации создать целостное представление о сущности своего профессионального опыта, показать наиболее эффективные приемы своей технологии, покорить студентов особенностями своего личностного образа.

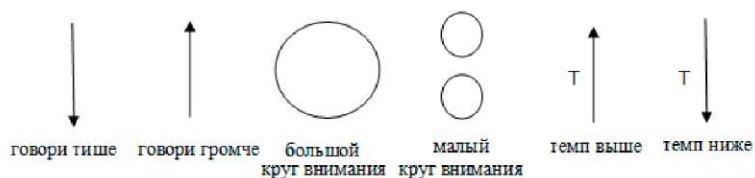
«Смотри на меня, в этом уроке вся моя жизнь, мой "пот" и моя "кровь", моя мечта и мое счастье».

Сравнительная персонификация - это такая стадия, на которой студент осуществляет свои действия на уроке вместе с учителем-мастером, являясь его помощником, и тем самым практически проникает в его опыт. Буквально на уроке студент-практикант "плечом к плечу" с мастером; они вместе создавали его сценарий и вместе его реализуют. К примеру, учитель-мастер объясняет теоретические положения учащимся, студент - практикант иллюстрирует их фактами, учитель дает задания детям, студент их проверяет, студент обобщает логическую часть урока, учитель к урок в целом.

Существенная персонификация - это такая стадия, на которой студент внедряет самостоятельно опыт учителя-мастера, опираясь на собственное существенное его понимание. Это уже уроки, на которых студент выступает в роли учителя. Учитель-мастер оказывает помощь в разработке сценария урока, но наблюдает за его ходом со стороны.

С помощью специального светового табло осуществляется контроль и коррекция действий студента.

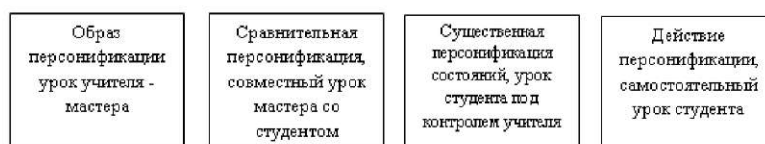
Схема 2



Персонифицированный этап анализа завершается особым уроком, на котором студент - практикант осуществляет попытку синтезировать опыт учителя с собственным пониманием его сущности без коррекции и контроля.

Схема 3

### Схема персонифицированного подэтапа педагогической практики



### Смысло–персонифицированный подэтап, анализ

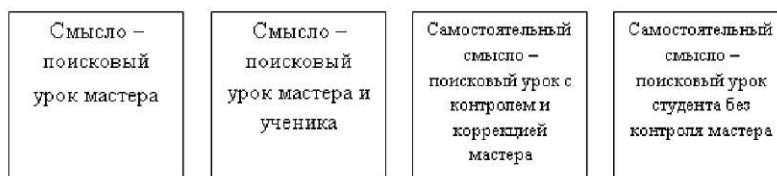
Здесь мы пытаемся создать условия, в которых учитель – мастер и практикант представляют особые уроки – настроения с использованием символических деталей, музыки, поэзии, театрализации, чтобы на этой основе испытать состояние ментально – духовного отражения с классом, с микрогруппой, с отдельными учениками. Такого рода уроки завершаются часто проникновенной тишиной, слезами и аплодисментами. Пафос их проведения, их необычный результат и есть проникновение в смысле профессии.

«Моя судьба, как единство прошлого, настоящего и будущего отражается в твоей судьбе ученик. Мы люди одной судьбы. Я готов разделить твоё чувство любви, творчества, общения. Я отдаю тебе тайну своего отношения к жизни через музыку и поэзию, а ты ученик, принимай её и также искренне, как я возвращай мне свою тайну бытия».

Когда это происходит, мы проникновенно молчим со слезами на глазах, либо хлопаем в ладоши от радости и счастья взаимодоверия.

Испытав совокупность смысловых переживаний, студент – практикант готов к ментально – духовному диалогу с детьми, то есть к самостоятельному педагогическому жизнетворчеству.

**Схема смысло-поискового подэтапа педагогической практики**



**Действие – третий этап педагогической практики**

Последний завершающий этап педагогической практики – это действие, понимаемое нами как восхождение к педагогическому житнетворчеству ментально – духовному диалогу с учениками.

Действенный этап имеет три стадии. На первой стадии студент – практикант представляет урок, разработанный вместе с учителем мастером. Здесь важно, чтобы учитель превратился в «режиссера», который требует жесткого следования законам ментально – духовного влияния. Ни одного слова зря, все проговорено и отрететировано и в то же время поднято на уровень имманентного внутреннего отношения к содержанию и ходу урока.

В этом уроке должен быть обобщен весь опыт позитивных достижений студента на образном, персонифицированном и смысловом этапах педагогической практики.

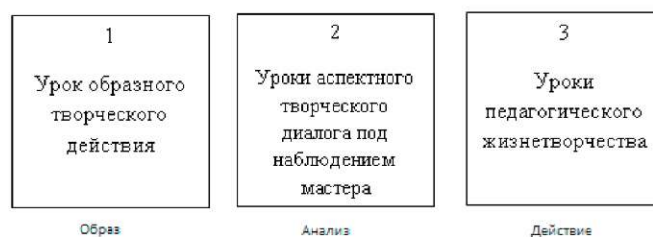
Урок проводится без сигнального контроля и коррекции для последующего комплексного анализа присутствующих на нем специалистов по истории педагогике, психологии, методике.

На второй стадии под наблюдением учителя-мастера осуществляется адаптационная подготовка к самостоятельному педагогическому житнетворчеству. Для этого студент проводит обобщающий урок обращенный к классу в целом, групповой семинар с ориентацией на взаимоотношения с микрогруппами класса, а также урок в котором роль учителя выполняет ученик (Роль учителя в индивидуальных занятиях готовит с ним практикант).

Действенный этап педагогической практики завершается стадией абсолютной творческой самостоятельности. Студент-практикант творит свои символы и знаки педагогической культуры, а результаты его работы он оценивают уже дети, с которыми он находился в открытом творческом диалоге.

Схема 5

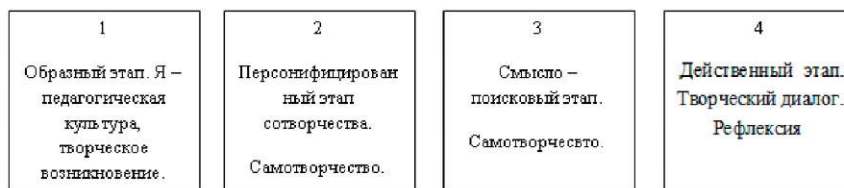
**Схема действенного этапа педагогической практики**



Без сомнения реализация задач модульного построения трудоемка, однако на наш взгляд, выдерживая хотя бы общую канву модульной триады, можно ожидать высокого профессионально-педагогического результата.

Схема 6

**Общая схема модульного построения педагогической практики.**



**§ 2. Модульная организация педагогической практики в магистратуре Института истории и международных отношений.**

Педагогическая практика в магистратуре представляет собой качественно новый этап подготовки учителя истории и обществознания в

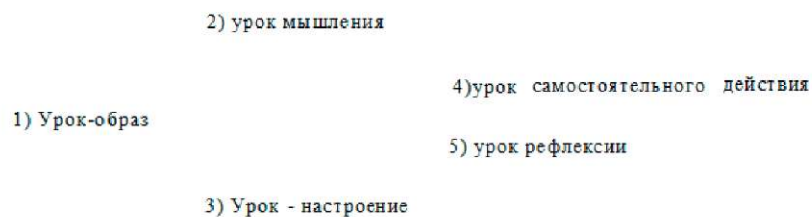


школе. Важнейшими характеристиками модуля педагогической практики является его стратегическое целеполагание. Оно выражено в перспективном планировании целостных тем истории и обществознания в 10 – 11 классах. В отличие от целей педагогической практики 4 курса (5 – 9 классы), реализовавшихся в тактике проведения отдельно взятого урока, здесь оттачивается, и умения и навыки перспективного планирования темы.

В контексте модульной глубинной технологии личностно–значимая тема представляет собой движение от урока образа, через уроки углубленного мышления к уроку практического действия – олицетворение и все завершается уроком рефлексии.

Схема 7

#### **Схема модульного построения целостной темы:**



В зависимости от потребности темы, уроки анализа и настроения могут быть единичными, а могут быть сдвоенными и строенными, все зависит от многообразия аспектов темы.

Чем объясняется стратегический характер тематического планирования в педпрактике в магистратуре. Во-первых, профессиональными возможностями студентов – практикантов, способных возвыситься над единичным уроком и увидеть целостную тему. Во-вторых, особенностями психики школьника - старшеклассника, склонного к ясному, схематичному, сущностному, тотальному видению исторических и актуальных явлений. В-третьих, сознание школьника 10-11 класса характеризуется так же известной виртуальностью рационального и эмоционального, и потому чувственный

начальный образ сменяется его рациональным поэтапным анализом, а тот, в свою очередь, уроком настроения эпохи. Действенный же урок венчает движение материала и запечатлевает абстрактно и схематично в памяти школьника исторический инвариант жизни.

Между тем, модульная технология не дается сразу и без трудности, необходима особая структура педагогической практики, которая возведет студента к тематическому планированию. По этой причине педагогическая практика имеет структуру, развивающуюся: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия. На первом этапе педпрактики студенты создают целостный опережающий образ своего будущего взаимодействия с классом, его микрогруппами и отдельными учениками. Для этого:

1. Студенты изучают по специальному заданию школьный класс, его микрогруппы и отдельных учеников. В конце декады, студенты обязаны знать всех детей по именам.

2. Изучается также опыт взаимодействия и отношения учителя – мастера с классом по специальному алгоритму.

3. Изучается пространство кабинета и система средств.

4. Студенты участвуют в особой встрече с классом, где, опираясь на пожелания и потребности старшеклассников, намечает план воспитательного общения.

Первый этап опережающего образа педпрактики завершается: уроком - шедевром. Урок-шедевр, естественно, условное название (восходит к средневековому изделию) по сути у них одинакова, она *состоит в абсолютной самостоятельности, в опоре на собственное понимание целей, методов и форм работы в старших классах*.

Второй этап педагогической практики посвящен практическому освоению опыта учителя-мастера. Учитель-мастер осуществляет на этом этапе достаточно жесткую коррекцию планирования, как отдельных уроков, так и в целом.

Третий этап педпрактики - это освоение и практическое апробирование модульной технологии на уровне блока уроков. Коррекция учителя-мастера носит уже характер не требований, а советов. А студент-практикант продвигается от образа темы урок-лекция через его рациональной и чувственный анализ - урок - анализ и урок – настроения к его практическому действенному олицетворению - урок - деловая, ролевая, спектакль.

Заметим, что на этом этапе каждый из уроков может быть зачетным и подвергаться комплексному анализу со стороны педагога, психолога, методиста, учителя, группового руководителя.

Каждый этап педпрактики завершается малым педсоветом с анализом и оценкой, а педпрактика в целом итоговой конференцией.

### **Дневник педагогической практики (схемы и таблицы)**

Таблица 1.

#### **Изучение оборудования кабинета истории и системы средств.**

Перечень исторических карт на период практики	Перечень таблиц, схем, диаграмм	Перечень исторических картин	Перечень слайдов, видеофильмов в компьютере учителя - мастера
---	---------------------------------	------------------------------	---

Таблица 2.

#### **Психолого – педагогическое изучение класса.**

Список класса (фамилии, имена)	Дифференциация класса по микрогруппам	Индивидуальные характеристики
--------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------

Таблица 3.

#### **План взаимопосещения уроков.**

Тема урока	Ф.И.О	План развития урока	Особые замечания
------------	-------	---------------------	------------------

Таблица 4.

#### **План воспитательного общения с классом.**

Мероприятия воспитательного общения	Дата	Участники	Гости
-------------------------------------	------	-----------	-------

Таблица 5.

**Опережающее тематическое планирование.**

Тема раздела (глава)	Тема урока	Тип урока	Средства	Методы
-------------------------	------------	-----------	----------	--------

Таблица 6.

**План урока - модуля.**

Тема урока.

Цели урока – образовательная, развивающая, смысловая, предметно – практическая, воспитательная сверхзадача, рефлексия.

**Оборудование урока.**

(карты, схемы, таблицы, картинки, технические средства)

**Ход урока.**

Микромодуль 1 (образ) Символический, мотивационный, художественный, действенный		Микромодуль 2 (анализ) Символический, логический, действенный		Микромодуль 3 (персонификация) Личностный, деятельный, общественный		Микромодуль 4 (событийно – практического контроля)		Микромодуль 5 Домашнее задание и рефлексия	
Цели:		Цели:		Цели:		Цели:		Цели:	
Учитель	Ученик	Учитель	Ученик	Учитель	Ученик	Учитель	Ученик	Учитель	Ученик
Логические части		Логические части		Логические части		Логические части		Логические части	
Выводы		Выводы		Выводы		Выводы		Выводы	

### **§ 3. Педагогическая практика как погружение в контексте глубинной модульной технологии обучения истории и обществознанию.**

В сложном названии статьи просматривается сразу несколько понятий требующих разъяснения в самом начале.

Глубинная модульная технология обучения истории и обществознания. Глубинность – это особое состояние человеческого самосознания, в котором осуществляется соприкосновение двух основополагающих категорий

человеческой жизни: бытие и самосознание. Мы рассматриваем бытие, исходя из идеи Н. Бердяева, который, как известно, подчеркивал, что бытие есть конкретное выражение духа в человеке, - «дух как нечто всеобщее, вечное, бесконечное, бессмертное конкретизируется в бытии человеческой самости» [7, с. 34]. Однако, бытие бессловесно, по обретает свое слово в самосознании: человек, земля, вселенная, культура, социум, это все тотальная расшифровка внутренней энергии бытия человека в его ментальном проявлении: любовь, истина, добро, красота, творчество - это самосознание заговорило языком трансцендентного уровня бытия «Здесь слово есть символическая ассоциация, открывающая путь к духу предмета, к его бытию» [81, с. 61]. Мы понимаем самосознание не как служанку сознания, не как дешифровальщика того, что сказано человеком в обыденной жизни, а как выраженный в человеческой спонтанности язык бытия. Между самосознанием и бытием есть пространство, некоторый вакуум, который и заполняется глубиной, органично соединя в себе чувство бытия и воплоща чувственных понятий самосознания. Единственное, что можно сказать о связи самосознания с сознанием, это то, что глубина, без всякого сомнения, первична относительно внешнего дискурса, подверженного влиянию идеологического, сиюминутного, модного и т.д. Пробужденная глубина есть основа творчества, а точнее, есть основа свободы творчества. Вакуум между бытием и самосознанием заполняется особыми формами глубины, определенными в результате опытной экспериментальной работы. Первое – состояние целостности себя, природы, человечества; человек всегда чувствует эту целостность, она вдохновляет его и мучает по той причине, что часто опустошена, не наполнена понятийным, фактологическим, компетентным содержанием. Однако, все с чего начинается все – тяготеет к целостности, но сменяется второй формой глубины – мыслительностью, именно мыслительность «спасает» целостность, потому, что стимулирует поаспектное наполнение целостности адекватным содержанием. Когда же мыслительность окончательно заполняет

первоначальную емкость, то в глубинности человека происходит метаморфоза, именуемая отраженностью. Наполненная содержанием целостность, желает отдать себя пониманию другому, отразиться в другом и испытать переживание отраженного света - «верь в истину, надейся на истину, люби истину, вот голос самой истины...» [66, с. 72]. Так глубинность подходит к предпоследнему состоянию, в котором синтетически пребывает целостность, наполненная содержанием мыслительности, отраженностью, пережившая свет глубинного диалога – это состояние созданности. В нем человек готов создавать себя, творить себя в слове, в письме, в живописи, в музыке, в человеческих отношениях, в профессии, - «человек духовен тогда и постольку, поскольку он добровольно и самодеятельно обращен к объективному совершенству, пугаясь в нем, отыскивая его, измеряя жизнь и оценивая» [30, с. 15]. Однако, действительным завершением качества глубинности является состояние воплощенности. Воплощенность, есть продуктивное полезное преобразование пространства человеческой жизни, человеческих отношений. Это конечный результат определенного качества глубинности. Именно воплощенность заказывает рефлексию, в которой человек осмысливает свое место в длительности своей единичной жизни, свое место в служении человечеству «Служение человечеству, переживание глубинного диалога как акт прикосновения человека к общечеловеческим задачам» [60, с. 239].

Рассмотрев, таким образом, понятие глубинности, необходимо обратиться к тому, какая же технология пробуждает глубины человеческого самосознания. Это технология получила название модульной глубинной технологии обучения истории и обществознанию. Здесь так же нужны пояснения. Технология – это система условий, которая дает возможность прикоснуться к студенческому самосознанию в его глубинных формах, отражающих бытие. Эта система условий опирается на понимание глубинности в пяти его состояниях, эти пять состояний пробуждаются единым комплексом, выраженным в инвариантной структуре: образ, анализ,

смысл, действие, рефлексия «Все модули образования в своей пространственной структуре должны развиваться по инвариантной схеме: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия» [78, с. 304]. Эта структура, как очевидно, соответствует глубинным состояниям самосознания: целостности – образ, мыслительности – анализ, отраженности – смысл, созданности – действие, воплощенности – рефлексия. Эта инвариантная структура, в свою очередь, порождает целостный личностно-значимый технологический комплекс, который включает в себя новые формы обучения истории и обществознанию: урок-образ, урок-мышление, урок-настроение, урок самостоятельного действия, урок актуализации и проповеди. Дело тут не в количестве уроков, а в точном соответствии этих форм глубинным состояниям. «Каждый урок, представляет из себя модуль, то есть систему условий. Урок образ – модуль, который рождает завершенное целостное чистое представление об изучаемой теме. Урок-мышление – модуль – это та же система условий, результатом которой является чистое состояние мысли. Урок настроение – модуль, порождающий переживание смысла жизни, истории и культуры. Урок самостоятельного действия – это модуль, где созданы условия абсолютного самостоятельного применения и использования освоенных ранее компетенций. И, наконец, урок актуализации и проповеди это так же модуль, порождающий рефлексия, связывающий архаические переживания с реальной жизнью» [83, с. 355].

Когда стало ясно, что мы понимаем под глубинной модульной технологией обучения истории и обществознанию, осталось дать определение педагогической практики как погружения, в контексте идеи статьи.

Педагогическая практика, это модуль, то есть такая система условий, которая построена по структуре: образ, анализ, смысл, действие, рефлексия; которая по существу, есть результирующая форма всех освоенных ранее компетенций от самых простых, связанных с оборудованием урока, до сложных компетенций конструирования, моделирования и проектирования

урочных форм. Педагогическая практика погружения должна в результате сформировать глубинную компетенцию «призвание» к учительской профессии. Студент, у которого сформирована компетенция «призвание», с достаточной определенностью и верой определяет свой жизненный путь, чувствует, что призван на эту землю, что бы учить других. На практике он проживает глубинное состояние, где его жизнь в профессии представляется ему как основополагающий лейтмотив жизни и самореализации. Однако, для того, что бы эффект сформированности глубинной компетенции «призвание», явился вдохновением будущей жизни, студент, приходящий на педагогическую практику, должен испытать особое состояние погружения, - «Чем основательнее и глубиннее погружение, тем ближе человек к реализации себя в будущей жизни» [84, с. 88]. И только механизм погружения, вводимый организаторами практики в ее пространство, даст возможность для реализации пяти этапов модульной глубинной технологии.

Погружение начинается со спонтанно-созерцательного уровня. Он действует опережающее, потому что вся предыдущая работа в условиях лекционно-семинарских занятий должна быть нацелена на аттракт педагогической практики, как на событие, которое притягивает, к которому движется студенческая группа, которая опережающее уже созерцает свое пребывание в школе, да и вообще движение к школе. Переживание своей ответственности и значимости в будущем порождает погруженность в ее спонтанной созерцательности. Далее, погружение переходит на знаково-символический уровень – это лишь означает, что в модульной глубинно-организованной педагогической практике действуют творческие педагогические мастерские. Первый знак – это табличка на двери «Творческая педагогическая мастерская» с фамилией мастера, это оборудование мастерской, где у студентов есть свое место, где все нацелено в знаках и символах на помощь и коррекцию в их будущей педагогической деятельности. Педагогическая мастерская снабжена специальными критериями анализа урока, специальными сигналами управления поведением



учителя, которые дают возможность корректировать его деятельность на уроке без прямого вмешательства (говори громче, говори тише, малый круг внимания, большой круг внимания, до конца 3 минуты и т.д.), а так же сигналы подсказки, ориентирующие в правильной организации микро модуля урока.

Следующий уровень – это уровень схватывания. Здесь студентам предлагается интересное и стимулирующие их событие – урок уже через 3 дня. Этот урок мы называем уроком «шедевром». В нем студент должен презентовать все обретенные им компетенции без всякой помощи мастера или методиста, но именно этот урок является фактором «схватывания» в контексте погружения. Далее, следующий уровень это уровень действенный – студентам предоставляется право изучения творческой лаборатории мастера, то есть библиотеки, находящейся в классе и в школе, наглядных пособий, презентаций, картографического материала. И, наконец, последний уровень погружения – телесно-физический – это означает, что тело студента превратилось в фактор его пребывания в школе, исчезли комплексы, зажимы и студент соединил органику своего замысла с телесно-физическим проявлением, когда это произошло, можно говорить о том, что эффект погружения в пространство педагогической практики состоялся.

Схема 8

**Уровневая схема погружения в модульную глубинную технологию**



Погружение предполагает в глубинной технологии выполнение ряда правил – эти правила способствуют эффективной реализации пяти микромодулей педагогической практики. Эти пять микромодулей рожают качественно определенный модуль педагогической практики.

Правило первое – определенность педагогической практики (цели, задачи, выверенная процессуальность, осмысленная система компетенций).

Правило второе – замкнутость пространства педагогической практики, где в классе создается атмосфера абсолютной реализации поставленных задач, это своеобразная лаборатория, где четко прослеживается движение от цели через процесс к компетентностному результату. Здесь отвергается всякая спонтанность и свобода, это замкнутый, работающий на реализацию педагогического замысла механизм, внутри которого как раз только и возможна свобода интерпретации и спонтанный поиск, - «Поток сознания актуализируется волнами только тогда, когда находитесь в условиях комплексного погружения» [85, с. 4].

Правило третье – отчужденность. Студент должен, как ни страшно, забыть о реальной непосредственной жизни, он должен стать частичкой школы, превратиться в учительство, абстрагироваться до глубинного проживания своего призвания на эту землю учителем.

Механизм погружения и правила организации педагогического пространства дают возможность реализовать пять микромодулей педагогической практики.

Микромодуль первый, имеющий отношение к глубинному состоянию целостности представлений о будущем явлении (10 дней). Эта целостность достигается с помощью изучения оборудования лаборатории, наблюдение за уроками по всем предметам, запоминание имен и фамилий учащихся, создание перспективного плана будущей практики и в подготовке и проведении первого, так называемого, урока «шедевра». Его суть в абсолютной самостоятельности студенческого замысла. Студент, в условиях урока «шедевра», показывает все, на что он способен. Помимо

содержательности урока, его методического замысла, его задача состоит в том, что бы создать образ учителя профессионала, поправится детям и вдохновить их на сотрудничество. По существу, именно в этом уроке, в главном событии, рождается целостный образ будущей педпрактики и главный целостный образ своих профессиональных возможностей. Это своеобразный пропуск в диалогическое пространство будущих уроков. Урок «шедевр» подвергается комплексному анализу методистов, преподавателей истории, психологов и педагогов, определяются позитивные тенденции, указываются возможности коррекции и определяется индивидуальная траектория педагогической практики студентов. И так, первый микромодуль образной мотивации педагогической практики завершен. Это синкретичное, виртуальное, образное начало далее поаспектно должно наполниться историческим и методическим содержанием. В контексте имманентной спонтанности, глубинность переходит в состояние мыслительности и в этом контексте, второй микромодуль практики получает название рационально-аналитического микромодуля. Его задача работать по программе руководителя творческой мастерской, подчиняться его авторитету и апробировать его опыт, стать его зеркалом. В этих банальных правилах есть выраженность второго микромодуля педагогической практики. Здесь, мастер занимает скрытую позицию, он требует неукоснительного следования структурам уроков, объединенных в модульный комплекс. На этом этапе студенты преподают одну целостную личностно-значимую тему, которая, как было уже сказано, развивается в пять урочных этапов. Этап первый - урок-образ – целостное представление о теме. Этап второй - уроки мышления – поаспектный анализ и наполнение содержанием первоначальной целостности. Этап третий – урок настроения – создание условий для проникновения в глубинные смыслы жизни истории и культуры с помощью художественной образности (здесь в основе глубинное состояние отраженности, а, следовательно, глубинного диалога между учителем и школьниками). Этап четвертый модульного комплекса действует под

влиянием глубинного состояния созданности. Его спонтанное проявление осуществляется в форме урока самостоятельного действия, то есть микро-групповых семинаров (одноступенчатой, двухступенчатой, трехступенчатой организации). Здесь студенты призваны организовать самостоятельную деятельность школьников, в которой дети понадают в условия выраженности себя, то есть целостного видения исторического явления, его мыслительных результатов, его исторической художественности в специальных заданиях по анализу исторических источников, исторической схематики, исторической картографии, творение художественно-исторических мопологов персон истории, театрализация отдельных ее элементов.

Комплекс завершается уроком актуализации и проповеди, где с помощью специальных методов и приемов, используемых студентами, школьники соотносят историю с действительностью, соотносят судьбы персон истории с собственным смыслом жизни, это мы понимаем как элемент педагогической культуры, - «Педагогическая культура, это часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлились духовные и материальные ценности образования» [14, с. 101].

Таким образом, завершается рационально-аналитический этап педагогической практики. В нем погружение достигает максимальных величин и, потому, требует отданности, приобретенного содержательно-методического опыта другим, способным понять педагогическое вдохновение коллегам. Внутренняя имманентная спонтанное продвижение самосознание студентов, именуемое отраженностью, определяет третий этап педагогической практики, которое носит характер выраженности глубинных смыслов профессии. По характеру это смысловой микромодуль практики – в нем студенты начинают подготовку к мастер-классу, где в едином сюжете презентруются опыт самых эффективных уроков, методов, приемов, педагогических находок и далее, в специальном театральном мастер-классе студенты представляют свои достижения коллективу школы. Это, обычно, успешное выступление вдохновляет студентов войти в следующий

микромодуль практики, который носит название действенно-зачетного. Здесь студенты дают свой последний зачетный урок в абсолютной самостоятельности без коррекционной помощи методистов и учителей с последующим комплексом анализа педагогов, психологов, методистов, учителей и выставлением оценки. Последний микромодуль практики носит характер рефлексивности – он олицетворяет глубинное состояние, которое определено нами как воплощение. По существу, это обычная итоговая конференция, но она является, в некотором смысле, проповедью, обращенностью собравшихся младших курсов в свою веру, в призвание и служение детям. Каждая школа представляет теоретический, организационный и действенно-практический отчет. В этом отчете анализируются достижения и ошибки, просчеты, сформированность и несформированность отдельных компетенций, а так же показываются лучшие фрагменты уроков. По существу, это своеобразная рефлексивная проповедь, в которой латентно присутствует поэтапный выход из погружения.

Таким образом, педагогическая практика погружения в глубинной технологии обучения истории и обществознанию это главное событие в профессиональной подготовке учителя, это событие атракт, к которому, на протяжении всего процесса обучения, должен быть устремлен студент, должен быть устремлен весь факультет, это своеобразное проживание будущей профессии в ее интенциях и идеалах.

