



Серыя «У дапамогу педагогу»
заснавана ў 1995 годзе па ініцыятыве У.П.Пархоменкі

Штоквартальны навукова-метадычны часопіс
Выдаецца з I квартала 1997 года
Рэгістрацыйны № 842



ГІСТОРЫЯ

проблемы выкладання

№ 6 (30), 2003

Заснавальнік і выдавец —
Выдавецтва
«Адукацыя і выхаванне»

Рэдакцыйная калегія

Галоўны рэдактар
М.І.Мініцкі

Намеснік галоўнага рэдактара
Н.М.Ганушчанка

Адказны сакратар
Л.В.Саламаха

Члены рэдкалегіі

І.І.Багдановіч
Г.А.Космач
У.С.Кошалеў
У.М.Міхнюк
С.В.Паноў
М.С.Сташкевіч
К.І.Сякацкая
У.В.Тугай
В.М.Фамін
В.М.Шутава
А.А.Яноўскі

220004, г. Мінск,
вул. Караля, 16;
тэл.: 229-19-71, факс: 220-54-10
e-mail: aiv@mail.by
<http://www.aiv.by>

Тэорыя падручніка

Николай Миницкий, кандидат исторических наук, доцент БГПУ им. М.Танка

ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗНАНИЯ (к созданию учебно-методических комплексов по истории)

В современной теории и практике учебника имеется значительное количество различного рода рекомендаций по построению и представлению содержания исторического образования. Обратимся к материалам педагогических изданий. В первую очередь это сборники: «Проблемы школьного учебника» [18], «Теоретические основы содержания общего среднего образования» [24], «Совершенствование содержания образования в школе» [21], «Дидактические проблемы построения базового содержания образования» [6]. Не потеряли актуальности теоретические работы А.М.Сохора «Логическая структура учебного материала» [22] и В.П.Беспалько «Теория учебника: Дидактический аспект» [1]. Немало полезных советов имеется и в методической литературе последних лет выпуска, адресованной учителю истории. Это работы М.Т.Студеникина «Методика преподавания истории в школе» [23] и Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой «Теория и методика преподавания истории» и др. [3]. Особую ценность для теоретиков и практиков учебника представляет сборник дискуссий по теме построения и представления содержания исторических дисциплин в учебной литературе «Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы» [10]. Вне сомнения, достижения теоретической мысли и практики, содержащиеся в этих работах, будут оказывать большое влияние на издание учебников по истории.

Вместе с тем постоянное развитие общественных потребностей и реформа об-

разования побуждают авторов учебников искать новые пути для реализации лично-ориентированного и деятельностного подходов в образовании. Новых способов построения и форм подачи материала требует и ориентация на интеграцию гуманитарного знания и создание метапредметов. Не следует забывать также о необходимости снижения нагрузки на учащихся. Все это побуждает обращаться как к обновлению теоретического содержания в учебной литературе, так и к практике ее издания. Весьма актуальны требования доступности, увлекательности и компактности учебника. Важной задачей для теоретиков и практиков стал поиск интегративной модели учебного предмета и ее реализация в различных составных частях учебно-методического комплекса (УМК).

В настоящей статье делается попытка изложить наш взгляд на проблему построения и представления знания в учебной литературе с позиций полидисциплинарного подхода. Причем предметом исследования станут практикоориентированные аспекты построения и представления исторического знания, а не прагматика структурно-функционального размещения материала по отдельным частям УМК. Первоначально следует выявить характерные черты знания как системы, а затем приступить к решению других составляющих процесса обучения. Замечание о такой последовательности весьма удачно сформулировано Г.И.Шатон: «Но даже если признать, что для педагогики самое важное — трансляция знаний, все равно сначала стоит вопрос

о том, что такое знания, отобранные для этого действия, а затем уже — что это само по себе за действие» [27, с. 13].

