

«Просвещение» — учителю

Е. Е. Вяземский О. Ю. Стрелова

Проектная деятельность школьников на уроках истории




ПРОСВЕЩЕНИЕ
МЕДИАТЕХНОЛОГИИ

УЧИМСЯ С «ПРОСВЕЩЕНИЕМ»

«Просвещение» — учителю

Е. Е. Вяземский О. Ю. Стрелова

**Проектная
деятельность
школьников
на уроках
истории**

**Учебное пособие
для общеобразовательных
организаций**

Москва
«Просвещение»
2017

УЧИМСЯ С «ПРОСВЕЩЕНИЕМ»

УДК 372.8:93/94
ББК 74.266.3
В99

16+

Серия «Учимся с «Просвещением».
«Просвещение» — учителю» основана в 2014 году

Вяземский Е. Е.

В99 Проектная деятельность школьников на уроках истории : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М. : Просвещение, 2017. — 160 с. — (Учимся с «Просвещением». «Просвещение» — учителю»). — ISBN 978-5-09-050698-4.

Методическое пособие адресовано учителям и методистам и содержит как теоретические основы организации проектной деятельности учащихся на уроках истории и во внеклассной деятельности (в основной и старшей школе), так и конкретные рекомендации по применению методики исторического моделирования, которая позволяет максимально объективно и всесторонне реконструировать исторические факты, давать им оценку, а также прогнозировать будущее.

В книге представлены материалы по организации проектной деятельности, связанной с проблематикой фальсификации отечественной истории. Научно-методические основы организации проектов и проектной деятельности школьников разработаны в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы общего образования.

УДК 372.8:93/94
ББК 74.266.3

ISBN 978-5-09-050698-4

© Издательство «Просвещение», 2017
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2017
Все права защищены

Введение 5

Часть 1. Научно-методические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе 17

1. Проекты и проектная деятельность учащихся в контексте требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы общего образования ... 17

2. Специфика учебных проектов по истории 22

2.1. История как наука и учебный предмет в XXI в. Предметные результаты проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеклассной работе 22

2.2. Виды проектов по истории, их направленность на развитие исторического мышления школьников 25

2.3. Универсальные критерии проверки и оценки учебных проектов 30

3. Содержательные линии учебного предмета «История» как основа для разработки проблематики проектов 32

3.1. Основные содержательные линии 32

3.1.1. Историческое время: «работа над временем» 34

3.1.2. Историческое пространство: метаморфозы и ресурсы 37

3.1.3. Историческое движение: образы — мифы — фальсификации 41

3.1.4. Человек в истории: от творцов до фальсификаторов 48

3.2. Дополнительные содержательные линии 53

3.2.1. Ремесло историка. Критическое мышление и многоперспективный подход к изучению источников 54

3.2.2. История и историческая живопись 61

Часть 2. Методические рекомендации	65
Приложение 1. Лабораторно-практическое занятие по рассказу Л. Н. Толстого «Две разные версии истории улья с лубочной крышкой». Творческий мини-проект «Третья версия»	65
Приложение 2. Исследовательский / творческий / ролевой проект «Мой XX век»	73
Приложение 3. Исследовательский / прогностический / творческий проект на основе карт-анаморфоз «Мир: разные взгляды»	76
Приложение 4. Лабораторно-практическое занятие «Образы — мифы — фальсификации истории»	82
Приложение 5. Информационно-поисковый проект «Война документов». История публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг.»	93
Приложение 6. Поисково-исследовательский и творческий проект «Эстафета времени»	101
Приложение 7. Исследовательский проект «Как фальсифицируют историю?»	104
Приложение 8. Лабораторное занятие «Тост «За русский народ!» — самая загадочная речь И. В. Сталина»	108
Приложение 9. Исследовательский / ретроспективный проект «Учредительное собрание: упущенные возможности?»	119
Приложение 10. Поисково-исследовательский / ролевой проект «Художник переписывает историю»	128
Приложение 11. Интернет-проекты по истории: аннотированный каталог интерактивных сайтов и методические рекомендации	132
Заключение	135
Словарь	141
Источники и литература	155

Колоссальные изменения, происходящие в современной России, как и во всём глобальном мире, затрагивают и сферу общественного сознания. Противоречивые тенденции развития нередко становятся питательной средой для возрождения многих старых и рождения новых мифов. Массовая мифология о старой и новой России, стремление интерпретировать отечественную историю с разных общественно-политических позиций и с учётом различных интересов приводят к попыткам манипулирования историческими фактами, фальсификации истории в интересах тех или иных государств, общественных групп, отдельных лиц.

Именно поэтому в рамках школьного исторического образования большое внимание уделяется формированию исторического сознания народа, национальной памяти, гражданской идентичности молодёжи.

В качестве ведущего инструмента реализации этой политики было избрано построение ценностно-ориентированной системы исторического образования школьников. Мы имеем в виду ценности, связанные с усилением роли государственного начала, гражданственности, патриотизма, стабильности, преемственности.

Оценивая значимость и эффективность этой деятельности, приведём фрагмент из статьи известного современного историка А. Н. Сахарова: «Нет необходимости доказывать, что история страны является частью общественного сознания народа. Она не только выстраивает прошлый многовековой путь Отечества, но и даёт оценку его настоящему, определяя тем самым ближайшие и долговременные перспективы. Есть и надёжный методологический компас в этом движении. Этот компас — совершенствование человеческой личности, духовного и материального качества жизни людей как прогресса истории... Подчеркну: у нашего народа, как и у других, нет плохой или хорошей истории, у него есть история. Её надо честно и спокойно понять и сделать частью общественного сознания. И в этом качестве история становится мощным орудием строительства современной России»¹.

Данное положение может стать методологическим инструментом для определения научной состоятельности идейно-

¹ Сахаров А. Н. Нет истории «плохой» и «хорошей» // <http://www.izvestia.ru/debate/article3108836/>

политических подходов к формированию ценностно-целевых основ, содержания исторического образования и одновременно важнейшим критерием экспертной оценки реализуемых политических проектов, государственно-общественных инициатив в области формирования исторического сознания народа.

Настоящее издание знакомит педагогов с современной интерпретацией базовых понятий исторической науки и исторического образования, таких, как «достоверность истории», «историческая правда», «историческое сознание», «мифологизация истории», «фальсификация отечественной истории» и т. д. На этой основе методическое пособие призвано помочь учителям овладеть способами воспитания российской гражданской идентичности, формирования исторического мышления, актуализации исторической памяти молодёжи.

В основу авторского подхода к решению этой задачи положена проектная деятельность учащихся на уроках и во внеурочной работе по истории в основной и старшей школе. Научно-методические основы организации проектов и проектной деятельности школьников разработаны в соответствии с требованиями ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы общего образования.

В то же время для авторского подхода характерны отношение к учебному проектированию в широком научно-историческом и педагогическом контекстах, опора на международный опыт изучения вопросов исторической политики, противодействия фальсификации истории и формирования критического мышления. Для российской системы общего исторического образования, подготовки и повышения квалификации учителей истории этот подход является принципиально новым, не имеющим аналогов.

Книга состоит из двух взаимосвязанных частей. В первой части раскрываются вопросы теории и практики организации проектной работы школьников в свете требований ФГОС к предметным, метапредметным и личностным результатам образования и в связи с особенностями учебного предмета «История». Главный акцент сделан на разработке и реализации проектов, содействующих становлению исторического мышления школьников, самопознанию и самоидентификации личности на основе принципов гуманизма, культурного многообразия, диалога культур. Эта часть поможет педагогам освоить теорию и практику исторического моделирования, которые позволят научить школьников реконструировать исторические факты, давать им оценку и тем самым приобрести опыт прогнозирования. Важной

целью является также информационная и практическая поддержка педагогов при освоении ими требований ФГОС к организации ценностно-ориентированного познавательного процесса на материале истории.

Во второй части представлены методические рекомендации по проектированию и реализации конкретных образовательных проектов на материале курсов истории. Эта часть представляет собой модельные примеры подготовки и реализации образовательных проектов. Темы большинства предлагаемых проектов связаны с проблематикой фальсификации истории. На основе этих рекомендаций преподаватели смогут разработать свои проекты по другим проблемам и темам учебного предмета «История».

Заключение поможет учителям и методистам осмыслить основные подходы, способы построения системы исторического образования в современной российской школе, отвечающие вызовам XXI в.

Словарь основных понятий и список источников и литературы призван оказать поддержку в организации образовательного процесса, проектной деятельности.

Кратко рассмотрим некоторые теоретико-методологические вопросы, ответы на которые необходимы для понимания феноменов исторической памяти, фальсификации истории и исторического мифотворчества, для проектирования педагогически грамотной стратегии противодействия попыткам фальсификации истории России. Коснёмся также некоторых направлений и тенденций исторической политики в современной России.

В социально-гуманитарных науках (история, социология и др.) употребляются такие понятия и термины, как «историческое сознание», «историческая память», или их производные — «коллективное историческое сознание», «коллективная историческая память», «народная память» и т. д.

Изучение истории имеет целью наиболее точное отображение прошлого. Профессиональные историки претендуют на объективность научного исследования событий прошлого. Иная закономерность характерна для исторического сознания и исторической памяти. Устная традиция передачи информации о прошлом мифологична по своей сути и направлена на некритическое восприятие образов прошлого. При этом память сохраняет и воспроизводит сведения о прошлом на основе воображения, порождённого чувствами и ощущениями, вызванными

настоящим. Воспоминания о прошлых событиях воспроизводятся через призму настоящего¹. С уходом из жизни людей — современников исторических событий историческая память меняется, приобретает новые оттенки, становится менее достоверной и более насыщенной реальностями сегодняшнего дня.

