**Методика обучения истории как наука и учебный предмет. Предмет и задачи методики обучения истории, методы научного исследования, использующиеся в методической науке.**

Методика обучения истории – педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории. Исследует закономерности обучения истории в целях повышения его эффективности и качества.

Предмет методики – история как школьная дисциплина, процесс обучения истории.

Основные компоненты – цели обучения, содержание и структура.

Дает ответы на вопросы чему учить, зачем учить и как учить. Задачи: научно-методическая организация учебного процесса, организация учебной деятельности учащегося, результаты обучения.

Цели: овладение учащимися основами знаний об историческом процессе развития общества с древнейших времен и до наших дней. Развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания, формирование ценностных ориентиров и убеждений учащихся на основе идей гуманизма, опыта истории, патриотизма, развитие интереса и уважения к истории и культуре других народов.

Задачи – определение содержания и структуры исторического образования, которые закреплены в стандартах и программах и на основе их излагаются в учебниках (отбор основных фактов, термины, понятий).

Научно-методическая организация процесса обучения (формы, методы, методические приемы, средства преподавания и учения).

Развитие познавательных способностей учащихся (развиваются в процессе обучения истории, учатся понимать усваивать и применять исторические знания).

**Методы исторического познания**

Историко-генетический метод. Гносеологическая суть и логическая природа. Функции историко-генетического метода в историческом исследовании. Характерные черты. Описательность, фактографизм и эмпиризм. Опыт применения в конкретно-исторических исследованиях.

Историко-сравнительный метод. Понимание исторического развития как повторяющегося, внутренне обусловленного, закономерного процесса. Познавательное значение и возможности сравнения как метода научного познания. Аналогия как логическая основа историко-сравнительного метода. Использование историко-сравнительного метода в практике конкретно-исторического исследования. Роль историко-сравнительного метода в формировании исторических концепций.

Историко-типологический метод. Взаимосвязь единичного, особенного, общего и всеобщего в историческом процессе как онтологическая основа историко-типологического метода. Типологизация как метод научного познания и сущностного анализа. Опыт применения историко-типологического метода в исторических исследованиях в отечественной и зарубежной историографии.

Историко-системный метод. Системный характер исторического процесса. Каузальные и функциональные связи в общественно-историческом процессе. Варианты детерминированности в общественных системах. Опыт применения историко-системного метода в конкретно-исторических исследованиях.

**Парадигма образования**

Образование – осуществляемый в образовательных учреждениях или самостоятельно процесс овладения системой знаний, человеческой культурой в целом, процесс развития и становления личности, а также результат этого процесса – определённый уровень овладения культурой (образованности), развитие личности в контексте культуры.

Парадигма образования — исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определённого исторического периода в научном сообществе.

Методика [гр. methodike] — в интересующем нас значении это «отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному предмету»

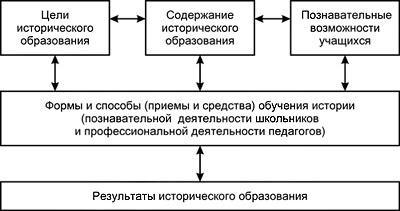
**Научный статус методики обучения истории. Объект и предмет научного исследования**

Среди части учёных и вузовских преподавателей истории бытует скептическое отношение к методике как к научной теории. Однако те, кто посвятил ей жизнь, не сомневаются в её научном статусе и особой сфере её функционирования.

Объектом исследования методики выступает процесс обучения, а предметом — внутренние закономерности взаимодействия главных факторов процесса обучения истории в качестве учебного предмета.

В лекции первой при характеристике структуры школьного исторического образования как системы эти факторы были уже названы. Подробно генезис их содержания и взаимодействия раскрыт в нашем учебнике, а устойчиво повторяющиеся связи, объединяющие основные факторы образовательного процесса в органичный и «живой комплекс», представлены в схеме 1.