#### **§ 4. Непрерывная педагогическая практика в контексте глубинной технологии обучения истории.**

Термин «непрерывность» предполагает ряд признаков, с помощью которых можно распознать преимущество данного феномена как условие открытия глубинных бытийственных профессиональных состояний самосознания студента. Мы понимаем самосознание как являющееся глубинное бытие, как своеобразную форму проживания человеческих

профессиональных истоков. Если сознание обращает студента к некоторому внешнему пониманию и переживанию мира, к своеобразной комбинаторике вещей, предметов, ситуаций, отношений, то есть по существу с тем, что живет вне меня, то самосознание это моя глубинная жизненность «мое бытие», определяющее ведущую линию жизни, иначе говоря, открытую мною «профессиональную судьбу», то что зовет, то что приближает к профессиональной самореализации, к проживанию счастья, результативности избранного дела, к глубинному проживанию своего призвания. Самосознание это категория имеет отношение не только к единичному человеку, но и запечатлевается в символах и знаках предмета, в его понятиях, суждениях, событиях, более того, самосознание способно подниматься и запечатлеваться на метафизических уровнях годовых сезонов (осень, зима, весна, лето), определять своей энергией целый учебный год, быть основанием отрочества, юности, молодости, зрелости, старости. Жизнь самосознания есть жизнь бытия имманентно присущего каждому. Самосознание человека – студента, встречаясь с запечатленными глубинными состояниями целостных временных емкостей, например первого года обучения, второго года обучения, вызывает эффект проживания. Это действительный диалог единичного самосознания с всеобщим самосознанием определенного качества образования. Эта сложная глубоко интуитивная связь определяет средства, методы и формы обучения и наполняет определенным содержанием этапы непрерывной практики. Однако, для того что бы сущностное содержание каждого из этапов практики было понято правильно необходимо обратиться к ее событийно-программирующему сознанию, имеется ввиду, что профессиональное становление студентов в ВУЗе есть прообраз (протожизнь) действительной реальной профессиональной жизни. Если предположить, опираясь на исследования В.В. Шогана, что настоящий взрослый лик профессиональной самостоятельной жизни наступает где-то после 45 лет и качественно завершается к 59 годам, то можно с помощью простого наблюдения и

интервьюирования определить его структурное функционирование. Оно развивается в 5 этапов. Начинается с образного синкретизма, переходит в практическое конструирование, моделирование и проектирование профессии, при удачном развитии этого рационального этапа профессиональный лик взрослого человека открывает ему глубинные смыслы профессии в контексте призвания и служения, и, наконец, человек переживает действительное глубинное состояние мастерства, над которым далее рефлексировать относительно жизни в целом и относительно своего служения человечеству. Задача высшего профессионального педагогического образования прожить аналогичную матрицу. По существу, настоящей педагогической сверхзадачей является опережающее проживание будущего, которое закрепляется в самосознании как опыт уже показанного взрослому лику профессиональной жизни. Е.В. Бондаревская пишет, - «Необходимо относиться к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы» [12, с 66].

Вернемся и рассмотрим движение диалогов самосознания единичных и трансцендентных во временной емкости бакалавриата. Первый курс в общем пафосе возникающих идентичных переживаний есть выражение опережающего представления о будущей профессии, о сути студенческой жизни, есть радость и мечта студенчества, которая проживается реально и общий фон самосознания и единичный настроенный на проживание опережающего представления профессии. В этом контексте осуществляется организация педагогической практики в базовых школах. Студенты один раз в неделю приходят в классы разных возрастных групп (5- 9 классы) с достаточной реалистической задачей, в которой отражена идея будущего этого студента, его приход называется «Я к Вам пришел» и в этом, казалось бы не очень педагогическом названии, скрытно присутствует и желание представить свой личностный образ, то есть понравиться детям, и продемонстрировать свои возможности и перспективы с точки зрения исторического знания, и оказать духовное влияние на школьников разных

возрастов, вспоминая в себе, в течение года психологические особенности всех классов этого отроческого возрастного периода. Выступление, конечно имеет этап подготовки и консультации со стороны опытных методистов, но являются собой пока фактологическое, не существенное, нормативное предъявление исторического содержания. Студенты разделены на микрогруппы по 5 человек и представляют в своих монологах аспекты общей темы: Быт и культура Древней Руси (оружие, одежда, еда и т.д.), рыцарство, замки, главные военные сражения в период от Руси до России, каждое выступление заканчивается оценивающей рефлексивной и саморефлексивной работой, а в завершении года студент получает оценку и характеристику приобретенных профессиональных компетенций.

Второй учебный год в условиях бакалавриата имеет имманентную тенденцию к доминированию мыслительности как глубинного состояния. Студенты склонны в этот период с увлечением обращаться к написанию курсовых работ, участию в научных сообществах, часто абсолютизируют свои научно-исследовательские возможности, высказывают ту или иную теоретическую позицию, которая часто наивна, максималистична, но именно она определяет внутренне состояние мыслительности студенческого самосознания «освоение понятий определяется поведением людей» [72, с 132]. Как ни парадоксально, но в метафизическом смысле предметы разворачиваются к заказу глубинного состояния мыслительности студентов своими понятиями, законами, категориями, суждениями и т.д. То есть, по существу главным средством диалога становится научный дискурс и именно это определяет содержание педагогической практики на 2 курсе. Здесь их пребывание в школе определяется как роль лаборанта, работающего по подготовке и помощи учителя в уроке – создание ассоциативных схем, презентаций, подготовка к единому государственному экзамену, контрольным и семинарам, более того, студент соучаствует в процессе урока. Здесь, вместе с учителем он работает в различных микромодулях урока, где главным являются изучение понятий, законов, системы фактов и т.д.



Лаборантская и научно-исследовательская работа студентов, а так же участие в уроках контролируется и оценивается методистами, преподаватели истории, психологии и педагогики. Здесь так же нужно понимать и учитывать природосообразную динамику года по В.В. Шогану, где осенью студенты создают образные фрагменты уроков, зимой – аналитические, весной – художественные в начале лета – игровые. Здесь с очевидностью просматривается аналогия с взрослым профессиональным ликом учителя. Это по существу протоконструирование, протомоделирование и протопроектирование, то есть проживание будущего рационального этапа взрослой профессиональной жизни.

Далее, как уже было сказано, во взрослом лике происходит насыщение рациональности и имманентный переход к открытию глубинных смыслов профессии. Именно на этом этапе, на наш взгляд, в дело должна вступать психология, педагогика, методика целостного урока, то есть по существу, программа третьего курса бакалавриата это пробуждение и открытие действительных профессиональных смыслов обучения и воспитания, это освоение инвариантных структур уроков, которые, с одной стороны, есть заказ самосознания, а с другой стороны условия для пробуждения и организации самосознания. Имманентному глубинному состоянию целостности соответствует урок-образ, далее согласно внутренней логике самосознания глубинное состояние мыслительности заказывает урок-мышление, возникающее на этой основе состояние отраженности заказывает урок-настроение, идея самовыражения и созданный реализуется в уроке самостоятельного действия, глубинное состояние воплощенности реализуется в условиях урока актуализации и проповеди. Каждый тип урока несет в себе определенную задачу и наиболее эффективно функционирует в адекватное ему время года. К примеру, урок-образ это удел рождающей замысел года – осени, его структура, переводящая символы и знаки в схемы понятийного и сужденческого типа, уходящая далее к истокам личностных смыслов и, наконец, к завершающему действительному символическому

волеизъявлению создает целостное представление об изучаемом историческом явлении. В опытно-смысловом смысле это неделя педагогической практики, где задачей студентов является апробирование урока-образа, это неделя осуществляется как полноценная практика с установочной конференцией, с дневниками педагогической практики, нацеленными на целостное образное представление. Здесь и студенты, и учителя, и учащиеся находятся в состоянии проживания образа года. «Событие мысли говорит об историческом времени, о времени объективной истории как реальном движении жизни» [38, с. 37].

Урок мышление, обобщающий, как я уже говорил, глубинное состояние мыслительности, является основой недельной практики зимой. Здесь, в силу «иммагинационной» специфики в самосознании открываются потоки мыслительности, обобщающиеся в уроках мышления. Но не только уроки, но и все процессы обучения и воспитания обретают характер понятийной мыслительной работы по заказу глубинного состояния мыслительности школьников. Урок-мышление как форма обучения в этом контексте, представлен особенными приемами и методами. Урок-мышление всегда содержательный аспект урока-образа, но и он начинается с интеллектуального пробуждения, с так называемой «интриги», переходящей в мыслительное воспоминание, а далее в проживание рождения новой мысли в изучении нового материала, где все завершается интеллектуальным волеизъявлением, то есть решением задачи, открывающей возможность окончательного понимания и разрешения интриги урока. Собственно, неделя зимней практики есть подготовка к уроку мышления, так же как и к другим аспектам внеурочной деятельности связанной со школьной исследовательской работой, с различными аспектами инструментального мышления и действия.

Весна обращает детское самосознание, да и к тому же самосознание учителя к глубинным основаниям личностных смыслов жизни и культуры. Личностный смысл есть бытийственное проявление общей направленности

человеческого существования. По словам Хайдеггера, - «здесь все имманентно всему». Это означает, что весной открываются, оголяются истоки человеческих судеб. По существу, весна это диалоговая жизнь «универсалий», которые как свет открывают «вот бытие» вещей, предметов, человеческих отношений. Весной и великие персоны, и люди, находящиеся в поиске своего призвания своего прихода на землю, выравниваются, вступают в глубинные диалоги и проживают их вдохновенное влияние. Авитаминоз выражает слабость человеческой телесности, но делает чутким, абсолютно искренним, ищущим другого (Я – Ты) для глубинного диалога отраженности. Именно по этой причине студенты попадают в условия недельной педагогической практики, где главным событием является урок-настроение. Урок-настроение это система условий, опирающихся на глубинное состояние самосознания, которое в нашей терминологии определяется как отраженность, отраженность в другом самосознании «Я – Ты» через всеобщее и вечное. Это сингулярное состояние глубинного диалога порождает основные этапы урока, реализуемого в весенней практике. Урок-настроение начинается с художественного образа, переходит к эстетическому анализу, далее обращается к этическому осмыслению и переживанию глубинного диалога персоны ученика и персоны культуры, завершаясь художественным театральным действием и самооценкой и рефлексией.

Лето – практико-рефлексивное время года, в нем результируется рационализм зимы и чувственная глубинность весны. Здесь важна продиктованная внутренней энергией школьника самостоятельность творческого действия. По этой причине, в начале лета студенты уходят на неделю практики для проведения обобщающих действенных семинаров, а так же различных игр, завершающихся оценкой, самооценкой и рефлексией. В результате, третий год бакалавриата есть год пробуждения смелых откровений профессии учителя. Студент, ведомый внутренним чувством, восходит к проживанию глубинных смыслов профессии и открывает для себя глубинное состояние призвания или противостояния жизненному

профессиональному выбору. Здесь важно, что бы акт проживания «призванности» состоялся, что бы студент мог отразиться в учениках, в мыслях и чувствах учителей, отразиться во вдохновенности своего научного руководителя. То есть, по существу, третий год обучения это проживание глубинного диалога, который можно назвать одним словом – призвание.

Если теперь обратиться к началу статьи, то можно с очевидностью рассмотреть контекст, в которой помещена непрерывность педагогической практики:

1 курс это опережающее образное представление профессии, монологи, задачей которых является целостная представленность будущего учителя перед детьми. Однако, как известно, она носит синкретичный виртуальный характер и потому требует педагогической практики на втором курсе, в которой изучается школьный дискурс, по средством реальной работы студента лаборантом в школьном кабинете истории с систематическими обобщениями открытого дискурса в отдельных фрагментах уроков, которые дают студенты в коммуникативном действии с учителем. Здесь фрагмент и учительское поведение подчинено изучению дискурсивных компонентов. Далее на третьем курсе педагогическая практика переходит с помощью педагогики, психологии и методики к созданию условий для проживания глубинных смыслов жизни. Это проживание возможно на целостных уроках настроения, в которых, по средствам глубинных диалогов, открываются личностные смыслы жизни. И, наконец, практика на четвертом курсе вступает в завершающую для бакалавриата стадию целостной полуторамесячной педагогической практики, где студенты апробируют целостный методический комплекс, в котором во взаимопроникающем единстве представлены уроки образы, уроки мышления, уроки настроения, уроки самостоятельного действия, уроки актуализации и проповеди. Помимо всего прочего, практика носит и синтетический характер, выраженный в единстве обучения и воспитания, это взаимопроникающее единство и есть творческий, личностно-значимый комплекс.

В завершении хотелось бы заметить, что педагогическая практика должна осуществляться в едином образовательном пространстве, в некотором сетевом взаимодействии базовых школ, где студенты на протяжении всего бакалавриата пребывают в одном и том же классе, практически осваивают историческое содержание, изучают специфику возрастных этапов школьников и проживают различные уровни профессиональной диалогичности. Все это лишь доказывает, что бакалавриат есть протозапад профессиональной жизни учителя, в нем должны быть созданы условия, в которых студент, обращаясь к педагогической практике на первом курсе развивает свое профессиональное мироотношение на втором и третьем курсе и завершает качество проживания профессиональной направленности на четвертом, открывая для себя в этом проживании идею призвания.

#### **§ 5. Требования к современному уроку истории и основные направления его анализа.**

1. Требования и анализ урока как категории методики.
2. Общепедагогические требования к анализу субъект-субъектного взаимодействия и отношения (учитель — ученик) на уроке истории (1-я группа).
3. Требования к анализу деятельности учителя истории на уроке (2-я группа).
4. Требования к анализу организации учителем деятельности учащихся на уроке истории (3-я группа).
5. Требования к анализу результатов урока истории (4-я группа).

В основу этого параграфа положены общепедагогические требования к уроку, разработанные В.Г. Фоменко. В свое время его рекомендации были достаточно популярны среди учителей-предметников, завучей и методистов. Однако достаточно большой период времени отделяет современный урок от

того что было когда-то высказано, имело успех, поэтому далее будет сделана попытка показать систему требований к анализу урока с позиций ряда новых идей - это, во-первых, и, во-вторых, рассмотреть общепедагогические требования применительно к уроку истории.

Рассматривая урок не как основную форму обучения, главной целью которой являлось формирование системы знаний, а как учебный модуль, в процессе которого осуществляется движение учителя и учащихся от образа исторического конфликта через его анализ к действию, можно говорить о ряде новых аспектов анализа.

Урок понимается как субъект-субъектное взаимодействие—учитель—ученик, и потому его анализ представлен не тремя группами требований, как было раньше, а в анализе участвуют уже четыре группы. Причем компоненты анализа дополнены и содержательно изменены. Так, третья группа состоит из компонентов, призванных анализировать организацию деятельности учащихся на уроке. С помощью четвертой группы требований анализируются результаты урока, т.е. результаты субъект-субъектного взаимодействия, модульный подход к уроку определил обязательное наличие и структурирование предметно-практического аспекта и отсюда - формирование предметно-практической цели урока истории. Помимо этого, понимание процесса изучения истории как многоуровневого блочно - модульного комплекса определило новую классификацию типов уроков (урок-образ, урок-анализ, урок-настроения, урок самостоятельного действия, урок актуализации и рефлексии). Данная классификация уроков существует в показанной последовательности в более сложных структурах при изучении так называемых личностнозначимых тем, отсюда более определенное отношение к анализу межурочных и межпредметных связей.

Итак, система требований к анализу урока — это своеобразный алгоритм (памятка), по которому осуществляется осмысление его эффективности.

**Общепедагогические требования к анализу субъект - объектного взаимодействия (учитель - ученик)**

**(1 – я группа требований)**

***Правильный психологический настрой учителя***

"Как известно, любой урок предполагает основательную подготовку к нему не только учащихся, но и учителя. Однако, высказывая это до очевидности ясное положение, обычно имеют в виду чисто техническую сторону подготовки: разработка плана, заготовку карточек и т.д., тогда как она предполагает и более сложную работу. Предстоящий урок учителю важно представить себе в воображении, попытавшись мысленно увидеть его во времени и пространстве. В процессе такой предварительной деятельности воображения, а она сопровождается мыслительной и эмоциональной активностью, внутренние механизмы сознания перестраиваются, то есть настраиваются на что-то определенное — на урок. Таким образом, еще накануне урока у учителя создается необходимый "психологический настрой", обеспечивающий ему затем на самом уроке собранность и целеустремленность. Иначе говоря, урок имеет своеобразное «психологическое вхождение», недооценка которого, по свидетельству учителей же, приводит к тому, что им трудно "повернуть" себя в основном направлении занятия. Эта внутренняя готовность учителя к уроку, во многом группа определенная его нормальный ход, часто остается вне поля зрения лиц, посещающих и анализирующих занятия. Нужно, однако, подчеркнуть важность этой стороны дела в ходе обсуждения уроков, необходимость объяснения внешних проявления урока психологическими причинами.

Каким образом учитель истории должен *психологически* настроить себя на конкретную историческую тему?

***Представление урока во времени.***

Чтобы настроиться на определенное время урока необходимо, чтобы внешнее время аккумуляровалось переживанием, мыслью, волей учителя и стало его внутренним временем. Для этого необходима специальная релети-

ция урока, проговаривание его целостного содержания, либо отдельных наиболее сложных для представления во времени частей с обязательным учетом динамичности ответов учащихся.

### *Представление урока истории в пространстве*

Для психологического настроя данное требование очень близко, смыкается с предыдущим, однако здесь подготовка связана с адекватным движением содержательной, методической логикой, а также логикой использования средств обучения. В пространстве урока все должно быть готово и опробовано. Тексты документов, исторических романов открыты в нужном месте, картины и карты *подготовлены к применению*, технические средства настроены на включение в определенной замыслом части урока. Причем подчеркнем, что ко всему этому уже прикасается учитель – текст прочитан вслух, историческая карта осмотрена и осмыслена, слайды просмотрены в затемненном классе и соотнесены с другими средствами. Таким образом, через предметы у учителя возникает опережающее представление урока в пространстве.

### *Эмоциональный настрой учителя.*

Это наиболее сложный компонент психологического настроя учителя на урок. Он предполагает активизацию двух важных состояний: состояния веры в излагаемое содержание и состояние перевоплощения для обращения учащихся от имени субъектов истории.

Состояние веры предполагает переживание идеи урока. Нужно, чтобы страстное желание выразить, во что бы то ни стало. Нужно, чтобы она захватила все существо учителя, проникла во все поры его сознания, превратилась в живое переживание. Отсюда рождается **убедительность** – **необходимое условие того, что будет говорить учитель детям. Ученик верит в то, во что верит учитель.** Засомневался учитель – засомневался ученик.

Состояние перевоплощения еще более сложный и мало востребованный учителем компонент эмоционального настроя на урок.



Это специфическая черта учительской профессии, однако, ее необходимо развивать, а следовательно, обращать на нее внимание в процессе анализа урока.

Артистизм – это способность мгновенного перестраивания в новые образы, под новые ситуации, новую обстановку, но главное – уметь обрести в себе черты другого человека. Однако здесь необходимо понимать, что учитель, перевоплощаясь в роль исторического деятеля, не может "выпрыгнуть" из себя, он комбинирует образ из материала своей личности. Ставляясь на место Рыльского, Наполеона, учитель неизбежно передает другому свои собственные черты, обусловленные собственным социально детерминированным жизненным опытом. взволнованное сопереживание сближает героев урока. Анализ артистических возможностей учителя должен производиться с учетом следующих факторов (интонация, мимика, жесты, позы, акценты и др.)

#### ***Система требований учителя учащимся.***

"Урок, *всегда* имеющий характер сложной коллективной деятельности, возможен лишь **при** условии предъявления учителем и исполнения учащимися определенной системы требований: входить в класс по звонку, не опаздывать, садиться по разрешению учителя, не пересаживаться, внимательно слушать учителя и отвечающих учащихся, не переговариваться с товарищами, на перемену с урока выходить организованно и т.д. В классе во время объяснения шум – *учитель делает* паузу, предъявляя, учащимся в этой своеобразной форме требования. Требования пронизывают урок, гибко варьируемые в зависимости от конкретных условий, определяют его сложную работу.

Необходимо лишь добавить, что в 5-6-м классе система требования в большей степени связана с авторитарной формой, в 7-9-м классе требования основываются на идее сотрудничества с детьми, на увлеченности общим делом урока, в старших классах требования к учащимся определяются идеалами духовного общения. При анализе выдвигаемых учителем

требований, необходимо обращать внимание на то, что эффект может быть достигнут только в том случае, если учитель имеет авторитет среди учащихся, на уроке им интересно, они чувствуют его важность и полезность для актуальной жизни.

***Контакт в деятельности учителя и учащихся на уроке.***

Он проявляется в понимании учащимися требований, предъявляемых учителем, а одновременности их реакции и действий. Более глубокая сторона контакта, состоит в том, что урок, создает две сферы: сферу познания учителя и сферу сознания учащихся - разворачивается как двуседельный логический процесс. В единстве поступающих от учителя заданий и ответных мыслительных актов учащихся контакт выступает как необходимое условие общего нормального хода урока и эффективности его отдельных сторон и компонентов.

Особое значение в процессе анализа имеет учет так называемых "кругов внимания". Круг внимания - это направленность энергии учителя на охват своим влиянием всего класса (большой круг), группы класса (малый круг), одного ученика (микрочруг). Причем необходимо заметить, что вся совокупность контакта с классом посредством кругов внимания имеет эффект в том случае, когда в работе учителя все три позиции взаимопроникают, находясь в неразрывном единстве, существуя в то же время независимо друг от друга. Учитель обязан видеть весь класс **и** не забывать об отдельных группах, обращая внимание на одного ученика, держать под контролем весь класс. Вообще условное инвариантное движение кругов внимания осуществляется в следующей логике: от большого круга ("вижу весь класс") к малым кругам ("обращение к группе) через микрочруг («работаю с **одним** учеником»), возвращаясь к большому кругу ("вижу весь класс").

***Педагогический такт в обращении учителя с учащимися.***

«Обучение, будучи содружеством учителя и учащихся, представляет собой глубоко эстетический процесс. Это содружество, проявляется, прежде

всего, на уроке, поскольку он служит основной формой обучения. Он должен обеспечить учащимся непринужденную, свободную деятельность. Характер взаимоотношений учителя и учащихся на уроке и вся его обстановка должны способствовать эмоциональному пробуждению разума», о чем неоднократно говорил В.А. Сухомлинский.

Среди наиболее распространенных просчетов учителей в области педагогического такта можно отметить ситуации, когда учитель допускает замену педагогического гнева на настоящую раздражимость и злость, указание на интеллектуальную неразвитость ученика, вопиющим нарушением такта является учительская месть, подчеркивание физических недостатков ребенка-школьника.

#### ***Целесообразный темп урока.***

Он не должен быть ни чрезмерно быстрым, ни чрезмерно медленным. Стремление выполнить на уроке как можно больший объем работы, в общем похвальное, может привести к ненужной спешке. Занятие примет сумбурный характер, нарушится его логика, усвоение материала будет поверхностным. С другой стороны, в уроке не должно быть «пустот», образуемых часто между отдельными видами заданий: упражнение выполнено, а переход к следующему заданию затянут. Темп урока должен соответствовать темпу эмоциональной восприимчивости класса, темпу мыслительной деятельности, уровню умений и навыков учащихся при выполнении практических заданий. Необходимо также оценивать смену темпа урока. К примеру, при фронтальной проверке знаний, высокий темп при обращении учащихся с вопросами и резкое снижение темпа при прослушивании ответа.

#### ***Необходимость учета педагогической ситуации.***

На уроке учитель и учащиеся вступают в столь многообразные связи этического, логического и психологического характера, что не исключены всякого рода «неожиданности», благоприятствующие или, наоборот, не благоприятствующие его общей атмосфере. Учитель просит нарушителя покинуть класс, но тот отказывается это сделать. Учитель, заметив на

контрольной работе, что кто – то пользуется чужой тетрадью просит передать ему ее, ученик же не выполняет предъявленного ему требований В таких случаях говорят о возникновении на уроке педагогической ситуации выход из которой предполагает быструю реакцию учителя, необходимую оценку им складывающейся обстановки, соответствующую ориентацию в новых условиях и педагогически целесообразное решение. Выходы из педагогических ситуаций могут быть различными, однако опыт работы дает возможность предложить ряд наиболее эффективных приемов

1. В ситуации грубого нарушения ученической этики (грубость учителю, нецензурное выражение, открытое непослушание) - прием ориентация на общечеловеческие ценности, обращение к чувству честности, справедливости, добра с примерами из жизни.

2. В ситуации, когда, к примеру, учитель не знает ответа на вопрос, заданный учеником, - прием выхода.

а) охарактеризовать историческое явление, к которому имеет отношение вопрос,

б) признаться, что не знает ответа на вопрос, обязательно посмотрит в соответствующих источниках и ответит на следующем уроке (здесь важнее всего обязательно посмотреть и ответить).

в) в ситуации, когда учитель не может вступить в контакт с классом либо контакт нарушен в течение урока - прием выхода - всегда быть готовым к такого рода развитию событий, иметь заранее заготовленные интересные, интригующие факты, и в момент кризиса контакта ввести их в процесс урока, обязательно связав их с его содержанием.

#### ***Требования к анализу деятельности учителя истории на уроке***

##### ***(2 – ая группа требований)***

#### ***Степень ясности и четкости целей урока***

В модульном подходе к уроку определилась новая система целеполагания. В силу направленности урока к действию его цели определены как образовательная, развивающая смысловая, предметно-

практическая и в качестве сверхзадачи - воспитательная цель и рефлексия. Причем в модульном варианте урока цели представлены в иерархии, где главной является предметно-практическая цель. Анализ смысла целеполагания начинается с образовательной цели и имеет следующую логику.

1. Как отражено в образовательном целеполагании формирование:

- а) представлений об историческом времени;
- б) представлений об историческом пространстве;
- в) представлений об изучаемом историческом явлении и событии.

2. Отражены ли в образовательном целеполагании:

- а) усвоение учащимися опорных и основных понятий в их взаимосвязи;
- б) нацеленность на объекты прошлого усвоения (ведущие понятия, главные события урока).

3. Отражено ли в развивающем целеполагании формирование способов исторического мышления:

- а) установка на поиск связи актуального и исторического;
- б) активизация интереса к историческому факту, его анализ и толкование в связи с другими фактами;
- в) установка на выяснение причин и условий возникновения явления, его развития, значения и следствий;
- г) установка на поиск в историческом материале конфликта между государственным и общественным, между государственно-общественным и личным;
- д) убежденность в познаваемости исторического процесса на основе повторяемости типичных исторических явлений, сходстве тенденций развития в аналогичных условиях, иногда далеких в пространственном и временном отношении;
- е) стремление обнаружить в частном явлении черты общей закономерности

ж) подход к познанию исторических явлений с позиций существующей актуальной методологической парадигмы, установление этапов и периодов развития;

з) задача на выяснение тенденции развития» заложенной в каждом историческом явлении.

Перечисленные признаки исторического мышления, конечно, отражаются в развивающей цели не полностью, а лишь в зависимости от возможностей конкретного урока.

4. Как отражены в смысловом целеполагании условия, связанные с возникновением переживания духа исторической эпохи, проживания мысли и диалога с персонами истории, а так же спонтанное выражение мироотношения школьников в уроке.

5. Как отражено в предметно-практическом целеполагании создание деятельных ситуаций:

- а) в работе с учебником;
- б) в работе с документом
- в) в работе с историческим источником;
- г) в историческом рисовании;
- д) в исторической лепке и создании объемных пособий;
- е) в простых, интеллектуальных, ролевых и деловых играх, театрализации.

6. Как отражено в воспитательном целеполагании:

- а) формирование образа человека земной цивилизации,
- б) изучение общечеловеческих этических и эстетических понятий,
- в) воспитание нравственных и эстетических чувств общечеловеческого уровня,

7. Формирование образа человека определенной национальности:

- а) изучение этических и эстетических понятий национального сознания,
- б) активизация национально-нравственных и национально – эстетических переживаний.

8. Формирование образа человека определенного класса-сословия, определенного региона, города:

а) изучение нравственных и эстетических категорий классово - сословного сознания:

б) активизация сословно-нравственных и сословно-эстетических переживаний

9. Формирование образа индивидуального "Я" школьника:

а) изучение этических и эстетических категорий самосовершенствования индивида:

б) активизация нравственных и эстетических переживаний способствующих индивидуальному самоанализу.

Представленные для анализа компоненты воспитательной цели могут присутствовать в ее поурочной формулировке в зависимости от рациональной и гуманитарной направленности класса, содержание урока и его места в лично-значимой теме.

#### ***Анализ исторического содержания урока***

Подготовка к уроку начинается с работы над его содержанием. Вдумываясь в текст учебника, в рекомендации методического пособия знакомясь с другой литературой, учитель всесторонне овладевает темой. Он имеет право приходить в класс только в том случае, если он может себе сказать: «Да, я знаю событие, процесс. Я могу за небольшое учебное время целостно, ярко и глубоко дать обильную пищу для чувств, мыслей и действий учащихся».

При изучении явлений и событий в уроке должны присутствовать элементы, из которых складывается знание истории (когда происходило, где происходило, что происходило). Историю творят люди, поэтому показ той роли, какую играют их качества, связанные с истоками, жажда их деятельности, освещение сложного мира человеческих отношений

Яркое и целостное описание событий и процессов, передающих колорит эпох, обязано сочетаться с глубоким раскрытием их сущности, их связей: чем объясняется событие и каково его значение, оценка, уроки.

К элементам исторических знаний относится также ознакомление с методами познания, со специфическими методами исторической науки.

Урок обязан принести богатство знаний, мысли и действия, он требует всесторонней работы с материалом и на пути такого урока стоит величайшая трудность - ограниченность учебного времени. Чтобы преодолеть эту трудность, нужно крайне экономно расходовать время и решить многие методические вопросы.

В этой связи анализ исторического содержания начинается с определения того:

1 как была поставлена в содержательно - историческом аспекте урока логика изучения хронологии:

а) даты, представляющие "опорные пункты" для ориентации в историческом процессе, запоминание которых абсолютно необходимо;

б) даты, показывающие развитие процесса;

2 как была построена система пространственных исторических характеристик (локализация) (работа с легендой, картой, атласами для обозначения мест событий и яв):

3 как был построен в уроке событийно - фактологический ряд изучения исторического явления и показана взаимосвязь событий разных порядков и уровней

4 отражена ли в содержании урока связь всеобщих, общих и частных исторических понятий:

5 осуществилась ли в уроке связь опорных и основных понятий;

6 вычленил ли учитель исторические объекты прочного усвоения (ведущие понятия, основополагающие события урока);

7 соответствует ли культура речи учителя специфике предмета истории. Первое, наиболее простое и вместе с тем обязательное требование -



речь должна быть предельно простой, ясной и четкой, конечно, грамотной. Сложные, грамматически, небезупречные формулировки и выражения, содержащие сложные обороты, непонятные термины, слова-паразиты, неправильные ударения отвлекают внимание слушающих, вызывают у них отрицательные реакции, затрудняют восприятие и усвоение излагаемого материала.