Известный российский учёный-историк Л. П. Репина специально рассматривает вопрос о соотношении понятий «коллективная память» и «историческая память». По её мнению, коллективная память чаще всего трактуется как общий опыт, переживаемый людьми совместно (групповая память). Историческая память понимается как коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание группы), или как социальная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание общества), или в целом как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом².

Для обозначения связи профессиональной историографии и коллективной памяти с политикой в исторической и политической науках используется ряд понятий, таких, как «политика памяти», «места памяти», «историческая политика» и др. Значение многих из этих понятий раскрывается в словаре, помещённом в конце данного пособия.

В условиях, когда большинство постсоветских и посткоммунистических стран Восточной Европы в той или иной степени направили фокус своей исторической политики против общей с народами России истории, когда делаются попытки представить свою нацию жертвой со стороны Советского Союза и возложить на СССР моральную, а затем и юридическую ответственность за развязывание Второй мировой войны, политическое руководство России предприняло комплекс мер по противодействию этим попыткам фальсификации истории, в том числе в сфере школьного исторического и обществоведческого образования.

Знаковым событием в этой области стало проведение в июне 2007 г. Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного стандарта общего образования второго

¹ См.: Соколова М. В. Что такое историческая память? // Преподавание истории в школе. — 2007. — № 8.

² См.: Репина Л. П. Историческая память и современная историография // Новая и новейшая история. — 2004. — № 5. — С. 42.

поколения». Был организован приём делегатов конференции Президентом РФ В. В. Путиным, который обозначил новые приоритеты государственной политики в области школьного исторического и обществоведческого образования. Он подчеркнул, что необходимо увеличить роль государства в создании учебников и предложил повысить ответственность издательств, Министерства образования и науки за издаваемые учебники. Вместе с тем, контролируя историческое образование, государство, по мнению В. В. Путина, не должно навязывать точку зрения, которая сегодня власти кажется правильной. Президент заявил, что России и её гражданам нельзя навязывать чувство вины за свою историю: «Проблемные страницы истории были у любого государства... Мы не применяли ядерное оружие против гражданского населения, и не поливали химикатами тысячи километров, и не сбрасывали на маленькую страну в семь раз бомб больше, чем в Великую Отечественную, как это было во Вьетнаме. У нас не было других чёрных страниц, таких, как нацизм, например»¹.

Новые акценты в идеологических основах государственной политики в области исторического и обществоведческого образования были сделаны руководством Российской Федерации в 2009 г., когда были внесены изменения в Федеральный закон «О днях воинской славы и памятных датах России». Согласно этому закону, памятными датами России являются: **25 января** — День российского студенчества; **15 февраля** — День памяти воинов-интернационалистов; **12 апреля** — День космонавтики; **22 июня** — День памяти и скорби — день начала Великой Отечественной войны (1941); **29 июня** — День партизан и подпольщиков; **28 июля** — День Крещения Руси (988) (с 2010 г.); **2 сентября** — День окончания Второй мировой войны; **3 сентября** — День солидарности в борьбе с терроризмом; **7 ноября** — День Октябрьской революции 1917 года; **9 декабря** — День героев Отечества; **12 декабря** — День Конституции Российской Федерации. В законе специально определяются формы увековечения памяти воинов России, т. е. инструменты формирования национальной памяти. К этим формам отнесены: — создание и сохранение мемориальных музеев, установление и благоустройство памятников, обелисков, стел, других

¹ Выступление Президента РФ В. В. Путина на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 г. // Преподавание истории в школе. — 2007. — № 6.

мемориальных сооружений и объектов, увековечивающих дни воинской славы России, организация выставок, установление на местах воинской славы мемориальных знаков;

— сохранение и обустройство территорий, исторически связанных с подвигами российских воинов, отличившихся в сражениях, связанных с днями воинской славы России;

— публикации в средствах массовой информации материалов, связанных с днями воинской славы России;

— присвоение имён национальных героев, отличившихся в сражениях, связанных с днями воинской славы России, населённым пунктам, улицам и площадям, физико-географическим объектам, воинским частям, кораблям и судам¹.

Значимым направлением государственной политики России стало противодействие попыткам фальсификации истории России. Эта задача была поставлена перед педагогическими коллективами. Методологическим ориентиром для проектирования содержания педагогической деятельности в данной области является Указ Президента Российской Федерации от 15 мая 2009 г. «О Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России»². В феврале 2012 г. комиссия была упразднена, но это не означает, что задача потеряла актуальность. Эту функцию передали государственным ведомствам и общественным организациям.

В соответствии с выдвинутой учёными-историками инициативой было принято решение о воссоздании Российского исторического общества. 14 мая 2012 г. председатель Государственной думы С. Е. Нарышкин выступил на заседании Организационного комитета по созданию Российского исторического общества. Он подчеркнул, что главной целью оргкомитета является восстановление одной из лучших традиций отечественного просвещения — «традиции глубоко и без изъятий знать и хранить историю нашего прошлого, а значит, и ответственно творить новую историю. И, как говорил первый председатель Императорского Русского исторического общества, известный поэт князь Пётр Вяземский — чтобы «следы минувших государственных событий» олицетворяли собой «замечательные исторические эпохи»³.

¹ <http://archive.kremlin.ru/text/news/2009/04/215028.shtml>

² <http://www.rg.ru/2009/05/20/komissia-dok.html>

³ <http://federalpolit.ru/govbody/gosduma/news/131301577/>

В выступлении С. Е. Нарышкина раскрывается программа построения и деятельности Российского исторического общества. Первой задачей общества является «поддержка проектов, которые не только помогают восстановить белые пятна нашей истории, но и тех, что пробуждают новый интерес к её изучению и у российских сограждан, и во всём мире». Это путь, ведущий к «историческому примирению» народов в его самом широком смысле. Второй задачей призвано стать вовлечение в работу общества самой современной части «пропагандистов истории — тех новых просветителей, кто, работая в Интернете, создаёт исторические порталы и соответствующие сети, в которых уже сегодня реально участвуют десятки, сотни тысяч и даже миллионы людей».

Создавая Российское историческое общество, «нельзя забывать, что история — это отнюдь не простая хроника событий. Это важнейшая часть культуры и современной политики. Ревизия прошлого всегда связана с фальсификациями. А там, где орудут фальсификаторы, нет места науке — но есть огромный простор для одурманивания и вражды целых народов и государств». Наш ответ вызовам фальсификаторов истории, по мнению Нарышкина, «должен заключаться в изучении и публикации архивных источников. Это большая кропотливая работа тысяч профессиональных историков и архивистов. Российское историческое общество продолжит традиции Императорского Русского исторического общества. Мы будем продолжать деятельность по публикации исторических источников в содружестве с Росархивом, Академией наук и Всероссийским обществом историков-архивистов»¹.

Под фальсификацией истории обычно понимается *сознательное искажение исторических событий*. Иногда к фальсификации истории в широком смысле относят *историческое мифотворчество*, что значительно расширяет это явление. Если фальсификация истории — деструктивное явление, то историческое мифотворчество — органичная часть культурного процесса.

Условия для фальсификации истории России обусловлены характером исторического знания и особенностями истории как учебного предмета. Историческое познание построено на основе интерпретаций источников, оно подразумевает обоснование авторских версий и интерпретаций исторических событий как инструментов научного познания, что содержит опасность

¹ <http://www.duma.gov.ru/news/274/153810/>

субъективных трактовок. По причинам идеологического и социально-психологического характера объектом фальсификаций часто избирается содержание курса новейшей истории России, особенно современного периода.

В повседневной педагогической практике выяснение корректности авторских версий исторического прошлого не является основной задачей учителя истории. Вместе с тем учителю истории приходится постоянно решать вопрос о достоверности конкретного фрагмента содержания, его соответствии правде истории, присутствию в изучаемом материале следов исторического мифа и попытках фальсификации как сознательного искажения истории.

Интерпретация и оценка событий прошлого в массовом сознании, а отчасти и в науке нередко идеологизированы и политизированы. Особенность курса современной истории в том, что политические силы пытаются сформировать благоприятную для себя версию исторических событий, что содержит опасность мифотворчества и фальсификаций. В учебной и популярной литературе она обычно даётся с позиций тех или иных социальных групп и выражает определённые социальные интересы. Поэтому учителю истории необходима методологическая и источниковедческая подготовка, которая поможет ему определять научную достоверность изучаемых событий.

Цели и мотивы фальсификаций истории России, понимаемых как сознательное искажение исторических событий, могут быть самыми разнообразными: идеологическими, политическими, социально-психологическими и другими, включая стимулирование общественного или коммерческого интереса к той или иной проблеме, событию, авторской версии, учёному и т. д.

Фальсификации истории в этом случае непосредственно связаны с идейно-политическими, социально-психологическими и материальными интересами тех или иных заинтересованных сил и призваны способствовать обоснованию материальных претензий к Российской Федерации под видом компенсации за якобы нанесённый когда-то ущерб, ущемление прав «коренного этноса» и т. п.

Анализ исторического дискурса позволяет выявить наиболее распространённые приёмы и методы фальсификации истории. Например, источники тех или иных «фактических» суждений могут не указываться вообще, указываться со ссылкой на несуществующие издания либо явно не относящиеся к первичным источникам работы (обычно публицистические), в которых эти «факты» были впервые озвучены. В данном случае правильнее

говорить не столько о фальсификации (подлоге известного), сколько о мифотворчестве (дописывании неизвестного). Наиболее тонким, замаскированным способом фальсификации является подделка первичных исторических источников. Речь в данном случае идёт об обнаружении якобы сенсационных археологических открытий, ранее «неизвестных» и «неопубликованных» летописных материалов, мемуаров, дневников и т. д.