Как нам представляется, решение общих проблем построения и представления знания в учебной литературе по истории предполагает исследовательскую работу по следующим направлениям: 1) построение концептуально-понятийного содержания учебного предмета; 2) семантическое структурирование текста учебной литературы; 3) семиотические формы представления учебной информации; 4) психолого-педагогическое моделирование содержания учебника. Подобная многомерная система ориентиров для УМК представлена нами впервые, но ее теоретические основы изложены в пособии для учителей «Преподавание истории в школе» [15].

Идея интегрированного подхода к изложению учебного материала рассматривается и в педагогике. Так, А.И.Жук и Н.Н.Кашель в работе «Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения» (Мн., 1994) на основе принципа полиформизма сформулировали идею интеграции знаний следующим образом. По словам авторов, структурные компоненты дидактического модуля можно представить в вербальной (естественный язык), иллюстративной (опорные сигналы), логико-символической (структурно-логические модели) и абстрактной формах (языки инженерии знаний: логические, продукционные, сетевые, фреймвые и семантические модели) [7, с. 87]. По каждому из избранных направлений исследования и с учетом форм представления знаний, выделенных в работе А.И.Жука и Н.Н.Кашель, мы намерены кратко проанализировать состояние учебной литературы по истории, возникающие при этом проблемы и предложить варианты их решения.

1. Построение концептуально-понятийного содержания учебной литературы (УМК). Конструирование содержания учебного предмета историками предполагает обращение к формационному, цивилизационному, культурологическому и аксиологическому концептуальным подходам. С помощью их интеграции в настоящее время происходит отбор и построение учебного содержания исторических

дисциплин. Причем выбор конкретного методологического приема, на наш взгляд, зависит от конкретной учебно-воспитательной задачи, научной разработанности данного вопроса и характера источников по данной теме. Другие критерии могут оказаться тоже актуальными, но более далеко стоящими от долгосрочных намерений.

Систематизация учебного материала по концептуальным подходам связана главным образом с выделением глубинных структур общественного развития или, как принято говорить, с изучением объективных факторов истории. Стоит обратить внимание на заголовки параграфов учебников, и этот факт станет более чем очевидным. Ключевыми стали формулировки «социально-экономическое» и «социально-политическое развитие», «промышленная революция», «международные отношения», «внутренняя и внешняя политика» и т.п. Наряду с этим в образовательную практику входят понятия, которые отражают так называемый субъективный фактор. Все чаще на страницах учебников встречаются понятия, относящиеся к категориям человеческого существования: «ментальность», «жизнь», «смерть», «любовь». Историки излагают историю и образ жизни обычных людей, отношения между ними на личностном уровне. Возникшую здесь проблему можно сформулировать как соотношение объективного и субъективного факторов в истории.

Следует отметить возрастающую актуальность вопросов формирования государственной идеологии, ее взаимосвязь с ментальностью — массовым и индивидуальным психологическим сознанием человека. Вместе с тем вопросы формирования гражданской позиции, общественная и частная жизнь граждан, освещение правового статуса человека на страницах учебников встречаются сравнительно редко. Требуют всестороннего рассмотрения в плане ценностного подхода вопросы религии. Центральная тема здесь — духовные ценности религии и практика их воплощения человеком и церковью.

Вне сомнения, в дальнейшем общество сформулирует свои запросы к истории. Именно в этом смысле следует понимать мысль известного французско-

го историка Люсьена Февра о том, что каждая эпоха имеет свою Грецию и свой Рим.

В концептуальном конструировании содержания учебных предметов по истории можно выделить наметившуюся тенденцию выравнивания соотношения между объективными факторами общественного развития и субъективными — личностным развитием человека. Абсолютизация детерминизма глубинных структур уступает место более объективному отражению причинности и случайности в истории. И здесь главную роль играет не смена концептуальных подходов — формационного на цивилизационный или даже на синергетический, — а само развитие общественных отношений. Несовпадение уровней развития науки и общественных потребностей может привести к тому, что востребованность разработки методологических концепций потеряет актуальность, а методологический плюрализм окажется ограниченным или вовсе исключенным.