Замечено, что особенно серьезным изъяном речи являются неправильные ударения. Они режут слух, портят впечатление всего рассказа, будучи очень выразительными, быстро прививаются учащимися. То же можно сказать о словах-паразитах ("значит", "вот" и т.п.).

Чтобы добиться простоты, ясности и выразительности речи, над ней надо много и тщательно работать, особенно при подготовке к уроку, следить за речью на уроках и в повседневном общении с людьми.

Уместно сказать о важности тщательной разработки начинающими учителями планов-конспектов уроков. В первые годы работы в школе учителю приходится особенно много времени затрачивать на подготовку каждого урока. И тем не менее составлению планов-конспектов надо уделять должное внимание. Они нужны не для чтения на уроках - в классе учитель пользуется живой речью, а, прежде всего, для отработки содержания преподаваемых курсов и для подготовки к профессионально грамотному изложению учебного материала ученикам. Школьная программа показывает, что тщательная работа над планами и конспектами, если в ней используются разнообразные источники исторического знания, постепенно помогает глубоко овладеть содержанием курсов истории.

#### ***Анализ исторического содержания урока***

Для методиста, завуча, директора, учителя, пришедшего проанализировать урок своего коллеги, важно понимать, что собой представляет микромодуль урока истории или, точнее, каковы его основные критерии.

1. Каждый микромодуль имеет свои частные цели (образовательную, развивающую, предметно - практическую), а также свою частную воспитательную сверхзадачу.

2. Микромодуль урока – это логически законченная его часть, в которой отражено действие конфликта между государственным и общественным посредством действия субъектов истории (возникновение, развитие, разрешение).

3. Микромодуль имеет обязательное построение: образ – анализ – смысл – действие – рефлексия.

4. Каждый микромодуль имеет свою систему средств, методических приемов, способов взаимодействия с учащимися, отличную от предыдущих и последующих.

1) Микромодуль образ: символический, мотивационный, художественный, действенный.

2) Микромодуль анализ: рационально - историческое изложение нового материала, воспроизведение, художественно – историческое изложение нового материала, рационально – действенное моделирование.

3) Микромодуль смысловой персонификации: формы диалога с персонами истории.

4) Микромодуль действенного контроля: репродуктивный контроль, проблемный контроль, художественный контроль, действенно – практический контроль.

1) Оптимально ли количество микромодулей в уроке;

2) Достигнута ли четкость типов микромодулей (мотивации, образный, аналитический, событийно – практический, проповедь ) ;

3) Реализованы ли частные цели микромодулей;

4) Отражен ли в логическом содержании микромодуля исторический конфликт;

8 Осуществлялось ли в каждом микромодуле движение к действию;

9 Реализовал ли учитель принципы межмикромодульной связи (принцип связи урочного и микромодульного целеполагания, причинно-следственной зависимости, разнообразия методических построений, нарастания интереса, движения урока к действию) и осуществлялось ли в каждом микромодуле взаимодействие с учащимися;

10 Соответствует ли урок определенному содержательно-деятельному типу: урок образного усвоения, урок-анализ, урок-настроение и урок событийного контроля.

Типичные ошибки и просчеты учителей, не имеющих представления о микромодульной структуре либо неверно ее понявших:

1) Урок, не осмысленный с позиций микромодульной структуры и потому представляющий "поток" образного или логического изложения содержания, основанного на экспромте учителя;

2) не продумано взаимодействие с учащимися в каждом микромодуле;

3) на уроке явные провалы интереса и внимания учащихся;

4) урок перенасыщен приемами и средствами разных типов (образные, логические, игровые), и по этой причине учитель не реализовал ни одну из целей (образовательную, развивающую, предметно-практическую):

а. цели микромодуля не соответствуют общим целям урока.

#### ***Место урока истории в лично-значимой теме***

Анализ в данном случае должен быть основан на четком определении типа модульного урока (урок-образ, урок-анализ, урок настроения, урок самостоятельного действия, урок рефлексии и пронозеди) и, наконец, определить место урока в лично-значимой теме в целом.

Напомню структуру лично-значимой темы как педагогического качества: урок образного усвоения => урок-анализ => урок-настроение => урок событийного контроля.

#### ***Урок-образ (структура)***

М.М.1 – символический образ > М.М.2 – опережающее рациональное представления > М.М.3 – смысловая персонификация > М.М.4 – событийное действие > М.М.5 – творческое символическое действие, рефлексия.

***Урок – анализ (структура)***

М.М.1 – интеллектуальный образ (интрига) > М.М.2 – воспоминание > М.М.3 – новое знание > М.М.4 – действенно-проблемный контроль > М.М.5 – разрешение интриги, домашнее задание.

***Урок – настроение (структура)***

М.М.1 – художественный образ > М.М.2 – историко-эстетический анализ > М.М.3 – художественная смысловая персонификация > М.М.4 – театрализованное действие > М.М.5 – творческое художественное задание.

***Урок самостоятельного действия (структура)***

М.М.1 – действенной мотивации > М.М.2 – действенного конструирования > М.М.3 – действенного моделирования > М.М.4 – действенного проектирования > М.М.5 – действенная презентация и рефлексия.

***Урок рефлексии (структура)***

М.М.1 – символической рефлексии > М.М.2 – аналитической рефлексии > М.М.3 – смысловой рефлексии > М.М.4 – действенной рефлексии > М.М.5 – рефлексивное проповедческое задание.

Анализ эффективности урока в целом, может быть полезным только в том случае, если он будет рассмотрен с позиций своего содержательного типа, места в структуре модульного блока и всей личностно – значимой темы. Тип урока определяет тип микромодуля, группу используемых средств и, самое главное, состояние детей как результата пережитого ими на уроке.

***Анализ эффективности использования учителем средств обучения на уроке истории.***

Средства обучения истории в модульной методике классифицируются на наглядные, словесные и практические (игры).

В свою очередь, каждая группа подразделяется, согласно модульной триаде (образ - анализ - действие), на образные средства, аналитические средства и деятельно-практические средства.

### **1.Наглядные средства.**

Начнем с наглядных средств и обратимся к их первой наглядно - образной группе. Открывают *эту* группу средства символической наглядности.

#### **Символическая наглядность.**

Анализ работы учителя с символами на уроке может осуществляться в следующей последовательности.

1.Соответствует ли символ, подобранный для создания образа исторического явления или события, характеру эпохи?

2.Отражена ли в символе сущность изучаемой эпохи?

3.Связывает ли используемый символ историческое и актуальное? Если же учитель не определил связь исторического и актуального в символе (к примеру, используя российский трехцветный флаг, не показал межэпохальную связь цветов флага), но по этой причине состояния прошлого и настоящего не соприкоснулось. Я убежден, что только в движении навстречу друг другу исторического и актуального возможно создание целостного образа явления истории в сознании школьника.

4. Органично ли введен символ в процесс урока? На уроке должно быть:

а) наличие введения к использованию символа (перевод содержания урока на уровень символизации);

б) наличие плавного перехода к дальнейшему движению урока;

в) возврат к символу в завершении урока.

Примечание: одно из правил создания целостного образа: "Если мы начинаем с символа, то после его анализа мы возвращаемся к нему, но уже в действии".

5. Соблюдены ли правила эстетического оформления символа (красочность, достаточный размер, точное место в пространстве урока)? К примеру, музыка звучит слишком громко (тихо), свет не соответствует настроению и т.д.

Основные ошибки учителей в использовании символической наглядности на уроке:

1. Символ не соответствует эпохе (допустим, "шапка Мономаха" появилась гораздо позже, каравелла как символ географических открытий - в эпоху средневековья, похожа на современный корабль и т.д.);

2. Символ не отражает сущности изучаемой эпохи (искусственная схема не имеет исторического основания, слишком абстрактна, не обобщает ощущений учащихся);

Типологические бессюжетные учебные картины (анализ эффективности применения на уроке истории):

1. Определил ли учитель связь бессюжетной исторической картины или репродукции с исторической эпохой?

Типологическое изображение слишком абстрактно и заимствовано из другой эпохи. К примеру, вид моря времен Древней Греции и репродукция Айвазовского, вид Кремля XVI в. используется при рассказе о XVII веке.

2. Создал ли учитель словесный сюжетный образ в процессе демонстрации бессюжетной исторической картины или репродукции?

Ошибки: словесная характеристика не имеет логики, в ней отсутствует развитие от образа через анализ к действию, не вскрыт исторический конфликт, не определены исторические субъекты данного конфликта.

3. Эффективно ли использовал учитель историческую бессюжетную картину (репродукцию) в процессе урока?

а) картина появилась в необходимом месте урока либо находилась перед глазами учащихся задолго до ее показа и снизила эффект воздействия;

б) учитель плавно перевел изложение от общего содержания урока к картине и затем назвал необходимые фразы для органичного продолжения Урока;

в) картина была подготовлена к взаимодействию с учащимися: не порвана, находилась в освещенном месте и была видна всем.

Типологические сюжетные картины и художественные исторические репродукции (анализ эффективности применения):

1. Соответствует ли сюжетная историческая картина (репродукция) исторической эпохе?

Ошибки: картина «Гончарная мастерская» времен Киевской Руси используется при изучении Москвы времен Ивана III, изображение воинов Олега при изучении Куликовской битвы и т.д.

2. Разобрался ли учитель в историческом содержании картины (репродукции)?

Правила:

а) точно определил исторический подтекст картины (репродукции) вскрыл основополагающий конфликт;

б) проследил при словесном изложении по картине модульную логику конфликта (образ - анализ - действие);

в) знает и свободно владеет информацией о персонах (субъектах) изображенных на картине (репродукции);

г) точно характеризует особенности сооружений, орудий труда, оружия, одежды и т.д.

3. Эффективно ли использовал учитель картину в процессе урока?

а) картина (репродукция) появилась в строго определенном пространстве и времени урока;

б) была снабжена точной словесной характеристикой;

в) учитель отразил настроение конфликта на картине (репродукции) голосом, мимикой, жестами, дополнительными средствами, музыкой и т. д.

***Аналитические средства наглядности (анализ  
эффективности применения)***

Напомню, что к ним относят карты, хронологические таблицы, транспаранты-понятия, детали-предметы.

1. Соответствует ли историческая карта изучаемой эпохе? Часто учитель по разным причинам использует карты XIX в. при изучении XVI в. либо современную политическую карту мира при изучении географически открытий средневековья и т.д., Замечу, что это грубейшее нарушение.

2. Подготовился ли учитель к работе с исторической картой?

- а) знает ли легенду карты;
- б) знает ли особенности обозначения;
- в) ознакомился ли заранее с теми историческими объектами, которые он собирается показывать на карте.

Хочу обратить внимание всех, кто призван анализировать уроки, на достаточно распространенную картографическую безграмотность, как учителя, так и учащихся.

3. Подготовил ли учитель карту для взаимодействия с учащимися в процессе урока?

- а) использование цветных аппликаций, стрелок, кружочков;
- б) использование персонифицированной аппликации (фигурки воинов, купцов, движущихся по карте, и т.д.);
- в) использование специальных самодельных карт (карта, идущая в класс)

Столь же серьезные требования необходимо применять к работе учителя с хронологией и хронологическими таблицами.

1. Соответствует ли хронологическая таблица задачам урока? Учителя часто увлекаются изучением (зазубриванием) с учащимися даг, как основных, так и второстепенных, забыв о содержании урока. Хронологическая таблица вместо своей вспомогательной роли становится главной, тем самым разрушается целостный исторический образ.



*Примечание:* хронологическая таблица должна быть красочной, разноцветной, оригинальной по изображению.

Транспаранты – понятия, детали - предметы (анализ эффективности применения).

В модульной методике особое внимание уделяется логическим схемам, составленным из транспарантов – понятий, а также деталям – предметам.

#### ***Транспаранты – понятия.***

1. Подготовил ли учитель транспаранты - понятия к уроку? Каждый пакет понятий должен быть своего цвета. На транспаранте четко и ясно должны быть написаны слова-понятия, они должны красиво располагаться на доске и представлять логический образ урока. Каждый транспарант-понятие учитель должен вывешивать в момент его характеристики (объяснения).

Детали-предметы (анализ эффективности применения)

Еще раз подчеркнем, что в модульной методике особое место принадлежит деталям-предметам из актуальной микросреды школьника (тетради, ручки, книги, предметы домашнего быта, украшения, деньги), которые становятся основой перевода актуального в историческое.

Эффективность использования деталей-предметов можно определить всего по двум критериям:

1)соответствуют ли детали-предметы основным аспектам изучаемого исторического явления? (виды ремесла, быта горожан, крестьян, купцов, дворян и т.д.)<sup>1</sup>.

2)выдержана ли учителем модульная логика работы с деталями-предметами? (актуальная деталь - история детали - действие детали в явлении (событии)).

#### ***Наглядно-практические средства (анализ эффективности применения)***

В этой группе средств на первое место выносятся символические слайды, свет, музыка. Для модульной методике характерна целостность создания образа и потому обязательно триединство средств, т.е. сочетание

символического изображения на слайде и музыки с отражающим настроением урока светом (подсветки, прожектор и т.д.).

1. Создал ли учитель с помощью символического слайда, музыки и света целостный образ эпохи?

Достаточно часто изображения на слайде не соответствуют музыке, учитель не знает исторического подтекста музыкального произведения и в этой связи может показать православные иконы на фоне музыки Моцарта, либо под марш "Прощание славянки" начинает рассказывать о Полтавской битве и т.д.

2. Определил ли учитель смысл символического изображения и точно ли подобрал словесные характеристики?

Символ обязательно имеет в себе конфликт, который скрыт от непосредственного восприятия, и потому особое значение имеет понимание сущности этого конфликта.

3. Эффективны ли приемы введения символического слайда и музыки в урок?

Главное правило в этом - как можно меньше театральности, спокойно ведение учащихся к тому, что: "Сейчас зазвучит музыка, погаснет свет, и вы увидите..."

Однако распространенной ошибкой учителей является крайняя и, конечно, примитивная театрализация: дети вошли в класс, внезапно гаснет свет, звучит музыка, на экране — малопонятный слайд. Эффект неожиданности есть, но нет образа, нет переживания, и сложный символ «ложится» на неподготовленное восприятие детей, вызывает недоумение и смех.

Типологические сюжетные исторические слайды и художественные репродукции (анализ эффективности применения)

Это достаточно мощное средство воздействия на эмоциональную сферу деятельности учащихся, и потому необходимы серьезный анализ действий учителя и не менее серьезная коррекция этих действий.

1. Соответствует ли содержание слайда содержанию урока? Наиболее серьезной ошибкой является использование художественных репродукций (исторический жанр, бытовой жанр, пейзаж) как чисто исторических картин. Здесь нравственно-художественный конфликт репродукции слишком разворачивают в конкретное историческое содержание. От путаницы исторического и нравственного в сознании школьника исчезнет определенность образа и, следовательно, не рождается переживание.

2. Подготовил ли учитель модульный содержательный анализ сюжетного слайда?

- а) определил ли конфликт между субъектами сюжета;
- б) показал ли движение этого конфликта от образа через анализ к действию;
- в) реализовал ли принцип модульной методики (причинно - следственной связи, разнообразия методических приемов, движения к действию).

Использование слайда на уроке - достаточно специфическое явление в том смысле, что слайд функционирует на уроке короткое время и потому его словесная характеристика должна быть краткой, ясной и развиваться точно по правилам модульного обучения.

Сюжетно-событийные видеофильмы (анализ эффективности применения).

1. Подготовлен ли видеофильм к функционированию в уроке истории? Ответ положителен, если:

- а) учитель просмотрел видеофильм заранее и адаптировал его к взаимодействию с учащимися;
- б) разделил целостный видеофильм, на микромодули и определил методические приемы работы с каждым из них;
- в) сформулировал логическое задание по нарастанию интереса и эвристичности.

Обычной ошибкой учителей является превращение видеофильма в необоснованно доминирующее на уроке средство, которое просто демонстрируют безо всякого анализа. Хочу подчеркнуть, что такого рода подход расслабляет детей и может в дальнейшем помешать контакту с учителем и подорвать его авторитет.

#### ***Исторический портрета (анализ эффективности применения)***

В классификации средств наглядности, портреты представлены как символические, интимные, сюжетно – групповые.

#### ***Символический портрет.***

1. Понимает ли учитель символический замысел портрета?

а) смысл символа (скульптурный портрет Петра I - вздыбленный конь - "... поднял Россию на дыбы" и т.п.);

б) смысл деталей символического портрета (почти все символические портреты (Наполеон, Елизавета, Екатерина II) снабжены деталями, символизирующими силу, власть, мудрость);

в) наличие конфликта государственного и общественного, государственного и личного в содержании символического портрета.

2. Соблюдал ли учитель правила модульной методики в процессе функционирования символического портрета в уроке?

а) сделано ли историческое введение;

б) работа с символическим портретом осуществлялась в триаде образ — анализ - действие;

в) реализованы ли принципы модульной методики (причинно-следственная связь, разнообразие методических приемов, движение к действию).

#### ***Интимный портрет***

Интимный портрет в обучении истории — это художественная продукция известного художника-портретиста, запечатлевшего историческую личность. В отличие от других видов **портрета**, здесь учителю необходимо раскрыть, нравственный конфликт в судьбе исторической личности. Показать

человека в мгновении, запечатленном на портрете и в то же время представить все это как целостную жизнь ("Портрет **Дидро**" Д. Левицкого, "Царевна Софья", "М. Мусоргский" И. Репина и т.д.).

1. Соответствует ли портрет исторической личности содержанию урока?
2. Определил ли учитель смысл, заложенный художником в портрете?
3. Правильно ли учитель использовал приемы введения интимного портрета, как средства наглядности в уроке?
  - а) введение как связь между содержанием урока и портретом;
  - б) движение от целостного образа через детали к действию личности;
  - в) заключение как переход к дальнейшему содержанию урока. Портрет в историческом сюжете (групповой портрет).

Это наиболее распространенный вид наглядности, к тому же удобный для использования на уроке в силу ярко выраженного исторического и нравственного конфликта. («Иван Грозный и сын его Иван" И. Репина, «**Петр I допрашивает** царевича Алексея Петровича в Петергофе» П. Гё и т.д.

1. Соответствует ли художественная репродукция содержанию. Достаточно часто в максимально теоретизированный урок, учителя вводят художественно-историческую репродукцию с рельефным нравственным конфликтом. Такого рода "смешивание жанров" отрицательно влияет на целостность восприятия детьми исторических явлений.

2. Определил ли учитель главный конфликт репродукции и правильно ли исторически представил участников конфликта?

3. Соответствует ли построение работы с репродукцией на уроке правилам модульной методики?

- а) подвел ли учитель детей к восприятию репродукции с помощью специального введения от содержания урока к содержанию репродукции;
- б) провел ли учитель детей по картине через динамику образ - анализ. действие;
- в) реализовал ли принципы модульной методики (причинно-следственная связь, нарастание интереса, движение к действию).

Тем, кто призван анализировать уроки, необходимо помнить, что распространенной ошибкой учителя истории является использование портретов в качестве иллюстраций к историческому содержанию, а не создание образов исторической личности. Создание образа в сознании школьника ведет в дальнейшем к переживанию, совокупность переживаний восходит к настроению, а это более устойчивое эмоциональное состояние. Если же работа над формированием образного восприятия приобретает системный характер, то следующий уровень представлен уже нравственными и этическими чувствами как компонентами мировоззрения.

### *II. Словесные средства*

Описание критериев анализа использования словесных средств обучения, хочу начать с парадоксального замечания.

Наглядные средства редко используются на уроках, потому что их не хватает в школе, словесные малоэффективны потому, что ими не умеют пользоваться. Однако слово, как в качестве обычного исторического содержания, так и в художественном варианте вводится в урок многими учителями по наитию, никаких правил работы со словесными средствами учителя не знают, и многие думают, что таких правил вообще не существует. А между тем есть, и классификация средств и правила, по которым можно создать образ и вызвать переживания детей.

Словесные средства выступают как рационально-исторические и как художественно-исторические. В свою очередь, каждый блок, согласно модульной Триаде, подразделяется на образные, аналитические и практические средства.

*Образная* группа средств, представлена символическими средствами, бессюжетной характеристикой исторических явлений, сюжетной словесной характеристикой исторических явлений.

В целом с помощью данной группы средств у детей создастся образ - представление о противоречивых сторонах конфликта действующих субъектов истории. Причем содержание исторического материала еще не дает четкого

понимания конфликта, а лишь организуя ощущения детей, готовит их к более глубокой аналитической работе.

Я думаю, что нет необходимости останавливаться на требованиях к анализу каждого словесно-образного средства, подчеркну лишь основные критерии, с помощью которых можно определить эффективность исторического и художественного слова на уроке.

1. Подготовил ли учитель речевую форму изложения? Первое наиболее простое правило и вместе с тем обязательное: речь должна быть предельно простой, ясной, четкой, грамотной.

2. Продумал ли учитель модульное построение словесных средств (описание, бессюжетная характеристика, сюжетная характеристика)? Замечу, что здесь самое важное:

а) понять то, что в любом самом коротком словесном обращении к учащимся, даже при крайнем символическом характере отрывка, учитель должен видеть участников исторического момента либо в прошлом, либо в настоящем, либо в будущем;

б) показать с помощью акцентов образное начало, развитие и действенное разрешение конфликта между ними.

**Я** приведу лишь один лаконичный отрывок Н.М. Карамзина, где в нескольких строках символического словесного описания в наличии образ - анализ — действие. Причем выявить эти этапы можно только голосом, жестом мимикой, но не показавши, не создашь образа, не вызовешь детского переживания.

"... Там, где цвели города и селения, остались кучи пепла и трупов, терзаемые хищными зверями и птицами..." (символическое образное начало). "Только изредка показывались люди, которые успели скрыться в лесах" (анализ действий субъектов истории). "Они выходили оплакивать гибель Отечества!" (действие, разрешающее конфликт нарастающего горя и вызывающее переживание);

в) продумал ли учитель сочетание средств наглядности и слова в соответствии с принципами модульной методики? (соответствие целей, разнообразие методических приемов, нарастание интереса, движение к действию).

***Аналитические словесные средства  
(анализ эффективности применения)***

Следующая группа словесных средств имеет отношение преимущественно к анализу. Среди них: объяснение, беседа, работа с учебником.

I. Объяснение на уроке истории должно отвечать следующим критериям:

1) построил ли учитель модульную логику объяснения? Объяснение, как известно, основано на доказательстве определенного исторического суждения, и развивается в русле индуктивной логики (от частого к общему) и дедуктивной (от общего к частному). Однако в модульном построении, к примеру, в дедукции ведущее понятие возникает из образа явления, общие понятия – из подаспектного анализа ведущего понятия – это практически иллюстрация фактами всей системы понятий объяснения (образ – анализ – действие). *Если же в объяснении* учитель пропустил хотя бы один из логических блоков, *нарушается целостность теоретического представления*, и далее идет уже сумятица неорганизованных логикой ощущений непонимание, беспокойство.

То же самое можно отнести и к беседе, хотя *беседа, как* аналитическое средство, построена на диалоге, в ней соблюдаются *законы индукции и дедукции*. В целом же, в беседе акцент делается на реализации модульных принципов обучения истории, вот почему при анализе урока я обратил бы внимание на следующие критерии.

Реализовал ли учитель в процессе беседы модульные принципы обучения истории:

а) принцип связи; поурочных целей с целями *микромодуля-беседы*;



б) принцип причинно-следственной связи в построении диалога (вопрос, ответ);

в) принцип разнообразия в формулировке вопросов и заданий;

г) принцип нарастания интереса в динамике (вопрос - *ответ*), (*от простого к сложному, от близкого к далекому, от слова к сочетанию с наглядностью* и затем от слова, наглядности к объемной детали);

д) принцип движения к действию (к обсуждению смысла *объемного* пособия, решению познавательной задачи, к вопросам, к игре).

Особого внимания в анализе урока заслуживает работа с учебником. Об этом достаточно много написано, но, с точки зрения *модульного* построения урока, работа с учебником есть практическое *подтверждение* осмысления детьми различных компонентов исторических явлений. Эффект подтверждения здесь связан с тем, что учебник в настоящее время является единственным реальным историческим источником для детей.

***Практические словесные средства (анализ эффективности применения)***

В процессе наблюдения за ходом урока и его последующего анализа необходимо помнить, что рассказ о событии - самое популярное среди учителей истории средство, но в то же время наиболее отдаленное от правил, по которым оно должно развиваться. Рассказ — наиболее "заезженное" практикой словесное повествование. От него дети ждут многого, но эффект часто противоположен. И потому здесь важно следить за критериями, по которым должен развиваться рассказ.

1. Продумал и отработал ли учитель словесно образную форму рассказа? (художественный характер словесных построений, особые выражения, соответствующие эпохе события, акценты, мимика, жесты).

2. Продумал ли учитель модульную логику рассказа?

а) определил ли участников рассказа как субъектов исторического события?

б) вскрыл ли основной конфликт рассказа?

в) создал ли первоначальный символический образ будущих участников события в рассказе?

г) охарактеризовал ли действия каждого участника события в рассказе?

д) привел ли рассказ к главному событию, в котором разрешался конфликт?

3) Реализовал ли учитель модульные принципы обучения истории в процессе рассказа? (связь целей рассказа с поурочными деталями, причинно – следственную связь внутри рассказа, разнообразие приемов на каждом этапе рассказа, нарастание интереса в каждой части рассказа, движение к главному событию).

Замечу, что только при соблюдении показанных критериев результат рассказа способен привести к образному переживанию детей.

#### ***Познавательные задачи***

Прежде всего, анализирующему урок, необходимо понять, почему познавательная задача вводится в группу словесно-практических средств. Главным образом это связано с тем, что познавательная задача практически завершает работу детской мысли, ставит последнюю точку в анализе определенного исторического явления.

С этих позиций необходимо представлять место познавательной задачи в уроке и критерии ее анализа.

1. Является ли познавательная задача практическим обобщением понятийного анализа исторического явления, изучаемого на уроке?

2. Соответствует ли внутренняя структура познавательной задачи требованиям модульной методики? (содержание - образ, алгоритм решения - анализ, логическое задание - действие).

**Примечание:** если познавательных задач несколько, то в уроке они должны быть построены в соответствии с принципами модульной методики (соответствие целей задачи поурочным целям, причинно-следственные связи между задачами, разнообразие методического содержания задач, нарастание

интереса (каждая последующая задача должна быть интересней предыдущей), движение к задаче - действию).

### ***Исторический документ***

Исторический документ, являясь замечательным словом эпохи, представляет собой важнейшее средство словесно-практической группы! В практике работы учителей исторический документ используется часто, но скорее в качестве иллюстрации к событиям, чем с целью проникновения в дух эпохи посредством прикосновения к деталям и терминам исторического источника.

В модульном уроке документ - практический критерий очувствования модели жизнедеятельности людей в прошлом. Он не может быть иллюстрацией, документ не средство информации, он — цель, к которой направлен весь урок, потому что текст исторического источника способен подтвердить правильность мыслительных построений школьников. Только предположив самостоятельно, в чем причина феодальной раздробленности на Руси, ученик способен пережить великий возглас: «И сказал брат брату: «Это мое и то мое тоже...»

В целом основные критерии в работе учителя над документом могут быть следующими.

1. Подготовил ли учитель историографическую, источниковедческую справку к документу?
2. Осмыслил ли содержание документа, разделив его на логические части?
3. Определил ли для каждой логической части документа систему методических приемов?
4. Реализовал ли в работе с документом принципы модульной методики? (связь поурочных целей с целями работы с документом, причинно-следственные связи логических частей, разнообразие методических приемов, нарастание интереса, движение к действию).

В итоге же анализ применения словесных средств должен быть направлен на помощь учителю в создании системы работы со словом на уроке в разнообразных его формах.

***Практические средства (игры). Анализ эффективности применения.***

В основе модульного подхода к практическим средствам лежит игра. Игра рассматривается как модель жизнедеятельности, как путь, как подготовка к реальному актуальному действию. Игры на уроках подразделяются на образные, аналитические и игры практического соучастия.

***Образные монологические игры  
(анализ эффективности применения)***

В этой группе монологических игр учитель реализует "золотое правило" модульной методики: "Сначала играет учитель, потом играют дети".

Основные критерии анализа игрового монолога должны быть следующими,

1. Подготовил ли учитель внешнюю форму драматического монолога? (голосовые акценты, мимика, жесты).
2. Подготовил ли учитель техническое оснащение игрового монолога? (музыка, фоновые звуки: шум ветра, моря, пение птиц, выстрелы, объемные детали, свет).
3. Построил ли учитель модульное движение игрового монолога? (образ - анализ - действие).
4. Соответствует ли игровой монолог с предыдущим и последующим содержанием урока?

