

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : АЗЪ, 1993. – 960 с.
2. **Визуальная** антропология: новые взгляды на социальную реальность : сб. науч. ст. / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой, П. В. Романова, В. Л. Круткина. – Саратов : Научная книга, 2007. – 528 с.
3. **Очевидная история.** Проблемы визуальной истории России XX столетия : сб. ст. / редкол. : И. В. Нарский и др. – Челябинск : Каменный пояс, 2008. – 476 с.
4. **Хлытина О. М.** Произведения искусства как визуальные исторические источники и историографические тексты на уроках истории // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 4. – С. 37–44
5. **Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю.** Теория и методика преподавания истории. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
6. **Стрелова О. Ю.** Учебник истории: старт в новый век. – М. : Просвещение, 2006. – 143 с.
7. **Шестаков В. А., Горинев М. М., Вяземский Е. Е.** История Отечества, XX – начало XXI века. – М. : Просвещение, 2003. – 399 с.
8. **Шестаков В. А., Горинев М. М., Вяземский Е. Е.** История Отечества, XX – начало XXI века / под ред. А. Н. Сахарова. – М. : Просвещение, 2010. – 352 с.

УДК 372.016:94(47) + 37.0

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ

О. М. Хлытина (Новосибирск)

Автор определяет роль учебника истории в социализации школьников в современном информационном обществе, формулирует критерии оценки потенциала учебной литературы в обучении приемам работы с разноречивыми источниками исторической информации. Показано, что познавательная модель учебника заложена в характере его текста, вопросах и заданиях, алгоритмах учебной деятельности. На примере вариантов введения сведений о спорных вопросах истории автором охарактеризованы представленные в современных учебниках модели познавательной деятельности старшеклассников с историографическими материалами.

Ключевые слова: школьное историческое образование, историко-познавательная деятельность, старшая школа, учебная литература.

Хлытина Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры отечественной истории Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета. 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28.
E-mail: khlytina@mail.ru

THE EDUCATIONAL MODELS AND METHODOLOGICAL TOOLKIT OF MODERN HISTORY TEXTBOOKS

O. M. Khlytina (Novosibirsk)

The author shows the place of the history textbook in socialization of schoolchildren in modern information society, proposes the criteria of estimation of educational literature and its utility for working with controversial sources of historical information. It is demonstrated that the informative model of each textbook is implied in the character of its text, questions and tasks, algorithms of educational activity. Using the example of treating some arguable questions of history, the author describes various models of educational activity of senior pupils with historiographic materials presented in modern textbooks.

Key words: *history education in school, historical cognitive activity, senior school, textbooks.*

В последние годы школьные учебники истории неоднократно становились объектом пристального внимания власти, общественных организаций, профессиональных историков. Вместе с тем, в поле внимания политиков и историков, как правило, оказывается информационное пространство учебника – содержание отобранного авторами исторического материала по отдельным темам курса. Пристальный интерес взрослые читатели учебников проявляют и к предьявленным на их страницах образам «своих» (прежде всего, России) и «чужих», а также к мировоззренческо-идеологической компоненте исторического знания, ибо школьным урокам истории традиционно отводится особая роль в формировании гражданственности и национальной идентичности.

Однако в процессе обучения, наряду с информационной и мировоззренческой, современный учебник истории выполняет целый ряд других функций: системообразующую и координирующую, самообразования и самоконтроля, индивидуализации и дифференциации обучения и др. [1, с. 120]. При этом в условиях утверждения в образовании личностно-деятельностной парадигмы одной из основных становится функция руководства познавательной деятельностью учащихся.

Примечательно, что в информационном обществе реализация данной функции выходит далеко за пределы организации познавательной деятельности учеников с текстом самого учебника. В качестве источников исторической информации школьники широко используют и другие ресурсы информационно-образовательной среды: мультимедийные обучающие программы; материалы образовательных порталов и библиотек сети Интернет; классику исторического кино и современные художественные и мультипликационные исторические фильмы; материалы историко-публицистических телепрограмм и развлекательных шоу и т. д. В связи с этим учебник истории призван помочь школьникам научиться жить в мире разноречивой и разноплановой исторической информации, рассматривать спорные вопросы истории с различных точек зрения, отличать историческое знание, полученное в соответствии с правилами и нормами современной науки, от исторических мифов и откровенных фальсификаций,

выстраивать свою позицию и аргументированное мнение по актуальным вопросам прошлого и современности.