Схема 1 Основные факторы и закономерности процесса обучения истории



В связи с вопросом об объекте и предмете методики как науки обратим внимание слушателей курсов на вопросы, имеющие принципиальное значение в современном обществе:

• цели обучения истории или цели исторического образования;

• содержание обучения истории или содержание исторического образования;

• результаты обучения истории или результаты исторического образования.

Не углубляясь в сравнительный анализ понятий и стоящих за ними процессов обучения и образования6 , отметим, что терминологические трудности с ведущими понятиями общей педагогики и частных методик требуют от читателей и пользователей учебно-методических пособий, в частности, по истории всегда чётко определяться с методологической позицией их авторов и самоопределяться в объекте, целях и функциях методики.

**Методологические основы методики обучения истории**

Вопрос о научном статусе методики обучения истории, равно как и методик других учебных предметов, был в центре активных педагогических дискуссий в 50–80-е гг. прошлого века. Тогда её относили к числу и исторических (А.И.Стражев), и педагогических (П.В.Гора, С.А.Ежова и др.) дисциплин. В современном педагогическом сообществе доминирует вторая точка зрения, но когда периодически возникают дискуссии об истории как учебном предмете, кажется, что в научном статусе методики обучения истории определились далеко не все специалисты.

В тесной связи с вопросом о научной природе методики того или иного учебного предмета решается вопрос о её методологии. Так, например, А.И.Стражев, считая методику обучения истории одновременно исторической и педагогической наукой, утверждал, что она в качестве методологической основы руководствуется диалектическим и историческим материализмом. Но вместе с тем он более обстоятельно и конкретно в своих работах показал методологическое значение педагогики. Другой известный методист, В.Г.Карцов, риторически спрашивал: «Неужели методика преподавания истории не должна опираться на методологию самой исторической науки?», а название его статьи со всей определённостью отвечало на поставленный вопрос: «За органическую связь методики преподавания истории с сущностью самого предмета». А.А.Вагин, последовательно отстаивая педагогическую природу методики, подчёркивал, что «непосредственной методологической основой методики обучения истории... является марксистско-ленинская педагогическая теория…». Все эти идеи подводили к выводу о том, что методика обучения истории носит классовый, партийный характер (С.А.Ежова и др.).

В 1990-е гг. принципиальному пересмотру подверглась методология не только исторической и педагогической наук, но и частных (предметных) методик, особенно методики обучения истории и обществознанию. «В преподавании общественных дисциплин сфокусировались все противоречия российского общества, переживающего переходный период своего развития. Деидеологизация школьного обществоведческого образования на практике означала лишь его декоммунизацию, отказ от марксистской идеологии. Кризис общества сказался на состоянии общественных наук, школьного обществознания и не позволил сформулировать новую позитивную стратегию школьного обществознания...» («Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях», № 24/1 от 28.12.1994 г.) В постановляющей части этого документа было рекомендовано продолжить разработку новой концепции исторического образования на основе достижений современной науки, исторического синтеза, сочетания социологического, географо-антропологического, культурно-психологических подходов.

В современных архивах методики обучения находится не один проект концепций образовательной области «Обществознание», учебного предмета «История» и отдельных курсов , в силу разных причин не получивших статус официального документа.

Теоретико-методологической основой работ в области школьного исторического образования в последние годы служат различные концептуальные подходы, синтезирующие идеи философии истории и философии образования, гуманистической педагогики и психологии, теории воспитывающего, личностно-ориентированного и развивающего обучения. Новый импульс развитию научно-методического знания придаёт обращение специалистов к идеям педагогической аксиологии, педагогической праксеологии, педагогической мифологии.

**Функции методики обучения истории как науки**

Существует образное определение методики как надёжного «моста от теории к практике».

Чрезвычайно важная функция любой науки – выразить свое отношение к опыту, к решённым и особенно нерешённым проблемам образования в ракурсе своего собственного, специфического аспектного видения. В этом смысле любая наука начинается с практики.