В целом же концептуальное построение содержания учебного предмета имеет, как нам представляется, две стороны: а) представление о системе основных структурообразующих элементов и отношений в рамках всего предмета; б) создание средств познавательной деятельности. Увязывая концептуальное построение содержания исторического образования с делением на отдельные части УМК, необходимо следить, чтобы не была утрачена связь концептуальной направленности материала и соответствующих этой системе средств познавательной деятельности, позволяющих воспринимать предмет в целом. В современной учебно-методической литературе явное предпочтение отдается формированию понятийно-логического, а не концептуального мышления, что оставляет в стороне знание общих исходных идей. Как формально-логическая, так и концептуальная стороны должны рассматриваться во взаимодействии, а предпочтение определяться конкретными образовательными задачами. О необходимости придерживаться единства методологических основ построения учебного материала в изучении различных разделов учебной дисциплины говорится в пособии Н.Н.Лазуковой и

Д.В.Кузина «Дидактические проблемы построения базового содержания образования» [12, с. 75].

2. Семантическое структурирование учебного текста. Это направление лишь начало формироваться в теории и практике учебника. Здесь одна из главных проблем — сложность текста последнего. Главным образом это текстовая и логическая сложность. Побуждает обратиться к этой проблеме и произошедший в исторической науке «лингвистический поворот», в результате которого резко возросло внимание к тексту исторических источников. Следующий мотив обращения к этому направлению — новая система оценки знаний учащихся, ориентированная на уровни учебной деятельности. Это уровни восприятия и понимания смысла текста, которые находятся в центре внимания психолингвистики.

Конкретным проявлением разноуровневого подхода к представлению знания в УМК является дифференциация заданий по уровню сложности материала в рабочих тетрадях. Следующая проблема — уточнение степени сложности заданий на каждом уровне учебной деятельности. Примером методической ограниченности могут послужить отдельные рабочие тетради для старших классов, задания в которых относятся к формально-логическому типу. Известно, что обучение истории в старших классах ориентировано преимущественно на проблемно-тематическую форму представления материала [2, с. 66].

Для решения проблемы уменьшения сложности текста следует обратиться к структуре его построения. Существуют детально разработанные технологии текста, которые позволяют сделать его логически стройным и понятным. Для историков весьма полезными могут оказаться рекомендации по логической структуре текста в книгах А.М.Сохора «Логическая структура учебного материала» [22, с. 28—31 и др.]. Другая проблема — его связность — решается на уровне современного лингвистического подхода к обработке и представлению текстовой информации, соответствующих технологий.

Текст учебника потенциально содержит в себе еще одну нерешенную в сфере исторического образования проблему:

подсознательное влияние на читателя. В современной психолингвистике феномену подсознательного уделяется все больше внимания. Мы не видим здесь свержоригинальной идеи, поскольку известно суггестивное (внушаемое) воздействие на психику человека разного рода магических текстов: заговоров, молитв, мантр и т.п. В принципе, определенной долей суггестивности обладает любой текст.

Оригинальность состоит в научной разработке психолингвистического подхода и создании компьютерных технологий по обработке таких текстов. Впервые исследования в этом направлении были начаты А.П.Журавлевым и активно продолжаются в России. Определенный опыт теоретического осмысления и создания технологии такого рода, пригодный для обработки текстов исторических источников и текстов учебной книги, имеется и в Беларуси [16]. В связи с этим высказжем предположение, что последствия целенаправленного воздействия на текст учебника в образовании могут оказаться довольно значительными и перспективными. Напомним, что в настоящее время в Республике Беларусь выпускается литература для слабовидящих и слабослышающих детей, в том числе и учебники по истории. На наш взгляд, необходима литература, учитывающая различные типы и уровни способностей учащихся. Без этого реализация дифференцированного, а также лично ориентированного подходов невозможна.