Потенциал учебника в решении этих задач предопределяется не только его историческим содержанием, но и воплощенной в нем моделью историко-познавательной деятельности учащихся и, соответственно, методологическим инструментарием, который он позволяет освоить школьникам. Модель учебной деятельности школьников, а также общие представления о научном историческом познании как особом виде деятельности (методологический компонент учебного познания) задаются в учебнике несколькими путями: через характер основного текста параграфов (насколько он диалогичен, насколько позволяет ученикам уяснить ход размышлений авторов учебника как профессиональных историков при создании ими описаний и объяснений событий прошлого); через систему вопросов и заданий к различным информационным компонентам учебника (текст параграфа, карты, подборки исторических источников и историографических материалов и др.); через алгоритмы различных приемов историко-познавательной деятельности. Сразу оговоримся, что последний вариант включения информации о процедурах и приемах исторического познания сегодня используется крайне редко, в том числе ввиду достаточно жестких санитарных требований к объему учебника. Среди современных учебников истории для старшеклассников лишь один содержит такие памятки-алгоритмы («Памятка для анализа альтернативных мнений и оценок», «Как работать с письменными источниками» и др.) [2, с. 359–362].

Методологический инструментарий учебников должен позволять ученикам получить представление об историческом познании как деятельности и овладеть ее ключевыми приемами посредством:

1) усвоения историко-методологических знаний о концептуально-мировоззренческих основах современного исторического познания (о социальных функциях истории, месте истории в системе наук; видах исторического познания; предмете истории как науки, специфике исторического факта, основных типах научных исторических исследований и др.), а также о методических основах научного исторического исследования (этапах исследования, типах и видах исторических источников и приемах их анализа, о структуре научной исторической версии и приемах анализа историографического текста);

2) овладения комплексом приемов работы с историографическими материалами и историческими источниками, выполняющими роль средства научного исторического познания;

3) личностного принятия учениками норм и правил проведения современного научного исторического исследования как значимых, ценностного отношения к историческому познанию и его результатам.

Границы данной статьи не позволяют представить характеристику учебников по всем обозначенным позициям. Поэтому остановимся только на том, как через основной текст и систему вопросов и заданий в учебное познание вводятся историографические материалы и какие модели их изучения современные учебники истории России предлагают старшеклассникам.

Историография как наука исследует три круга вопросов: 1) история становления и развития исторической науки; 2) история изучения отдельных событий и аспектов жизни людей в прошлом (проблемная историография); 3) особенности трансляции научного исторического знания, его влияния на массовое историческое сознание и на искусство (поэзию, кино). В содержание школьного исторического образования включены элементы проблемной историографии [3]. Остальные аспекты историографии опущены ввиду отсутствия у учеников необходимых контекстных знаний.

В современных учебниках истории России имеют место три методических модели знакомства старшеклассников с проблемной историографией, предполагающие, соответственно, и три разных модели историко-познавательной деятельности школьников.

Первая модель может быть условно названа «Обобщающий историографический очерк по проблеме». Она представлена обобщающими историографическими очерками, включенными в основной текст соответствующих параграфов, по вопросам, обозначенным как дискуссионные в государственном образовательном стандарте по истории. Авторы раскрывают сущность разноречивых мнений историков по обсуждаемой научной проблеме, называют фамилии историков, предложивших или разделяющих указанные мнения, приводят названия их основных научных работ, объясняют причины множественности трактовок прошлого (как правило, показывают зависимость оценок прошлого от современной историком политической ситуации в стране и в мире). Иными словами, ученикам предлагается историографический обзор, выстроенный в соответствии с нормами исторической науки, но адаптированный к познавательным возможностям старшеклассников и задачам общего исторического образования.

В наиболее завершенном варианте эта методическая модель организации изучения спорных вопросов исторической науки реализована в учебниках А. Н. Сахарова, В. И. Буганова и П. Н. Зырянова для профильных классов [4–5]. Вопросы и задания к историографическим очеркам в этих учебниках моделируют следующие виды учебной деятельности школьников.