Поэтому первая функция науки – описательная, констатирующая, ориентированная на объективное изложение доступных для данной науки реальных фактов образовательной деятельности, эмпирических данных опыта, практики.

Но эмпирический базис науки – это не простая совокупность фактов, поэтому вторая важнейшая функция науки – диагностическая, способствующая избирательной оценке добытых фактов, их сопоставлению, соотнесению с критериями, систематизации, классификации и т.п.

Эмпирический базис науки может претендовать на определённую завершенность лишь в том случае, если данные практического опыта получили собственно научное объяснение. Из этого следует, что третьей функцией является объяснительная, направленная на обнаружение причинно-следственных связей в рассматриваемых явлениях, на выявление тенденций и определённых закономерностей в них.

Однако важно не просто описать и объяснить тот или иной опыт, имеющий сугубо локальное значение, но и обосновать возможность использования этого опыта в новых условиях, сделав его достоянием более массовой практики. Трансформация практического опыта и фактов в абстрагированное знание, способное усмотреть типическое, регулярное и закономерное в явлениях, ведёт к формированию теоретического знания, теории. В теоретическом знании аккумулируются данные разных наук, поэтому любая теория в сфере образования междисциплинарна. (Вспомните в этой связи об общетеоретических основаниях методики и её опасных связях с другими науками!)

Наряду с индуктивным движением знания (от практики к теории) возможен и крайне необходим дедуктивный поток идей и информации, позволяющий ассимилировать в той или иной образовательной теории данные других наук, широкий международный опыт. В этой связи важную роль играет четвёртая функция науки – прогностическая, позволяющая предвидеть возможные последствия практического использования концепций, доктрин, инновационных технологий.

В свою очередь, теоретическое знание может и должно быть представлено на практике не только в виде строго научных текстов, но и в виде адаптированного к ней методического знания. Неверно считать, что трансформация научного знания в знание методическое – некая сугубо механическая, рутинная интерпретация, лишённая творческого начала.

Этот процесс связан со следующими функциями:

• проективно-конструктивной, с помощью которой происходит перевод теоретических проектов в реальные образовательные конструкции;

• преобразовательной – переводящей параметры практики, от которой отталкивается научное исследование, на более высокий качественный уровень;

• критериально-оценочной – занимающейся разработкой критериев и оценкой состоявшихся преобразований;

w коррекционной – обеспечивающей непрерывное развитие образовательно-педагогической деятельности.

Коррекционно-рефлексивная функция науки, по существу, начинает очередной, новый цикл движения всей системы «практика — наука — практика», задаёт динамику и жизненную энергию всему образовательному процессу.

Отсюда следует, что глубоко ошибочно оценивать методическое знание лишь как знание вспомогательное, промежуточное, необходимое только для обслуживания теории, перевода её на язык практики. Формирование работоспособного методического знания, по словам Б.С.Гершунского, «требует высочайшей научной квалификации, поскольку подлинный методист – это не только специалист, знающий истинные и постоянно развивающиеся потребности практики, но и способный оценить истинные же возможности науки, способный “состыковать” научные предложения с практическим спросом, сделать их взаимодополняющими и взаимообогащающими».

**Свойства методики**

В праксеологическом (значимом для практики) аспекте сущностные характеристики методики проявляются в таких её свойствах, как детерминированность, массовость, избирательность, результативность, процессуальность, вариативность и эвристичность.

Свойство детерминированности означает, что методика состоит из «элементарных» операций (процедур) педагогической деятельности, для которых известны условия их выполнения, а также однозначная последовательность выполнения этих процедур или актов деятельности.

Одно из свойств методики — её массовость. Каждый отдельный вид методики педагогической деятельности, будучи по природе своей алгоритмом, представляет собой решение типичной проблемы, которая постоянно существует в массовой педагогической практике и характеризуется определёнными параметрами и их комбинациями.