Для опровержения ложных (фальсифицированных) данных необходима специальная экспертиза. При этом заинтересованные в фальсификациях субъекты, как правило, находят всякие предлоги, которые позволяют либо совсем не проводить экспертизу, либо проводить её, имитируя объективное рассмотрение вопроса с помощью квалифицированных экспертов, а в реальности подтасовывая результаты.

Попытки фальсификации истории России нередко являются частью антироссийской пропаганды в странах ближнего и дальнего зарубежья. Примерами таких фальсификаций являются тенденциозная интерпретация голода на территории Украины (голодомор) как геноцида украинского народа, однозначная интерпретация событий в Прибалтике накануне войны с Германией как «оккупации» Прибалтики Советским Союзом без учёта комплекса международных отношений того времени. Считаем, что проблема «оккупации» стран Балтии Советским Союзом имеет дискуссионный характер и должна рассматриваться с учётом международного контекста.

Популярным направлением фальсификации новейшей истории России является распространение псевдоисторических «концепций», целью которых является обоснование территориальных претензий к Российской Федерации на основе фальсификации истории Второй мировой войны, её причин и итогов. Особого внимания заслуживают обвинения в адрес нашей страны в «совиновности» с нацистской Германией в развязывании Второй мировой войны, умаление роли СССР в достижении победы стран антигитлеровской коалиции над государствами фашистского блока.

Значительную опасность представляют фальсификации, рассчитанные на использование в целях подрыва территориальной целостности Российской Федерации путём искажения истории вхождения в состав России ряда народов и территорий (в частности, народов Кавказа). Тенденциозные интерпретации истории взаимоотношений народов России предназначены для провоцирования роста сепаратистских настроений в ряде национальных субъектов Российской Федерации.

Наиболее общей задачей распространения мифологизированных и искажённых трактовок событий новейшей истории России можно считать общее ослабление влияния России в мире за счёт внедрения в общественное сознание таких версий исторических событий, которые призваны формировать негативный образ России, провоцировать рост русофобских настроений в той или иной стране или регионе Европы.

Приведём примеры тем и проблем истории СССР — России, которые особенно часто избираются в качестве объектов фальсификации:

— История национальных отношений в нашей стране, искажение истории вхождения в состав России ряда народов и территорий (в частности, народов Кавказа).

— Голодомор в Украине.

— Роль СССР и стран Запада в умиротворении германского нацизма (от Мюнхенского договора до Договора о ненападении между СССР и Германией).

— Предыстория Второй мировой войны, очаг военной опасности на Дальнем Востоке (Халхин-Гол — май—август 1939 г.).

— Малоизвестные страницы предыстории Второй мировой войны (поход Красной армии в Западную Украину, Западную Белоруссию, Бессарабию).

— «Зимняя война» — история советско-финляндской войны.

— СССР и Прибалтика: дискуссионные вопросы предвоенной истории. Проблема «оккупации» Прибалтики.

— Причины неготовности СССР к войне — исторический просчёт Сталина.

— Причины поражений Красной армии в начальный период войны.

— Вопрос о масштабах потерь СССР в войне.

— Проблема освещения деятельности террористического подполья в национальных районах СССР в годы Великой Отечественной войны (бандеровцы в Украине, «лесные братья» в Прибалтике, польское подполье на территории западных областей Белоруссии, Литвы, факты коллаборационизма, сотрудничество населения с оккупантами — Крым, Северный Кавказ, Западная Украина, Западная Белоруссия).

— Проблема взаимоотношений Красной армии с антифашистскими организациями в странах Восточной Европы, которые не ориентировались на сотрудничество с СССР (Армия Крайова в Польше).

— Проблема Курильских островов, Калининграда.

— Умаление роли СССР в достижении победы стран антигитлеровской коалиции над государствами фашистского блока.

— Тенденциозное освещение итогов «холодной войны».

— Субъективные интерпретации событий, связанных с распадом СССР, его причинами.

— Роль России на постсоветском пространстве на рубеже XX—XXI вв.

— Тенденциозное освещение военных событий лета 2008 г. на Кавказе (Россия — Грузия).

— Новые вызовы и опасности для России в начале XXI в.

Важнейшими средствами противодействия попыткам фальсификации истории являются обеспечение доступности исторических источников (документов органов власти и управления, воспоминаний очевидцев событий), а также повышение общеисторической компетентности и культуры педагогов, включая методологическую и источниковедческую.

В современных условиях повысилась роль и значение теоретических знаний и методологического инструментария в объяснении исторических процессов и явлений. Без освоения теоретических и методологических достижений отечественной и мировой исторической науки эффективное преподавание отечественной и мировой истории не представляется возможным.

Сегодня объективно повышается роль теоретических аспектов исторического знания, которые получили отражение в федеральных государственных образовательных стандартах по истории, в авторских программах, в учебной литературе по истории, особенно в учебниках истории нового поколения. Практика школьного исторического образования должна обеспечить рассмотрение комплекса вопросов, связанных с противодействием попыткам фальсификации истории России. В этих условиях возрастает роль учителя истории как гражданина и профессионала, который должен обладать методологической подготовкой для выявления и противодействия попыткам фальсификации истории.

Для проектирования стратегии противодействия попыткам фальсификации истории в учебной литературе необходимо определить, какие политические идеи и установки руководителей Российского государства следует считать целевыми ориентирами и методологическими основаниями этой стратегии.

И в первую очередь назовём **идею достоверности, правды истории**, особенно в тех случаях, когда речь идёт о значимых для России исторических событиях. В своём выступлении на приёме по случаю 70-летия победы в Сталинградской битве

1 февраля 2013 г. Президент Российской Федерации В. В. Путин сказал: «Мы должны сделать всё, чтобы память о Сталинграде, правда о нём никогда не меркли. Обязаны решительно пресекать попытки исказить события Второй мировой войны, подгонять их под конъюнктурные политические лекала, бесстыдно перечёркивать подвиг тех, кто освободил мир»¹.

Значимым тезисом, установкой является идея сохранения исторической памяти народа, которая воспроизводится в форме коллективной памяти и является фактором формирования национально-гражданской идентичности. В решении этой важнейшей задачи немаловажную роль могут сыграть в том числе и новейшие формы изучения истории на уроках и во внеклассное время. В частности, представленные в данном пособии методические рекомендации помогут учителям в организации проектной деятельности школьников.

¹ <http://www.kremlin.ru/>

Часть 1. Научно-методические основы организации проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеурочной работе

1. Проекты и проектная деятельность учащихся в контексте требований ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы общего образования

«Можно заниматься — и занимаются — историей всего: климата, материальной жизни, техники, экономики, общественных классов; историей обрядов, праздников; историей искусств, институтов, политической жизни, политических партий, вооружений, войн, религий, чувств (любви), эмоций (страха), чувствительности, ощущений (запахов); историей морей, пустынь и т. д. Именно вопрос конструирует исторический объект, открывая оригинальный срез безграничной вселенной всевозможных фактов и документов»¹.

С этих ёмких и выразительных слов французского историка и историка исторической науки XX в. Антуана Про хотелось бы начать разговор о специфике проектной деятельности на уроках и внеклассной работе по истории, об их роли в развитии исторического мышления учащихся.

Итак, мысль А. Про о том, что для изучения прошлого от исследователя, опытного или только начинающего свой путь, требуется особое отношение к объекту своего исследования, как нельзя лучше сопрягается с сущностью *учебного проекта*² и проектной деятельности в рамках учебной и внеклассной работы по истории.

Учебный проект — это особый вид интеллектуальной деятельности учащихся, а также результат этой деятельности, отличительными особенностями которых являются:

¹ Про А. Двенадцать уроков по истории. — М., 2000. — С. 81.

² Авторы сознательно ограничивают поле своих рассуждений *учебными проектами* и не касаются специфики *социальных проектов*, «подразумевающих конструктивное взаимодействие с окружающим социумом, формирующих социальные навыки» (Иоффе А. Н. Проектирование: теория и практика // Просвещение. Общественные науки. — 2012. — № 2. — С. 23).

— постановка проблемы на основе анализа учебной (научной, социокультурной) ситуации и темы проекта (или корректировка заданной формулировки, её уточнение в связи с индивидуальным, личностным отношением к объекту проектирования и возрастными особенностями учащихся);

— самостоятельный поиск необходимой информации по теме проекта, определение круга источников, необходимых для работы над проектом в русле определённой проблемы и цели проектной деятельности;

— анализ, обработка и преобразование собранных источников в соответствии с задачами и этапами проектной деятельности, ориентированными на решение проблемы;

— творческое преобразование результатов проектной деятельности в материализованный, заранее определённый вид продукта (реферат, плакат, веб-сайт и т. п.);

— презентация и защита проекта.

Примерный порядок работы над учебным проектом:

1. На основе темы и других данных в условиях задания школьники должны определиться с *проблемой* своей проектной деятельности, т. е. с неким противоречием между тем, что им известно об объекте проектирования в данное время, и тем, что требуется узнать — осмыслить — понять для ответа на прямо поставленный в проектном задании вопрос или для разрешения проблемной ситуации, заложенной в условии задания или теме проекта.

Проблема (проблемная задача), которую сформулируют ученики, скорее всего, будет носить *учебный* характер, так как возможно, что в науке и обществе уже достигнуто определённое взаимопонимание по дискуссионному вопросу, существует относительно консолидированное мнение о причинах, версиях развития, последствиях, сущности исследуемого объекта и т. д. Но в проектной деятельности самыми ценными являются результаты, сопряжённые не столько с когнитивными (*что узнали*), сколько с личностными и развивающими эффектами образования (*что поняли, чему научились, к каким ценностям приблизились* и т. д.).

2. В русле своей проблемной задачи школьники должны определить *круг источников, виды информации и места её возможного нахождения*, которые будут необходимы для выполнения проектного задания. Если над проектом работает группа школьников, целесообразно распределить поручения: кто собирает материал в местных музеях, кто работает в архивах, кто берёт интервью и т. п. Периодически группа собирается вместе,

чтобы обобщить промежуточные результаты и скорректировать план дальнейших действий.