1. Изложение сущности мнений историков по проблеме: а) в ходе пересказа историографического очерка или беседы по его содержанию («Проследите суть дискуссии в исторической науке о движении декабристов. Какие вопросы в ней были наиболее важными? Почему? Как менялись содержание и характер дискуссии в зависимости от политических перемен в нашей стране?» [5, с. 169]); б) в ходе выступления на семинарском занятии («Дискуссионные вопросы истории Руси в период ее становления» [4, с. 145], «Дискуссия об опричнине в российской историографии» [4, с. 243]); в) в форме самостоятельно подготовленного реферата по таким темам, как «Дискуссия о прародине славян» [4, с. 145], «Дискуссия историков о путях и центрах объединения русских земель» [4, с. 202] и др.

2. Анализ содержания научной дискуссии: а) выявление круга обсуждаемых вопросов и вариантов ответов на них, в том числе выявление эволюции взглядов историков («Дайте анализ дискуссии историков о характере социальных движений в России XVII–XVIII вв. Какие точки зрения и по каким вопросам в ней представлены?» [5, с. 106]); б) анализ аргументов

той или иной версии прошлого («Какие аргументы, опровергающие норманнскую теорию, вы можете привести? Что в норманнской теории, на ваш взгляд, основано на действительных фактах?» [4, с. 57]); в) анализ оснований разноречивых версий и оценок прошлого («Сравните позиции двух групп историков. Попробуйте определить, на каких основаниях историки, представляющие названные группы, выстраивают свою систему доказательств» [4, с. 57]); г) сопоставление (сравнение) версий и оценок («что, на ваш взгляд, объединяет позиции названных в параграфе авторов?» [4, с. 180]).

3. Обсуждение проблемы влияния научных выводов и оценок прошлого на массовое историческое сознание и социальную память россиян («Чем вы объясните столь длительную научную дискуссию по вопросу происхождения Древнерусского государства? Имеет ли этот вопрос практический смысл для современного восприятия России?» [4, с. 57]).

4. Самостоятельное выявление мнения авторов учебника по дискуссионной проблеме («К каким выводам об уровне социально-экономического развития Древней Руси можно прийти на основании содержания данного параграфа?» [4, с. 94]).

Таким образом, при прочтении очерков и выполнении заданий предметом внимания школьников становится научная дискуссия по проблеме. Наличие разнообразных заданий подчеркивает понимание авторами значимости обучения школьников приемам работы с разноречивыми трактовками прошлого. Принципиально важно, что вопросы и задания ориентируют старшеклассников не только на усвоение и воспроизведение существующих в науке мнений, но на их анализ. К сожалению, авторы учебников не предлагают старшеклассникам оценить степень убедительности представленных мнений историков, например, через подбор контраргументов или через продолжение и дополнение «списка» аргументов автора. Кроме того, отсутствуют задания, нацеливающие на применение освоенных историографических знаний в повседневной жизни (например, при анализе оценок прошлого, запечатленных в современных художественных исторических фильмах, книгах, песнях, скульптурных композициях и др.). В результате учебники ограничивают историческое познание пространством урока, что вряд ли оправданно в современной информационной среде.

Вторая модель – «Сколько историков – столько мнений». На страницах большинства учебников для старшеклассников, изучающих историю на базовом уровне [2; 6; 10], представлена не эволюция взглядов ученых по проблеме, не концепции и теории историков, а отдельные выводы, мнения, оценочные суждения одного–двух авторов. При этом спектр сюжетов, по которым приводятся мнения историков, достаточно широк и выходит далеко за пределы круга дискуссионных вопросов, обозначенных в стандарте. Например, излагаются суждения о сущности междоусобной войны на Руси во второй четверти XV в. [2, с. 108], о роли и функциях Боярской думы [2, с. 144], приводятся характеристики, данные историком Александру Невскому [6, с. 86] и др.

Выбирая фрагменты научных работ, авторы отдают предпочтение мнениям в форме метафор, образным выражениям, при этом аргументы каж-

дой из сторон научного спора и объяснения причин расхождения мнений историков не приводятся.

В современных школьных учебниках присутствуют два варианта этой модели. В первом случае мнения ученых представляются, главным образом, в дополнительном тексте параграфа (например, в разделе «Точка зрения», «Давайте обсудим», «Листок из трудов современных историков» и т. п.). Ученикам предлагаются либо фрагменты научных работ, либо краткое изложение сущности взглядов некоторых историков. Поскольку вопросы и задания к этим текстам, как правило, отсутствуют, можно предположить, что историографический материал включен в учебник скорее для справки, нежели для глубокого изучения.