***Аналитические игры.***

Система средств в форме аналитических игр представлена в следующей типизации: простые репродуктивные игры, проблемные игры, деловые игры. В этой группе игровых средств множество форм, и описание их анализа, на мой взгляд, будет однообразным и малополезным. Скажу только, что обязательными критериями каждой группы на уроке должны быть:

1. наглядность игры (создание обстановки реальности происходящего);
2. класс должен быть разделен на игровые группы с четким заданием для каждой из них;
3. в игре должна быть соблюдена атмосфера соревнования;
4. неожиданность экстремальной ситуации;
5. полное погружение участников игры в действие;
6. правдоподобность экстремальной ситуации;
7. система оценивания.

Без сомнения, большое количество игровых форм требует и дополнительных правил анализа, но они рождаются в процессе уроков и слишком аналогичны, чтобы их выносить для общего анализа всех игр.

Здесь, как видите, представлен инвариантный анализ игр аналитической группы.

Игры практического соучастия (анализ эффективности применения).

Игры практического соучастия — это такие средства изучения истории, с помощью которых создается эффект непосредственного вхождения школьников в ситуацию взаимодействия с субъектами истории (ролевые игры, спектакли).

Суть действия игрового средства заключается в том, что ученик проигрывает и тем самым овладевает инвариантом поведения того или иного субъекта, запечатленного историей.

Так как игры практического соучастия в целом связаны с созданием образов исторических персонажей, то к ним предъявляются особые требования, и они являются основой анализа:

1. четкое определение конфликта игры;
2. четкое определение ролевых целей участников игры;
3. наличие общей цели у всего ролевого коллектива;
4. многоальтернативность разрешения главного конфликта игры;

5. наличие специальных приемов для эмоционального нарастания в игре;

6. предположительное планирование игровой полемики (в любой игре, в том числе и спектакле). При анализе урока-спектакля необходимо помнить, что подготовка к театральному действию двухуровневая:

а) опосредованная по ходу изучения лично-значимой темы;

б) непосредственная, реализуемая в структуре подготовки спектакля;

в) актуальность урока-спектакля;

г) урок-спектакль - урок каждого ученика;

д) удвоение сверхзадачи: собственно-театральная и педагогически сверхзадача.

*Примечание:* директору, завучу, методисту и любому, анализирующему игровое действие на уроке, обязательно, необходимо войти в состояние игры через выполнение внешней игровой ситуации или целостной роли противном случае анализ игры будет поверхностным и субъективным.

Здесь необходимо указать на особенность модульной глубинной технологии связанную с методами и формами обучения и еще раз указать на их классификацию: всеобщих (метод образного представления, метод глубинного мышления, метод глубинного переживания, метод событийного действенного конфликта, метод рефлексии), общих (метод знаково-символического восхождения, метод образной знаково-символической характеристики, метод логической части, метод проживания тождества явлений, метод корректирующего действия, метод жизненного возврата) и частных методов (метод пробужденной актуализации, метод знаково-символической глубинности, метод схематизации, метод логического мышления, метод смыслового факта, метод глубинной детализации, метод действенного начала, метод рефлексивного вопроса, методы физической смысловой подготовки слуха и зрения, методы тактильной смысловой подготовки).

Важно, что бы студенты соблюдали их структуру и последовательность в том или ином типе уроков.

Не менее важное значение при анализе уроков истории имеет соблюдение этапов их модульного построения. Этот аспект анализа опирается на функционирующую в глубинной модульной технологии типизацию уроков: урок-образ, урок мышления, урок настроения, урок самостоятельного действия и урок проповеди и рефлексии.

#### ***Урок-образ (структура)***

М.М.1 – символический образ > М.М.2 – опережающее рациональное представления > М.М.3 – смысловая персонификация > М.М.4 – событийное действие > М.М.5 – творческое символическое действие, рефлексия.

#### ***Урок – анализ (структура)***

М.М.1 – интеллектуальный образ (интрига) > М.М.2 – воспоминание > М.М.3 – новое знание > М.М.4 – действенно-проблемный контроль > М.М.5 – разрешение интриги, домашнее задание.

#### ***Урок – настроение (структура)***

М.М.1 – художественный образ > М.М.2 – историко-эстетический анализ > М.М.3 – художественная смысловая персонификация > М.М.4 – театрализованное действие > М.М.5 – творческое художественное задание.

#### ***Урок самостоятельного действия (структура)***

М.М.1 – действенной мотивации > М.М.2 – действенного конструирования > М.М.3 – действенного моделирования > М.М.4 – действенного проектирования > М.М.5 – действенная презентация и рефлексия.

#### ***Урок рефлексии (структура)***

М.М.1 – символической рефлексии > М.М.2 – аналитической рефлексии > М.М.3 – смысловой рефлексии фикация > М.М.4 – действенной рефлексии > М.М.5 – рефлексивное проповедческое задание.

***Требования у организации учителем деятельности учащихся на уроке.***

1. Эффективно ли были организована учебная деятельность учащихся в классе с точки зрения их активности;

- а) класса в целом;
- б) микрогрупп класса;
- в) отдельных учеников.

Здесь необходимо лишь заметить, что учитель обязан иметь четкое представление о наличии микрогрупп в классе, о взаимодействии учащихся в микрогруппе по функциональному признаку (организатор, технолог, практик). Одним из аспектов анализа деятельности учителя по организации работы с микрогруппами является эффективность разработанных заданий для учащихся выполняющих определенную функцию в группе.

2. Осуществляется ли на уроке дифференцированный подход к учащимся в зависимости от интеллектуальных возможностей (сильные, средние, слабые), постоянно переходящий на уровень функциональных обязанностей в микрогруппе (идеолог, технолог, практик)?

Например, учитель излагает учебный материал в готовом, т. е. разъясненном, виде и предлагает всем ученикам осмыслить его, запомнить и подготовиться при закреплении и проверке знаний воспроизвести усвоенное в неизменном виде. Выполняя задание, весь класс вынужден работать примерно одинаково, но для разных по обучаемости категорий учащихся эта работа будет неодинаковой по трудности. "Трудность - понятие в большей мере субъективное и определяется степенью соответствия содержания учебного процесса запасу знаний учащихся, опыту их познавательной и практической деятельности потребностям и интересам школьников, т.е. их обучаемостью"

Изучая отдельных учеников более детально, учитель находит, на что надо обратить особое внимание при индивидуальном подходе к каждому ученику. Одному надо помочь развивать внимание и эмоциональное



восприятие, другом - наглядно-образное мышление, третьему - речь и понятийное мышление и т.п.

Школьная практика и опытное преподавание истории показывают, что слабые ученики успешно работают преимущественно на уровне воспроизводящей деятельности, когда требуется усваивать и воспроизводить знания в готовом виде. Примем его условно за первый, самый низкий, уровень трудности познавательной деятельности.

К слабым, недостаточно подготовленным относятся ученики, которые при поверхностном знании истории не проявляют заметного интереса к изучению и почти совсем не владеют адекватными приемами и умениями самостоятельной работы с учебным историческим материалом. Они не умеют воспринимать и воспроизводить в образно-эмоциональной форме даже значительные факты, самостоятельно анализировать, сравнивать, конкретизировать, обобщать даже разъясненный теоретический материал. Они склонны преимущественно лишь к запоминанию с последующим пересказом изложения учителя, заучивания текста учебника.

Неоднократное усвоение разъяснённого материала и воспроизведение усвоенного исторического знания, посредством одних и тех же методических приемов и средств, постепенно формируют у слабоуспевающих, умение применять эти приемы и средства по образцу в аналогичных педагогических условиях. Наличие такого умения позволяет учителю постепенно вводить в организацию обучения слабоуспевающих учеников, прежде всего, при закреплении и проверке знаний и умений элементы более трудной - преобразующей - деятельности.

Сильные, хорошо подготовленные учащиеся могут работать не только на первом, но и на втором, а при накопленном опыте и на третьем, самом трудном, уровне познавательной деятельности. Вторым уровнем мы называем преобразующую деятельность учащихся. О ней упомянуто выше.

Третий уровень трудности познавательной деятельности предполагает изложение учебного материала различными источниками исторического зна-

ния и творческо-поисковую деятельность учеников, владеющих обобщенными теоретическими знаниями и обобщенными познавательными умениями.

«К числу сильных, или хорошо подготовленных, относятся учащиеся, которые интересуются историей, имеют выраженную склонность к ее изучению, хорошо знают фактическое и теоретическое содержание уже изученного исторического материала, читают дополнительную литературу, имеют развитое историческое мышление, воображение, память и речь, владеют разнообразными методическими приемами и умениями учебной работы, могут не только перестраивать разъясненный учебный материал и усвоенное историческое знание, но и творчески применять ранее приобретенное теоретическое знание для учебной поисковой деятельности, для самостоятельного нахождения сущности проблемно изложенных исторических фактов, их связи и отношений в ситуации действия».

Средние по обучаемости учащиеся обычно работают вместе со слабыми на первом, либо с сильными на втором, а некоторые из них и на третьем уровне трудности познавательной деятельности. Учителю следует поощрять их к работе с сильными учениками на двух более высоких уровнях. Это будет не только развивать их уверенность в своих силах, но и более эффективно совершенствовать их познавательные возможности.

Средними по обучаемости считаются ученики, которые имеют вполне удовлетворительное знание истории. Они основательно усвоили главные факты, ведущие понятия и закономерности, неплохо знают и владеют многими предусмотренными учебной программой умениями, могут без больших «затруднений с помощью адекватных примеров перестраивать изучаемый материал, усваивать и воспроизводить его в преобразованном виде. Историческое мышление, воображение, речь, память и другие познавательные возможности у школьников данной группы развиты выше, чем у слабоуспевающих. В отличие от слабых многие из них проявляют интерес, желание и волю к изучению истории.

3. Не было ли на уроке замечено увлечение одним из субъектов организации учебной деятельности (класс, группа, ученик)?

Если замечена обращенность к одному из субъектов учебной деятельности (ученик, группа, только класс), необходимо определить ее причины.

4. Эффективно ли была организована проверка знаний учащихся?

а) фронтальная устная (класс, группа) (движение от простого к сложному, от близкого к далекому);

б) фронтальная письменная (исторические диктанты, творческие сочинения);

в) устная индивидуальная проверка знаний: корректировка излагаемого учеником учебного материала (стилистика, грамотность, культура речи, четкость в произношении исторических терминов, логика изложения (дедукция, индукция), ориентация на использование исторических источников и их цитирование);

г) индивидуально-письменная работа (карточки с репродуктивным заданием, карточки с познавательными заданиями, заполнение таблиц на месте и на доске);

д) проверка работы учащихся в ситуациях делания игрового действия (историческое рисование, лепка, создание объемных пособий, работа историческими источниками, учебником, создание объемных наглядных пособий, активность в игровых ситуациях исторического и художественно - исторического характера).

5. Эффективно ли осуществлена на уроке взаимосвязь всех видов проверки знаний (фронтальная, индивидуальная, письменная, устная)?

6. Эффективно ли осуществлялась на уроке организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе изучения нового материала?

а) активно ли осмысливал материал весь класс;

б) активно ли осмысливала материал лишь группа учащихся;

в) эффективно ли работал один ученик при общей пассивности всего класса.

7. Эффективно ли была организована обобщающая проверка знаний на этапе совершения урока (класс, группа, ученик)?

Требования к анализу результатов урока истории с позиций субъект - объектного взаимодействия (учитель - ученик)

Сформирована ли в результате субъект - субъектного взаимодействия (учитель-ученик) система исторических знаний?

а) система исторических представлений (время, пространство, явление);

б) система исторических понятий и закономерностей, выраженных в исторических суждениях и умозаключениях учащихся;

в) возникли ли в процессе урока интеллектуальные затруднения, развивающие историческое мышление учащихся (класс, группа, ученик);

г) апробировали ли учащиеся свои представления, способы исторического мышления в созданных учителем ситуациях делания игрового действия (класс группа, ученик);

д) был ли урок интересен учащимся (класс, группа, ученик) в начале урока, в его развитии и завершении;

е) испытывали ли учащиеся (класс, группа, ученик) по внешним признакам нравственные и эстетические переживания относительно деятельности субъектов изучаемого исторического явления.

Таковы в целом четыре группы требований к уроку истории. Не всегда удастся охватить урок столь многоаспектным анализом, однако, даже выбрав определенный ракурс, к примеру, организацию деятельности учащихся, необходимо касаться хоть в какой – то мере компонентов каждой группы.

## **Приложение**

В приложении используются уроки и воспитательные события преподавателей, аспирантов и студентов, работающих под руководством профессора, д.п.н., заслуженного учителя РФ Шогана В.В.

### **Урок образ «Древний Египет»**

*Автор Сторожаква Е.В.*

В *микромодуле мотивационного образа* в уроке-образе по теме «Древний Египет» в 5-м классе содержательная структура развивается так:

#### *1. Актуальная беседа.*

Учитель предлагает пятиклассникам представить, «то они заблудились в лесу, связь со взрослыми потеряна. «В каком месте вы будете организовывать пространство для стоянки, чтобы выжить и дожидаться помощи?» — спрашивает учитель. После недолгих предположений большинство ребят решили остановиться у реки, объясняя это наличием питьевой воды, еды (рыба). Наконец, река - это путь, по которому можно выйти к людям.

#### *1. Актуальное объяснение.*

«Что же такое река для человека?» — спрашивает учитель и вместе с детьми дает определение, что река это важнейшее условие для выживания. Затем дети в тетрадях записывают определение понятия «выживание».

#### *1. Смысловая характеристика.*

Учитель: «Река это еще место человеческих созерцаний и откровений. Ведь вы были когда-нибудь с родителями у реки? Вспомните те переживания, которые вы испытывали, всматриваясь в ее покой и глубину ...» (дети вспоминают. «Да, - обобщает учитель, — река в ее неисчезающем вечном движении и есть чувство покоя, которое соединяет человека с громадами леса и гор, с гармонией целостного природного мира. Речной характер склопен из величавого движения переходить к веселью

пробивающихся глубинных потоков, рождающих бурные переливы и мощь все сметающих паводков. Река так похожа на человеческую жизнь, а в переживании непрерывности прошлого, настоящего и будущего она, как человек, имеет свою судьбу. Две судьбы открылись, созерцая друг друга, - судьба реки и судьба человека. И переживание этой встречи становится истоком жизненного вдохновения».

4. Символическое сюжетное повествование. *Триединство средств.*

«Священные песни египтян» (древнеарабская музыка), слайдз Нила на слайде.

Учитель: «Так, ребята, 3 тысячи лет назад у реки с коротким названием Нил жили люди. И река дала им благополучие и любовь.

Сегодня мы отправимся к великой древней реке с коротким названием Нил. Но сначала музыка древнего Египта. Древние завещали, что слушать ее можно только с чистым сердцем. Если сердце человека чистое, то ему откроется самое прекрасное, что есть в мире. Итак, ребята, подумайте о любви. О том, как вы любите свою маму, своего папу, своих братиков и сестричек, подумайте, как хорошо вам было в лесу или на море. А сейчас закройте глаза, и вы услышите эту музыку». (Дети закрывают глаза.)

Через некоторое время учитель продолжает: «На пустыню опускается ночь, тихо и неслышно движение воздуха, темнота сливается с песком, словно песок это отражение звезд, где-то в этой бескрайности остановился древний народ бедуины. Спит древний Египет, спят бедуины и их кони. И только один из них не спит, смотрит в небо и говорит с ним, как с человеком. И небо отвечает ему: "и крови твоей мужественность космоса, в сердце твоём священная сила, подаренная солнцем, очисти свое сердце, даю в нем только правду, любовь к своей священной земле. И наградит тебя земля.

*Слава тебе Нил, приходящий, чтобы оживить Египет.*

*Орошающий пустыню далеко от воды,*

*Владыка рыб и птиц, творец зерна*

*И травы для скота, приносящий хлеб и тещу всякую.*

*Если он медлит, жизнь прекращается  
И люди гибнут.  
Когда же он приходит, земля  
Ликует и все живое в радости.  
О солнце,  
Когда ты заходишь на западе — земля  
Погружается во тьму, подобную смерти.  
Во мраке выходят из своих логовиц хищные звери  
И выползают ядовитые гады.  
Когда ты всходишь на востоке,  
гонишь мраки, — вся земля торжествует.  
От лучей твоих оживают растения на полях.  
Птицы взлетают из гнезд и поют тебе хвалу.  
Сияние твое проникает в глубины вод,  
И на поверхности реки плещутся рыбы.  
Люди просыпаются, поднимают руки к тебе  
И принимают за работу".  
Познакомимся поближе с этой древней землей и ее людьми.  
Тема нашего урока: "Древний Египет"». Древний Египет.  
Далее начинается условное путешествие по Древнему Египту.*

---

***Микромодуль опережающего - рационального мышления.***

Покажем это путешествие более развернуто (дети ведут дневник путешественника). В лодке, сделанной из бумаги и стоящей на столе учителя, мы совершаем плавание по Нилу. Нам помогает вельможа, с которым мы познакомились в Мемфисе.

Путешествие начинается с испытания — прохождения лодки между порогами Нила... (дети записывают пороги)

Далее мы видим на берегу людей, уставших от миражей и из последних сил стремящихся к оазису. Мы причаливаем к берегу и помогаем найти правильный путь, видим пирамиды и оставляем на папирусе свое послание.

(дети записывают: Оазис, папирус, мираж) На одной из стоянок заходим в египетский храм и узнаем о главном боге - Ра. Наконец, встречаемся с фараоном... (дети записывают храм, фараон, бог «Ра»)

Каждый фрагмент связанный с порогами, оазисом, пирамидой сопровождается сюжетным повествованием учителя остросюжетного увлекательного характера.

Далее учитель возвращается к началу путешествия и обращается к детям с вопросами для того, что бы понять – как они усвоили ключевые понятия все будущей темы «Древний Египет».

На доске появляется точное воспроизведение реки Нил, а все понятия хаотично расположены на доске нужно в течении минуты расставить транспаранты в необходимой логике вдоль течения реки Нил

За 10 минут перед ассоциативным взглядом ребенка предстал весь Египет. Осталось проверить записи путешественников.

#### ***Микромодуль смыслового переживания***

Учитель показывает детям обычный венок, сплетенный из современных цветов и просит детей высказать их отношение к цветам, выясняет понимание символики цветка и плетения в венок.

Далее учитель рассказывает об открытии экспедицией лорда Картера гробницы фараона Тутанхамона. В завершении рассказа участники экспедиции после долгих поисков нашли саркофаг, в котором находилась мумия фараона, а у изголовья мумии лежал засушенный венок, который положила туда молодая жена фараона.

Учитель поднимает в одном движении два венка – современный и венок из гробницы. Подчеркивает вечную вневременность любви, которая только и оставляет глубинные следы человеческого чувства. Все вокруг тленно, - говорит учитель, - только любовь бессмертна.

Звучит музыка, учитель произносит:

*Когда умрешь, что станет с тобою?*

*Уйдешь ли дымом в небо голубое?*



*Золотой ли станешь теплой на ветру?*

*Что своего оставишь ты в миру?*

*А в друг из непа нам блеснет алмаз...*

***Микромодуль самостоятельного действия (встреча с персоной).***

Учитель говорит о том, что сейчас к нам на урок в гости чудесным образом через тысячелетия явится жена фараона. Она придет и задаст вам несколько вопросов, желая понять как вы знаете историю ее родины. Через мгновение в классе появляется жена фараона в характерном для Египта одеянии. Это может быть сам учитель, могут быть студенты или старшие школьники – здесь важен факт встречи. Встреча заканчивается словами благодарности и восхищения со стороны жены фараона, а так же со стороны школьников.

***Микромодуль оценки и самооценки.***

I этап – обобщающее-символический

Учитель обращается заново к просимволу Египта – пирамиде. Он вновь возникает на экране, напоминая и обобщая урок в целом.

II этап – рационально-мистический.

Учитель обращается к детям таинственным голосом указывает на то, что пирамида заговорила с нами знаками. На ее стенах мы увидели цифры и буквы:

	А	А	
	Шмфнем		Р
Н			
	Ф	О	

С разгадки этих знаков мы начинаем следующий урок. Тайну пирамиды вы можете разгадать, просмотрев все параграфы будущей темы.

## **Личностно значимая тема «Становление средневековой Европы»**

*Автор Надолинская А.И.*

### **Урок-образ по теме «Становление средневековой Европы»**

#### **1. Микромодуль мотивационно-символического образа.**

##### **1.1. Детские впечатления.**

В нашей жизни мы часто сталкиваемся с понятиями «Целостность» и «раздробленность». Они совершенно противоположны друг другу. И никогда не встретятся. Целостность тождественна слову «вместе», раздробленность – «отдельно». С этими двумя словами мы сталкиваемся очень часто, они формируют нашу жизнь. Любой наш обычный, самый заурядный день построен на «вместе» и «отдельно». Это касается как глобальных современных политических проблем, так и каждого из нас.

Давайте подумаем, когда и как в вашей жизни вы сталкиваетесь со словами «целостность» и «раздробленность»? (Предположительные ответы.)

##### **1.2. Осмысление учителя.**

И в моей жизни я часто сталкивалась со словом «раздробленность». Когда я была ребенком, мой дедушка подарил мне кружку, которую я долго хранила и очень любила. Она не выглядела как обычная чашка, а состояла из резных элементов, была расписана разными красками. В один день кружка разбилась на мелкие осколки. Я пыталась ее склеить, но поняла, что она уже никогда не будет иметь прежний внешний вид.

Одна моя подруга недавно вышла замуж и родила ребенка, теперь они стали семьей, где каждый член заботится о другом и любит. Они живут все вместе. И это ассоциируется с целостностью.

Итак, какие ассоциации у вас возникают со словом «целостность»? А какие с раздробленностью? (Ответы детей.)

##### **1.3. Символ.**

Целостность ассоциируется с добром, с чем-то крепким, хорошим, а раздробленность – это что-то плохое, хрупкое, непрочное, существующее отдельно друг от друга.

## **2. Микромодуль опережающего рационального представления.**

### **2.1. Перевод символа в схему.**

В данном микромодуле осуществляется процесс перевода символических представлений «целостность» и «раздробленность» в понятийно-теоретическую схему.

Учитель: Чтобы понять, что разрушилось, нужно прежде всего узнать, из чего оно состояло. Откройте, пожалуйста, тетради и запишите определения понятий, которые я вам продиктую.

*Майордом* – управляющий королевским домом во Франкском государстве; с середины VII в. фактически стали правителями государства.

*Духовенство* – служители церкви.

*Мирыне* – лица, не имеющие духовного сана.

*Феодал* – представитель знатного рода, обладающий наследственным земельным владением.

*Вассал* – феодал, получивший от более крупного феодала земельное пожалование за несение военной службы и давший вассальную клятву.

*Междоусобицы* – феодальные войны за земли и власть.

*Феод* – наследственное земельное владение.

### **2.2. Первая логическая часть.**

Содержание термина «феодализм».

#### **2.2.1. Актуализация.**

Учитель обращается к детям с тем, что указывает им на огромные пространства земли нашей страны, на то, что земля России плодородна, дает богатый урожай, а когда посеянные рожь, гречиха, кукуруза расцветают, то земля становится по-настоящему красивой. Дети соглашаются с этим мнением учителя. Такое же понимание земли было и в Средневековье. С одним лишь важным различием: от Земли и ее плодородия зависело благополучие людей, их богатство, а иногда и жизнь.

С VI по XI в., в загадочном и легендарном Средневековье, для Европы эти термины были очень важны. Все они являлись составной частью понятия

«феодализм» (общественная система, основой которой составляет частная и переходящая форма собственности феодала на землю). Феодализм характерен только для средневековой Европы. В то время короли не были властны над богатыми и знатными феодалами, а церковь не только контролировала умы людей, но и имела огромные богатства. С приходом феодализма в Европу сюда пришла и раздробленность. Каждый феодал стал на своих землях хозяином. Больше он не нуждался во власти короля. Но так было не всегда. Об этом чуть позже.

### **2.2.2. Проблемное задание.**

На доске перед вами изображен дом. Посмотрите, из каких кирпичиков он состоит. Постарайтесь это объяснить. Так как дом цельный, каждый кирпичик связан с другим. Постарайтесь установить эту связь (каждый кирпичик = изученному понятию). (Учитель просит детей называть изученные понятия (майордом, феодал, духовенство, междоусобицы, вассал, феодал), а он с помощью транспарантов строит дом на доске.) Как вы думаете, почему столь могущественная, процветающая Франция пала и ее постигла раздробленность?

### **2.3. Вторая логическая часть.**

Франция в раннем Средневековье.

#### **2.3.1. Актуализация.**

Учитель обращается к школьникам с просьбой вспомнить его рассказ о том, как он не мог собрать осколки разбитой чашки. Такой же процесс сейчас мы будем наблюдать с вами во Франции.

#### **2.3.2. Проблемное задание.**

Чем характеризуется история Франции в IX в.?

Ориентировочная основа. Учитель просит учеников составить план своего изложения, пункты плана и будут характеристикой этого периода.

Вернемся к IX в., когда Франкское государство превратилось в феодально-раздробленное государство, т.е. государства как такового у франков к этому времени уже не было, не было и единого правителя. Каждый

феодал по своему усмотрению управлял землями и людьми, которые ему принадлежали. Раздробленность постигла Францию только в IX в. Но с V по VIII в. Франция была самым мощным государством в Европе, завоевала большую ее часть, а во главе государства стоял сам император. В конце V в. среди франкских вождей выдвинулся хитрый и властный Хлодвиг, который и создал государство франков. Он истребил всех военных вождей и своих родичей, чтобы те не претендовали на власть. Постоянной военной силой он сделал дружину, мечом завоевал многие земли и хитростью подчинил себе местную знать. Умирая, Хлодвиг разделил свои владения на между четырьмя сыновьями. Но они были настолько слабы, что не смогли удержать власть. Наступило время самого выдающегося из франкских королей – Карла Великого. Он правил целых 46 лет, а прожил 70 лет. Так долго в те времена не жили, и современники Карла объясняли столь длинную жизнь избранностью Карла. Столицей его империи стал город Ахен. Средневековые писатели сложили много песен о Карле, восхваляя его мудрость. Его по праву называли «Светом Темных веков». Он оказал самое большое влияние на ход истории из всех полководцев Средневековья, так как его победы способствовали образованию основ европейской цивилизации. По свидетельству Эйнхарда, Карл «обладал могучим и крепким телом, высоким ростом, однако не превосходил положенного, ибо известно, что был он семи его собственных ступней в высоту». Его лицо отличали длинный нос и большие, живые глаза. У него были светлые волосы. Тогда было модно носить короткую прическу, брить бороду и иметь длинные усы. Судя по средневековым монетам, Карл следовал моде.

Дети на основе плана доказывают, что характерным явлением для Франции была феодальная раздробленность.

**Исторический факт.** Вот что мы знаем о распорядке его дня: «Король был очень прост и умерен в своих привычках. В обычные дни наряд его мало отличался от одежды простолюдина. Вина он пил мало и ненавидел пьянство. Обед его в будни состоял всего из четырех блюд, не считая

жаркого, которое сами охотники подавали прямо на вертелах и которое Карл предпочитал всякому другому яству. Во время еды он слушал музыку или чтение. Его занимали подвиги древних, а также сочинение святого Августина «О граде Божиим»».

### **3. Микромодуль смыслового переживания.**

*Образная характеристика.* На экране вспыхивает портрет Карла Великого, учитель дает краткую характеристику этому портрету.

*Этический анализ.* Учитель предлагает детям определить по портрету черты его характера. Когда это происходит, учитель говорит, что историческое прозвище Карла – Великий. Учитель просит учеников придумать свое прозвище для Карла. Затем он просит детей подключить воображение и вспомнить, как они строят свой день. После высказываний детей учитель предлагает им посмотреть, как жил Карл Великий, и сравнить себя с ним.

*Смысловое переживание.* После обеда в летнее время он съедал несколько яблок и выпивал еще один кубок; потом, раздевшись донага, отдыхал два или три часа. Ночью же он спал беспокойно: четыре-пять раз просыпался и даже вставал с постели. Во время утреннего одевания Карл принимал друзей, а также, если было срочное дело, которое без него затруднялись решить, выслушивал тяжущиеся стороны и выносил приговор. В это же время он отдавал распоряжения своим слугам и министрам на весь день. Был он красноречив и с такой легкостью выражал свои мысли, что мог сойти за ритора.

Ну а сейчас к нам придет сам Карл и расскажет о своих победах. Давайте дружно поднимем руки – это будет ему знаком, что можно входить. Учитель достает портрет, олицетворяющий Карла, и от имени портрета обращается к детям с вопросами.

*Встреча с персоной.* Карл хочет задать вам один очень важный для него вопрос: «Почему я стал Великим?». А теперь вы задайте ему вопросы.

**Интересный факт.** Карлу удалось завоевать саксов, большую часть Италии, а в 800 г. он был провозглашен императором Западной Римской империи.