3. Одновременно с определением круга источников школьники должны разработать *план работы* над проектным заданием, определить задачи, содержание и способы деятельности для каждого этапа, круг лиц, ответственных за их реализацию. Школьники должны иметь представление о разных (вариативных) путях работы над своим проектом, выбирать наиболее эффективные из них и обосновывать свой выбор.

4. Части проектного задания готовятся в микрогруппах или индивидуально, а потом обсуждаются и собираются на основе *концепции и макета проекта как материализованного продукта* общей интеллектуальной деятельности.

5. Поскольку личностные и социальные эффекты учебного проекта ярче всего раскрываются в его публичной (открытой) презентации, то на завершающем этапе школьники разрабатывают *сценарий презентации* проекта, согласованный с заранее запланированной формой учебной или внеклассной работы (урок творческих проектов, урок-презентация, пресс-конференция, круглый стол, студия актуальных проблем, исторический вечер и т. п.).

6. *Презентация и защита проекта* (в соответствии с заранее утверждёнными и предъявленными участникам критериями качества) — это, по сути, два тесно связанных друг с другом микроэтапа, где второй предполагает ответы авторов проекта на вопросы аудитории, вызванные непониманием или желанием прояснить какие-то пункты или концепцию всей проектной работы.

Соотнесём (достаточно условно) метапредметные и личностные результаты освоения школьниками основной образовательной программы, сформулированные в ФГОС основного и среднего (полного) образования¹, с этапами работы над проектом:

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2011; Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. — М., 2012.

Этапы проектной деятельности	Метапредметные результаты	Этапы проектной деятельности	Личностные результаты
1	Умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности	1—4	Формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию
2, 3, 5	Умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач	2—5	Формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое и духовное многообразие современного мира
2, 4, 6	Умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать	2—6	Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания

	<p>свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией</p> <p>Умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности для её решения</p>			<p>Развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам</p>
<p>1—6</p>	<p>Умение организовать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение</p>	<p>1—6</p>	<p>Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми</p>	
<p>5, 6</p>	<p>Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации <i>для выражения своих чувств, мыслей и потребностей</i></p>	<p>2, 3, 6</p>	<p>Освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах; участие в общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных особенностей</p>	

Анализ материалов этой таблицы подводит к выводам о том, что:

— проект и проектная деятельность — это наиболее эффективные педагогические способы реализации требований ФГОС ООО к личностным и метапредметным результатам общего образования, а следовательно, и индивидуализации образовательного процесса (Федеральный закон «Об образовании»);

— умения, которые формируются в процессе проектной деятельности учащихся, соотносятся со всем спектром «умений учиться»; познавательный, регулятивный, коммуникативный и личностный блоки универсальных учебных действий в разной степени востребованы на отдельных этапах работы над учебным проектом;

— качества, способности и компетентности, отнесённые к личностным результатам общего образования, в отличие от метапредметных умений, оттачиваются не поэтапно, а в целостном образовательном процессе.

Воспитание российской гражданской идентичности, осознание своей этнической принадлежности, усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества возглавляют в ФГОС ООО перечень личностных результатов общего образования и не могут быть сформированы без адекватного им предметного содержания. Поэтому обратимся к учебному предмету, в рамках которого мы ведём речь о проектной деятельности школьников и развитии их исторического мышления.

● ● ● 2. Специфика учебных проектов по истории

2.1. История как наука и учебный предмет в XXI в. Предметные результаты проектной деятельности школьников на уроках истории и во внеклассной работе

Каковы особенности выполнения проектов в учебном предмете «История»? Каких предметных результатов могут достичь школьники в изучении истории с помощью проектов?

На страницах книг, адресованных учителям истории и будущим педагогам, не раз обсуждались вопросы о связях и отличиях истории как науки и учебного предмета¹, о вызовах современности и тенденциях развития исторической науки в XXI в.,

¹ См.: Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. — М., 2003.

о методологии исторического образования в современном мире¹, о ценностных ориентирах и особенностях содержания школьного курса «История России»². Эти вопросы можно также осветить сквозь призму *историографического переворота*, который происходит в современной исторической науке.

Образы истории как «учительницы жизни», «хранительницы прошлого», «священной книги народов» и т. п. принципиально обновляются в современной исторической науке и обсуждаются в российском обществе. Свидетельством этого являются выступления против «неправильных» учебников истории, их избыточного количества, наличия в них разноречивых трактовок исторических событий, а также проект создания единого учебника по истории России (подобные обсуждения проходят и в ряде стран СНГ).

В результате историографического переворота история возвращается к своей, имманентно присущей ей миссии — *способствовать самопознанию и самоидентификации общества*, и учёные честно заявляют: «История всегда является ответом на потребности общества»; «она обречена на постоянное переписывание»; историки, занимаясь описанием прошлого, «в действительности всегда пишут только историю своего времени»; «новые вопросы, которые каждое поколение историков ставит перед прошлым, неизбежно отражают интересы и тревоги этого поколения»³.

Не случайно к концу XX в., «когда история перестала быть обществоведением», «потеряла часть своих прагматических функций», на первый план вышли такие *социальные функции* исторического знания, которые отвечают «современным общественным запросам»:

- поддержание (задание) образцов, т. е. трансляция моральных норм и накопление социального опыта;
- историческая легитимация настоящего, т. е. формирование в обществе отношения к данному, например политическому, социальному, порядку как обоснованному, обусловленному всем ходом исторического развития («правильное» настоящее);
- формирование идентичности, прежде всего национальной;

¹ См.: Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. — М., 2012.

² См.: Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. История России: Программы общеобразовательных учреждений: 10—11 классы. — М., 2011.

³ Репина Л. П. и др. История исторического знания. — М., 2004. — С. 280.

— тематизация Другого, т. е. удовлетворение потребностей личности в познании *иной* реальности¹.

В этом контексте актуальным становится образ истории как широкого поля коммуникации и взаимодействия людей (разных поколений, культурных общностей, научных направлений и т. п.) по поводу отношения к своему прошлому, настоящему и будущему. Ещё точнее эту мысль выразил А. Про, уподобив историю пониманию, личному приключению, в конце концов «истории как истории самого себя»: «Для историка действия, историей которых он занимается, не зрелище, представшее его взору, но живой опыт, который он должен пережить от начала до конца в своём собственном уме; опыт, который берётся здесь в очень широком смысле, как нечто, что переживается, ощущается, мыслится»².

Между тем традиционные школьные уроки и учебники истории продолжают нести на себе «бремя подлинности»: «Информация, которую ребёнок приучается упорядочивать, записывать, воспроизводить на уроках истории, будто бы заверена «ответственными лицами» и снабжена печатью «это действительно происходило»³.

В результате такой парадигмы образования историческое мышление школьников достигает только двух первых уровней своего развития: «Я знаю, это было так, *как описано...*», «Я знаю, это было так, *потому что...*», но застывает перед критическим взглядом на источники и информацию: «Я знаю, это было так, потому что... *но могло быть иначе...*», «*Я не могу знать*, как это было (история дана мне в текстах), но *я могу построить собственную версию* исторических событий (создать свой текст)».

Установки на коммуникацию, взаимодействие, диалог, критический анализ источников, со-бытие и со-переживание, создание собственной версии прошлого присутствуют, как мы убедились, и в педагогической концепции учебных проектов, и в системе личностных и метапредметных результатов их использования в основной и старшей школе. В этом же аспекте предметные результаты проектной деятельности учащихся на уроках истории и во внеклассной работе приобретают ценностно и личностно ориентированный характер и вполне реалистичны.

¹ См.: Савельева И. М., Полетаев А. В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю. — М., 2008. — С. 19—33.

² Про А. Двенадцать уроков по истории. — С. 169.

³ Репина Л. П. и др. История исторического знания. — С. 279.

Основу предметных результатов на углублённом уровне изучения истории составляют способности, востребованные на разных этапах проектной деятельности:

- ориентация в основных концепциях истории;
- способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем, высказывать и аргументировать своё отношение к ним;
- владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);
- способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);
- способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий.

2.2. Виды проектов по истории, их направленность на развитие исторического мышления школьников

Классификация проектов, которые можно предложить школьникам в курсах отечественной и всеобщей истории, может быть представлена по нескольким разным критериям.

Виды проектов по ведущей деятельности учеников

Поисковые: *«Имена на обелиске»* (установление имён солдат Великой Отечественной войны, похороненных в братских могилах или как неизвестные солдаты; поиск родственников и однополчан героев, чьи имена носят школа, улица и т. п. Материалы поисковой работы собираются и оформляются в специальных папках, представляются в экспозициях школьных музеев, сайтов и кабинетов истории, кладутся в основу сценариев «Вечера памяти», «Дня школы», «Праздника улицы» и т. п. Поисковые проекты, таким образом, перерастают в любые другие виды учебных проектов: исследовательские, творческие, ролевые, информационные и др.).

Информационные: *«История немцев России»* (аннотированный каталог интернет-ресурсов о жизни и деятельности этнических немцев в России/регионе в XVIII—XX вв.), *«Исторический календарь России и других стран мира»* (синхронистическая иллюстрированная таблица или сайт с гиперссылками на карту мира, фотографии и видеоролики) и т. д.

Практико-ориентированные: *«Семейный архив»* (реестр документов и фотографий прошлого (позапрошлого) века,

хранящихся в семьях школьников), «*Семь чудес России*», «*По историческим местам нашего края*» (историко-туристическая карта, буклет, программа и маршрут краеведческой экспедиции, сайт, интерактивная игра) и т. д.