В психологии и педагогике давно известно существование двух типов ориентаций мышления: правополушарного и левополушарного. Первое из них ориентировано на восприятие образно-символьной информации, второе — вербально-логической. Однако учебников по истории, учитывающих названное психофизиологическое явление, не имеется. Слабо учитываются и уровни развития учащихся. Если отсутствует возможность выпуска специальных учебников, то в других частях УМК можно было бы предусмотреть различного рода девиации в развитии умственных способностей ребенка. Следует учесть российский опыт создания специальных программ обучения истории для школьников с компенсирующей формой обучения [29, с. 38—41]. Кстати,

уже ведутся научно-исследовательские работы по созданию специальных текстов для подобных целей, особенно по мифологии, как обладающих большим суггестивным воздействием.

Текстологические методы должны быть использованы историками не только в традиционном источниковедческом понимании, но и в диагностической оценке обучающих текстов как средств коммуникации, в решении задач разноразноуровневого обучения истории, в реализации задач лично ориентированного обучения в целом.

3. Семиотические формы представления учебного материала. Это направление в исследовании теории учебника связано с традиционно известной наглядностью. Здесь проблема заключается в определении ее видов и роли, соотношения с вербально-логическим материалом. Необходимо выяснить, чем является наглядность: дополнительным или самостоятельным средством получения информации? Вне сомнения, ее роль среди средств обучения следует пересмотреть. Односторонняя увлеченность интеллектуальным развитием ребенка лишает его эмоционально-чувственного восприятия учебной информации и не в полной мере соответствует лично ориентированному обучению. Такова равнодействующая двух полярных взглядов на цели обучения: овладение способами интеллектуального мышления и формирование чувственного восприятия духа исторической эпохи.

В настоящее время правомерно говорить о новой стратегии в осуществлении целей образования: необходимости формирования визуального мышления и визуальной культуры. Такая потребность возросла под лавинообразно растущим влиянием компьютерных средств массовой коммуникации, вытесняющих печатное слово, которое прежде было самым массовым источником информации. Современная печатная учебная книга не должна значительно уступать электронному изданию по средствам эмотивного воздействия на читателя. Вопросы эмотивности учебного текста вполне решаемы сегодня на уровне последних достижений лингвистики, в том числе и белорусских ученых [14].

В растущем информационном и интеллектуальном потенциале электронных учебников мы можем наблюдать как количественные, так и качественные изменения. Электронный учебник и ранее мог справиться с большим объемом информации, но его познавательный-дидактический потенциал был ограничен. Вспомним тестовую выборку ответов, жестко регламентировавших диапазон интеллектуальной деятельности. Сегодня этот прием демонстрирует лишь далеко ушедший вперед уровень развития технологий познавательной деятельности. К сожалению, формы тестовых заданий в учебной литературе несколько однообразны. Современные недостатки тестовой формы конструирования знания в УМК во многом могут быть ликвидированы на основе рекомендаций, содержащихся в учебном пособии М.Б.Челышевой [26].

С ориентацией на модульную форму представления знания и логические способы его конструирования издание электронных учебников поднялось на качественно новый уровень. Можно сослаться на позитивный пример учебника по методологии истории под редакцией В.Н.Сидорцова [20], где наглядная и логическая стороны представлены адекватно уровню современных образовательных технологий.

Методическая литература по применению наглядности в преподавании истории до недавнего времени значительно отставала от растущих образовательных запросов. Вышедшие недавно методические пособия довольно успешно решают проблему наглядности в сфере методики преподавания [11]. В теории учебника она имеет свою специфику. Необходимо решить ряд вопросов, относящихся к культуре информационного пространства учебника. Например, нам следует знать правила размещения изобразительной информации в учебнике. Почти на интуитивно-практическом, подражательном уровне находится представление о его колористике и в целом решение проблемы его дизайна. Весьма сомнительно, что эта проблема целиком может быть решена только силами издательств без участия психологов, педагогов и даже историков. Прежде всего здесь требуется теоретическая рефлексия. В настоящее время уже существует научная основа

для решения этих вопросов. К примеру, Л.Н.Мироновой была прекрасно раскрыта связь цвета и духовной культуры в различных исторических эпохах [17], а Н.В.Серов дал изумительное по изяществу изложение роли хроматизма (колористики) для познания научной и духовной картины античности [19]. Имеется соответствующая литература и по колористическому представлению всей информации в книге.