Второй вариант, напротив, не предусматривает включения различных точек зрения в текст параграфов (как в основной, так и в дополнительный), ибо специальной задачи знакомства старшеклассников с историографией авторы не ставят и сосредотачиваются преимущественно на изложении исторических фактов. Вместе с тем, с мнениями историков школьники все же знакомятся при выполнении познавательных заданий. При этом выводы и оценочные суждения ученых выступают исключительно в качестве средства организации учебной деятельности, в процессе которой учащиеся осваивают отдельные приемы работы с версиями и оценками прошлого. Варианты таких заданий:

1. Подбор аргументов для подтверждения и (или) опровержения предложенной версии или оценки («Подберите факты в подтверждение и в опровержение высказывания Н. М. Карамзина: “Мы стали гражданами мира, но перестали быть, в некоторых случаях, гражданами России. Виною Петр»» [7, с. 42]; «Согласились бы вы с характеристикой Александра II как Петра Великого XIX в.?» [8, с. 404]; «Какие факты подтверждают, что ко второй половине XIV в. на Руси выросло новое поколение людей, которое, по словам В. О. Ключевского, перестало дрожать при одном только упоминании о монголо-татарах» [9, с. 269]; «Поработайте в парах. Выскажите аргументы за и против суждения: “Аграрная реформа Столыпина имела дворянскую направленность”. Сформулируйте вывод» [10, с. 52] и др.).

2. Комментирование предложенной версии или оценки («Что означает утверждение В. О. Ключевского, что Москва родилась не в скопидомном сундуке Ивана Калиты, а на поле Куликовом?» [9, с. 217]; «В. О. Ключевский писал, что Екатерина II “не трогала исторически сложившихся основ государственного строя”. Объясните слова ученого» [6, с. 188]).

3. Формулирование своего мнения по обсуждаемой историками проблеме («Историки расходятся в оценке выступления Степана Разина, называя его то восстанием, то крестьянской войной. Попробуйте сформулировать свою оценку этого выступления. Определите отличительные признаки крестьянской войны» [6, с. 140]; «Продумайте свое выступление в дискуссии “Успехи и трудности модернизации и политическая стабильность России в начале XX в.”» [10, с. 16]).

Третья методическая модель может быть условно названа «Текст учебника – “последнее слово” современной исторической науки». Характерные особенности этой модели – стремление авторов представить в учеб-

нике самую «современную» и «правильную» трактовку прошлого, анонимность выбранных ими научных версий и оценок, отсутствие на страницах учебников палитры разноречивых мнений историков.

В учебниках истории России для старшей школы имеют место две ее вариации. Так, Н. И. Павленко [6] и А. Ф. Киселев [11] используют такой способ введения историографического материала: в основном тексте параграфа излагается два – три мнения историков по некоторым дискуссионным вопросам, но фамилии ученых, предложивших и обосновавших эти трактовки прошлого, не указываются (используются словосочетания «современная историческая наука», «некоторые историки», «другие историки» и т. п.). При этом формулировки вопросов к параграфам не содержат указаний на дискуссионность обсуждаемой проблемы, не нацеливают ученика на понимание того, что, отвечая на вопрос, он излагает одно из существующих в исторической науке мнений. Например, «Каковы последствия завоевания монголами русских земель? Охарактеризуйте положение улуса в составе Золотой Орды» [6, с. 54], «Против кого была направлена опричина?» [6, с. 100]. Возможно, авторы предполагают, что после прочтения параграфа старшеклассники самостоятельно будут стремиться изложить материал по данным проблемам в историографическом ключе, но наш опыт работы убеждает, что этого обычно не происходит.

В другом варианте в основном тексте параграфа излагается сущность одного мнения по проблеме. Поскольку это мнение органически включено в основной текст, оно воспринимается как аргументированное и убедительно. Кто из историков, когда и в какой работе обосновал данную трактовку прошлого, авторы учебника не сообщают. Например, Н. С. Борисов отношения Руси и Орды однозначно характеризует как «монголо-татарское иго» [12, с. 99–102], утверждает, что «с петровских реформ начинается «новое время» [12, с. 251].