Исследовательские: «*Мой XX век*» (прошлое столетие в воспоминаниях и оценках его ровесников и современников), «*Тост И. В. Сталина «За русский народ!»*» (причины появления двух версий первоисточника; мнение современных историков о ключевой идее «самого загадочного выступления Сталина» и т. д.), «*Войны памятников в современном мире*» (анализ современной коммеморативной политики в России и зарубежных странах) и т. д.

Творческие: «*Третья версия истории улья с лубочной крышкой*» (моделирование вариативных версий истории одного и того же объекта на основе многоперспективного подхода к изучению истории), виртуальный музей «*Удачи России в XX в.*» и т. д.

Ролевые: «*Один день из жизни...*» (этюд-зарисовка, ролевая игра на сюжеты из повседневной жизни людей разных столетий, культур и пр., в том числе своего города, села, района), «*Посмотрите на картину... И вы услышите*» (озвучение сюжетов исторических картин), «*Пресс-конференция П. А. Столыпина*» (ответы российского реформатора начала XX в. на вопросы современных журналистов) и т. д.

Существует мнение, что история не может быть объектом проектирования, т. е. нельзя перенести в нереальное будущее уже состоявшиеся события, явления и процессы (В. Г. Петрович). Единственно приемлемым вариантом, по мнению сторонников этой идеи, могут быть **ретроспективные (альтернативистские)** («Что было бы, если...») и **прогностические** («Каким будет мир в третьем тысячелетии?» и т. п.) **проекты**. На наш взгляд, в том, что школьники на уроках истории и во внеклассной работе занимаются учебными проектами, нет никаких логических или этических противоречий. Вспомним социальные функции истории, а значит, и её педагогические эффекты в современной школе и добавим в типологию проектов ещё два оригинальных вида.

В совокупности видовое разнообразие учебных проектов по ведущей деятельности учащихся обеспечивает системный подход к их использованию на уроках истории в основной и старшей школе, а также во внеклассной работе по предмету в рамках отдельных курсов и направлений («Ремесло историка», «Мифы и фальсификации Второй мировой войны», «Школа юного краеведа» и др.).

Эффективным средством планирования проектной работы учащихся в урочной и внеурочной работе по истории является расширенное тематическое планирование со специальными графами.

Образец

Тематическое планирование
(фрагмент третьей части рабочей программы
по курсу «История Древнего мира»)

Основное содержание	Характеристика основных видов деятельности ученика
1	2
Введение (2 ч)	
<p>1. Увлекательный мир истории Источники исторических знаний. Науки и профессии, изучающие жизнь людей в прошлом. «Отец истории» Геродот.</p> <p>История Древнего мира как часть всеобщей (всемирной) истории.</p> <p>Древние народы и государства на карте мира.</p> <p>2. Время и история Многообразие способов счёта лет в древности: эра, век, календарь, даты.</p>	<p>На элементарном уровне раскрывать предмет и задачи исторической науки, различать виды исторических источников и основные формы изучения прошлого.</p> <p>Рассказывать о жизни и научной деятельности Геродота на основе самостоятельно собранной и обработанной информации, приводить аргументы в обоснование оценки его трудов.</p> <p>Определять хронологические рамки истории Древнего мира и характеризовать её как часть всеобщей истории.</p> <p>Различать и показывать на исторической карте границы Древнего мира, сравнивать их с географией современной жизни людей.</p> <p>Объяснять значение опорных понятий темы, использовать их при решении хронологических и познавательных задач.</p>

1		2	
<p>Линия времени. Правила определения последовательности и длительности исторических событий, решения элементарных хронологических задач</p>		<p>Чертить линию времени, находить и расставлять на ней даты по условию заданий.</p> <p>С помощью линии времени выполнять элементарные действия с датами и решать хронологические задачи</p>	
3	4	5	6
<p>Информационные проекты:</p> <p>«Клио: науки и профессии», «Древний мир в домашней библиотеке» и др.</p>	<p>Рабочая тетрадь: задание 1.</p> <p>Контурные карты: № 1.</p> <p>Диаграмма «Часы истории» и т. д.</p>	<p>Информационные проекты:</p> <p>«Хранилища истории в нашем городе / в нашем районе / в нашей школе», «Историки-краеведы» и др.</p>	<p>Экскурсия в местный архив / исторический музей.</p> <p>Тематический вечер — встреча с родителями школьников, чьи профессии связаны с историей</p>
<p>Тренировочные задания №</p> <p>Контрольные упражнения №</p> <p>Задачи повышенного уровня сложности № ...</p>	<p>Рабочая тетрадь</p> <p>Сборник заданий ...</p>	<p>Исследовательский проект:</p> <p>«Календарь народов, в древности проживавших на территории нашего края»</p>	

Нумерация граф во второй части тематического плана:

3. Вопросы и задания учебника, обеспечивающие указанные во второй графе виды деятельности ученика. Система опережающих / проектных / контрольных заданий, диагностирующих предметные, метапредметные и личностные результаты изучения истории в рамках каждого тематического блока/курса истории в целом.

4. Дополнительные и вспомогательные ресурсы УМК.

5. Способы реализации национального (национально-регионального) компонента содержания исторического образования школьников, в том числе посредством проектов.

6. Формы внеурочной деятельности, включая проекты, сопряжённые с темами уроков, программой воспитания и социализации учащихся в данном образовательном учреждении.

По другим, более **формальным критериям** учебные проекты делятся на:

— *индивидуальные, групповые* (количество участников);

— *мини-проекты*, рассчитанные на часть учебного занятия, и *продолжительные проекты*, занимающие от недели до учебной четверти / полугодия, а иногда и целого учебного года (продолжительность подготовки);

— *локальные (школьные), межрегиональные, национальные, международные* (территория, охваченная проектной деятельностью учащихся);

— *монопредметные — моноисторические* («Плакаты времён «холодной войны»), *межпредметные* («Московский Кремль на картинах А. М. Васнецова»), *метапредметные* («День Победы»).

На наш взгляд, нет оснований для выделять в особую группу проекты, формирующие историческое мышление школьников, или использовать это качество как критерий для новой классификации учебных проектов. Согласно определению, **«историческое мышление** — это способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, умение выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности, определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории»¹.

Все этапы проектной деятельности и педагогическая концепция учебных проектов в целом ориентированы на требования ФГОС к личностным, метапредметным и предметным

¹ ФК ГОС по истории: старшая школа. — М., 2004.

результатам исторического образования, а значит, сопряжены с такими действиями учащихся, как:

— выявление в источниках об одном и том же сюжете различий, связанных с научными интересами их авторов, с критериями, по которым они отбирали материал, с их взглядами на фактор причинности в историческом процессе и т. п.;

— обнаружение и сопоставление объективных и субъективных элементов исторического дискурса, включая политические взгляды, идеологию, религиозные ценности авторов и персонажей текстов, и на этой основе определение позиций политиков / историков / исторических героев, от имени которых излагается та или иная версия истории, и оценки происходящего;

— реконструкция версий одного и того же события с точки зрения различных идеологических систем, интерпретация одних и тех же источников с позиций многоперспективного подхода, создание и аргументация собственной версии прошлого.

В совокупности все эти действия кардинальным образом меняют представления учеников о факторах, влияющих на историческое мышление, историческое сознание, историческую память человека и общества. История, исторические исследования и тексты по истории перестают восприниматься школьниками как нечто «абстрактно объективное» (аналогичное естественнонаучным исследованиям) и свободное от какого-либо субъективного воздействия.

В конечном итоге учебные проекты способствуют восхождению исторического мышления школьников к надпредметному (метапредметному) уровню мышления, востребованному не столько в узкопрофессиональной сфере или учебной деятельности, сколько для адаптации и самореализации личности в условиях открытого, плюралистического и информационно насыщенного мира.

2.3. Универсальные критерии проверки и оценки учебных проектов

В связи с этим особого внимания заслуживает вопрос о системе универсальных критериев экспертизы и оценки учебных проектов по истории. При подготовке проектов они должны быть предъявлены учащимся в виде требований, адаптированы к конкретному виду проекта, разъяснены и согласованы.

1. Примерные требования к содержанию проекта:

— Проблема, цели и задачи проектной работы.

— Содержание проекта, его новизна в определении проблемы и ключевых вопросов, в подборе и использовании разных

источников информации и видов деятельности по их поиску, обработке, представлению и презентации проекта.

— Логика работы над проектом, изложения его ключевых идей и результатов в форматах, соответствующих данному виду проекта.

— Грамотное, с соблюдением авторского права, оформление цитат и ссылок, списка источников и информаторов.

2. Требования к оформлению проекта:

— Соответствие формата и содержания проекта определённому виду (информационный, творческий, исследовательский и т. д.).

— Дизайн конечного продукта проектной деятельности и эстетика его оформления.

— Навигация проекта, удобство демонстрации и использования его материалов и ресурсов другими исследователями, краеведами, любителями истории.

— «Паспорт» проекта, отражающий его концепцию, основные этапы работы над проектом, главные (рефлексивные) итоги проектной деятельности.

3. Требования к презентации проекта:

— Логика и содержательность устного сопровождения проекта / комментирование ключевых идей и особенностей проекта.

— Чёткость и содержательность ответов на вопросы экспертов / зрителей.

— Толерантное отношение к вопросам и оценочным суждениям по поводу качества проекта, его основной идеи и концепции, высказанным во время презентации и обсуждения проекта зрителями и экспертами.

4. Требования к вопросам экспертов на защите проекта:

— Соответствие вопросов идее и содержанию *данного* проекта.

— Корректность в формулировании вопросов.

— Проблемный, *дивергентный* (предполагающий иные мнения) характер вопросов, их направленность на стремление *понять* представленный проект, объективно оценить, дать конструктивную критику.

Существуют также дополнительные критерии проверки и оценки проекта, соответствующие его виду и тематике (см. далее).