#### **4. Микромодуль творческого самостоятельного действия.**

Учитель делит ребят на три группы. Каждой из них достается выражение, характеризующее Средневековье. Им нужно по буквам разгадать слово.

1. Вассал моего вассала не мой... (вассал)
2. ... (король) – первый среди равных.
3. Король – наместник ... (Бога) на Земле.

Запасное задание. Что упало, то ... (пропало)

Спасибо, урок окончен.

### **Урок логического мышления «Образование варварских королевств. Государство франков»**

#### **1. Микромодуль интригующего образа.**

##### **1.1. Актуализация.**

На прошлом уроке мы с вами говорили о таких важных понятиях для Средних веков, как «целостность» и «раздробленность». Наполняя их смыслом, мы познакомились с одной из самых загадочных личностей Темных веков – Карлом Великим. Вспомните, как важна была его роль в государстве! Посмотрите, пожалуйста, на доску. Фраза, зашифрованная на доске, определяет роль каждого короля в Средние века. Многие правители без сомнения отдали бы самое дорогое, чтобы их подданные поверили в истинность этой фразы по отношению к тому или иному королю. Что за слова пропущены в этой фразе? (Ребята высказывают свои предположения)

##### **1.2. Интрига.**

Интрига урока: на доске написана фраза, где пропущены слова : «Король – наместник ... (Бога) ... на ... (Земле).

##### **1.3. Задание по интриге.**

Попробуйте расшифровать фразу.

А что это за фраза, вы узнаете в конце нашего урока.

## **2. Микромодуль воспоминания.**

### **2.1. Фронтальный опрос.**

Назовите причины раздробленности Франкского государства.

Что такое междоусобицы и почему они возникали?

Обобщите, чем раздробленное государство отличается от целостного?

### **2.2. Индивидуальные задания.**

Дайте смысл понятия «централизация».

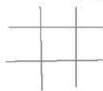
Обобщите понятие «раздробленность».

Как вы понимаете понятия «феод», «феодал»?

Работа с деталью. Учитель показывает классу крест. Спрашивает, символом чего он является. Дети догадываются, что это символ христианской церкви. Какую роль она играла в государстве Карла? Какие отношения были между королем и папой Римским?

### **2.3. Творческое задание для всего класса.**

Учитель рисует на доске схему «крестиков-ноликов».



Игра «крестики-нолики». Весь класс делится на две команды. При правильном ответе учитель ставит выбранный детьми знак в нужную клеточку.

Вопросы для творческого задания:

1. Какие народы завоевал Карл?
2. Какой титул он получил?
3. Основателем какого государства стал Хлодвиг?
4. Что такое феодализм?
5. Почему произошло ослабление власти короля во франкском государстве?
6. Столица Франкского государства?



7. Феодалные войны за землю и власть – это ...?
8. Какой институт мог соперничать с королем за власть?
9. В каком году Карл стал императором?

**2.4. Возврат к интриге.** Попытка детей угадать пропущенные слова «Король – паместник ... па ...»

### **3. Микромодуль изучения нового материала.**

#### **3.1. Первая логическая часть.**

Объяснение учителя «Государство Хлодвига. Управление им».

##### **3.1.1. Актуализация.**

Каждый из вас любит путешествовать, отдыхать в новых странах, узнавать обычаи других народов. В Средние века это чаще всего происходило посредством войны.

На доске появляется понятие «государство». Учитель дает определение понятия.

Государство – особая организация политической власти общества, оно занимает определенную территорию, имеет собственную систему управления и обладает внутренней и внешней независимостью.

##### **3.1.2. Логическое задание.**

По рассказу учителя по карте проследить путь франков в Галлию. Доказать связь исторических событий с понятием государство.

Ориентировочная основа (записать основные географические названия). Учитель возвращает учащихся к проблемному заданию и они на ксерокопиях карт прочерчивают путь франков в Галлию.

Франки захватывают Галлию. В IV–VI вв. германцы переселялись со своей исторической родины – из земель севернее Альп – на территорию Римской империи и создавали здесь свои государства. Со времени этого Великого переселения народов и началась в Европе история Средних веков. В 476 г. один из вождей варваров сверг последнего императора Западной Римской империи Ромула Августула и отправил знаки его власти императору Восточной Римской империи. Западная Римская империя прекратила свое

существование. 476 год считается датой окончания истории Древнего мира и началом истории Средних веков.

К началу VI в. германцы расселились на всей территории Западной Римской империи: вандалы – в Северной Африке, вестготы (западные готы) – в Испании, остготы (восточные готы) – в Италии, франки – в Галлии, англосаксы – в Британии. Германцы создали здесь свои государства. Одним из них было государство франков. Эти германские племена до переселения жили на землях по нижнему течению Рейна. В конце V в. среди франкских вождей выдвинулся хитрый, расчетливый и жестокий Хлодвиг. Правителей из этого рода (династии) называли Меровингами.

В бою у города Суассона войска Хлодвига разгромили римлян и подчинили себе плодородные равнины Галлии, а затем покорили и некоторые племена к востоку от Рейна. Около 100 тыс. свободных франков расселились небольшими деревнями-общинами по соседству с местным населением, которое составляло примерно 6–8 млн человек. Франки расчистили и распахали пустующие земли. Каждая семья заняла такой участок, какой могла обработать своими силами. Хлодвиг же с дружиной присвоил огромные владения, принадлежавшие раньше римскому императору. Многие местные богачи из римлян и галлов поспешили присягнуть власти Хлодвига и стали родниться с германской знатью. Живя веками по соседству, германцы и местное население перенимали язык и обычаи друг друга, между ними возникали соседские и родственные отношения.

**Исторический факт.** После победы у Суассона среди захваченной добычи оказалась удивительной красоты чаша из какой-то церкви, которую епископ той церкви попросил ему вернуть (Фредегар утверждает, что этим епископом был Ремигий, архиепископ Реймского собора). Хлодвиг сразу же согласился, но проблема заключалась в том, что захваченное подлежало разделу между всеми воинами. Король попробовал исключить чашу из этого раздела, попросив войско дать ее ему сверх его доли. Но среди воинов

пашелся один убежденный защитник норм военной демократии, который разрубил чашу мечом со словами: «Ты получишь отсюда только то, что тебе полагается по жребию». Хлодвигу оставалось лишь передать посланцу прелата обломки священного сосуда. Он умел владеть собой и понимал формальную правоту смельчака, но и забыть подобный вызов не мог. Когда через год ему довелось проводить очередной смотр своего войска, король придрался к якобы плохому состоянию оружия у этого воина и лично разрубил ему голову, сказав во всеуслышание: «Вот так и ты поступишь с той чашей в Суассоне!».

### **3.2. Вторая логическая часть.**

**3.2.1. Актуализация.** В любом государстве есть бедные и богатые люди. Есть они и в современной России. (Дети подтверждают это.)

На доске крупными буквами появляются слова:

**КРУПНЫЕ ЗЕМЛЕВЛАДЕЛЬЦЫ** – богатые люди, имеющие в собственности огромные земли.

**СВОБОДНЫЕ ФРАНКИ** – франки, обладающие личной свободой.

**ДРУЖИНА** – войско.

**РАБЫ** – группа населения, не обладающая личной свободой, зависимые люди.

### **3.2.2. Логическое задание.**

Свяжите каждое из слов на доске с понятием «государство». Посмотрите на доску: категории населения, изображенные на ней, отличаются по социальному статусу.

Учитель дает пояснение каждому понятию. Из всех этих сословий самым приближенным к правителю была дружина. Именно на нее он мог опереться в военных походах, именно она мечом и огнем поддерживала его власть.

Учитель вместе с учащимися находит связь понятия «государство» с понятиями, изучаемыми на уроке: в любом средневековом европейском

государстве и даже княжестве были все перечисленные на уроке слои общества – крупные землевладельцы, дружина, свободные франки, рабы.

### **3.3. Третья логическая часть.**

#### **3.3.1. Актуализация.**

Сегодня мы будем решать проблему: «Кто должен стать королем франков?» Если бы у вас была возможность стать королем, вы бы ее использовали?

#### **3.2.2. Логическое задание.**

Эту проблему сформулировал Карл Мартелл, но он не смог ее решить. Она была решена его потомками. Но для того, чтобы в ее решении мы не запутались и пошли правильным путем, необходимо внимательно, вслух читая каждый параграф в учебнике, выбрать главный его смысл.

Учитель выбирает ученика для чтения в слух, остальные выбирают главную фразу из ответа одноклассника.

**Ориентировочная основа.** В 751 г. сын Карла Мартелла Пипин, прозванный за свой малый рост Коротким, попросил папу римского, главу церкви в Западной Европе, разъяснить, кто должен быть королем франков: тот, кто имеет власть, или тот, кто лишь носит звание короля. Папа вынес решение в пользу первого, т.е. Пипина. На собрании франкской знати в Суассоне Пипин Короткий был провозглашен королем франков. Так к власти пришла династия Каролингов. Свергнутые Меровинги были отправлены в монастырь.

В то время папе римскому угрожали лангобарды (в переводе с немецкого – длиннородые) – германский народ, который во второй половине VI в. захватил Италию. Их имя сохранилось в названии области Северной Италии – Ломбардии. Лангобарды стояли у ворот Рима. По призыву папы король Пипин дважды совершил походы в Италию против лангобардов. Под власть папы римского были переданы города Рим и Равенна с прилегающей к ним областью. Так в Средней Италии образовалось

особое государство римских пап – Папская область, существовавшее более тысячи лет (до 1870 г.).

(Примерные предложения учеников: папа сделал Пипина Короткого королем, таким образом свергнув династию Меровингов. За это Пипин помогал папе защититься от лангобардов и после победы над ними отдал папе Рим и Равенну.)

**Интересный факт.** Пипин лично просил у папы римского королевский титул и получил его не по наследству.

### **3.2.3. Возврат к логическому заданию.**

Итак, как, кем и почему в то время эта проблема была решена?

Ребята, кто уже догадался о фразе, зашифрованной на доске?

Теперь учитель задает ученикам творческое задание, связанное с ключевым понятием урока «государство»: если бы вы были на месте Хлодвига, какое государство вы бы создали и как им управляли?

Учитель выслушивает ответы детей и обобщает их.

### **4. Микромодуль действенного закрепления.**

Мы изучили основные понятия урока – какие это понятия? Крупные землевладельцы, свободные франки и т.д. Как это связано с понятиями «целостность» и «раздробленность», о которых мы узнали на прошлом уроке?

В средневековой Европе практически все государства проходили этап целостности и раздробленности, когда целое государство распадалась на множество земель во главе с крупными феодалами.

### **5. Микромодуль разрешения интриги.**

Ребята, давайте вернемся к интриге нашего урока.

Ребята разгадывают интригу, вставляя слова во фразу.

Фраза «Король – наместник Бога на Земле» означает, что король считался в средневековом государстве объявителем божественной воли, а также его власть была священна.

## **Урок логического мышления «Христианская церковь в раннее Средневековье»**

### **1. Микромодуль интригующего образа.**

#### **1.1. Интрига.**

В Средние века многие христиане хотели стать монахами. Как-то раз один глубоко верующий крестьянин решил, что хочет стать черным монахом и посвятить свою жизнь Богу. Он пришел к аббату монастыря, рассказал о цели своего визита. Аббат ответил ему: «Ты сможешь стать монахом, но за это ты должен...».

#### **1.2. Задание по интриге.**

Как вы думаете, что должен был сделать крестьянин, чтобы аббат принял его в монахи? (Догадки детей.)

### **2. Микромодуль воспоминания.**

#### **2.1. Фронтальный опрос.**

Почему во Франкском государстве к власти пришла новая династия?

Какую проблему Пипин поставил перед папой римским и как она была решена?

Каковы были отношения правителей франков и папы римского?

Учитель показывает дату на транспаранте: 476 г. Что произошло в этом году? И как это событие повлияло на мировую историю?

#### **2.2. Индивидуальное задание.**

1. Что вам известно о Хлодвиге?

2. Попробуйте воспроизвести социальную структуру франкского общества.

3. Что такое государство? Было ли оно у франков?

#### **2.3. Творческое задание.**

Учитель показывает подсвечник в стиле Средневековья. Этот подсвечник стал свидетелем создания Хлодвигом законов своего государства. О чем они были?

#### **2.4. Творческое задание для всего класса.**

Кроссворд:

1. Сын Карла Мартелла (по горизонтали) – Пипин
2. Глава католической церкви (по вертикали) – папа
3. За какую область франки сражались с римлянами? (по горизонтали) –

Галлия

	2				
	1				
3					

### 3. Микромодуль изучения нового материала.

#### 3.1. Первая логическая часть.

Церковная иерархия.

**3.1.1. Актуализация.** Учитель обращается к детям с вопросом, видели ли они когда-нибудь православные церкви? Видели ли мечети? И что они знают о них?

Далее учитель показывает изображение католического собора.



С чем ассоциируется у вас это здание?

Сейчас в нашем государстве нет официальной религии, но в Средние века на различных землях Европы господствовала только одна религия – католицизм. В 1054 г. произошел церковный раскол, в результате чего

христианская церковь разделилась на православную и католическую. Мы с вами сегодня будем говорить о католической.

Среди церковных санов есть четкая иерархия, там, как и в государстве, есть главный человек – папа римский. Символом католической церкви нередко выступает католический собор. Если мы зайдём внутрь, то не увидим там икон, как в православном храме. Вместо икон там статуи. Если в православных храмах сидеть не разрешается (кроме больных и пожилых людей), то в католических стоят скамейки. Самый главный человек в соборе – это священник.

Католический собор превращается в схему: папа римский – епископы – аббаты – священники – монахи – масса верующих.



Учитель разъясняет каждую ступень лестницы.

### 3.1.2. Логическое задание.

Чтобы вы посоветовали папе римскому по поводу того, как нужно было бы относиться к власти королей?

**Интересный факт.** Власть папы римского была сильна не всегда. Начиная с конца античного времени католическая церковь стала иметь огромное влияние, но продолжалось это только до начала Нового времени в Европе.

### 3.2. Вторая логическая часть.

Инквизиция.



**3.2.1. Актуализация.** Вы знаете, что в настоящее время православная церковь ведет непримиримую борьбу с сектантами, мусульмане ведут так называемую борьбу против неверных. Иногда это доходит до религиозных войн. То же самое происходило и в раннем Средневековье.

**3.2.2. Логическое задание.** Каково главное явление в борьбе церкви за чистоту веры?

Ориентировочная основа. Учащиеся составляют план и формулируют главную идею.

В Средние века церковь строго следила за исполнением всех обрядов и за тем, чтобы ее влиянию не был нанесен урон. Несогласных с ее учением церковь жестоко преследовала и наказывала при помощи инквизиции – церковного суда. Существовала целая система наказаний. Человека, в том числе и правителя государства, могли отлучить от церкви или предать анафеме. Преследованиям не раз подвергались ученые, своими открытиями или теориями подрывавшие авторитет церкви. Несколько раз против своих врагов в той же Европе папы римские организовывали крестовые походы. Во время одного из них был практически уничтожен юг Франции.

### **3.2.3. Возврат к проблеме.**

Так каково главное явление в борьбе церкви за чистоту веры? – Борьба с еретиками.

*Интересный факт.* Суд инквизиции был тайным, основанным на показаниях доносчиков (обычно анонимных), сопровождался жесточайшими пытками и заканчивался чаще всего смертью (сожжением) обвиняемых и конфискацией их имущества.

## **3.3. Третья логическая часть.**

Монастыри.

### **3.3.1. Актуализация.**

Практически в каждом нашем регионе есть монастыри, как женские, так и мужские. Кто живет в этих монастырях? – спрашивает учитель у детей. Дети отвечают, что монахи.

И в католической традиции есть монастыри, где живут монахи.

Учитель показывает транспаранты: «монастырь», «монах», «черный монах», «восточное монашество». Учитель спрашивает у детей о том, что значат эти понятия.

### **3.3.2. Логическое задание.**

По какой причине жителей монастырей называют монахами?

Ориентировочная основа. «Я буду излагать, – говорит учитель, – а вы попытайтесь объяснить понятие “черное монашество”». Рассказ учителя, дети составляют план.

Западная церковь считала себя носительницей справедливости и добра, «царством Божиим» на земле, и высшую свою цель видела не в отречении от мира, а в его спасении. Черным католическим монахам нельзя было иметь семью, они должны были посвятить всю свою жизнь послушанию, труду и молитвам. Западное монашество почти совершенно утратило пассивный, созерцательный характер, стало деятельным, приобрело практические задачи, пережило длинную историю, какой не было у восточного монашества.

### **3.3.3. Возврат к проблеме.**

Проверка определений, данных детьми, их комментариев и дополнение учителя:

- Монастырь – религиозная община, в которой на постоянной основе проживают принявшие монашеский обет люди.
- Монах – верующий, член определенной религиозной общины, давший клятву, называемую обетом.
- Черный монах – монах, живущий в уединении, давший обет безбрачия.
- Восточное монашество – монашество, принадлежавшее к православной церкви.

**Интересный факт.** В руках церкви и монахов скопились громадные земельные владения и другие богатства, от которых монашество не отказывалось, утверждая, что обет нестяжания запрещает только частную собственность. Эти богатства привлекали в ряды монахов людей,

руководствовавшихся исключительно корыстными побуждениями. Иногда светские землевладельцы создавали чисто фиктивные монастыри ради получения причисляемых к таким монастырям земель и избавления от повинностей, лежавших на светских землях. Попытки исправить ситуацию в VIII–IX вв. не принесли прочных результатов, и в IX–X вв. монашество находилось в самом печальном положении.

Монастыри играли важную роль в средневековом обществе и являлись опорой католической церкви в распространении христианства.

#### **4. Микромодуль действенного закрепления.**

А теперь давайте попробуем установить связь между монастырем и католическим собором. Кто попробует?

Учитель из шкапулки достает понятия: «монастырь», «аббат», «монах», «собор», «папа римский» – и просит детей сделать обобщение к уроку в пяти предложениях.

#### **5. Микромодуль разрешения интриги.**

Разрешение интриги «Ты сможешь стать монахом, но ты за это должен...».

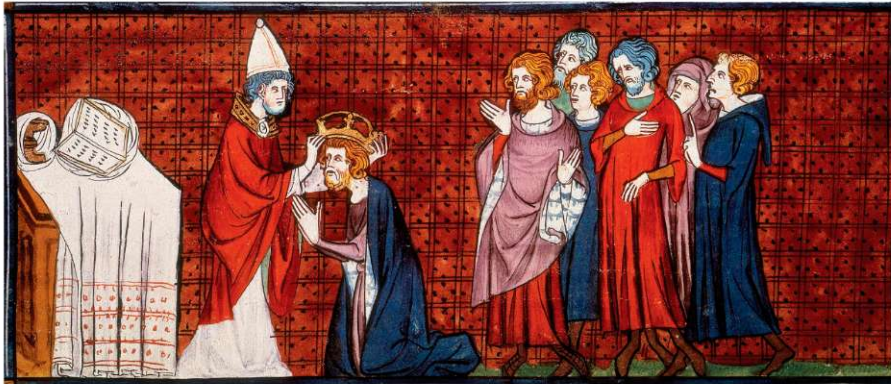
Чтобы аббат принял крестьянина в монахи, тот должен был отказаться от семьи, полностью отдаться служению Богу и молитвам, работать на процветание монастыря.

### **Урок логического мышления «Империя Карла Великого»**

#### **1. Микромодуль интригующего образа.**

##### **1.1. Интрига.**

Учитель выводит на экран изображение коронации Карла Великого.



### 1.2. Задание по интриге.

Ребята, что изображено на репродукции? (Догадки детей).

А что изображено на этой репродукции, мы узнаем в конце урока.

### 2. Микромодуль воспоминания.

#### 2.1. Фронтальный опрос.

Что представлял собой средневековый католический собор?

Какие условия должен был выполнить человек, чтобы стать монахом?

Чем католический собор отличается от православного?

#### 2.2. Индивидуальные задания.

Докажите, что союз короля и христианской церкви был взаимовыгоден.

Воспроизведите церковную иерархию.

Кто такой монах и почему он так называется?

#### 2.3. Творческое задание.

Учитель показывает средневековый монастырь. Спрашивает у детей, что они про него могут рассказать.

Учитель показывает понятия: «монастырь», «монах», «черный монах», «восточное монашество» – и просит детей составить с ними одно предложение.

### 3. Микромодуль изучения нового материала.

#### 3.1. Первая логическая часть.

Правление Карла Великого.

**3.1.1. Актуализация.** Как вы думаете, почему человека могли назвать Великим? (Предположения детей.) А вот что на самом деле представлял собой Карл Великий, мы узнаем сейчас.

Чтобы решить интригу, нам с вами нужно будет ответить на четыре вопроса:

Кто?

Как?

Какая?

Почему?

*Кто?* Карл Великий – сын Пипина Короткого. Единственный из франкских королей получил прозвище Великий. Родился 2 апреля 742 (или 748) г. в Ахене. Скончался 28 января 814 г. там же. В преданиях и историографической традиции прославлен как выдающийся воитель, законодатель и просветитель. Целью деятельности Карла было создание благоустроенного христианского государства. Карл Великий был помазан на царство в 754 г. при жизни отца, Пипина Короткого; до 771 г. правил совместно с братом Карломаном. Он был высоким, сильным. Знал множество языков покоренных народов, латынь, но писать так и не научился.

Учитель просит детей подобрать одно слово для характеристики Карла.

**3.1.2. Логическое задание.**

*Как?* Карл Великий стал обладателем огромных территорий. Как это произошло, на ваш взгляд?

Ориентировочная основа. (Детям дается задание составить план рассказа.)

Войны Карла Великого ставили целью расширение христианского мира. Самой длительной была война с саксами 772–804 гг., в результате которой Саксония была насильственно христианизирована и включена в состав Франкского государства. Походы в Испанию против арабов в 778–810 гг. привели к созданию во Франкском государстве Испанской марки на северо-

востоке Пиренейского полуострова. Первый поход 778 г. оказался неудачным, аррьергард войска был при отступлении разбит отрядом басков. Командовавший аррьергардом граф Роланд погиб. Это событие стало основой для позднейшей «Песни о Роланде». В 787–796 гг. были завоеваны населенные аварами территории нынешних Австрии и Венгрии. В 785 г. завоевана Фрисландия, в 789 и 812 гг. предприняты походы против полабских славян вильцев.

После проверки плана учитель добавляет: за время царствования Карла франки совершили 53 похода, из них 27 возглавлял сам Карл; за период его правления Франкское государство увеличилось вдвое. Империя создана.

*Какая?* Какая это была империя?

Детям из рассказа учителя нужно выбрать три главных предложения.

По размерам территория королевства приближалась к Римской империи. В 800 г. Карл был провозглашен императором. Какова же была система управления империей? Дважды в год император собирал совет высшей знати – светской и духовной – и с их разрешения создавал законы. По всей империи он рассылал «государевых посланцев» – своих приближенных.

### **3.2. Вторая логическая часть.**

Распад империи Карла Великого.

*Почему?* Ребята, а сейчас пришло время открыть вам тайну: империя распалась. Как вы думаете, почему? (Дети записывают причины.)

Покоренные народы не стали частью общей империи, они были покорены только силой оружия, но продолжали говорить на своих языках.

В конце жизни Карл поделил свои владения между сыновьями, что в результате породило феодальную раздробленность.

Уже никогда Франкское государство не будет столь могущественно, как при Карле.

### **4. Микромодуль действенного закрепления.**

Творческое задание: ребята, кто догадается, на каком языке говорили в империи Карла? (Каждая народность, вошедшая в состав империи Карла, говорила на своем языке.)

### **5. Микромодуль разрешения интриги.**

На экране снова всплывает репродукция коронации, и дети догадываются, что это коронация Карла Великого.

Осенью 800 г. Карл отправился в Рим, где знатные римляне устроили заговор против папы Льва III, арестовав его во время торжественной процессии. Угрожая ослеплением, они требовали от Льва отречься от сана, однако папе удалось сбежать из города и добраться до Падерборна, где в это время находился Карл. По совету Алкуина Карл обещал папе поддержку. Карл провел в Риме почти полгода, разбирая распри между папой и местной знатью. 25 декабря он слушал праздничную мессу в соборе Святого Петра. Вдруг папа приблизился к своему гостю и возложил ему на голову императорскую корону. Все находившиеся в соборе франки и римляне дружно воскликнули: «Да здравствует и побеждает Карл Август, Богом венчанный великий и миротворящий римский император».

Коронация стала для Карла неожиданностью, и он, по свидетельству Эйнгарда, первое время делал вид, что недоволен «самовольным» поступком папы. Карл утверждал даже, что, зная он заранее о намерениях Льва III, он бы в тот день не пошел в церковь, невзирая на Рождество.

## **Урок логического мышления «Англия в раннее Средневековье»**

### **1. Микромодуль интригующего образа.**

В классе стоит круглый стол, на нем – корабль с парусами, меч, всадник на коне, шарф.

#### **1.1. Актуализация.**

Ребята, как вы думаете, почему сегодняшний урок я начинаю с представления вам этих предметов? (Догадки детей.)

#### **1.2. Задание по интриге.**

Разгадку этой исторической тайны вы узнаете в конце урока.

## **2. Микромодуль воспоминания.**

### **2.1. Фронтальный опрос.**

Какую империю создал Карл?

Почему ему это удалось?

Почему империя Карла распалась?

### **2.2. Индивидуальные задания.**

Вспомните три наиболее важные политические победы Карла.

Что вы знаете о внешности и характере Карла?

Как произошло, что Карл стал обладателем огромных территорий?

### **2.3. Творческое задание.**

Учитель показывает меч Карла Великого, просит ребят рассказать, свидетелем каких событий он стал. (53 похода, из них 27 возглавлял сам Карл, коронация Карла.)

## **3. Микромодуль изучения нового материала.**

### **3.1. Первая логическая часть.**

Англия в раннее Средневековье.

#### **3.1.1. Актуализация.**

Англия – это страна очень прочных традиций, которые зародились еще в раннем Средневековье. Сегодня мы перенесемся с вами в туманную и загадочную Англию эпохи раннего Средневековья, попытаемся увидеть ее своими глазами.

#### **3.1.2. Логическое задание.**

Какие трудности Англия испытывала на пути своего развития в этот период?

Ориентировочная основа. Нарисуйте круг, а зачем нам этот круг, вы узнаете немного позже. (Дополнительно учитель излагает, а ученики записывают главные понятия.)

Как историческая личность, Артур вызывает массу вопросов и сомнений. Если судить по ранним хроникам, он вообще не был королем.



Артур сражался бок о бок с королями бриттов, однако летописцы представляют его в образе *dux bellorum*, «вождя бриттов», т.е. военачальника. Когда римляне в V в. покинули Британию, бриттам пришлось отражать нашествия саксов, англов, ютов, пиктов и скоттов. Реальный Артур, скорее всего, запомнился как великий военный стратег, возглавивший борьбу бриттов против захватчиков. Согласно преданиям, он одержал немало побед в битвах за независимость своей земли. На основе фрагментарных исторических свидетельств время от времени появлялись разнообразные версии описания личности Артура. Его изображали и воином бронзового века, и валлийским военным вождем, и северным бриттом, прошедшим подготовку в римской кавалерии, и потомком римско-сарматского воина, и римским генералом, ставшим императором, и правителем (или военным вождем) древнего шотландского королевства Дал Риада. Рыцари Круглого стола были самыми благородными, храбрыми, галантными и верными людьми среди сторонников короля Артура. Они занимали особое место при его дворе и составляли, как мы сказали бы сегодня, самый узкий круг доверенных лиц.

В легендах о короле Артуре даются разные сведения о числе рыцарей. В одних преданиях говорится о 12, в других называются 25, 150 и даже 366. К числу наиболее популярных рыцарей Круглого стола относятся прежде всего Ланселот, Гавейн, Галахад, Персеваль, Мордред, Пеллеас, Борс, Лионель, Эктор. Они чаще всего встречались в легендах и историях, связанных с королем Артуром. У рыцарей Круглого стола существовал обычай собираться в Камелоте, столичном городе короля Артура, по главным праздничным дням года. Рыцари встречались за Круглым столом на Пасху, Рождество, в день Пятидесятницы (Троицын день). С этими собраниями в Камелоте по праздникам обычно и связаны героические деяния и приключения рыцарей<sup>1</sup>.

### **3.1.3. Возврат к проблеме.**

---

<sup>1</sup> Король Артур. URL: <http://www.microarticles.ru/article/korol-artyr.html>.

На доске учитель рисует круг, что подразумевает Круглый стол короля Артура, поясняя это детям. Учитель просит детей прочитать те понятия, что они записали, а затем внести их в символический круг, который подразумевает Круглый стол короля Артура. Записывают слова: равноправие, достоинство, в центре стола – король Артур, бритты против англов и саксов, поражение (бриттов), Британия.

**Интересный факт.** Легенды об Артуре стали складываться очень рано. Первый последовательный и систематический рассказ о жизни короля Артура появляется в XII в. в «Истории королей Британии» Уильяма Мальмсберийского: «О сем Артуре британцы сложили многие легенды и с любовью рассказывают про него и поныне». Автор книги в соответствии с исторической действительностью называет Артура не королем, а военным вождем на королевской службе.