Разумеется, нельзя не видеть значительных успехов в издательстве учебной литературы по истории. Стоит лишь сравнить учебники первых лет выпуска и современные: рост информационной культуры очевиден. В качестве позитивного примера произошедших перемен можно привести издания для средней общеобразовательной школы: «История Древнего мира» под редакцией В.С.Косшелева [9] и «История средних веков» под редакцией В.А.Федосика [10]. Они отражают уровень современного развития исторической науки, соответствуют задачам исторического образования и находятся в одном ряду с лучшими аналогичными изданиями за рубежом. Высказанные ранее нами замечания намечают общую перспективу совершенствования учебных изданий в этом направлении.

4. Психолого-педагогическое моделирование содержания УМК. Этот аспект построения и представления знания тесно связан с учебно-познавательной деятельностью. В современной педагогике ведется энергичный поиск эффективных способов интеллектуальной деятельности. Из самых последних изданий обращает на себя внимание книга О.Е.Лисейчикова «Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноразовного обучения», в которой представлена дидактическая модель содержания образования, а также состав и структура УМК [13, с. 95—105, 107—109]. В коллективной монографии под редакцией З.А.Решетовой «Формирование системного мышления в обучении» изложены принципы построения учебного предмета с учетом формирования системного мышления в обучении [25, с. 99—130]. Значительным явлением в разработке техник и способов познавательной де-

тельности стала мыследеятельностная педагогика [5]. Как видим, в теоретической разработке деятельностного подхода одним из основных направлений стал поиск знаниевых структур и форм организации познавательной деятельности.

Сформулируем следующее предположение: важным результатом этого поиска, на наш взгляд, может стать вывод о том, что знаниевые модели являются одним из главных средств познавательной деятельности. Данный вывод противостоит мнению о необходимости перехода от знаниевой к деятельностной модели обучения и объединяет оба этих подхода. В нашей интерпретации антагонизм между ними снимается, а знания и действия выступают вместе, взаимодействуя на основе принципа дополнительности. Противоречие между знаниевым и деятельностным подходами в построении и представлении научного и учебного знания возникло не сегодня, а имеет весьма давнюю и сложную историю. В свое время Г.П.Щедровицкий обозначил его как противоречие двух объектов: теории предмета науки и познавательной деятельности [28, с. 634—663]. Сегодня эта тема

требует вдумчивого и творческого рассмотрения с позиций не только методологии, но и эпистемологии на современном уровне их развития.

Признанию знаниевой структуры в качестве основного средства познавательной деятельности мешает недостаточная разработка самих структур знания. Главный их недостаток — описательный характер и как следствие этого отсутствие операциональности. Сама необходимость построения структур знания признана представителями различных наук: философами, историками, педагогами, методистами, но все они ведут эту работу преимущественно в рамках своих научных отраслей знания. Междисциплинарные исследования только начинают прокладывать свой путь. С одной стороны, это результат естественного развития каждой дисциплины вглубь, с другой — пробивает себе путь потребность в реализации интеграционных процессов. О взаимодействии развития педагогики и ее интеграции с другими предметами, в частности с методологией, аргументированно говорится в исследованиях В.И.Гинецинского [4] и Ю.В.Громыко [5].

Полагаем, что исследование по обозначенным нами направлениям могло бы решить не только ряд теоретических проблем и практических задач обучения, в частности перегрузку школьников. Само по себе создание УМК без решения названных выше проблем может не уменьшить, а увеличить нагрузку: ведь формально взамен одного учебника учащемуся придется работать еще с рабочей тетрадью, книгой для чтения и другими дидактическими материалами. Наш оптимизм основан на существующих уже сегодня реальных возможностях по совершенствованию моделей представления знания, а также познавательной деятельности учащихся при значительном сокращении объемов учебной литературы без снижения качества знания.