Исходя из учебного характера проектной деятельности её главные эффекты заключаются в отрефлексированных самими учащимися компонентах.

— Я/мы узнали, что... (по сути, это предметные результаты проектной деятельности школьников).

— Я / мы научились... (метапредметные результаты).

— Я / мы поняли, что... (личностные результаты).

Очень важно, чтобы работу над проектом завершал рефлексивный этап (своеобразный седьмой этап проектной деятельности), его можно провести и в устной, и в письменной форме, индивидуально или в проблемных группах. Безусловно, его данные не являются объектом оценивания, но крайне важны для диагностики результатов и корректировки педагогической поддержки школьников на пути исторического познания.

● ● ● 3. Содержательные линии учебного предмета «История» как основа для разработки проблематики проектов

3.1. Основные содержательные линии

«Когда ты, бывало, сидел за своим письменным столом, торопливо составляя реферат профессору для зачёта полугодия и помышляя тоскливо о пропущенной «Руслане и Людмиле», ни перед собой, ни в себе ты не мог бы найти предмета неисторического: бумага, перо, профессор, опера, самая тоска по ней, наконец, ты сам как студент, зачитывающий полугодие, — всё это целые главы истории, которые тебе не читали в аудитории, но которые ты должен понимать на основании тебе читанного»¹. Не правда ли, мысли великого российского историка В. О. Ключевского о безграничности истории из века XIX перекликаются со словами его французского коллеги А. Про из века XX?

Содержание общего исторического образования в рамках учебного предмета или его отдельного курса, как правило, описывают с помощью внешних характеристик: объём учебных часов, хронологические и географические границы, тематические разделы, структура содержания учебного материала. Следуя этой традиции, сложно перейти к качественно новому уровню образования школьников, когда целью становится «образование, развитие и воспитание личности школьника, способного к самоидентификации и определению своих ценностных приоритетов на основе осмысления исторического опыта своей страны

¹ Цит. по: Кобрин В. Б. Кому ты опасен, историк? М., 1992. — С. 3.

и человечества в целом, активно и творчески применяющего исторические знания в учебной и социальной деятельности»¹.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО характеристика учебного предмета «История» разрабатывается в том числе и на основе нового дидактического параметра: содержательная линия.

Так как в современных педагогических словарях ни одного определения не найдено, предложим собственную интерпретацию данного понятия. **Содержательные линии** — это комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. В то время как разделы, темы, блок представляют учебное содержание в структурном аспекте, содержательные линии пронизывают все его компоненты, создают своеобразный ценностный каркас (архитектонику) образовательного проекта в целом.

Из этого определения, во-первых, следует, что каждый учебный предмет, в силу специфики целей и задач его изучения в средней школе, может быть *сущностно охарактеризован* на основе свойственных ему содержательных линий.

Во-вторых, содержательные линии не просто представляют учебный предмет, а выполняют важную *функцию отбора и конструирования учебного содержания* на этапах подготовки рабочих программ и вариативных школьных учебников, а далее — сценариев учебных занятий. Причём в комплекс принципов разработки учебного содержания могут войти все известные дидактике критерии: академические, аксиологические, психолого-педагогические, утилитарные (практико-ориентированные) и др.

В-третьих, содержательные линии могут влиять на образовательный процесс, задавая разнообразные ценностные ракурсы формулирования вопросов и заданий, формы и виды самостоятельных работ, темы творческих проектов и социальных акций. Тогда результаты общего образования школьников не замыкаются на предметных достижениях и выходят на качественно новые уровни: метапредметные и личностные результаты общего образования, социальные и культурные эффекты познавательной деятельности школьников.

Возможности содержательных линий в разработке учебных проектов по истории как для отдельных уроков и мероприятий внеурочной деятельности, так и для целенаправленной работы

¹ Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 кл. — М., 2010. — С. 5.

по развитию исторического мышления школьников, противодействию фальсификациям истории и т. п. раскрыем в данной части книги и проиллюстрируем примерами в приложениях (часть 2, приложение 2).

В учебном предмете «История» *основными содержательными линиями* выступают параметры, которые задают координаты и векторы изучения прошлого:

- историческое время;
- историческое пространство;
- историческое движение;
- человек в истории.

Причём последняя из перечисленных линий пронизывает и связывает все предыдущие и предполагает характеристику: а) условий жизни и быта людей в различные исторические эпохи; б) их потребностей, интересов, мотивов действий; в) восприятия мира, ценностей¹.

Проанализируем возможности основных содержательных линий в разработке проблематики учебных проектов по истории.

3.1.1. Историческое время: «работа над временем»

Историческое время — это конструкция намного более сложная, чем хронологическая атрибуция событий, явлений и процессов. К сожалению, в Примерной программе оно представлено именно так: «хронология и периодизация событий и процессов»².

Но «хронологическое кодирование скрывает за собой гораздо более сложную природу, чем можно себе представить, если рассматривать исторические даты как простой линейный ряд» (К. Леви-Строс). «История — это работа над временем. Но временем сложным, временем реконструированным, многогранным»³.

Мысль А. Про ярко иллюстрирует сопоставление исторических времён, в которых школьники «проживают» сначала Древний мир, затем Средневековье, Новое и Новейшее время:

— Начальный период всеобщей истории: от выделения человека из мира животных и становления человека разумного до образования и гибели древних цивилизаций — как важный этап развития человечества и многообразия культур,

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 кл. — М., 2010. — С. 9.

² Там же.

³ Про А. Двенадцать уроков по истории. — С. 104.

поддерживающий интерес к себе вечными вопросами: «Кто мы?», «Зачем человек пришёл в этот мир?» и т. п.

— Период всеобщей истории с V по XV в.: от гибели античного мира и становления феодального общества до упадка средневековых форм жизни в Западной Европе — как важный этап исторического развития человечества, связующее звено всеобщей истории между Античностью и Новым временем, колыбель современной Европы. А народы и страны других регионов Земли изучаются как самобытные историко-культурные явления в эпоху Средневековья.

— Период всеобщей истории конца XV—XVIII в.: от эпохи Великих географических открытий и Возрождения до кризиса традиционных форм жизни и становления индустриального общества в странах Западной Европы и США — как важный этап исторического развития человечества, связующее звено между Средневековьем и Новейшим временем, колыбель многих политических, культурных и религиозных устоев современной Европы и западной цивилизации.

— Период всеобщей истории XIX — начала XX в.: от войн, начатых революционной Францией и продолженных Наполеоном, до Первой мировой войны и её итогов — как важный этап исторического развития человечества, на котором был сделан колоссальный научно-технический и производственный прорыв в странах Европы, США и Японии, движение по пути модернизации начали колониальные и зависимые страны, произошло становление рабочего и профсоюзного движения, образовались новые национальные государства, оформились новые идейно-политические течения и художественные направления в искусстве. Глубокие политические и социально-экономические перемены в XIX в. стали причиной войн и конфликтов мирового и общеевропейского масштаба в начале XX столетия и во многом определили дальнейшее мировое развитие.

— Период всеобщей истории, в основе которого лежит история человечества в XX в.: как по насыщенности событиями, так и по масштабу перемен в жизни народов XX век не только не уступал предыдущим столетиям мирового развития, но даже превзошёл их. XX век стал переломным в представлениях людей о поступательном, прогрессивном развитии мировой цивилизации, о необходимости и неизбежности унификации мира и т. п. Изменения в облике мира повлекли за собой обострение многих прежних проблем и породили новые, угрожающие самим основам существования цивилизации. Начало XXI в. с ускорением темпов научно-технического прогресса

и «кризисом человека» *демонстрирует преобладание времени над пространством*, актуализирует значимость изучения новейшей истории для понимания истоков глобальных проблем человечества и принятия оптимальных решений.

Согласитесь, что ресурсы исторического времени намного богаче и разнообразнее, чем простая датировка фактов и периодизация прошлого.

Объектами учебных проектов школьников («работы над временем») в основной и старшей школе могут быть:

— временные представления и системы летосчисления разных народов в разные исторические эпохи (первобытность, Античность, Средневековье) и в разных цивилизациях;

— «управление временем» в связи с социальными переворотами (Французская революция конца XVIII в., Октябрьская революция 1917 г. и др.), историческими и легендарными личностями (Мухаммед, Наполеон, Мао Цзэдун и др.);

— культурно-исторические символы времени (египетские пирамиды, Стоунхендж, календарь майя и др.);

— отношения современников к своей эпохе («Мой XX век» и т. п.), прогнозы ближайшего будущего («Будущее России в новом столетии: каким оно виделось на рубеже XIX—XX вв.») и реконструкция атмосферы прошлого потомками («Твой XIX век»).

Примерные вопросы по проекту «Мой XX век»:

Каким виделся новый век людям, родившимся во второй половине XIX — первой половине XX столетия? Что запомнилось и потрясло в XX в. современников?

Исследовательский, творческий и ролевой проекты на эту тему можно предложить учащимся 9 и 11 классов (часть 2, приложение 2) в начале учебного года как итоговую работу по курсу отечественной истории Новейшего времени.

Результаты проектной деятельности на **личностном уровне**:

— освоение гуманистических традиций и ценностей современного общества;

— осмысление социально-нравственного опыта предшествующих поколений;

— способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе;

на **метапредметном уровне**:

— умение работать с учебной и внешкольной информацией, использовать современные источники;

— способность решать творческие задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах;

на предметном уровне:

— овладение ценностными представлениями об историческом пути народов своей страны и человечества и т. д.;

— умение изучать и систематизировать информацию из различных исторических и современных источников, раскрывая её социальную принадлежность и познавательную ценность;

— расширение опыта оценочной и рефлексивной деятельности на основе осмысления жизни и деяний личностей и народов в истории своей страны и человечества в целом¹.