### **3.2. Вторая логическая часть.**

Завоевание Англии норманнами.

#### **3.2.1. Актуализация.**

Учитель спрашивает у детей: знают ли они, кто такие викинги? Кто такие варяги? Кто такие норманны?

#### **3.1.2. Логическое задание.**

Наша общая задача, говорит учитель, в трех предложениях сделать вывод: кто такие норманны?

Ориентировочная основа. Это нужно сделать письменно в конце моего рассказа. Параллельно вы должны следить по карте и определять основные географические понятия моего изложения.

В VIII–IX вв. начался массовый исход жителей Скандинавского полуострова, датчан из Ютландии. Они направлялись на континент и в Англию. В разных странах скандинавы получали новое имя. Те, кто пришел на Русь, назывались варягами, в Западную Европу – норманнами, в Англию – викингами. Норманны дошли до Сицилии, где образовали Сицилийское норманнское государство, сильное, враждебное по отношению к Византии.

На северо-западе Франции норманны создали могущественное герцогство Нормандское. Герцог Вильгельм, захвативший Англию в XI в., был одним из незаконных сыновей нормандского герцога. Его называли Великим Бастардом, а также Вилли Рыжим. Завоевание Англии норманнско-франкскими войсками во главе с Вильгельмом Рыжим стало переломным моментом в истории Англии.

Вторжение в Англию войск герцога Вильгельма произошло в 1066 г. Поводом к нему послужило «Завещание Эдуарда Исповедника», англосаксонского короля, который, находясь в династических связях с нормандскими герцогами, якобы завещал им английский престол. Этому завоеванию оказывал большую поддержку папа римский, благословивший герцога Вильгельма на этот поход. Он надеялся, что завоевание Англии Вильгельмом поможет ему подчинить английскую церковь папской курии.

В 1066 г. Вильгельм высаживается на юге Англии, около порта Гастинге. Здесь состоялось сражение войск баронов Вильгельма с войсками англосаксонского короля Гарольда. Войско Вильгельма превосходило противника по численности, было лучше вооружено. Английский король потерпел поражение. В этом сражении Гарольд был убит. Вильгельм двинулся на север, к Лондону – столице Англии. Лондон был осажден его войсками, и в такой ситуации (король убит, столица в осаде) англосаксонскому «Совету мудрых» ничего другого не оставалось, как провозгласить Вильгельма королем Англии (1066–1087). Во время коронации в Винчестере Вильгельм дал клятву соблюдать «добрые обычаи короля Эдуарда», тем самым подчеркнул свою преемственность и законность наследования англосаксонского престола<sup>2</sup>.

### **3.3. Третья логическая часть.**

«Боже, избави нас от ярости норманнов».

На доске учитель рисует корабль. Ребята должны вместе с ним заполнить его на основе рассказа учителя.

---

<sup>2</sup> Норманнское завоевание Англии // [http://www.odinblago.ru/istoriya/kareva\\_istoria/2.6/](http://www.odinblago.ru/istoriya/kareva_istoria/2.6/)

Ключевые слова, которые должны быть записаны в схеме: завоеватели, жестокость, норманны – северные германцы, норвежцы, шведы, датчане, Скандинавия, Ютландия.

На доске учитель рисует меч, который превращается в схему: (подпараграф «Боже, избави нас от ярости норманнов»)

Ключевые слова в схеме: Париж, верховье Волги, Западная Европа, мореплаватели, воины, Лондон.

На доске появляется всадник на коне, который превращается в схему (подпараграф «Борьба англосаксов с норманнами»).

Ключевые слова в схеме: Альфред Великий, первый сборник законов, борьба с датчанами, создание конного войска, освобождение Лондона (одни из кораблей).

Учитель основывает схему на подпараграфе «Государство норманнов».

На доске появляется рисунок шарфа. Он превращается в схему. Учитель показывает детям шарф, поясняя, что он был на монахе, когда в море показались корабли незнакомого народа, которых стали называть «норманны» – «люди севера». После убийства монаха суровый воин надел на себя шарф как трофей.

Ключевые слова схемы: образование королевств Дании, Швеции, Норвегии, Скандинавские страны, герцогство Нормандия.

#### **3.4. Четвертая логическая часть.**

Норманнская теория.

В историографии существует теория под названием «норманнская», которая гласит, что Рюрик, варяг по происхождению, со своей дружиной создал государство славян, т.е. древнерусское государство. Иными словами, наше с вами государство создали норманны. Как вы оцениваете эту теорию?

**Интересный факт.** Вот что было написано в «Повести временных лет» – первой русской летописи – об этом событии: «И сказали себе словене: “Поищем себе князя, который бы владел нами и судил по праву”».

#### **4. Микромодуль действенного закрепления.**

Учитель просит в пяти предложениях обобщить все то, что ребята узнали на уроке.

Творческое задание: установить связь между предметами (корабль с парусами, меч, всадник на коне, шарф). Все эти предметы связаны с завоеванием норманнами бриттов.

#### **5. Микромодуль разрешения интриги.**

Возврат к интриге и предметам и просьба к детям связать эти предметы с жизнью норманнов.

### **Урок-настроение «Почему Карл – Великий?»**

#### **1. Микромодуль художественного образа персоны.**

На экране возникает изображение памятника Карлу Великому у Нотр-Дам де Пари.



Учитель дает характеристику этому памятнику: памятник Карлу Великому, что установлен неподалеку от входа в Нотр-Дам де Пари, парижане именуют Шарлеманем – так французы фонетически трансформировали латинское имя Carolus Magnus (Каролус Магнус). У памятника любопытная и чуть печальная история. Автор композиции, потомственный скульптор Луи Роше, потратил на эту колоссальную работу десять лет жизни. Памятник стал его последним произведением: в 1878 г., незадолго до завершения труда, скульптор умер. Дело Луи принял его брат

Шарль, художник и скульптор. Художественные достоинства памятника спорны, но он, безусловно, интересен археологически точным воспроизведением малейших деталей одежды и вооружения самого Карла Великого и его рыцарей Роланда и Оливье. Без сомнения, тут сказались особенности воспитания и образования Луи Ропе, который был еще и ученым, специалистом по восточным языкам. Так, меч, висевший на бедре Роланда, точно воспроизводит оригинал, хранящийся в Мадриде. Однако сама фигура Карла Великого мало соответствует оригиналу: известно, что чрезвычайно рослый (192 сантиметра) монарх в пожилые годы сильно растолстел и облысел. На коне же мы видим стройного длинноволосого старца. Хоть и со скандалом, но памятник был установлен в престижном месте. Этим Париж выразил уважение памяти величайшего монарха, объединившего земли нынешних Франции, Германии и Италии в единую империю. Известно, однако, что в самом Париже Карл Великий был всего два раза в жизни: его двор располагался в Ахене, на территории современной Германии.

## **2. Микромодуль эстетического анализа.**

Учитель организывает эстетический анализ памятника, вместе с детьми определяет замысел скульптора, осмысливает детали памятника, комментируя ответы детей.

Далее памятник заново возникает в своей целостности на экране, звучит средневековая музыка (*O gloriosa vergene Maria*), дети слушают, соотнося музыку со своим настроением.

Школьникам дается задание формулировки своего названия памятника.

## **3. Микромодуль этического анализа и осмысления.**

Учитель предлагает детям рассмотреть другой портрет Карла Великого.



Далее начинается этический анализ этой картины: учащимся предлагается определить черты характера, нравственные качества персоны истории и сформулировать моральный кодекс Карла Великого.

Затем учитель обращается к школьникам с вопросом: какие бы они слова использовали для характеристики человека, который получил прозвище «Великий». Дети предполагают. В ответ на детские предположения учитель озвучивает наиболее значимые слова в характеристике «великого» человека по его мнению: великий, незабвенный, бессмертный, исполин, создатель, избранный. Далее учитель находит тождество между детскими предположениями и предположениями, которые они слышали от него.

На следующем этапе микромодуля звучит средневековая музыка, на ее фоне учитель читает стихи, и школьники в них узнают услышанные ранее понятия.

*Из «Эрнани» В. Гюго*

*Великий Карл, прости! – Великий, незабвенный,*

*Не сим бы голосом тревожить эти стены –*

*И твой бессмертный прах смущать, о исполин,*

*Жужжанием страстей, живущих миг один!*

*Сей европейский мир, руки твоей создашь,  
Как он велик, сей мир! Какое обладанье!..  
С двумя избранными вождями над собой –  
И весь багрянородный сонм – под их стопой!..  
Все прочие державы, власти и владенья  
Дары наследия, случайности рожденья, –  
Но папу, кесаря сам Бог земле дает,  
И промысл через них нас случаем блюдет.  
Так соглашает он устройство и свободу!  
Вы все, позорищем служащие народу,  
Вы, курфюрсты, вы, кардиналы, сейм, синклит,  
Вы все ничто! Господь решит, господь велит!..  
Родись в народе мысль, зачатая веками,  
Сперва растет в тени и шевелит сердцами –  
Вдруг воплотилась и увлекла народ!..  
Князья куют ей цепь и зажимают рот!..*

*Ф. Тютчев*

На четвертом этапе третьего микромодуля учитель предлагает встретиться с Карлом Великим, но суть встречи заключена в том, что картина, которую они только что видели, – заговорит. Учитель подходит к изображению Карла и уже от его имени спрашивает: «Как вы думаете, трудно войти в историю, стать великим?»

#### **4. Микромодуль художественно-театрального действия.**

Учащимся предлагается в каждой микрогруппе класса разработать письмо Карла к потомкам, а затем прочитать его на фоне средневековой музыки, комментируя каждое письмо.

#### **5. Микромодуль рефлексии.**

В этом микромодуле дается оценка и самооценка творческим заданиям и находится связь судьбы Карла Великого с судьбой современного школьника.



**Обобщающий семинар по лично значимой теме «Становление  
средневековой Европы»**

**1. Микромодуль действенной полезной мотивации.**

**1.2. Задание.**

Учитель начинает урок с представления формы работы, оговаривая условия работы в группах в ходе семинара. Группа, которая наберет наибольшее количество баллов, получает «5». Те группы, которые займут второе, третье и четвертое место, – индивидуально оцениваются. Если хотя бы один участник группы получает «двойку», оценка на балл снижается всем. Учитель в конверте раздает задание каждой группе. Во время ответа группы остальные участники семинара должны задать по три вопроса.

Всем группам дается задание на 1 минуту: придумать символ своей группы, нарисовать его (визитная карточка).

**2. Микромодуль действенного творческого задания.**

*Задание для 1-й группы «Образование варварских королевств».*

Составить развернутый план по следующим пунктам:

1. Кто такой Хлодвиг как историческая персона?
2. Назовите, чем он запомнился потомкам.
3. Объясните, кто такой Карл Мартелл, и поясните смысл его военной реформы.
4. Представьте, что вы стали соавтором исторической книги, повествующей о становлении средневековой Европы. Перед вами стоит задача оформить из этой книги две страницы на тему «Образование варварских королевств».

Во время ответа данной группы остальные три составляют план.

*Задание для 2-й группы «Христианская церковь в раннее Средневековье».* Составить развернутый план по следующим пунктам:

1. Озвучьте церковную иерархию и объясните значение каждого сана.
2. Какого было устройство монастырей?

3. Чем отличается православие от католичества?

4. Представьте, что вы стали соавтором исторической книги, повествующей о становлении средневековой Европы. Перед вами стоит задача оформить из этой книги две страницы на тему «Христианская церковь в ранне Средневековье».

Во время ответа группы остальные группы вычлняют три главных предложения.

*Задание для 3-й группы – «Возникновение и распад империи Карла Великого».* Составить развернутый план по следующим пунктам:

1. Что вы знаете о Карле Великом?

2. Какие военные походы он совершил? Были ли они успешны?

3. Почему Карлу понадобилось объявлять свое государство империей? Что ему это давало? Почему она распалась?

4. Представьте, что вы стали соавтором исторической книги, повествующей о становлении средневековой Европы. Перед вами стоит задача оформить из этой книги две страницы на тему «Империя Карла Великого».

Во время ответа группы остальные подбирают пять ключевых слов из ответа.

*Задание для 4-й группы – «Англия в ранне Средневековье».* Составить развернутый план по следующим пунктам:

1. Перечислите последовательность, в которой народы сменяли друг друга на территории Британских островов.

2. Зачем викинги покидали обжитые места и отправлялись в военные походы?

3. Какие реформы Альфреда Великого вы можете вспомнить?

4. Представьте, что вы стали соавтором исторической книги, повествующей о становлении средневековой Европы. Перед вами стоит задача оформить из этой книги две страницы на тему «Англия в ранне Средневековье»

Во время ответа группы остальные рисуют символ Англии.

**3. Микромодуль творческого действия.**

**4. Действенная презентация.**

Дети представляют сделанные задания.

**5. Микромодуль оценки, самооценки, рефлексии.**

Учитель оценивает задание групп по следующим критериям:

- коллективный ответ группы, командность – 4 балла;
- ответ-монолог – 3 балла;
- умение задавать вопросы другим группам – 3 балла;
- умение отвечать на вопросы учителя – 4 балла;
- решение специального задания – 3 балла.

После этого учитель дает специальное задание группам: один человек от группы должен рассказать историю, которая ему больше всего запомнилась по итогам главы. Подведение итогов урока.

## Фрагменты уроков

Тема: «Русская культура XVII века».

*Автор Сторожакова Е.В.*

В опытной и экспериментальной работе, особенно тогда, когда она приобретает поистине творческий характер, существует постоянная возможность абсолютизации отдельных направлений, исследований на любом материале отдельных методических механизмов. Надо сказать, что не всегда это бывает эффективно для детской памяти, воображения, фантазии. Однако, эксперимент, на наш взгляд, всегда имеет аспекты пользы. Да, без сомнения, дети могут остаться в стороне, но зато более рельефно определяется, исследуется структура урока. Когда механизм в сознании экспериментатора взойдет к абсолютно ясности его компонентов, тогда можно ожидать педагогического эффекта, а пока мы увлечены структурой. Предлагаем на суд читателей ее инвариантную форму. Психологической основой законосообразной структуры модульного урока аналитического типа является специфика сознания урока. Это сознание, которое в начале урока чревато лишь тенденциями к пониманию смыслов истории необходимо пробудить, сконцентрировать интеллектуальную настроенность класса на смыслы русской культуры XVII века и для того - интрига.

Интрига - эвристический, опережающий образ урока. Как только сознание готово к смысловому восприятию, как только оно абстрагировалось от хаоса жизненных впечатлений, сознание готово вспоминать. Эмоциональная память ребенка проникает в этом случае в существенные смысловые аспекты объективного мира истории. Однако, дойдя до действенного предела (творческие театрализованные задания), сознание стремится уйти от объекта, чтобы соотнести все открытое памятью с собственным личным опытом. В этом суть мотивационного этапа урока. Когда объективные смыслы истории и субъективные смыслы жизни стали актуальны для урока, они требуют синтетического взаимопроникновения в систематических событиях истории.

### **Микромодуль – образ.**

Учитель: «Недавно мне приснился удивительный сон. Необыкновенный, странный. Я попала в 17 век. Началось все с того, что я одиноко стояла на дороге. Вокруг был лес: дубы страшные, огромные, окружали дорогу с двух сторон. Это не было похоже на деревья и стени нашего края. Это мощь и сила нейтральной полосы России, ее корней и ее истории. Это была дорога на подступах к Москве. Страх и удивление заставили меня пойти вперед. Я шла и шла, как вдруг из леса вышел человек в черном балдахине, похожий на монаха. Некоторое время я рассматривала его, но вдруг он заговорил со мной: Я знаю, что ты учительница, рассказываешь детям об истории и культуре России. Этот сон снится тебе не зря. Я поняла, что сплю, и это придало мне смелости. Долго расспрашивала я этого человека о его жизни и вот, что он мне поведал. Монах этот, как, оказалось, был летописцем и, сидя в монастыре, описывал историю России. Когда до Москвы оставалось совсем немного, он произнес: Я встретился тебе не случайно. Мы отправимся в загадочное путешествие. Я покажу и расскажу тебе о культуре России в 17 веке. Долго мы путешествовали по Москве, и мне так хотелось, чтобы о тайнстве, величии и значении культуры 17 века узнали и вы. Я очень просила, чтобы летописец появился на нашем уроке. Он согласился. Но по пути к нам произошло странное событие, монах замолчал. Однако я уверена, он расскажет нам о культуре 17 века, если увидит, что наши лицеисты знают историю этого периода, ее важнейшие события. И вот, наконец, пришло время познакомиться с нашим летописцем." Перед уроком стол накрывается скатертью и помещается посередине класса, прямо перед ребятами.

Включается медленная музыка. Появляется человек в черной одежде с подносом в руках. На подносе свеча, икона, перо, бумага. Он садится за стол. Через некоторое время музыка затихает. Учитель говорит: " Ребята, перед вами летописец 17 века. Он много хотел рассказать вам, но сделает это *только* тогда, когда вы вспомните главные события 17 века".

### **ВОСПОМИНАНИЕ.**

Учитель задает вопросы о главных событиях 17 века:

1. С какого важного в истории России периода начинается 17 век
2. Назовите важнейшие даты 17 века
3. Каких выдающихся личностей этого периода вы знаете
4. Определите наиболее трагичные события указанного периода.

В то время, когда дети отвечают на вопросы, на доске появляются портреты. Среди них особое внимание уделяется личностям Бориса Годунова и царевича Дмитрия. Это участники наиболее трагического события.

### **МОТИВАЦИЯ.**

Учитель: "Летописец, видите, ребята знают о событиях 17 века. Может быть, Вы заговорите с нами?"

*Летописец: "Хорошие отроки, знают историю. Посмотрел, посмотрел и решил, - расскажу вашим ребятам о том, как жили, как одевались, что читали четыре столетия назад. Россия наша – то - великая страна. Видели вы ее храмы в Киеве, Владимире, да люди – то какие. Бывало, иду долго по степям, да по дремучим лесам, и так мне хочется лицо живое увидеть. Зайду, бывало к людям добрым, а они меня кваском, да хлебцем горячим поподчуют. А изба – то у них деревянная, запах удивительный. Я прилягу на ночь, да думаю все думаю".*

Какие разные люди встречаются от Суздаля до Москвы. Но какая - то неведомая сила русского человека, его корней, его веры роднит всех. И боль то у всех общая, одна. А уж так тяжело в последнее время живется у нас. А, почему, ребята узнают, если переведут старорусский текст на язык современный язык. А там и дело дальше пойдет».

Учитель: "Ребята, наши тетради превращаются в дневники путешественников. Мы записываем - литература 17 века. Вы должны слушать очень внимательно, потому, что любому из вас, возможно, придется перевести летописцу его текст на наш современный язык».

### **АНАЛИЗ.**

Летописец: "И повеля (Борис Годунов) тою царскую младорастущую и праспорасцветающую ветвь отторгнуть, благоверного царевича Димитрея, яко несозрелого класа (колоса), пожати, младенца. Незлюбива смерти придати и яко агнца заклати".

Ученики пытаются перевести текст. Летописец поясняет некоторые непонятные слова. За перевод ребята получают оценки.

Учитель: «Подалеко от Москвы, на опушке леса стоит маленький монастырь. Мало людей захаживают в эту скромную обитель. Днем солнце озаряет верхушки деревьев и освещает это место. Когда наступают сумерки, из леса слышен звук колокола такой печальный, что кто - бы ни проходил мимо, задумывается над единичностью своей жизни. И грусть покрывает его глаза. В этом месте скрыты страшные горести, невыразимые радости. Каждое утро перед иконой Божьей Матери стоит человек и молится не за себя, а за всю Россию. Это место, где живет летописец. Долгими ночами он пишет свою летопись. Но иногда его одиночество разделяют разные люди. В один из зимних холодных вечеров пришел к летописцу его друг - Авраамий Палпунн и сказал: "Пришел я поведать тебе историю своей жизни. Ты отрази это в своей летописи, пусть люди через века вспомнят меня и наше грозное время. Родился я в селе Протасове, близ Ростова Великого. В 1588 году подвергся опале, вскоре был пострижен в монахи в Соловецком монастыре. Все вокруг думают, что я принимал участие в заговоре Шуйских против Бориса Годунова. Вступив на престол, Годунов вернул меня из ссылки. Однако, я не простил опалы и монашества. Уверен я, что главным преступником и виновником бед, постигших Россию, был Годунов. Написал я такое произведение: "Сказание о смутном времени". Ой, тяжело писал я, трудно было выразить тяжесть моей жизни. Слушай же, летописец».

Летописец: «И вот поведал мне Авраамий свое "сказание". Так мой друг понимал причины смуты. Бог наказывает за грехи. Первым из них был грех убийства царевича Дмитрия в Угличе - "заколен бысть той незлюбивый агнец". Невинная кровь повлекла за собой большое кровопролитие. Люди сами

виноваты. Не придали тогда убийству Дмитрия большого значения. А слух "сей злый" - о спасшемся царевиче - сыграл затем роковую роль. Узурпатор властолюбец, организатор убийства Дмитрия, Борис Годунов «неправдой» захватил престол. Бояре же и духовенство, взяв святые иконы и хоругви из кремлевских соборов, отправились в Новодевичий монастырь, чтобы вымолить согласие убийцы быть царем. Это же святотатство!

Двигнут бысть образ (икона Владимирской Божьей Матери) пелено, двигнута же Россия пелено»

А при венчании на царство Борис Годунов, взявшись за ворот рубахи, воскликнул: «Бог свидетель сему – никто не будет в моем царстве нищ и беден! И сию последнюю разделю со всеми».

#### **Микромодуль эмоционально – образного введения в занятия.**

*Автор Сторожакова Е.В.*

#### **Тема: Пейзажи И.Левитана (творческая биография)**

##### *Историческое введение.*

На доске цветным мелом написаны слова: «Лучший учитель природа, нужно предаться ей всей душой, любить ее всем сердцем, и тогда сам человек становится чище и правдивее» (Василий Троицкий).

*Учитель:* Ребята, мы сегодня попытаемся на занятии определить существенную связь между двумя знакомыми нам словами: «природа» и «живопись». Однако, объединенные, они обратят наше сознание к высотам человеческого духа, к категории прекрасного.

##### *Образное начало, ведущее к идее.*

Природа...Вот вечно и призывно звучащий зов красоты, свежести, чистоты, который связывает человека с миром жизни Земли, не ведущей счета годам, ибо нет машин, могущих подсчитать с точностью количество зорь и закатов, поцелуев и вздохов, меру горя и счастья.

##### *Образ субъекта, олицетворяющего противоположную сторону идеи.*



А пад всем этим миром, как будто, вновь увиденным, будет сиять голубое небо, как символ бытия, то быстротечного, то достаточно неспешного, дабы дать время понять чары самого существования рода человеческого.

***Разрешение конфликта, определившего образы субъектов относительно идеи.***

И тогда душе твоей, иногда замороченной, пустой станут особенно дороги художники, и их не так мало, которые открывают немеркнувший, лучезарный и порою трагический облик купола нашей Родины — природы.

***Историческое заключение***

Среди мастеров, сумевших в своем полотне остановить время и дать нам возможность взглянуть в детство, был живописец Исаак Левитан. Тема занятия «Пейзажи Левитана».

В данном микромодуле все содержание чревато конфликтом, счастье и горе, отраженные в пейзаже, лишь намечены. Учитель слегка притрагивается к ним, чтобы затем во всю мощь развернуть трагическое движение конфликта в непосредственной творческой жизни художника.

Итак, показанные микромодули обращены главным образом к усвоению учащимися посредством переживания системы социальных, сословно - нравственных, сословно-эстетических идей художников реалистического направления.

Между тем, технологически ориентированные школьники более шлодотворно и с большим интересом участвуют в работе микромодулей, в которых осуществляется анализ моделей художественного творчества. В условиях факультатива возможно введение микромодулей проблемного характера, действующих на основе принципа актуализации и персонализации. Причем в одном случае модель и проблема могут быть скрыты за приемом сравнения деталей, в другом она более рельефна и теоретична.

### **Микромодуль занятия «Пейзажи Исаака Левитана» (прием сравнительной детализации)**

Ниже приводится методическая схема организации микромодулей основе регулятивного принципа детализации исторического материала.

#### **II. История детали**

##### **I. Актуальная деталь.**

##### **IV. Историческая деталь в картине.**

##### **III. Этико – эстетический анализ детали**

#### ***Актуальная деталь.***

Учитель показывает учащимся маленький колокольчик выпускника. Это колокольчик, говорит учитель, который прикалывают к лацкану пиджака выпускники, как символ окончания школы и вступления в настоящую жизнь. Как видите, маленькое подобие колокола играет важную роль в судьбе молодого человека. Трудно сказать, почему колокол получил именно такое название. Может, его имя родилось от славянского слова «коло», что значит «круг». Может быть, на колокол перенесли одно из старых названий биты— колотушка, которой некогда собирали сельчан и горожан «Кол – о - кол» лучше не выразить способ получения звука, удар деревянной колотушки о деревянную доску. Таково происхождение.

#### ***История детали***

Но колокол для русского человека — это высший символ и таинство вечной жизни. В этом маленьком колокольчике замер дух русского народа.

Многие иностранцы, посещавшие Московское царство, поражались обилию колоколов, красивому их звучанию, искусству русских звонарей. Случалось, звонили во все колокола разом. Звон ликующий, яркий встречал вернувшихся с победой. Звон торжественный и строгий провожал на битву.

Как трогал русское сердце колокольный звук... Замрет человек, думает о жизни, о вечном, о боге...

### **Этико-эстетический образ детали**

(Учитель читает стихотворение Ф. Тютчева)

*Как тихо веет над долиной  
Далекый колокольный звон,  
Как шум от стаи журавлиной  
И в звонких листьях замер он,  
Как море веющее в разливе  
Светлеет, не колыхнет день.  
И торопливей, молчаливей  
Ложится на долину тень...*

### **Историческая деталь к картине**

Исаак Левитан был необыкновенно чуток к таким простым, но в то же время значительным явлениям, как маленькая церквушка где-нибудь в сельской местности на высоком берегу. Для него было характерно вдруг остановиться, постоять молча, потом повернуться к спутникам и сказать, слушая колокол:

«Какая печаль», и на глазах слезы.

Однажды были в деревне, погода не удалась, грозные тучи над тяжелой серой водой. На высоком берегу притаилась старая церковка. Тут же заброшенное кладбище. Суровый ветер качает темные деревья. Художник поднял голову, прислушался и неожиданно для всех произнес «Люди рождаются и умирают. Проходят годы, столетия. Новые поколения забывают тех, кто жил когда – то. Но приходит и их черед, и они уходят навек. Но по – прежнему, как сто, как тысячу лет назад звучит колокол. Жизнь продолжается...»

*(на экране слайд картины И.Левитана «Под вечным покоем», включается фонограмма колокольного звона).*

В микромодуле проблемная ситуация скрыта, она основана на незримом сравнении двух деталей, актуальной и исторической. Путь от школьного

колокольчика до звука колокола в картине – это своеобразная модель движения к переживанию духовной сущности истории.

***Микромодуль технологического анализа картин русского пейзажа.***

**Методическая схема развития.**

II. Технологический анализ учащихся

I. Проблема.

IV. Решение проблемы. Синтез.

III. Технологический анализ  
субъектов истории

***Проблема.***

*Учитель:* известно, что два русских пейзажиста создали два шедевра: «Золотая осень» И.Левитана и «Осень» А.И.Куинджи.

Сравните две репродукции и определите, что общего и различного в живописной манере двух художников.

***Технологический анализ учащихся.***

*Учащиеся самостоятельно анализируют репродукции, обсуждают в группе и предлагают для обсуждения. Учитель выслушивает различные точки зрения и затем обобщает.*

***Технологический анализ субъектов истории.***

*Учитель приводит высказывания В.В.Стасова, П.П.Чистякова, П.М.Третьякова и сравнивает их с ученическим микрогрупповым анализом. В результате находят точки сопротивления в рассуждениях выдающихся русских критиков и учащихся.*

***Решение проблемы.***

Учитель подводит итоги и формулирует вместе с учащимися общие выводы, точно определяя общее и различное в манере И.Левитана и А.Куинджи.

Технологический микромодуль помогает учащимся овладеть моделями художественного творчества. При этом функционируя, согласно принципу

сравнительной персонификации, т.е. сравнения художественных позиций современного человека с теоретическими моделями субъектов истории XIX века. Данный микромодуль способствует усвоению школьниками технологичных навыков, которые без сомнения помогут ему в выполнении функциональных обязанностей в учебной микрогруппе и в реальном социуме.

### **Микромодуль «Гражданская проповедь»**

Содержание данного микромодуля обычно имеет обобщающий характер и выражает главную мировоззренческую идею занятия, связывая ее с социально - нравственными проблемами современной жизни.

Здесь очевидно действие принципов актуализации и этизации учебно-воспитательного процесса факультатива.

Внутримодульный конфликт не разрешается на занятиях, он выносится для осмысления каждым школьником в реальную жизнь, в микросреду индивида (семья, творчество, общение).