В заключение хотелось бы подчеркнуть связь выделенных образовательных проблем с развитием науки и практики. Теоретические проблемы построения и представления знаний имеют научно-методологической базой интегрированное из различных гуманитарных наук методологическое знание и могут быть решены на основе полидисциплинарного подхода. Для решения практических проблем, связанных с созданием учебной литературы, необходимы постоянные творческие коллективы, прежде всего лаборатория теории и практики учебника, где было бы обеспечено решение теоретических и практических задач в их взаимодействии.

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М., 1988.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как преподавать историю в школе: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1999. — 112 с.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
4. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 144 с.
5. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению общих образцов педагогического искусства). — Мн.: Технопринт, 2000. — 376 с.
6. Дидактические проблемы построения базового содержания образования. — М., 1993.
7. Жук А.И., Кашель Н.Н. Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения. — Мн.: Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. — 96 с.
8. Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К.Аймермахера и Г.Бордюгова. — М.: АИРО-XX, 2002. — 232 с.
9. История Древнего мира: Учебник для 4-го кл. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения / В.С.Кошелев, Н.В.Байдакова, Г.И.Довгяло и др.; Под ред. В.С.Кошелева. — Мн.: Нар. асвета, 2001. — 223 с.
10. История средних веков: Учеб. пособие для 5-го кл. общеобразоват. шк. с рус. яз. обучения / В.А.Федосик, И.А.Авдеев, И.О.Евтухов и др.; Под ред. В.А.Федосика. — Мн.: Издат. центр БГУ, 2002. — 232 с.
11. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практ. пособие для учителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 176 с.
12. Лазукова Н.Н., Кузин Д.В. Учимся приобретать и осмысливать знания. — СПб.: ООО «Корона принт», 1999. — 96 с.
13. Лисейчиков О.Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения. — Мн.: НИО, 2001. — 207 с.
14. Маслова В.А. Лингвистический анализ экспрессивности художественного текста: Учеб. пособие. — Мн.: Выш. шк., 1997. — 156 с.
15. Миницкий Н.И. Конструирование и представление содержания учебного курса истории древнего мира // Миницкий Н.И., Ханкевич О.И. Преподавание истории древнего мира: Учеб.-метод. пособие. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2000. — 214 с.
16. Миницкий Н.И., Толочко А.Ф. Информационные технологии структурного анализа исторического текста // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер». — 2003. — № 31, сентябрь. — С. 151—158.
17. Миронова Л.Н. Учение о цвете. — Мн.: Выш. шк., 1993. — 463 с.
18. Проблемы школьного учебника: Сб. ст. — М.: Просвещение, 1974—1991.
19. Серов Н.В. Античный хроматизм. — СПб.: Лисс, 1993. — 475 с.
20. Сидорцов В.Н. Методология истории. Количественные методы и информационные технологии: Учеб.-метод. пособие. — Мн.: БГУ, 2003. — 143 с.
21. Совершенствование содержания образования в школе / Под ред. И.Д.Зверева и М.П.Кашина. — М.: Педагогика, 1985. — 272 с.
22. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. — М.: Педагогика, 1974. — 192 с.
23. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2000. — 240 с.
24. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского и И.Я.Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
25. Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. З.А.Решетовой. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2002. — 344 с.
26. Чельшева М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.
27. Шатон Г.И. Развивающая педагогика: введение в неклассическую дидактику. — Мн., 2000. — 234 с.
28. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // Избранные труды. — М., 1995. — 800 с.
29. Элиасберг Н.И., Юдовская А.Я., Андреевская Т.П., Машков А.Н. Программы по истории для V—IX классов общеобразовательных школ с компенсирующей формой обучения // Преподавание истории в школе. — 1997. — № 2. — С. 38—41.