3.1.2. Историческое пространство: метаморфозы и ресурсы

Историческое пространство, как и первая содержательная линия, намного сложнее и богаче смыслами, чем его характеристика в Примерной программе: «историческая карта России и мира, её динамика; отражение на исторической карте взаимодействия человека, общества и природы, основных географических, экологических, этнических, социальных, геополитических характеристик развития человечества»².

Сопоставив исторические пространства Древнего мира, Средневековья, Нового и Новейшего времени, мы увидим, как они расширялись, преодолевали границы континентов, меняли конфигурации центра и периферии, расходились к полюсам: Запад — Восток, Юг — Север, вовлекали в свои орбиты всё новые массы людей, влияли на их мировоззрение, были щедры на открытия, территориальные конфликты и политические манипуляции:

— историческое пространство в культурно-географических границах Древнего мира постоянно расширялось за счёт открытия новых земель и миграций людей в процессе их хозяйственной, политической и культурной деятельности, изменяло свою конфигурацию в связи с активными политическими процессами и военными конфликтами;

— историческое пространство на протяжении Средневековья расширялось благодаря географическим открытиям и освоению новых земель, более масштабным, чем в древности, миграциям (Великое переселение народов, арабские завоевания, «северные ветры», Крестовые походы и др.), активной хозяйственной, политической и культурной деятельности народов в различных регионах мира. Вместе с тем центр исторического пространства из Византии, преемницы античного Рима, на рубеже раннего

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 кл. — С. 6—7.

² Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 кл. — С. 9.

и зрелого Средневековья перемещается в Западную Европу, которой к концу XV столетия уже становится тесно в собственных границах. В то же самое время в Юго-Восточной Азии, на большей части Африки и в Америке продолжается своя жизнь, с которой европейцы преимущественно знакомятся уже в зрелом Средневековье;

— культурно-географические границы ещё существеннее расширились в эпоху Великих географических открытий. В результате этого кардинально изменились представления современников об ойкумене, стали складываться более устойчивые и многообразные связи между разными частями мира, отнесёнными к Старому или Новому Свету, между ведущими государствами Западной Европы началась борьба за территориальный раздел мира и сферы влияния, на карте мира появилось новое государство, в скором времени обещавшее включиться в борьбу европейских держав за мировое лидерство. В то же самое время в Юго-Восточной Азии и на большей части Африки продолжается своя жизнь, с которой европейцы знакомятся уже в зрелом Средневековье, а в Новое время перестраивают её в угоду своим интересам;

— историческое пространство в Новое время осваивалось и перекраивалось сначала во всё нарастающей борьбе за раздел мира на колонии и сферы влияния, потом в борьбе за его передел между индустриальными державами, в число которых в конце XIX в. вошли не только новые государства Европы (Германия, Италия, Австро-Венгрия, Россия), но также США и Япония, до этого существовавшие на периферии мирового развития. В орбиту влияния Запада в XIX в. оказались вовлечены страны Азии, Латинской Америки, Африки и Австралии. Таким образом, канун Новейшего времени ознаменовался созданием единой системы мирохозяйственных связей, возникновением мирового рынка, на котором в начале XX в. господствовала небольшая группа индустриальных и индустриально-аграрных государств;

— пространство новейшей истории создаётся на основе цивилизационного и регионального подходов. Они позволяют, не игнорируя специфики отдельных, наиболее крупных стран современного мира (таких, как США, Япония, Китай, Индия), раскрыть общность исторических судеб государств Западной и Восточной Европы, Латинской Америки, стран арабо-исламского мира, Африки к югу от экватора. Созданию целостного представления об историческом пространстве современного мира способствуют приёмы синхронизации изложения процессов

политического, социально-экономического и культурного развития разных регионов в последние десятилетия и актуализации происходящих в них интеграционных процессов.

Историческое пространство России на протяжении более чем тысячелетней истории государства формировалось и перекраивалось не менее динамично, переживало времена триумфов («одна шестая суши, с названием звонким Русь») и поражений (крушение Российской империи, «распад СССР — геополитическая катастрофа XX в.»). Особенно драматичными были метаморфозы исторического пространства нашей страны в XX столетии. Историческое пространство Российской империи, сложившееся к концу XIX столетия, в результате войн и революций последовательно меняется на историческое пространство Советской России — Советского Союза в 1917—1991 гг., а затем Российской Федерации в конце XX — начале XXI в. Каждый раз это процесс и результат развития России на определённом этапе её истории, это стратегические возможности участия в мировой политике и проблемы оптимального государственного устройства многонационального и поликультурного российского общества.

Поэтому в курсе «История России: XX — начало XXI в.» содержательная линия «историческое пространство» играет важную роль в формировании представлений школьников о Российской Федерации как преемнице исторического Российского государства (Российская империя — СССР — Российская Федерация), несмотря на радикальные трансформации в 1917 и 1991 гг., а также на потерю более чем трети населения и обширных территорий. С этой задачей тесно связана другая, восходящая к личностным результатам общего образования: «воспитание российской гражданской идентичности» школьников (ФГОС).

В связи с подвижностью и ценностно-смысловой заряженностью исторического пространства *объектами проектной деятельности учащихся* могут быть:

— пространственные представления людей древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени, в том числе отражённые на старых географических картах мира, в записках путешественников, миссионеров и исследователей, в школьных учебниках географии и истории;

— территориальный рост Российского государства в IX—XX вв.: факторы, механизмы, геополитические, социально-экономические и культурные последствия обретения новых земель, расширения государственных границ, роста населения;

— договоры о межгосударственных границах, исторические корни территориальных претензий и спорных / оспариваемых территорий;

— миграции народов в разные исторические эпохи, их причины и последствия;

— историко-культурные символы географических открытий и освоения человеком новых пространств (памятники первооткрывателям, землепроходцам и мореходам, монументы и памятные знаки в честь восхождения / спуска, космических полётов и т. п.);

— политические амбиции государств и народов, запечатлённые на политических картах и в символах великих империй (гербы, флаги, гимны и другая государственная атрибутика);

— карикатуры с аллегорическими изображениями стран, событий и личностей, которые пытались «повелевать» пространствами и всем миром.

В каждом из проектов этой направленности ученикам потребуется, во-первых, самостоятельно найти оригинальные первоисточники (старые карты, воспоминания дипломатов и путешественников, международные договоры, политические карикатуры и т. д.), которыми не изобилуют ни школьные учебники, ни дидактические издания; во-вторых, критически проанализировать содержащуюся в них информацию, в то же время придерживаясь принципа историзма; в-третьих, сформулировав проблему и цель своей проектной деятельности, определиться с видом учебного проекта и форматом конечного продукта (тематическая аннотированная карта, проблемно-тематическая анимированная карта, веб-сайт, реферат, стендовый доклад и т. д.).

«Мир, каким вы его ещё не видели» — это девиз проекта на сайте www.worldmapper.org. Там представлены карты-анаморфозы, которые можно широко использовать в проектной деятельности (часть 3, приложение 3).

Результаты проектной деятельности на **личностном уровне**:

— понимание культурного многообразия своей страны и мира, уважение к культуре своего и других народов;

— готовность к межкультурному диалогу и взаимодействию с представителями других народов, государств;

на **метапредметном уровне**:

— владение умениями работать с информацией;

— умение логически строить рассуждения, ясно и аргументированно излагать свои мысли;

— способность решать поисковые и исследовательские задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах, в том числе на электронных носителях;

на предметном уровне:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий и процессов мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем, высказывать и аргументировать своё отношение к ним;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, поисковые и исследовательские проекты);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при проведении историко-культурных мероприятий¹.

3.1.3. Историческое движение: образы — мифы — фальсификации

Историческое движение — это центральная содержательная линия учебного предмета «История», которая включает в себя:

— эволюцию трудовой и хозяйственной деятельности людей; развитие материального производства, техники; изменения характера экономических отношений;

— формирование и развитие общностей — социальных, этнонациональных, религиозных и др.; динамику социальных движений в истории (мотивы, движущие силы, формы);

— образование и развитие государств, их исторические формы и типы; эволюцию и механизмы смены власти; взаимоотношения власти и общества; тенденции и пути преобразования общества; основные вехи политической истории;

— историю познания человеком окружающего мира и себя в мире; становление религиозных и светских учений и мировоззренческих систем; развитие научного знания и образования; развитие духовной и художественной культуры; многообразие

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — М., 2012. — С. 10—11.

и динамику этических и эстетических систем и ценностей; вклад народов и цивилизаций в мировую культуру;

— развитие отношений между народами, государствами, цивилизациями (соседство, завоевания, преемственность); проблемы войны и мира в истории¹.

Легко предположить, с каким количеством событий, явлений и процессов, противоречивых версий и оценок, с какими масштабами перемен столкнутся школьники, изучая историю России и мира с древнейших времён до наших дней в рамках этой содержательной линии, да ещё скорректированной историческим временем и пространством!

Столь же внушительным и разнообразным будет перечень *объектов для проектной деятельности учащихся* по линии «историческое движение». Составить его школьные учителя могут самостоятельно (по аналогии с пп. 3.1.1 и 3.1.2).

Здесь же перейдём к проблеме **конструирования содержания общего исторического образования и соотношения в нём образов, мифов и фальсификаций.**

Для движения по цепочке «образы — мифы — фальсификации» уточним собственную позицию: гуманитарное образование, прежде всего историческое, работает на созидание учениками индивидуальных, личностных образов прошлого и современности, окрашенных в своеобразные тона и оттенки на основе собственной системы ценностей, жизненного и познавательного опыта.