Различные комбинации параметров как исходных данных, определяющих специфику педагогического процесса, образуют педагогические задачи, в решении которых помогает использование соответствующих методик. Свойство массовости имеет методологическое и праксеологическое следствие, связанное с понятием избирательности.

Главным праксеологическим свойством методики является результативность. Вопрос о результативности методики – это вопрос о том, насколько применение алгоритма конструирования педагогической деятельности позволяет добиться такого качества её организации, при котором обеспечиваются оптимальные условия становления личности.

Процессуальность методики обеспечивается персонализацией, т.е. указанием на конкретных возможных исполнителей тех или иных действий.

Педагогической деятельности присуще постоянное стремление к поиску новых, нешаблонных решений, соответствующих неповторимости моментов педагогической деятельности. Отсюда методическое описание предполагает вариативность, возможность в определенной мере импровизировать.

Вариативность в сочетании с целесообразностью даёт возможность практику понять и осознать принцип отбора наиболее эффективных способов действия. Информация, заложенная в методическом знании, преобразуясь в сознании воспринимающего её человека, начинает продуцировать обобщённое знание, которое впоследствии делает возможным самостоятельное конструирование процесса организации деятельности в вариативных обстоятельствах. Это свойство можно обозначить как эвристичность.

Наконец, методика призвана быть действенной. Под действенностью понимается возможность непосредственно руководствоваться на практике предлагаемым образцом деятельности с ожидаемыми минимальными потерями от влияния привнесённых обстоятельств и субъективных факторов.

Перечисленные здесь свойства и сближают методику с технологией, и одновременно отличают её от технологии, как системной последовательности методов (в их прикладном значении), обеспечивающих максимально точный, стандартизированный переход от цели к запланированному результату.

Методика педагогической деятельности по своей природе субъектна и субъективна. Говоря о ней, мы подразумеваем кого-то, кто непосредственно конструирует, осуществляет, организует какую-то деятельность, кому адресованы предписания о ней. Субъективность методики проявляется в том, что каждый исполнитель привносит в её осмысление и реализацию нечто своё.

В целом, приходится констатировать, что в педагогических науках и в самой методике обучения истории сохраняется многообразие толкований её содержания и смыслов в силу сложного и многоуровневого характера самого феномена.

**Связь методики обучения истории с другими науками**

В связи с существенным обновлением и расширением методологической базы методических исследований принципиальному пересмотру подлежит вопрос о связи методики обучения истории с другими науками. В прежние годы круг сопредельных наук ограничивался историей, педагогикой и психологией.

Очевидно, что «органическая связь методики истории с сущностью самого преподаваемого предмета» (В.Г.Карцов) в любые времена будет осуществляться в содержании учебного материала, формирование которого происходит на основе данных исторической науки. Сначала методисты отрицали, что эта связь существует также в формах, способах и средствах изучения исторического процесса, используемых наукой и школой. Позднее под влиянием идеи «активизации учебного процесса» было признано, что «исследовательский метод, используемый в обучении истории в старших классах, позволяет в доступных формах и видах частично вводить учащихся в лабораторию учёного» (С.А.Ежова). Сегодня взаимодействие методики обучения истории с фундаментальной наукой рассматривается значительно шире, распространяясь на концептуальные основы и методы деятельности.

В системе педагогических наук методика тесно связана с дидактикой и опирается на общие положения о проектировании учебного содержания, форм, методов, приёмов и средств обучения. Основываясь на принципах воспитания, методика раскрывает цели обучения конкретному учебному предмету, его значение для духовно-нравственного становления личности школьника. Методика опирается также на данные педагогической психологии и физиологии высшей нервной деятельности. При обосновании системы школьного образования по конкретному предмету используются знания по логике и истории соответствующей науки, науковедению.