Предполагаемый микромодуль завершает обзорную лекцию, посвященную художникам-реалистам 70—80 годов XIX века. Их творческие замыслы были обращены к пробуждению самосознания русского народа. Однако они как люди искусства, предощущали трагедию русской души, величие и мощь которой может разбиться «о камни» зла, хамства и насилия...

Проблема эта актуальна и Сегодня. И сегодня существует такое же сомнение у взрослых и детей.

Задача учителя в этом смысле увести школьников от эмпирических переживаний безысходности к вере в оптимизм и непобедимость русского духа.

В завершение лекции, в основе которой находится обзор творчества И. Репина, В. Сурикова, И. Левитана, учитель вводит микромодуль гражданской проповеди.

#### ***Историческое введение***

Ребята, на этом занятии мы познакомимся с русскими художниками - реалистами. Сейчас перед вашими глазами запово пройдут их великие творения. Вглядитесь внимательней и вы почувствуете вольную душу народа, испытавшего немало горя и бед, но оставшегося сильным, честным и добрым.

***Основное содержание.***

Учитель включает музыку С.Рахманинова – II концерт для фортепиано с оркестром, на экране появляются слайды с репродукциями картин В.Сурикова «Боярыня Морозова», «Утро стрелецкой казни», «Степан Разин», И.Репина «Бурлаки на Волге», «Арест пропагандиста», «Не ждали», И.Левитана «Владимирка», «Пад вечным покоем», «Золотая осень».

На фоне музыки, обращаясь к сменяющимся репродукциям, учитель читает стихи Зинаиды Гиппиус.

*Она не погибнет, знайте,  
Она не погибнет, Россия.  
Они всколосятся, верьте,  
Поля ее золотые...  
И мы не погибнем, верьте,  
На что нам наше спасенье,  
Россия спасется, знайте,  
И близко ее воскресенье...*

Еще несколько мгновений звучит музыка, затем она стихает. Гражданская проповедь завершена.

Важную роль в блоке единства истории и жизни выполняет принцип этикации факультативных занятий. Практический регулятив, ориентирующий учащихся на создание ситуаций самоанализа (рефлексии), определил введение в процессе обучения и воспитания микромодулей этической направленности. Здесь на первом плане судьба личности, нравственный конфликт пронизывающий всю творческую жизнь художника.

В качестве примера будет использована репродукция картины И. Репина на «Портрет композитора М.П. Мусоргского».

#### ***Нравственно-историческое введение***

Мусоргский умирал. Об этом знали многоопытные врачи Николаевского морского госпиталя. Они внимательно изучали пульс, вслушиваясь в порывистый, еле уловимый бег сердца. Тайно вздыхали: «не жилец...»

Настало утро 5 марта 1881 года. Дверь в просторную палату тихонько отворилась. Вошел Илья Ефимович Репин. Прозрачный солнечный свет струился в высокие окна. Мусоргский ждал друга, он сидел на кресле. Хотел встать. Но живописец опередил его порыв, обнял и поцеловал. Мастер открыл этюдник. Достал палитру, и кое-как пристроив полотно к маленькой тумбочке, начал работать. Странное предчувствие заставляло кисть будто само писать. Какую силу и истинное чувство художнической меры надо иметь, чтобы из всего радужного многоцветья жизни выбрать сдержанные тона правды и добра, неверия в себя и уничтожение ежеминутно в себе зла!

#### ***Образное начало, ведущее к идее***

(Учитель обращается к репродукции в целом) На краю... Далеко запредельно, отстраненно смотрит Мусоргский. Что он зрит? О чем думает? Неведомо никому. Ведь никто, и прежде всего сам, не знает, что до смерти считанные дни. Задумчив, мечтателен взор композитора. Он еще хочет создать и эта дума не покидает его.

Тогда Репин, как никогда остро, почувствовал, какая необъятная задача поставлена Мусоргским перед всеми художниками музыки, слова, живописи.

Показать жизнь человека живого, и непостижимой сложности отразить все это — вот цель. Художник боится потерять мгновение. Скользящие весенние лучи еще сильнее подчеркивают быстро убегаящие минуты. В палате очень тихо. Только произительно громко тикают часы. Спешит, спешит Репин.

#### ***Образ субъекта, олицетворяющего одну из сторон идеи***

Обратите внимание, Мусоргский в халате не своего плеча, в чужой рубашке. Веклокоченный, с растрепанной пчёсаной бородой, одутловатый, с воспаленным лицом глядит мимо нас. Немолодой, грузный человек. Кто он? На первый взгляд (если бы не дорогой халат с бархатными отворотами), Мусоргский походит на крестьянина, если хотите, даже на бурлака.

***Образ субъекта, олицетворяющего противоположную сторону идеи***

Но взгляните, за "протетской" внешностью композитора всем открываются поразительный рельеф открытого прекрасного лба философа, пытливые глаза.

Вся судьба, все взлеты и падения большого музыканта, вся его любовь и ненависть в этих светлых горестных очах. Жизнь. Сама жизнь. Уходящая, трепетная - перед нами ничего лишнего.

***Разрешение конфликта, определяющего образ субъекта относительно идеи***

Ни одного неверного удара не сделала кисть художника. След краски так беспредельно топок, что кажется, не кистью—дыханием создан этот шедевр. Необъятная глубина человеческого характера, могучего и нежного, доброго и решительного была увековечена в те долгие четыре дня.

Живописец с ужасом чувствовал, что трагически рано уходит надежда русской музыки и ее слава.

***Нравственно-историческое заключение***

Когда Илья Ефимович Репин пришел на пятый сеанс, Мусоргский был совсем плох. Через несколько суток - консилиум врачей признал состояние безнадежным. Ночь у постели больного. Вдруг леденящий крик заставил вздрогнуть: «Все кончено. Ах, я несчастный!!!»

Можно с уверенностью сказать, что любая картина музыкальна и поэтична, но наиболее высокого эффекта учитель сможет добиться, если основой микромодуля становятся пейзажи. В этом смысле огромное значение приобретает требование принципа эстетизации (активизация



эстетических переживаний, использование триединства средств живописи, поэзии, музыки).

Творчество Ф.С. Васильева, И.И. Левитана, И. Шишкина созвучно произведениям многих композиторов, но наиболее близки им «Времена года» П.И. Чайковского, Левитановский «Март» и «Песнь жаворонка», Васильевская «Рожь» и «Песнь косаря».

***Историко-эстетическое введение.***

(На экране слайд с репродукцией «Тихая обитель»).

Вечерет. В зеркале реки опрокинулась колокольня, многоголовая церковь и озаренная закатом зелень.

**Основное содержание микромодуля (Учитель включает музыку и продолжает)**

*Есть в светлости осенних вечеров  
Умильная таинственная прелесть...  
Зловещий блеск и нестрога дерев,  
Багряных листьев томный легкий шелест.  
Туманная и тихая лазурь  
Над грустно сиротеющей землею,  
И как предчувствие сходящих бурь,  
Порывистый холодный ветер порою.  
Ущерб изнеможенья и на всем  
Та грустная улыбка увяданья,  
Что в существе разумном мы зовем  
Божественной стыдливостью страданья!*

Некоторое время после чтения слайд продолжает находиться на экране, затем экран гаснет, и через несколько мгновений стихает музыка.

***Историко-эстетическое заключение***

Мастер говорил с природой, понимал шепот листьев» разговор птиц, пение ветра, ему была доступна тайная музыка пейзажа. Он обладал совершенным постижением жизни просторов своей земли. И когда мы до конца

раскрываем это чудесное свойство Левитана, какой-то мерцающий холодок пробирается в сердце. Кажется, мы раскрыли чужую тайну.

**Урок – лабораторная работа (Двоеверие на Руси в православных праздниках «Пасха»).**

*Автор Скрыпник И.И.*

Основываясь на модульной технологии организации учебного процесса, можно определить приоритет опытно - практической цели как результирующей относительно образовательной и развивающей целей. В связи с этим предметно - практическая цель урока по теме "Двоеверие на Руси в православных праздниках «Пасха», будет следующей: ввести учащихся в ситуацию празднования большого религиозного праздника. Соответственно развивающей целью является продолжение работы с учащимися над формированием умений и навыков анализа исторических событий и их влияния на развитие духовной культуры русского народа. Образовательная цель: сформировать у учащихся представление о христианстве как о религии, вобравшей в себя пережитки язычества; подвести учащихся к выводу о том, что Пасха - это "праздник праздников" в христианстве; познакомить с пасхальными обрядами, легендами, играми. Воспитательная цель: подвести учащихся через чувственное восприятие к осознанию необходимости духовного самовоспитания и становления как личности путем соприкосновения с духовными и культурными ценностями русского народа.

Если образовательная цель ориентирует учителя на создание образа явления культуры, а развивающая цель в большей степени связана с актами перевода детей из сознательного осмысления идеалов к самосознанию, то опытно – практическая цель соотносится с переживанием, основанном на идентификации индивидуального «Я» школьника с духом культуры.

С целью введения учащихся в ситуацию большого религиозного праздника, подбирается соответствующее оборудование: наглядные пособия с изображением языческих богов и праздника Пасхи, храмов, в том числе и ростовских (региональный компонент), крест (распятие Иисуса Христа), репродукция картины Андрея Рублева «Троица», музыкальное оформление: М.И.Глинка «Жаворонок», П.И.Чайковский «Времена года» (март, апрель) и церковная музыка.

В ходе урока, учащиеся повторяют изученный материал по теме «Роль Христова на Руси в обрядах и верованиях славян в древности» и постепенно подводятся учителем к моменту самого праздника.

Повторение включает в себя обращение к вопросам: что такое христианство? Когда оно появилось на Руси? Как взаимосвязаны идеи христианства, и какие проявления язычества мы можем наблюдать в христианских праздниках?

Учащиеся вспоминают приметы, связанные с приходом весны. 1 марта был день Евдокии. В этот день гадали об урожае на снегу. День Евдокии был местоуказателем: «На Евдокию погоже – все дето пригоже».

Приход весны связан с ее зазыванием в два этапа. Первым этапом зазывания была Масленица, а вторым - Пасха.

Таким образом, дана мотивация обращения к этому празднику и использованию материала в уроке.

Учащиеся создают образ весеннего настроения крестьян. Они рассказывают о том, как и почему зазывали весну, расшифровывают символику древней славянской мифологии, главное внимание в которой уделяется образам Лады - покровительницы любви, браков, богине юности, красоты и плодородия, и ее дочери Ляли-Лели. Ляля олицетворяет весну, весеннюю зелень. Вокруг нее водили хороводы, рядом с ней клали венки и сладости. Учащиеся выясняют значение слов и устанавливают взаимосвязь, т.е. решают опытно-практическую цель.

Так заканчивается анализ языческих верований древних славян. После рассказа учащиеся собираются в хоровод, в центре которого находится девочка, украшенная венком из зелени, и запевают песни. Зовут весну пением под русские народные инструменты:

*Весна, весна красная,  
Приди весна с радостью,  
С великою милостью.  
Со льном высоким,  
С корнем глубоким.  
С хлебом обильным.*

Итак, этот микромодуль завершился действием. Обращение к народным приметам в форме календаря, который устно "листают" учащиеся, сопровождается музыкой.

Учащиеся связывают представление о народных приметах с явлениями природы, жизнью животных и птиц, происходящими сезонными изменениями в их поведении и т.д. С целью придать эмоциональность уроку, заставить работать воображение учащихся учитель использует в этой части урока произведение Глинки "Жаворонок". Возникает образ пробуждающейся природы и людей, радующихся ее обновлению.

В этот момент урока учащиеся рассказывают об особенностях празднования Сорок в России и в других славянских странах. Анализ в данном микромодуле плавно переходит в действие.

Учащиеся инсценируют фрагмент праздника. Звучит песня:  
*Жаворонки, жаворонки, прилетите к нам,  
Принесите весну-красну.*

*Жаворолочек на приталенке распевает, распевает,*

*Он зовет к себе, он зовет к себе*

*Весну-красну, весну красную,*

*Не лежать снежкам во чистом поле,*

*Растопиться, растопиться.*

*В сине море, в сине море*

*Укатиться, укатиться.*

Звучит музыка Глинки, которую сменяют хороводы и песня «Коробейники».

В следующем микромодуле снова подчеркивается связь человека с природой от которой зависит не только достаток в семье, но и жизнь человека и его близких. Именно поэтому русский крестьянин, как славянский язычник глубокой древности задабривает землю, солнце и другие силы природы. Например, крошит печеных жаворонков. Этот обряд напоминает жертвоприношение у древних народов Руси.

Звучит музыка П.И. Чайковского "Времена года (апрель). На доске или на стенде в классе висят репродукции с изображением березового леса, рисунки детей.

Начало нового микромодуля в уроке связано со следующим весенним месяцем – апрелем. В народе его называют Березол, что означает «зол для берез». В апреле собирали березовый сок, нанося дереву глубокие раны

Учащиеся приводят народные приметы, относящиеся к этому месяцу "Апрель - с водою, май - с травой".

Анализируя многовековую связь, зависимость человека от природы, укоренившуюся в традициях и обрядах русских людей, учащиеся переходят к выявлению пережитков язычества в религиозных праздниках

В апреле празднуется один из двенадцати значительных праздников русской православной церкви - Благовещение. Вошло оно в христианский календарь в IV веке. На Русь Благовещение пришло с древними христианскими праздниками и обрядами в конце X века. Отмечается 7

апреля в память о сообщении архангелом Гавриилом Деве Марии благой вести о грядущем рождении сына Божьего Иисуса Христа.

*Благая Весть, Благая Весть...*

*Она - как радостная песнь:*

*Родится скоро Иисус и мир собой спасет.*

*Благая Весть, Благая Весть...*

*Марии трудно произнести,*

*Что с нею ангел говорил, что сердце сына ждет...*

Учащиеся вспоминают об обряде отпустить на волю в этот праздник птиц.

Только темной ночью прекращались веселые сборища. В ночь на Благовещение крестьяне сжигали свои постели, прыгали через огонь, окуривали свои платья. Считалось, что это спасало от порчи и сглаза. Во многих селениях оставалось верование в очищающую силу огня. Пожилые женщины прокалывали в печи соль, которая, по их мнению, оказывает чудеса разных болезнях. Из хлебного теста пекли с солью «бляшки» - небольшие булочки, предназначенные для лечения скота.

Учащиеся делают вывод о том, как глубоко проникли и укоренились в религиозных праздниках языческие верования.

Завершить микромодуль можно показом детских рисунков по теме урока. В следующем микромодуле, учащиеся рассказывают об обрядах, предшествующих и сопровождающих Вербное Воскресенье, празднуемое на Руси с XII века. Как и ива, верба на Руси - символ начала новой верба заменяет пальмовые ветви, которые бросали под ноги Христу - он вступил в Иерусалим, зная о грядущем Голгофском кресте.

В последнее воскресенье перед Пасхой церковь празднует Торжественный вход Господень в Иерусалим. Этот великий праздник называется Вербным Воскресеньем, потому что в этот день за всеобщим бдением, молящимся раздаются священные ветви вербы. В старину зелеными ветвями встречали царей, возвращавшихся с торжеством после

победы над арабами. Люди, держа в руках первые распутившиеся ветви, прославляют Спасителя как победителя смерти, потому что он воскресил умерших и в этот самый день вошел в Иерусалим для того, чтобы умереть за грехи людей, воскреснуть и тем самым спасти людей от вечной смерти и вечных мук. Таким образом, ветка вербы у нас служит знаком победы Христа над смертью и напоминает о будущем воскрешении из мертвых.

По сообщенной информации учащиеся могут показать репродукции сюжетов из библейских рассказов. Свой рассказ учащиеся продолжают переходом к празднованию Пасхи. Начать микромодуль можно с воспоминаний какого-нибудь известного писателя о своем детстве и первых впечатлениях от этого праздника. В качестве примера можно предложить детские воспоминания писателя Ивана Шмелева о праздновании Пасхи в доме его родителей.

Во время рассказа на доске могут находиться распятие, нарисованные храмы с колоколами, пасха и крашеные яйца. От образа праздника Пасхи учащиеся переходят к анализу, разбирают символику праздника: что означает яйцо и почему его красят, значение креста, особо приготовленного хлеба "Артоса".

В религиозном смысле яйцо - символ постоянного возрождения. Но оно также выполняет функцию символа плодородия, что явно указывает на связь с языческими верованиями. Говоря о традиции окрашивания яиц, учащиеся отмечают обычай красить яйца в красный цвет. Красный цвет пасхального яйца имеет особый смысл - оно окрашено кровью Христа.

Учащиеся могут завершить микромодуль практической росписью яиц, которые называют Писанками. Красить яйца во все цвета радуги - тоже пасхальная традиция. Одновременно идет рассказ об использовании природных красителей для росписи яиц.

В качестве вывода учащиеся снова подчеркивают наличие пережитков язычества (поклонение природе) в христианском празднике Пасха.

В полночь Великая Суббота сменяется светлым Христовым Воскресением, пачинается крестный ход. На Пасху выпекают кресы. Звучит церковная музыка, негромко, как фон,

Учащиеся рассказывают о символике креста. Из орудия казни крест превратился в символ искупления и объект почитания. Его официальное почитание введено в христианстве в IV веке.

Зачитывается отрывок из рассказа К. Ушинского, который заканчивается словами: "Христос воскрес из мертвых!"

Звучит запись "Библейская легенда о распятии Христа":

*- Христос Воскрес!*

*Пасхальным звоном поют, гудят колокола;*

*И весть та - радости, света*

*Над миром носится волной,*

*И мир внимает вести той.*

*Возрадуется сердце ваше, и радости вашей никто не отнимет у вас.*



**От ученика до учителя: свой взгляд**  
**(Лабораторная, внеклассное, итоговое занятие «Историческая игра**  
**в Танаисе»)**

*Автор Чернышев С.А.*

*Легенда*

*Во Вселенной нет больше тайн.*  
(заблуждение Марселена Бергло)

Немногие регионы России могут похвастаться наличием у них такого памятника истории, каким у нас является Танаис. Жаль, что для нас эти древние стены стали обыденным явлением, музеем под открытым небом, а для большинства - просто грудой камней, не более. Между тем, уверен, что это необычайная удача, находка для нашего края. Уникальный памятник культуры древности, Танаис служит ступенью из нашей повседневной жизни в историю, как родную, так и общемировую. Его камни - живая легенда прошлого, а для ребенка вообще нечто таинственное. В свете моего понимания, как обучать истории, - это лучший, самый совершенный вариант прикосновения детей к давно минувшим дням. Реальный памятник прошлого, реальное место исторического действия, живая природа, живые поступки древних. Танаис для ребенка становится широчайшим полем деятельности в познании истории человечества - он является связующим звеном с историей страны, края. Это стимул для ее глубокого изучения, ступень на пути к осознанию общего, частного и личного в процессе мирового исторического движения. Ребенок получает прекрасную возможность пережить все сам, а мы - наполнить нашу идею реальным содержанием. Модульная методика реализовала свой шанс, практически применив свой потенциал в новой игре «Фактория Танаис».

«...Как вам описать Танаис? Древний город. Высокие стены. Бескрайняя степь... Это все было когда-то, давным-давно, в III веке до нашей эры. И корабли приходили по Мертвому Донцу, и пестрая толпа горожан и пришлых людей сновала, гуляя, по городским улицам. Созывались на агоре собрания,

устраивались шумные празднества. Бывало, и ссорились и мирились меж собой жители фактории на многих языках и наречиях.

Но с годами все более грозной становилась степь, огня в небесах стало больше. Это обступали Танаис враги, пытаясь задушить веселый город и стереть навсегда его величие... Однажды так и случилось. Танаис замолчал навечно.

Так казалось покидающим его, после жестокой войны, оставшимся в живых жителям. Город затих, камни остыли, стены **разрушенных** домов и храмов стали зарастать травой. Со временем земля совершенно скрыла Танаис, спрятав от людей. Но на самом деле она сохранила его. Сохранила все так, как было в последний день его истории, а теперь вновь явила нашему взгляду, и каждый человек, приходящий в этот древний город, обязательно встречается с призраками его жителей, охраняющими покой Танаиса...

*"Здесь взгляду живому откроется город у моря,  
Сплетенье наречий, сплетенье судеб и сердец.  
А мертвому взгляду я. Лишь ветер, лишь камни...  
Да мертвый, холодный Донец..."*

Примерно так можно "мотивировать" ребенка для путешествия в мир Танаиса. Эдакой таинственной легендой, завлекающей своей невероятностью и в то же время простотой. Невероятен для ребенка сам факт нахождения чего-то далекою, книжного, абстрактного рядом. В его "доме"! И ЭТО вызовет непременно желание знать. Знать об этом. Только сначала заинтригуйте его легендой и лишь, затем откройте секрет, что легенда - рядом с ним. Что он сам сможет раскрыть ее тайны. Но только если... "Если" - вот грань... Если создать игру в таком месте и не разочаровать ребенка. Что нужно для успеха?

1. Он должен стремиться к встрече с легендой весь год. Она - его заветная цель. Он работает на нее безвозмездно и беззаветно.

2. Он обязательно должен пройти через трудности обучения целую четверть, полугодие, год, иначе легенда обесценится, ибо слишком легко ему достанется.

3. Постоянная интрига, неизвестность и неопределенность действия в этом таинственном месте - вот что должно подогревать его интерес.

4. В конце концов, вы обязаны дать ему эту мечту в той мере, в какой он этого желает. Учтите все "пункты" мечты (о героических взрослых событиях), и ребенок получит реальное удовлетворение в конце долгого пути.

...И когда на рассвете маленький человек подойдет к воротам древнего города и действительно увидит призраков - призраков жителей Танаиса, испорочливо выходящих ему навстречу в своих тысячелетних одеяниях, он поймет: его не обманули. Он видит историю! Он живет в ней! Только оставьте ему эти тайны во Вселенной...

Встреча с призраками

*Вы верите в привидения?*

(О.Уайльд. Кентервильское **привидение**)

...Солнце над горизонтом едва поднялось, лучи его чуть осветили верхушки деревьев вдалеке Гам - Танаис. Пока дети доберутся до него, солнце заберется еще выше, и они встретятся с древностью, не боясь ни легендарных призраков, ни других преград на пути к мечте.

Вот и город. Ворота закрыты. Тополя по краям башенок **безмолвны**. Страшная кругом тишина... Таинственная...

И тут вдали вроде бы возникло движение. Нет, показалось. Вроде бы звук раздался за воротами. Потом еще, и из глубины города медленно начала приближаться мелодия скрипки. Показалось? Нет. Мелодия усиливается, она все ближе, ее звучание совсем рядом, но - где, откуда?, Вдали, среди деревьев, снова мелькнула бледная тень. Потом еще. Призраки?..

Мелодия продолжала звучать в полной тишине мягко и нежно, как бы успокаивая. Тени вдали замелькали чаще. И вдруг!!! Ветер! Сильный ветер

разбудил сиящий Танаис! Примчавшись из степи, он рванул листву на тополях, словно струны на невидимой скрипке, растрепал волосы на словах путников. Свежий ветер разбудил уже хор невидимых инструментов, выводивших немисливо веселый ритм Древней Греции, и в лучах ослепительного солнца явил взгляду... призрак.

Призрак охранника Танаиса, в золотых латах, золотом шлеме, с сияющим мечом. Он появился перед закрытыми решетками ворот, замер, глядя гордым взглядом на молчавших посетителей, и подняв левую руку к небу, проговорил громовым голосом навстречу ветру...

- Танаис древний приветствует граждан Ростова.

Славных героев своих талапты встречают!!!

И тогда за воротами появились люди. Или призраки? Раскрыв ворота, они вышли навстречу. Такие таинственные, но почему-то... - знакомые. Что-то читали о них; что-то рассказывал учитель. Неужели они существуют? Неужели этот город среди бескрайней степи, под ярким южным солнцем, голубым небом по-прежнему доступен всем ветрам?... Не верится, но... весело играла музыка и жители Танаиса, украшенные венками, в нарядных одеяниях, стояли перед путниками. Одни с интересом разглядывали их, другие занимались своими делами, третьи же, казалось, всем своим видом торжественно представляли свою историю.

Музыка стихла, и путников, зачарованных увиденным, действительно заметили. От беседовавших у ворот призраков отделился один и радостно, воздев руки к небу, обратился к согражданам:

- Слава богам! Вот и прибыли наши герои!

- Ой, посмотрите, они к нам сегодня явились

После того, как в мечтах уже здесь побывали...

Да это настоящий эллин! В короткой тунике, с мечом на поясе: лицо страшика, курчавые волосы. И говорит как Гомер на страницах учебника. Да

и спутницы его - женщины, похожие на муз! Диадемы на головах, в руках лавровые ветви. И говорят на том же необычном языке, сменяя друг друга:

- Видно, понравился славный наш Танаис древний,
- Пусть погуляют, посмотрят на древние стены,
- Пусть поглядят на живущих здесь, полных величия
- Эллинов древних, зовущих себя - танаиты...

Невероятная картина!.. И тут вперед выступил охранник. Тот самый, что появился первым. Сжимая одной рукой рукоятку меча, чеканя слова, он грозно прогремел:

- Нет! Так нельзя! Чужаков мы не впустим в наш город!
- Где это видано, чтобы простые меоты,  
Варвары дикие, в Гане свободно гуляли?!

Это не на шутку испугало пришельцев, Гнев воина, охранявшего священную землю, мог навсегда лишить их встречи с мечтой.

Но навстречу воину вышла одна из муз и решительно заявила:

- Танаис город свободный, и места здесь каждому хватит!
- Остальные обступили стражника и поперебой убеждали:
- Нужно ворота открыть и друзей пропустить непременно!
- Если же ты не согласен - спроси у хранителя Таны,  
Он разрешает любому в наш город явиться!

Так вот кто главный! У ворот появился еще один призрак, непохожий на других. Весь в черном, невысокий человек с добрым лицом. Хранитель Танаиса (а это был он), торопливо прошагал к шумящим музам, воинам и, спорящему с ними охраннику. Он громко спросил:

- Что вы шумите, покой нарушаете древний!
- Или забыли, что мы охраняем веками Древнюю крепость...

В эту секунду он обернулся, и увидев путников, стоявших поодаль от ворот и с удивлением взиравших на жизнь призраков, воскликнул:

- О, слава богам, что я вижу!

Это же прибыли славные наши герои!

Лицо Хранителя озарилось радостью и он, прижав правую руку к сердцу, слегка поклонился путникам. За ним поклон повторили и остальные, а путники постарались ответить им тем же.

Выдержав паузу, тапайты вновь оживились. Один из них выступил вперед и обратился к Хранителю:

- Мудрый Хранитель, мы тоже приезду их рады. Только охранник впустить их в наш город не хочет! Стоявшая в кругу подруг одна из муз поддержала его:

- Все говорят чужакам в Танаисе не место...

- Правда, не место - вновь грозно проговорил охранник, блеснув на солнце золотыми латами.

- Ведь варвары все разрушают!

Много столетий назад разгромили и наш они город! Он, видимо, был решительно настроен против присутствия чужаков в Танаисе, но тогда почему так горячо приветствовал их?

Хранитель, покачав головой, улыбнулся, подошел к охраннику и, положив ему руку на закованное в железо плечо, сказал:

- Это не варвары! Это прекрасные дети!

- Знают они про великую Древнюю Тапу.

- Знают и любят, и ценят факторию нашу.

Вот и пришли, чтобы в правде легенд убедиться...

Нужно впустить их - пускай наслаждаются древним

Городом славным, в котором живем мы веками!

И когда все танаиты шумно поддержали Хранителя, путники облегченно вздохнули. Лишь теперь они почувствовали себя в одном мире с недавно еще далекими "призраками". Стало ясно: это - не сон. Сны такими живыми не бывают!

Охранник же задумался, взглянул на своих сограждан, показно грозно – на путников, хитро поемотрел на Хранителя, неожиданно улыбнулся и сказал:

- Только сначала - пускай все пройдут испытанья:

Силу покажут свою и докажут, что знают

Все об истории нашей далекой Эллады

- Клятву дадут - лишь тогда мы их в город пропустим!

Так вот в чем дело! Предстоит клятва и испытания! Конечно, это правильно - в священное место нет дороги недостойным. Охранник для того и поставлен, чтобы хранить от злых людей древний Танаис. Путники согласны на все, лишь бы своими глазами - увидеть город! А встретиться в поединках с его легендарными жителями - это мечта, которая так долго не могла осуществиться. И вот сегодня...

И Хранитель, похоже, согласился. Он радостно принял это предложение, разрешающее мигом все споры. Он хлопнул в ладоши:

- и в этом ты прав! Мы устроим для них испытанья! Ты же ступай и пока подготовь их с друзьями... - обратился он к одному из воинов и тот, поклонившись, поспешил по главной улице вглубь города и скрылся за камешными стенами.

- Мы же сейчас зачитаем Священную Клятву

И посвятим всех героев в истории вечные тайны.