В учебнике под редакцией А. И. Уткина приводится один из вариантов ответа на вопрос о том, кто виноват в развязывании «холодной войны». Жирным шрифтом выделен такой вывод: «Между вчерашними союзниками по антигитлеровской коалиции началась бескровная, “холодная война”. И СССР, и США внесли свой вклад в ее развитие и несут свою долю ответственности. Однако инициатива “холодной войны” принадлежала США» [13, с. 13]. При этом, через несколько страниц учебник содержит задание: «Подготовьтесь к обсуждению проблемы: одни историки приписывают вину за развязывание “холодной войны” Западу, другие – СССР, третьи – обеим сторонам. Сформулируйте свою собственную позицию. Продумайте и выберите форму защиты своей точки зрения» [13, с. 25]. На наш взгляд, в контексте данного варианта подачи материала о спорных вопросах истории, смысл и сущность такого задания до конца не ясны. Или ученикам предлагается поспорить с авторами учебника, изложившими одно мнение по проблеме и убедившими в нем учеников, или нужно выбрать «правильное» мнение, изложенное выше, и аргументировать его, или ученики должны самостоятельно найти аргументы в пользу трех мнений, изложенных в задании, и сопоставить степень их убедительности.

В учебнике под редакцией А. И. Уткина есть и другие задания, нацеливающие на обсуждение спорных вопросов исторической науки и по-

могающие ученикам освоить ряд приемов историко-познавательной деятельности.

1. Аргументация предложенной версии или оценки прошлого («Многие историки считают, что со смертью И. В. Сталина закончился «период штурма» в развитии советского общества. Объясните (в письменной форме) смысл данного определения. Поддерживаете ли вы подобную точку зрения? Ответ аргументируйте» [13, с. 80]).

2. Организация дискуссий и дебатов («Проведите дискуссию о роли Л. И. Брежнева как руководителя СССР на определенном этапе развития Советского государства, используя приведенные ниже мнения» [13, с. 145]).

3. Составление подборок научных и публицистических работ по проблеме («Сделайте сборник (дайджест) фрагментов публицистических статей по проблеме противостояния М. С. Горбачева и Б. Н. Ельцина [13, с. 228]»).

4. Нахождение книги и составление аннотации к ней [13, с. 255].

5. Подготовка учебно-исследовательских работ («Напишите учебно-исследовательскую работу, оценивающую перспективы развития России при сохранении курса Б. Н. Ельцина в течение 5 лет. Оцените положительные и отрицательные последствия. Обоснуйте выводы» [13, с. 311]).

Приведенные примеры свидетельствуют, что реализация данной модели порождает некий конфликт (противоречие) между авторским текстом и системой вопросов и заданий к нему. С одной стороны, сам факт наличия в учебнике таких заданий указывает на осознание авторами учебников, претендующих на статус «современных» в методологическом, дидактическом и методическом аспектах, необходимости и неизбежности обращения к неоднозначно трактуемым вопросам истории. С другой стороны, вряд ли можно признать, что авторы целенаправленно решали задачу знакомства школьников с особенностями научного исторического познания, стремились показать красоту относительной исторической истины, научить анализировать версии и оценки и т. п.

Таким образом, в современных учебниках истории для старшеклассников реализованы три модели введения историографических материалов в школьный курс истории и соответствующие им модели организации историко-познавательной деятельности старшеклассников с этими материалами. К сожалению, ни одна из них, на наш взгляд, не может быть признана оптимальной.

Во-первых, выявленные нами модели организации изучения старшеклассниками разноречивых версий и оценок прошлого существенно различаются уровнем теоретического исторического знания, представленного в историографических материалах. Так, первая отдает предпочтение концептуальным положениям, теориям, а вторая – отдельным выводам, суждениям и даже отдельным историческим понятиям. К сожалению, сегодня в учебниках эти уровни теоретического исторического знания противопоставлены. Однако для того, чтобы школьники смогли понять и эмоционально отнестись (удивиться, восхититься и т. д.) к цельным концепциям прошлого, предложенным историками, они должны иметь значительный опыт работы с отдельными выводами и суждениями ученых.