Безусловно, что и это далеко не полный перечень наук, имеющих отношение к методике обучения истории в современной школе. Например, появление в содержании курсов истории вопросов по истории и культуре народов России, быта, религии, экономики, социальных движений в разных странах мира и прочего предполагает установление связей с этнографией и этнологией, религиоведением, социологией, политологией, экономической теорией и другими науками. Регионализация школьного исторического образования актуализирует обращение к понятийному аппарату регионоведения и смежных с ним наук. Проектирование содержания исторического образования на профильном уровне ещё более расширяет круг наук, основы которых вливаются в его содержание.

**Предмет и задачи курса «Методика обучения истории»**

Слово «методика» происходит от древнегреческого слова «методос», что означает «путь исследования», «способ познания». Значение его не всегда было одинаковым, оно менялось с развитием самой методики, с формированием ее научных основ.

Первоначальные элементы методики обучения истории зародились с введением преподавания предмета как ответ на практические вопросы о целях преподавания, об отборе исторического материала и приемах его раскрытия. Методика как наука прошла сложный путь развития. Дореволюционная методика разработала богатый арсенал приемов работы учителя, создала целые методические системы, объединявшие общей педагогической идеей отдельные приемы. Речь идет о формальных, реальных и лабораторных методах. Советская методика внесла свой вклад в разработку научной системы знаний о процессе обучения истории, о задачах, путях и средствах его совершенствования; ее целью было воспитание строителей коммунизма.

Постсоветский период поставил перед методикой новые задачи и потребовал от ученых, методистов, учителей-практиков переосмыслить основные положения методической науки.

Система образования на рубеже XX и XXI вв. не удовлетворяет общество. Расхождение между целями и результатами обучения стали очевидны. Понадобилась реформа всей системы образования, включая историческое. Перед учителем с новой силой встал вопрос: чему и как учить ребенка? Как научно определить действительно необходимый и целесообразный состав и объем исторических знаний? Ограничиваться только совершенствованием содержания образования нельзя, надо стремиться совершенствовать познавательный процесс, опираясь на его внутренние закономерности.

На сегодняшний день вопрос, является или нет методика наукой, не актуален. Он решен принципиально – методика преподавания истории имеет свой предмет. Это научная дисциплина, которая исследует процесс обучения истории с целью использования его закономерностей для повышения эффективности образования, воспитания и развития подрастающего поколения. Методика разрабатывает содержание, организацию и методы обучения истории в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Преподавание истории в школе – это сложное, многогранное, не всегда однозначное педагогическое явление. Его закономерности раскрываются на основе объективных связей, существующих между образованием, развитием и воспитанием учащихся. В основе его лежит учение школьников. Методика изучает учебную деятельность школьников в связи с целями и содержанием обучения истории, приемы руководства усвоением учебного материала.

Обучение истории, как уже говорилось, – это сложный процесс, включающий взаимосвязанные и находящиеся в движении компоненты: цели обучения, его содержание, передачу знаний и руководство их усвоением, учебную деятельность школьников, результаты обучения.

Цели преподавания определяют содержание обучения. В соответствии с целями и содержанием избирается оптимальная организация преподавания и обучения. Эффективность организации педагогического процесса проверяется полученными результатами образования, воспитания и развития.

Компоненты процесса обучения – категории исторические, они изменяются с развитием общества. Цели преподавания истории, как правило, отражают те изменения, которые происходят в обществе. Четкое определение целей обучения является одним из условий его эффективности. Определение целей должно учитывать общие задачи обучения истории, развития учащихся, их знания и умения, обеспечение учебного процесса и т.д. Цели должны быть реальны для тех условий, которые существуют в конкретной школе.

Содержание – обязательный компонент процесса обучения. Исторически обусловленная перестройка целей меняет и содержание обучения. Развитие истории, педагогики и психологии, методики также влияет на содержание преподавания, на его объем и глубину. Так, в преподавании истории в современных условиях преобладает цивилизационный подход вместо формационного, много внимания уделяется историческим личностям. Педагог учит детей уметь разграничивать процесс познания прошлого и процесс нравственной оценки поступков людей и т.д.