Жители города (музы, воины, торговцы) разошлись в стороны от Хранителя и образовали полукруг. Рядом с ним остался лишь охранник. Муза, в светлом одеянии и красной лентой в волосах, подала ему древний, пожелтевший от времени свиток, перевязанный тонкой нитью. На конце ее висела большая серебряная печать, с голубым, как небо, символом Танаиса и таинственными для нас письменами. Это была Священная Клятва.

Необычайная торжественность воцарилась над площадью перед городскими воротами. Тишину нарушали лишь шум листвы на деревьях, да слова Хранителя Танаиса.

- Славные дети, теперь вам темного осталось:

Лишь испытанья пройти.

Да промолвить Священную Клятву...

Все повторяйте, свои преклонивши колени!

И путники молча, каждый повинаясь лишь своим восторженным чувствам, опустили на колени, когда охранник блеснул обнаженным мечом, а Хранитель, положив на него левую руку, прочел первые строки. И каждый, стоящий в тот момент там, на пороге древнего Танаиса, будь то человек или "призрак", повторял эти слова:

- Я, принимаемый в братство людей, возрождающих вечность,

Тех, для кого свои тайны истории муза открыла,

Тех, кого именем гордым - историком - все называют,

Стать собираюсь таким же и клятвенно я обещаю.

Честно трудиться на благо священной науки,

Вечно искать и найти, никогда не сдаваться.

Древних богов, что за мною с небес наблюдают,

Славить я буду, хранили, чтоб Танаис древний.

Клятву даю - быть хранителем верным традиций,

Жить, словно греки на этой земле благодатной;

Щедрую землю беречь от нечестных людей и вандалов.

Древних следы отыскав, сохранять их на память потомкам!

Если же на этой земле древней, священной

Клятву нарушу, се преступило, то за это

Молнией пусть поразит меня Зевс – громовержец.

В Танаис тело падет, а душа унесется к Аиду! Клянусь!

И тоскратно повторил «клянусь», стоявший у стен Танаиса. И в тишине, в которой кроме радости, стихий не было ничего, раздался полный жизни голос Хранителя. Он призывал всех безбоязненно идти в Танаис.

Каждый, кто пожелает!



И путники с нетерпением ждавшие развязки, не веря своему счастью, почти бегом устремились к раскрытым воротам в город, где вновь зазвучала жизнь и зазвучала веселая музыка и продолжили свое вечное существовать гордые призраки танайтов...

- Ну а теперь - проходите скорее, герои,  
В Танаис древний, навстречу своим приключениям!  
Музы священные вану дорогу укажут,  
И завершите се вы, пройдя через все испытания!..  
На пороге приключений  
По правде говоря, мне тоже кажется это  
Таким пренебрежением, которое ставит все под сомнение.

(Т Хейердал. Экспедиция "Кон-Тики")

Музыка играла весело и радостно, когда путники шли по центральной улице города, засаженной по обеим сторонам высокими деревьями такими густыми, что царил полумрак и прохлада. Солнце лишь изредка посылало лучики сквозь листву, а в вышине едва виднелось небо с ярко освещенными облаками.

Новоюду толпились люди, и сопровождавшие путников музы, объясняли всем кто эти герои и почему оказались тут. Одна из них рассказывала историю Танаяса, когда они проходили мимо различных прекрасных памятников. Все это шумное шествие приближалось к некой цели, которая еще была скрыта Вот она появилась и уже машила к себе ребят.

Прямо на улице, у каменного дома стоял огромный глиняный сосуд выше человеческого роста и, вероятно, очень древний. Он имел такие невообразимые размеры, что вполне мог и сам служить домом. Хотя почему - мог? Это и был дом. Рядом с ним сидел невысокий, седой, лысоватый человек в белом одеянии и задумчиво смотрел вдаль. Там он видел что-то недоступное простым смертным.

Подождал Храпитель. Когда все замолчали, *удивленно взирая на старца*, он сказал тихим таинственным голосом:

- Вот Диоген. Как всегда, он в своих размышленьях.
- Мудрый старик. Он расскажет про все испытанья...

А потом, осторожно подойдя к Диогену и остановившись *у него за спиной*, произнес:

- Здравствуй, мудрец!

Диоген вздрогнул, как бы очнувшись от сна, взглянул на Хранителя, на гостей, на сограждан и принял гордый вид, ожидая вопроса. Видимо он был самым уважаемым человеком в Танаисе, и ему не впервые было разрешать различные споры, проблемы и отвечать на вопросы.

Хранитель поклонился мудрецу и вновь сказал, указывая на путников:

- Здравствуй, мудрец! Помоги этим юным героям.
- В город войти. Посоветуй им что-нибудь мудро!

Диоген вскал, и снова пристально посмотрев вдаль, где вечер играл с речной гладью, задумчиво произнес:

- Зевсу хвала достославному, смелые дети!
- Что вы хотите? Чтоб я указал вам дорогу?
- Это легко! Эти карты дорогу укажут...

У него в руках оказалось два древних, пожелтевших от времени и опаленных пожарами, свитка. Диоген продолжал:

- Только они очень дорого, древние, стоят.
- Скажете мне, что хочу я от вас, мудрых, слышать
- Ваша дорога, получите древние карты.

Раньше ответите - раньше в дорогу помчитесь,

А не ответите - вам пять минут ожидашья...

Чтобы познакомиться с Танаисом, необходимо за определенное время пройти испытания и получить карты от Диогена. Дорогу придется пройти самим, но с помощью подсказок, которые также даст мудрец. Но получить все это и отправиться в дорогу можно, лишь ответив на его вопросы-загадки.

Первый - о змеях, которых так много в Тапайсе, и о том, какая история, связанная со змеёй, рассказывает о гибели "великой любви". (Путники должны вспомнить об Антонии и Клеопатре.)

Второй вопрос - найти в истории случай, подобный убийству в Риме Гая Юлия Цезаря своим ближайшим другом - Брутом. Путники вспомнили верный ответ: Филипп II (македонский царь, отец Александра, прозванного Македонским, или Великим) был убит собственным телохранителем - Павсанием. И тогда Диоген вручил им карту пути.

Третий вопрос Диоген придумывал очень долго, но и на него получил правильный ответ: кто же не знает, что мудрец ответил Александру Великому во время их встречи! Путники получили маленький сверток с печатью - подсказку. Путь был открыт!

Но снова заговорил Хранитель. Последним его условием было соблюдение правил, которых герои были обязаны придерживаться в пути.

1. Они должны были избрать стратега, который руководил бы ими.
2. Они должны были проходить каждое испытание лишь вместе: вместе начинать и вместе уходить с поля битвы.
3. Необходимо было в точности выполнять все требования танайтов, устраивающих испытания.
4. Обязательным было слушаться и тех призраков, которые сопровождали героев в пути, наблюдая за их способностями и умением.
5. Нужно было сохранить все знания, которые они несли с собой или приобретали в испытаниях.
6. За каждую ошибку герои получали минуту штрафа - теряли драгоценное время.

Таковы были условия. Так сказал Хранитель, этого хотел Диоген. И конечно, путники согласились.

...Вперед вышел Хранитель с песочными часами в руках и, подняв их высоко вверх замер. Лишь Диоген махнул рукой, часы, перевернувшись,

посыпали тонкой струйкой золотистый песок, начав отчет нового времени - времени испытаний.

Испытания.

Каждый, кто идет собственной тропой, тот и герой (П. Овчинников)

И вот начался самый длинный, трудный, неожиданный и полный неизвестности этап. Никто не ожидал испытаний, но втайне мечтал стать героем. Пройти настоящий путь древних героев и обязательно выйти победителем. Каждый стремился доказать - он достоин.

Пройдя небольшой участок пути и остановившись, герои достали древнюю карту. Пригодилась первая подсказка. Сняв печать, прочли *древний* текст, написанный настоящим греческим шрифтом. Он гласил:

- Первым этапом бегите к мосту, что налево,
- И перед ним поверните на север, спустившись

В ров для воды поспешите до камня со стрелкой

И поднимитесь опять на вершину по склону

Снова спешите до древней развилки дороги

Где уж давно дожидается вас испытанье.

Карта сразу стала понятной. Через некоторое время герои уже остановились у цели. Что же дальше?

Словно из-под земли вырос призрак. Но не призрак тапаита. Это был современный человек, то есть, почти современный. Высокий, в темном костюме, какие носили в конце прошлого века, в очках. Он грустно посмотрел на путешественников, присел на камень у дороги, жестов пригласил сесть и героев. Когда все уселись, человек рассказал свою историю:

Я археолог, раскапывал Древнюю Трою...

Много нашел я сокровищ царей многославных,

Только осталась одна очень древняя карта,

Что разгадать для меня оказалось не в силах.

Если же все вы, сейчас же, назвав мое имя  
И рассказав об открытиях, мною свершенных,  
В нужную сторону прыгнете, верную выбрав дорогу  
Карту отдам вам, и клад вы найдете.  
По праву Вам он достанется, с ним продолжайте дорогу...  
Я же, исполнивши древнее предназначенье,  
К смертным вернусь, и душа моя станет свободной.

Он достал старую карту и указал на развилку, где в обе стороны были отмечены дистанции для прыжка - как на Олимпийских играх. Если герои угадают – найдут клад.

По карте путники определили, что следует идти по дороге налево, и сделали решительный прыжок. Первое испытание выдержали все - олимпийцы гордились бы своими героями.

Генрих Шлиман (а это был именно он) с радостью отдал стратегу карту древнего клада, помахав рукой, исчез, также неожиданно, как и появился.

Наверное, стал свободен от мира Тапаиса и вернулся в свой мир", - решили путники и раскрыли карту.

Клад был на месте, небольшой сосуд из глины, укрытый куском ислевиней материи. Достав его, герои обнаружили совсем не золото, не драгоценности. Там лежали различные предметы: наконечники стрел; мешочек с песком, дощечка, сплошь утыканная гвоздями, фигурка слона, рукоятка меча, знак центуриона, монета города Карфагена и обрывки карты, на которой были различимы очертания юга современной Франции. Что же это значит? Ясно, что зарыл это воин после сражения, в назидание потомкам. Решение тоже было найдено - это знаменитая битва при Каннах, когда Ганнибал разгромил римлян!

Как только герои разгадали тайну, вновь появился их друг, археолог Шлиман. Он передал им вторую подсказку. И вновь исчез, теперь уже навсегда. А герои продолжали путь согласно древним письмам.

Клад вы нашли и теперь продолжаете дальше

Путь свой тяжелый по древним развалинам Тапы.  
Но лишь тогда вы до цели конечной дойдете,  
Если на юг побежав, в состязании повергнете воина...

Продолжив путь, путники чуть не свалились в мрачное подземелье, вход в которое неожиданно появился среди густой травы. И там, на дне этого подвала, обрамленного по краям развалинами какого-то здания, на освещенной солнцем площадке стоял воин в золотом шлеме, латах, кожаной туннике, с мечом. Он словно ждал их.

- Стойте, египтяне в древнюю сладкую Тапу!  
Вас не пущу я, пока не докажете делом  
То, что достойны вы славного этого места  
Память в сердцах разнести по известной земле –  
Ойкумене!

Воин указал рукой на лестницу, ведущую в его владения, приглашая гостей спуститься. Затем, продолжал:

- Силу свою и умение, сперва, покажите,  
- Быстро стрелою из лука сразив эти цели  
И разгадав те загадки, что в них я запрятал –  
Только тогда вы отправитесь снова в дорогу...

У стены стоял лук и лежало три стрелы, а напротив висели три прозрачных шара, внутри которых виднелась бумага с письменами. Путники выставили для стрельбы трех самых метких человек. Воин вручил им лук, и испытание началось!

Тремя меткими выстрелами герои поразили все цели и те, разбившись, явили древние загадки. Почему эллины основали Танаис? Почему море было названо Эгейским? Что общего у великого Солона с обычными камнями? Конечно, путники раскрыли и эти "тайны". Воин был даже огорчен, что испытание оказалось для них таким легким. Но следуя законам Тапаиса, он

все же отдал им третью подсказку. А герои, пометив путь по Диогеновой карте, устремились туда, куда велела идти новая подсказка - к агоре Таны.

- Дальше вас ждет испытание проще немного,  
Только его вы по стрелкам в дороге найдете.  
Сможете если добратся до агоры Таны  
Так и до финиша Вы непременно дойдете.

По карте до города оставалось немного. Агора была отмечена изображением красивого храма (как и в действительности раньше и было) и множество предметов торговли: товаров, монет – ведь на главной площади совершались все торговые сделки. Наконец, и сама площадь показалась впереди.

Конечно, храма уже не было, как не было и других зданий, но была жизнь - шумная торговля, толпа горожан, веселая музыка. Торговцы и торговки наперебой предлагали свой товар. Что же делать здесь, неужели покупать что-то?

- Идите к ним. Они дадут вам все, что вы захотите, если проявите мудрость, - сказал молчавший до этого танаит, сопровождавший путников в дороге. Он указал на трех женщин, сидящих рядом и о чем-то весело болтающих. Увидев гостей, женщины наперебой стали обращаться к героям:

- Как вам известно, площадь сия агорой зовется,
- Здесь и совет, и торговля все время проходят.
- Мы же торгуем всегда здесь и вам предлагаем
- Выбрать себе, что купить, отвечая на наши вопросы.

А товаров была масса: и театральные маски, и древние книги, и римские монеты (в виде слитков), и статуэтки, и многое-многое другое. Правда, приобрести это можно было, лишь рассказав историю предмета, который покупались. Герои выбрали маску, книгу, статуэтку и, справившись с заданием, получили подсказку и на сей раз.

- Прямо с агоры сверните на тополь высокий,

- Через поля, пробежав, там, где живность
  - пасется привольно,
- Через дорогу пройдя, вы увидите древние степы
- Спуститесь к ним там, где камень дорогу укажет.

Путники верно нашли дорогу! Они вышли на вершину холма, откуда им открылась великолепная картина. Казалось, сам дворец царя Миноса с острова Крит перенесся сюда и так - огромен был лабиринт бесконечных стен и комнат, тянувшихся вдоль подножия с юга на север. Бесчисленные камни... И самый главный камень - указатель - лежал у их ног, призывая спуститься. Путники, спустившись, оказались в Лабиринте. Куда идти? Если бы была Ариадна, как там, на Крите!

И Ариадна не заставила себя долго ждать. Она появилась неожиданно, со своим неизменным клубком волшебной нити в руке, вся в белом, с красной лентой в волосах. С доброй улыбкой она первая обратилась к путникам:

- Вас я приветствую, славные наши герои!
- Знаю, что держите путь свой в прекрасную древнюю Тану  
И потому ожидаю вас здесь, у дверей лабиринта,  
Чтобы помочь вам пройти через все испытания.  
Я - Ариадна, а вы выбирайте Тесея –  
Он за собой поведет вас сквозь мрак лабиринта.  
Взявшись за руки, за ним вы все смело пойдете,  
Только сначала задания исполните эти...

Ариадна попросила рассказать, как появился Лабиринт на Крите? Кто такой Минотавр? И для чего она держит в руках клубок ниток? Герои эти легенды знали превосходно, и смело поведали их своей хранилищнице.

В ответ Ариадна открыла им **путь** в лабиринт, дав свою нить, чтобы испытало было легче.



Тессею стал, конечно же, стратег, а друзья его, словно настоящие греки в жутком критском Лабиринте, следовали за ним, взявшись за руки, - ведь они были единой командой и должны были честно выполнять условия договора с Хранителем. Когда последний герой ступил в Лабиринт, исчезла и Ариадна, улетела, видимо, в свой мир, где ее ждал настоящий Тессей. Для путников же все ближе и ближе становилась заветная мечта - Танаис.

Лабиринт был очень опасным испытанием. Попав в него, выбраться обратно было очень сложно: высокие стены, глубокие подвалы, тупики и бесконечные повороты встречались на каждом шагу. Дорога вела то вверх, то вниз, постоянно сбивая путников. Лишь нить Ариадны указывала верный путь и вела к выходу. И выход нашелся: после долгих скитаний меж холодных стен герои выбрались к солнцу, на вершину очередного холма. Здесь же их ждал и свиток с печатью - очередная подсказка.

Оглядевшись, герои с радостью увидели, что находятся совсем рядом с Танаисом. Уже был виден городской мост, башни. Можно было просто войти в город - ведь испытания остались позади. И даже подсказка гласила:

- Вам Ариадна дорогу домой указала,  
Вы на пути, что ведет вас в любезную Тану.  
Вам остается по рву, словно ветер, промчатся,  
Выйти на мост и пройти по нему, победивши.

На знакомую площадь у моста они ворвались, как ветер, и сразу же столкнулись с Хранителем и шумной толпой своих старых знакомых муз, воинов» горожан. Был здесь и Диоген...

Едва переводя дух, стратег хотел обратиться к Хранителю, сказать, что они выполнили все условия и прошли через все испытания, но тот остановил его и, успокоив одним жестом шумящих граждан, обратился к героям:

Снова приветствую вас, о храбрейшие витязи Таны!  
Путь ваш далек был и вы, как я вижу, устали  
Столько бежать через ветхие древние камни,  
Но уж теперь остается дороги немного!

Вам остается пробраться на мост осторожно  
Мимо Харона слепого, который его охраняет.  
Цербера злого пройти, отобрав к испытанию подсказку,  
Так постаравшись, чтоб в лапы к нему не попасться.  
Если ж попался, то здесь до конца остаешься.  
Только друзья, победивши, тебя на свободу  
Выпустить смогут. Пока же - в плену пребываешь.  
Смело бегите и пусть вам сияет удача!!!

А наши герои уже ничего не боялись. Ведь осталось немного мост и одно-единственное испытание!

На мосту стоял Харон - мрачный, молчаливый перевозчик в царство мертвых. Его лицо было скрыто кашононом, а руки сжимали длинный посох. В его фигуре, одиноко стоящей на мосту под ветром, было что-то угрожающее, тревожное. Герои должны были пройти через мост, **обманув** слепого Харона, и встретиться с более опасным врагом - Цербером, прикованным цепями к мосту. Он странно рычал, бросаясь на пробегающих **путников**. Но ни Харон, ни Цербер не смогли задержать ни одного героя. Все без исключения прошли этот отрезок пути. Как только последний путник ступил землю, и Харон и жуткий Цербер исчезли.

На перилах моста путники нашли последнюю, шестую, подсказку  
- Снова охрана не пустит вас в **Танаис** древний,  
Хоть и прошли вы Харона и Цербера злого  
Если ж слова отгадать вам, как прежде, удастся,  
Смело идите - не будет вам больше преграды!

А слова были начертаны на стене башни, *охраняющей покой города*. Слов было шесть, и каждое из них начиналось с буквы, стоящей на печати каждой из подсказок. А нижние буквы образовывали *одно горизонтальное* слово - Танаис. Толпа окружила героев, и Хранитель задал первый вопрос... На все шесть вопросов почтенный танаит получил правильные ответы. И

когда стихло последнее слово стратега. Диоген остановил часы. Часы, о которых все забыли, увлекшись азартом погони за победой. Исок в них еще был, и эти означало только одно - победу героев!

Хотя почему - герои? Это были уже победители!

Победители Танаиса.

Сражение выигрывает тот, кто твердо решил его выиграть.

(Я. П. Толстой)

А потом было награждение. Героев привели на одну из красивейших площадей города, где их ждали, наверное, все жители. Они собрались тут, чтобы чествовать новых победителей. Опускался вечер, клонилось к закату солнце...

Под звуки торжественного марша появились Хранитель и Диоген в сопровождении стражника. Вслед за ними музы несли венки и награды победителям. Раздавались приветственные крики горожан, и Хранителю едва удалось успокоить ликующую публику. Когда же танаиты стихли, в полной тишине Хранитель вручил награду ее законным обладателям, а муза увенчала их головы венками.

Лишь когда последний венок лег на голову последнему путнику-герою - лишь тогда грянула музыка. Начался праздник, в котором победители увидели, наконец, всю прелесть легендарного Танаиса, а танаиты узнали об играх мира путников. Они вместе, шаг за шагом, прошли город своей мечты и прикоснулись к нему. Они прожили в нем день. День в истории к которой так долго стремились.

## Литература

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск, 1990. 243 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1996. 321 с.
3. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения // Вопросы психологии. № 1. 1984. С. 51-57
4. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук // Эстетика словесного творчества. - 1979. С. 361-373.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1999. – 104, 418 с.
6. Белый А. Символизм как миропонимание. М.: 2012
7. Бердяев Н.А. Дух и реальность. М., 2003.
8. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1990.
9. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М.: Республика, 1994. 480 с.
10. Бердяев Н. Философия творчества, культуры и искусства: В 2 т.. – М.: Искусство, 1994
11. Библер В.С. Школа диалога культур. // Искусство в школе. 1992. № 2.
12. Бондаревская Воспитание как встреча с личностью Ростов н/Д, 2006 г.
13. Бондаревская Е.В. К новому типу теоретико-методологической и практической воспитательной деятельности в высшей профессиональной школе//Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России. Материалы IV Международного педагогического форума. Том II. Ростов-на-Дону: «Дониздат», «Булат», 2012 – 15 с.
14. Бондаревская Е.В. , Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999
15. Бубер М. Два образа веры. М., 1995
16. Бубер М. Проблема человека. Перспективы//Лабиринты одиночества. – М., 1989, С. 88-98.

17. Витгенштейн Л. Заметки по философии и психологии. М., 2001
18. Гартман Н. Философская антология. СПб, 2013
19. Гуссерль Э. Идея чистой Феноменологии и феноменологической философии. М., 1990. – 22 с.
20. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философии. Философия как строгая наука. Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2000. - 487 с.
21. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. - Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. – 400, 440 с.
22. Делез Ж. Логика смысла. - М.: Академия, 1995. - 298 с.
23. Делез Ж. Складка. Лейбниц и Борокко. М. 1998.
24. Джеймс У. Психология в беседах с учителями. - СПб.: Питер, 2001. – 18 с.
25. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М. 2000.
26. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. М., 1921 1000 с.
27. Зеньковский В. В. История русской философии. Харьков: Фолио; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 896 с.
28. Зеньковский В.В. Принципы православной педагогики (педагогика российского зарубежья). Сост. Е.Е. Осовский, О.Е. Осовский М., 1996.
29. Ильин Е.Н. Искусство общения. М., 1992. 90 с.
30. Ильин И.И. Путь к очевидности. - М., 1993
31. Кант И. Критика практического разума М.: 2014
32. Кьеркегор С. Страх и трепет. - М., 1993. – 44 с.
33. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М: Знание, 1979
34. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. № 3.1989.
35. Локк Д. Мысли о воспитании. О воспитании разума. Опыт о человеческом разумении. Об управлении человеческим разумом// Соч.: В 3 т. – М., 1983 – 1988. – 56 с.

36. Лосский Н.О. Бог и мировое зло / сост. А.П. Поляков, П.В. Алексеев, А.А. Яковлев. М., 1994.
37. Лосский Н.О. Учение о перевоплощении. Интуитивизм. М., 1992
38. Мамардашвили, М. К. Стрела познания / М. К. Мамардашвили. – М. : Языки русской культуры, 1997.
39. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. М.: АСТ. 2002. - 4, 282 с.
40. Марсель, Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М. : Республика, 2004.
41. Монахов В.М. Аксиологический подход к проектированию педагогической технологии. //Педагогика 2001, № 6. С. 26-28.
42. Пазарчук А.В. Учение Пикласа Лумана о коммуникации. М., 2012
43. Налимов В.В. В поисках иных смыслов. - М., 1993.
44. Наторп П. Избранные работы/ Сост. В.А. Куренной. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – 153 с.
45. Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. С.
46. Пиаже Ж. Избранные педагогические труды. М., 1984. 678 с.
47. Пирс Ч. Начало прагматизма. Пер. с англ. предисл. В.В.Кирилюшенко М.В. Колопотина СПб... Лаборатория: метафизические исследования философского факультете СПбГУ Алетвейя, 2000г. – 6 с.
48. Пригожин И. Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. — М.: Прогресс, 1986. — 432 с.
49. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М.: Прогресс, 1979.
50. Розанов В. В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни. Антология. – М., 1994. – С. 19–65.
51. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М: Изд-во АП СССР, 1957. – 328 с.
52. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. - М.: Наука, 1997. - 191 с.
53. Русский космизм: Антология философской мысли. Под. ред. С. Г. Семенов и А. Г. Гачевой. М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 133, 271, 272, 320, 322 с.

54. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981. – Т.1. – 25 с.
55. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М. : Республика, 2000.
56. Сартр Ж.-П. Стена. М., 2004
57. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М., 2005. – 139, 209 с.
58. Сериков, В. В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
59. Соболева И. А. Артамонов В.А. Символы России. М., 2004. 207с.
60. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: Вузовская книга, 2014.
61. Сторожакова Е.В. Методологические основания теории глубинного диалога в контексте сущности и содержания концепта «глубинный диалог» / Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №1 2015. – Ростов-н/Д., 2015. – 31-38 С.
62. Тарасов И.Д. Моравский С.П. Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV – XVIII вв.//Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1936. – Т.1. - 70-71 с.
63. Тестов В.А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира// Педагогика. 2011. №7. – 36 с.
64. Торндайк Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. М.: АСТ-ЛТД, 2004. – 21, 23, 82, 77, 800с.
65. Трубецкой Е. Смысл жизни. М., 1994.
66. Флоренский П.Л. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи в двенадцати письмах. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2012. – 166, 195, 238, с.
67. Франк С.Л. Духовные основы общества. - М., 1992.
68. Франк С.Л. Смысл жизни. Антология. М., 200. 300с.
69. Фромм Э. Психоанализ и этика. - М., 1993.

70. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 298 с.
71. Холодный В.И. А.С. Хомяков и современность: зарождение и перспективы соборной феноменологии. – М.: академический проект, 2004. – 27 с.
72. Хоркхаймер М. Критика инструментального разума М. 2012 г.
73. Чувство, тело, движение. Под ред. Кристофа Вульфа изд-во М. «Канон»// К. Вульф Жесты как язык чувств. Мимитический и перформативный характер жестов. – 94с.
74. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. № 1. 1991. С. 44-52.
75. Шемшурин А. Этнические диалоги со старшеклассниками. Липецк, 2004. 50 с.
76. Школа самоопределения / под ред. А.Н. Тубельского. М., 1994
77. Шмаков С.Л. Игры учащихся: Феномен культуры. М., 2004 г. 240 с.
78. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия: монография. – М.: Вузовская книга, 2013.
79. Шоган В.В. История искусства в школе. Ростов н/Д, 1999.
80. Шоган В.В. «Как изучать историю урока» Ростов н/Д, 1997.
81. Шоган В.В. Метатехнология школьного обучения в контексте глубинно-предметного полиотношения / В.В. Шоган // Известия Южного Федерального Университета №4 2015. – Ростов-н/Д., 2015. – 61-69 С.
82. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения. Ростов н/Д, 2005.
83. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе: новая технология личностно-ориентированного исторического образования: учеб. Пособие. – Ростов-н/Д: Феникс, 2007.
84. Шоган, В. В. Методика преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшей школе / В. В. Шоган, Е.В. Шоган – Ростов н/Д, 2009.



85. Шоган В.В. Модульная организация учебного процесса в вузе: методологическое осмысление основных форм обучения – лекций, семинаров, практических занятий. Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2012. – 412 с.
86. Шоган В.В. Новые технологии в историческом образовании. Ростов н/Д 156 с.
87. Шоган В.В. Принцип знаково-символических оснований глубинной дидактики / В.В. Шоган, Е.В. Сторожакова // Известия Южного Федерального Университета №6 2015. – Ростов-н/Д., 2015. – 34-45 С.
88. Шоган В.В. «Теоретические основы модульной технологии личностно-ориентированного образования» Ростов н/Д, 1999.
89. Шоган В.В. «Технология личностно ориентированного урока» изд-во «Учитель», 2003.
90. Шоган Е.В. Экзистенциальные диалоги в воспитательном пространстве школы. //Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности как условие конструктивного развития современной России. Ростов н/Д, 2004.
91. Шоган Е.В. Старшеклассник в диалоге с вечностью. Экзистенциальные диалоги как фактор ценностно-смыслового развития личности старшеклассника в образовательном пространстве школы. Учебное пособие. М.:ИКЦ «МарТ»; Ростов-н/Д: издательский центр «МарТ», 2006.
92. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск, 2003.
93. Штайнер Р. Антропософия. Фрагмент 1910. М., 2005.
94. Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания / Р. Штайнер. – Ереван : Лонгин, 2012.
95. Ясперс К. Смысл и значение истории. М. 1994.
96. Heidegger, M. Existence and being / M. Heidegger. – Chicago : Regnery, 1949.  
Rieccur, P. The Conflict of interpretations: Essays in Hermeneutics. Evanston: Northwestern University Press, 1969.

Шюган В.В., Мкртчян Н.М., Сторожакова Е.В.

**Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов  
Института истории и международных отношений.**

*Печатается в авторской редакции*

Подписано в печать 20.12.2016. Формат 60x84/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Печатных листов 11,5. Тираж 300 экз. Зак. 137

Издатель АО «Ростовкнига», 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 41

Отпечатано в ПМУ АО «Ростовкнига», 344069, г. Ростов-на-Дону, ул. Таганрогская, 106.