Именно краткие и емкие суждения позволяют представить широкую палитру мнений; работа с ними гораздо «легче» для школьников и требует меньшего количества учебного времени. Такая работа чрезвычайно важна и очень уместна на начальном этапе освоения школьниками приемов изучения и анализа версий и оценок прошлого в 5–9 классах. В то же время на старшей ступени школы знакомство старшеклассников с историографией не может быть сведено к комментированию и доказательству отдельных высказываний историков; необходим выход на обсуждение концепций историков, рефлексия над проблемами методологии исторического познания [14–15].

Во-вторых, среди авторов учебников сегодня нет согласия в ответе на вопрос, в каком значении в методической науке употребляется словосочетание «спорные (дискуссионные) вопросы исторической науки». Это любая трактовка прошлого, понятая как одна из возможных версий? Это мнения историков, высказанные в прошедших научных дискуссиях, в ходе полемики на страницах научных изданий? Либо версии прошлого, имеющие явную или скрытую морально-этическую окраску и вследствие этого обладающие значительным воспитательным потенциалом?

Наконец, после прочтения современных учебников истории России остается открытым, пожалуй, главный вопрос: с какой целью историографические сюжеты включаются в содержание школьного исторического образования? Для придания курсу истории в старших классах большей «научности»? Для развития умений делать ответственный выбор, аргументировать свое мнение и быть убедительным? Для обучения приемам исследовательской деятельности, знакомства с особенностями научного исторического познания, исторической истины? Представляется, что многим авторам не удалось воплотить в учебнике сколько-нибудь целостную систему приемов работы школьников с версиями и оценками прошлого именно ввиду отсутствия четкого ответа на вопрос о целях обращения к проблемной историографии на уроках истории для школьников, живущих в информационном поликультурном мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Иванова Е. О., Осмоловская И. М.** Теория обучения в информационном обществе. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с. – (Работаем по новым стандартам).
2. **Журавлева О. Н., Пашкова Т. И., Кузин Д. В.** История России: 10 класс : учеб. / под ред. Р. Ш. Ганелина – М. : Вентана-Граф, 2007. – 368 с.
3. **Стандарт** среднего (полного) общего образования по истории: профильный уровень // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2004. – № 8. – С. 3–11.
4. **Сахаров А. Н., Буганов В. И.** История России с древнейших времен до конца XVII века : учеб. / под ред. А. Н. Сахарова. – М. : Просвещение, 2006. – 336 с.
5. **Буганов В. И., Зырянов П. Н., Сахаров А. Н.** История России, конец XVII–XIX век : учеб. / под ред. А. Н. Сахарова. – М. : Просвещение, 2007. – 336 с.
6. **Павленко Н. И., Андреев И. Л., Лященко Л. М.** История России с древнейших времен до конца XIX века : 10 класс : базовый уровень : учеб. – М. : Дрофа, 2007. – 335 с.
7. **Левандовский А. А.** История России XVIII–XIX веков : учеб. – М. : Просвещение, 2007. – 256 с.

8. **Сахаров А. Н., Боханов А. Н.** История России. XVII–XIX века. – М. : Русское слово – РС, 2007. – Ч. 2. – 480 с.
9. **Сахаров А. Н.** История России с древнейших времен до конца XVI века : учеб. – М. : Русское слово – РС, 2005. – 320 с.
10. **Левандовский А. А., Щетинов Ю. А., Мироненко С. В.** История России, XX – начало XXI вв. : учеб. – М. : Просвещение, 2007. – 384 с.
11. **Киселев А. Ф., Попов В. П.** История России. XX – начало XXI вв. 11 класс. Базовый уровень : учеб. – М. : Дрофа, 2007. – 318 с.
12. **Борисов Н. С.** История России с древнейших времен до конца XVII века : учеб. – М. : Просвещение, 2008. – 256 с.
13. **История России 1945–2008 гг.** 11 класс : учеб. / А. И. Уткин и др. ; под ред. А. А. Данилова и др. – М. : Просвещение, 2008. – 368 с.
14. **Умбрашко К. Б.** Историческая наука России: методологические уроки XIX в. // Философия образования. – 2006. – Спец. вып. 2. – С. 146–152.
15. **Нехаева С. В.** Из истории университетского образования XV–XVI вв. // Философия образования. – 2006. – Спец. вып. 2. – С. 76–85.