Движение в процессе обучения осуществляется путем преодоления внутренних противоречий. К ним относятся противоречия между целями обучения и уже достигнутыми результатами; между оптимальными и применяемыми в практике методами и средствами обучения.

Процесс обучения истории ставит своей целью развитие индивидуальности школьника, его личностных качеств. Он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Понятие воспитывающего обучения содержит в себе понятие обучения, закладывающего основы самостоятельного мышления учащихся. Единство обучения, воспитания, развития достигается лишь при условии активизации работы самих учащихся на всех этапах процесса обучения. Обучение имеет воспитывающий характер также в связи с формированием ценностных ориентаций и убеждений учащихся на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, патриотизма и взаимопонимания между народами. Правильное решение образовательных и воспитательных задач школьного преподавания истории невозможно без учета психолого-воз­растных особенностей учащихся различных концентров.

Так, младший школьник стремится к накоплению исторических знаний, много расспрашивает учителя. Его интересуют детали одежды рыцарей, доблесть и мужество в походах, они тут же на переменах затевают гладиаторские бои или рыцарские турниры. Старшеклассник стремится не столько к накоплению исторических фактов, сколько к их осмыслению и обобщению; он стремится к установлению логических связей между историческими фактами, раскрытию закономерностей, теоретическим обобщениям. В старших классах растет удельный вес знаний, которые учащиеся получают самостоятельно. Это связано с дальнейшим развитием логического мышления. В этом возрасте растет интерес к тем элементам знаний, которые относятся к вопросам политики, морали, искусства. Происходит дифференциация интересов школьников: одни интересуются точными дисциплинами, другие – гуманитарными. Различные типы учебных заведений: гимназии, лицеи, колледжи, общеобразовательные школы – реализуют этот интерес. Вместе с тем нужно уметь привлечь ценный в познавательном отношении материал, поддерживая и развивая интерес школьников.

Таким образом, для решения этих задач необходима систематическая работа учителя над развитием исторического мышления учащихся, над выработкой у них научного понимания истории. Ставя перед преподаванием истории задачи – учебные и воспитательные, определяя содержание курсов истории, намечая способы передачи знаний школьникам, необходимо рассчитывать на получение определенных результатов: чтобы учащиеся усвоили исторический материал и у них сложилось свое отношение к историческим фактам и явлениям. Все это и обеспечивает методика преподавания истории. При определении задач методики школьного обучения истории нужно учитывать, что они вытекают из ее содержания и места в системе педагогических наук.

Методика вооружает учителя истории содержанием и педагогическими средствами обучения, знаниями и умениями, необходимыми средствами для эффективного исторического образования, воспитания и развития учащихся.

В современных условиях, когда идет сложный, противоречивый процесс модернизации школьного исторического и обществоведческого образования, стоит задача дальнейшего совершенствования его структуры и содержания. Среди проблем важное место занимают вопросы соотношения фактов и теоретических обобщений, формирования исторических образов и понятий, раскрытия существа исторического процесса.

Как уже говорилось, важнейшей задачей методики обучения является развитие мышления учащихся как одна из целей и одно из условий обучения истории. Задачи развития исторического мышления учащихся, формирования у них умственной самостоятельности требуют и соответствующих методов, приемов и средств обучения.

Одной из задач является раскрытие методических условий успешного решения в единстве основных целей воспитания, образования и развития при обучении истории. Разрабатывая систему обучения истории, методика решает ряд практических вопросов: а) какие цели (намечаемые результаты) нужно и можно ставить перед обучением истории?; б) чему учить? (струк­тура курса и отбор материала); в) какая учебная деятельность школьников необходима?; г) какие виды учебных пособий и какое их методическое построение способствует достижению оптимальных результатов в обучении?; д) как преподавать?; е) как учитывать результат обучения и использовать полученные сведения для его совершенствования?; ж) какие межкурсовые и межпредметные связи устанавливаются в обучении?

Сейчас, когда историческое образование в России постепенно становится личностно-ориентированным, плюралистическим и многообразным, учитель истории сталкивается с проблемами не только дидактического или информационного характера. Школа самостоятельно преодолевает мировоззренческий и нравственно-ценностный вакуум, участвует в поиске и формировании целей и приоритетов образовательной политики. В последние годы поднимается вопрос о праве преподавательских коллективов и педагогов на творчество, разрабатываются инновационные технологии, которые охватывают современные тенденции и направления развития образования. В последние годы XX столетия обсуждается вопрос о месте и роли учителя истории в образовательном процессе. Многие ученые считают, что главная проблема, которая тормозит реформу, – это подготовка учителей. (Международный семинар Совета Европы, Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации, Департамент образования правительства Свердловской области (Свердловск, 1998 г.); Международная научная конференция «Место и роль учителей истории в школе и их подготовка в вузах» (Вильнюс, 1998 г.). Развернувшаяся дискуссия подтверждает мысль, что самым трудным является разрушение устойчивых стереотипов мышления и поведения, сложившихся в условиях унифицированного образования, авторитарного преподавания, директивного контроля.

Методика обучения истории оперирует собственными, свойственными только ей закономерностями. Эти закономерности открываются на основе выявления связей, существующих между обучением и его результатами. А другая закономерность (ее, к сожалению, совершенно недостаточно учитывают) состоит в том, что в познании своих закономерностей методика не может ограничиться только собственными рамками. Методические исследования, изучая процесс обучения истории, опираются на родственные науки, прежде всего на историю, педагогику и психологию.

История как учебный предмет основывается на исторической науке, но это не уменьшенная ее модель. История как школьный предмет не включает абсолютно все разделы исторической науки.

Методика преподавания имеет свои специфические задачи: отобрать основные данные исторической науки, построить преподавание истории так, чтобы ученики через историческое содержание получили наиболее оптимальное и эффективное образование, воспитание и развитие.

Гносеология рассматривает формирование знаний не как одноразовый акт, дающий законченное, как бы фотографическое отображение действительности. Становление знаний – это процесс, имеющий свои этапы упрочения, углубления и т.д., и обучение истории окажется научно обоснованным и результативным лишь при условии, если вся его структура, содержание и методика будут соответствовать этому объективному закону познания.

Психологией установлены объективные законы развития, функционирования различных проявлений сознания, например запоминания и забытия материала. Обучение будет научно обоснованным, если его методика соответствует этим законам. В этом случае достигается не только прочность запоминания, но и успешное развитие функции памяти. История не может быть усвоена учащимися, если при обучении не соблюдаются логика раскрытия исторического процесса и законы логики.

Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человека и определение на этой основе теории и методики обучения и воспитания как специально организованного педагогического процесса. Обучение истории не достигнет своей цели, если не будет учитывать достижения дидактики.

Являясь отраслью педагогической науки, обогащая ее общую теорию, методика обучения истории непосредственно опирается на эту теорию; таким образом, достигается единство теоретической основы и практической деятельности в обучении истории.

Познавательная деятельность окажется неполноценной, если обучение истории не будет отвечать современному уровню исторической науки, ее методологии.

Методика призвана выделить и обозначить, переработать, синтезировать всю совокупность знаний о процессе познания и воспитания и открыть новые закономерности – закономерности обучения истории. Это – объективные, существенные, устойчивые связи между задачами, содержанием, путями, средствами обучения, воспитания и развития, с одной стороны, и результатами обучения – с другой.

Методика как наука возникает там, где имеются доказательства связей между закономерностями познания, методикой обучения и достигнутыми положительными результатами, которые проявляются через формы учебной работы.

Перед методикой стоят задачи исследования закономерностей процесса обучения истории с целью его дальнейшего совершенствования и повышения его эффективности.