Образ как представление о ком-либо или о чём-либо отличается от стереотипа содержательной полнотой, большей гибкостью и эмоциональностью, возникает в *индивидуальном порядке*, а не передаётся в готовом виде. Последнее особенно значимо в отношении *образов прошлого*, которые определяются не только набором сохранившихся (или транслируемых через официальные каналы) исторических сведений, но и значением, которое им придаётся. «В историческом сознании явления прошлого всегда формируются под влиянием идей, представлений, осознанных и неосознанных предпочтений, актуальных для изучающего или воссоздающего их общества. Образы прошлого — это всегда, хотим мы того или нет, отражение наших интересов»².

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 кл. — С. 9; История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 7.

² *Репина Л. П.* и др. История исторического знания. — С. 15.

Личностный опыт и познавательные интересы учащихся в немалой степени зависят от ценностно-целевых ориентиров общего исторического образования, пронизывающих весь «ствол дерева целей»: от ФГОС до поурочных планов учителя, а также от гражданских и профессиональных установок конкретного педагога, его компетентностей и методического инструментария.

Говоря в этой связи о гражданских и профессиональных компетенциях учителя истории, зададимся вопросом: осознают ли школьные педагоги, что на уроках и при чтении учебника за пресловутой передачей (или формированием) знаний стоит повседневная и тонкая, сознательная или не вполне осознаваемая ими работа самого ребёнка над образами прошлого? Ещё один деликатный вопрос: знают ли учителя истории, что образы многих исторических событий, которые в своей основе кажутся нам незыблемыми, на деле являются всякого рода историко-ментальными конструкциями, созданными в угоду тем или иным религиозным, политическим, морально-нравственным и другим интересам?

Прогнозируемые предметные результаты:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, стремление к самообразованию, историко-краеведческой деятельности¹.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

Миф — это догматизированное или сакрализованное знание, порождаемое определённой ситуацией и предназначенное для каких-либо целей. С педагогических позиций вопрос: «Изучая историю — изучаем мифы?» — ставит большинство учителей в оборонительную позицию. Представив содержание учебного предмета после «зачистки мифов», учителя оказываются в растерянности: «На чём же тогда воспитывать молодое поколение? На чьих подвигах и героической смерти растить патриотов?»

В этих контраргументах характеризуются главные признаки исторического мифа:

- 1) чёткость образов «своих» и «чужих»;
- 2) возвышенный характер жизни и смерти героев, дистанцирующий их от «обычных» людей;
- 3) эмоциональная энергетика прикосновения к «образцу»;
- 4) ясный message-образец «делать жизнь с кого».

В основе исторического мифа, бесспорно, лежит реальное событие, но, «отлитое в предание», оно утрачивает свою изначальную противоречивость и многозначность, зато приобретает педагогическую чёткость и направленность.

Однако *мифологизация учебного содержания* происходит в историческом образовании в первую очередь под воздействием разного рода политических мотивов.

«Процесс критики мифов» в школьном историческом образовании развивается в двух направлениях. Полезные с точки зрения патриотического и гражданского воспитания школьников мифы укореняются, несмотря на контраргументы отдельных историков (а в основном публицистов определённого направления), альтернативные источники и новые обстоятельства «давно минувших дней». Примеры ремифологизации — образы Александра Невского на страницах современных учебников¹. Вопросы и задания по критике источников остаются больше исключением, чем правилом.

Кроме того, «неправильные» или «вредные» мифы возводятся в новое качественное состояние — *фальсификацию*, что означает тенденциозную трактовку, выборочное цитирование и другие манипуляции с источниками, включая прямые подлоги документов, с целью создания искажённого образа исторической реальности.

Причём, как замечает В. П. Козлов, в 1996—2009 гг. бывший руководителем Федерального архивного агентства России (Росархива), «в XX веке мы всё реже и реже встречаем фальси-

¹ См.: *Перевезенцев С. В., Перевезенцева Т. В.* История России с древнейших времён до начала XVI века. — М., 2009.

фикации исторических источников во имя доказательства неких исторических идей и концепций, всё чаще подлоги преследовали откровенно политические цели, некие государственные интересы, выходя нередко из спецслужб. Следы многих фальсификаций ведут именно сюда, однако доступ к их архивным материалам не всегда бывает возможным».

В особой ситуации трансформации образов в мифы и фальсификации в современном обществе появляются вопросы: кто в содержании школьного исторического образования оценивает и сортирует мифы на «положительные образы» и «фальсификации»? Как коррелирует задача «противодействовать фальсификациям» с педагогическими установками на «понимание культурного многообразия, толерантность», «способность к определению своей позиции и ответственному поведению в современном обществе» и т. п.?

С точки зрения историка и архивиста, «в каждом замысле фальсификации довольно отчётливо прослеживается «определённый интерес» — от примитивного и низменного до фанатично благородного. Именно *выявлением этого «интереса»* замечательно разоблачение подлогов, оно даёт возможность немедленно поставить их в общий контекст общественных движений своего времени, получить более объёмное представление об их очевидных и скрытых мотивах. Фальсификации всегда обостряют наши представления об известных исторических явлениях, событиях, действиях, мыслях людей, позволяя выявить дополнительные черты их характеристик, — считает профессиональный историк В. П. Козлов. — В подлогах, как в капле воды, отражаются не только исторические процессы, современные времени их изготовления, но в случае реанимации фальсификаций даже после разоблачения — современным и периодам их бытования, неожиданного «возвращения» из небытия»¹.

А каковы цели и прогнозируемые результаты противодействия фальсификациям на школьных уроках истории? Смогут и должно ли «классное оружие» конкурировать с другими поборниками «исторической правды» на телевидении, интернет-сайтах и в книжных изданиях с сенсационными названиями типа «Вся правда о...», «Антимифы...», «N. против S.» и т. п.?

В поисках ответа на эти вопросы мы попробовали сравнить исторические мифы и фальсификации (таблица 1 «Мифы

¹ Козлов В. П. Обманутая, но торжествующая Клио. Подлоги письменных источников по российской истории в XX веке. — М., 2001. — С. 6—7.

и фальсификации истории в Новейшее время»). Результаты этой работы могут быть использованы на заключительном этапе лабораторно-практического занятия «Образы — мифы — фальсификации» (часть 2, приложение 4) и в проектах «Война документов» (часть 2, приложение 5), «Как фальсифицируют историю?» (часть 2, приложение 7), «Художник переписывает историю» (часть 2, приложение 10).

«Всеобщая изощрённость XX столетия вряд ли может вызвать у кого-либо сомнения. История фальсификаций в этом смысле не стала исключением. Масштабы подлогов, равно как событий и лиц, которым они были посвящены, нередко соответствовали масштабам событий и деятельности лиц, которыми оказался богатым век. Достаточно вспомнить поразившую мир фальсификацию дневника Гитлера. Впрочем, такими же масштабами отличались и явления противоположные. Как не вспомнить в этой связи отрицание советским руководством подлинности протоколов Молотова — Риббентропа о разделе сфер влияния накануне Второй мировой войны и многолетние усилия советских историков, доказывавших их подлинность» (В. П. Козлов).

О значении этих документов в развитии международных отношений в конце 1930-х — начале 1940-х гг. нам известно из курсов отечественной и всеобщей истории. А что мы знаем об их «втором пришествии»? Ответ на этот вопрос школьники могут найти, работая над информационно-поисковым проектом «Война документов». История публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг.» (часть 2, приложение 5).

Мы рекомендуем предложить его учащимся 11 классов, изучающим историю на базовом или углублённом уровне в рамках тем «Советско-германские договоры, их последствия», или «СССР в годы перестройки. Политика гласности: достижения и издержки», или «Российская Федерация. Итоги первого десятилетия политических и социально-экономических реформ в стране и обществе».

Прогнозируемые предметные результаты:

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализы);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности ¹.

Таблица 1

Мифы и фальсификации истории в Новейшее время

Линии сравнения	Миф	Фальсификация
Характер и функции	«Полезный» для человека, общества, власти, так как легитимирует настоящее, задаёт образцы, содействует формированию позитивной национальной и гражданской идентичности личности	«Вредная», так как искажает прошлое, формирует неверные исторические знания, подрывает чувство уважения к прошлому и лояльности к современным властям, работает на негативную идентичность личности
Авторство	Создатели мифов остаются в тени; миф сконструирован и подан так, чтобы убедить: «так и было»	Авторы чётко персонафицированы, в их характеристиках преобладают негативные качества личности и черты характера

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — М., 2012. — С. 11.

Линии сравнения	Миф	Фальсификация
Целевая аудитория	Люди разных возрастов и занятий, но соединённые «общей судьбой», любовью и уважением к Отечеству, предкам	Нация, граждане, обязанные хранить суверенную государственность, базовые национальные ценности, исторически сложившееся государственное единство и т. д.
Воздействие на человека и общество	Мягкое	Жёсткое
Модель отношения	Человек нуждается в мифах и героях как в системе координат для ориентации в жизни, людях, истории	Противодействовать, давать отпор, разоблачать

3.1.4. Человек в истории: от творцов до фальсификаторов

Человек в истории — сквозная содержательная линия, пронизывающая собой время, пространство и движение, а также все другие дополнительные линии, о которых речь впереди. Действительно, без человеческого измерения не состоится ни один учебный проект по истории.

Линия «Человек в истории», помимо трёх указанных в примерной программе направлений: «условия жизни и быта людей в различные исторические эпохи», «их потребности, интересы, мотивы действий», «восприятие мира, ценностей», — может быть усилена новыми аспектами, характерными для современной исторической науки.

«Новая историческая наука», в которой центральным предметом исследования стал человек в обществе, — это уже междисциплинарная история в полном смысле слова, но её познавательные приоритеты и соответственно основные контрагенты в сфере социальных наук, к которым историки обращались в поисках научной методологии, со временем (вторая половина XX в. — *Авт.*) менялись¹.

¹ Репина Л. П. и др. История исторического знания. — С. 230.

Вместе с тем даже самые общие представления об этих приоритетах дают широкий простор для разработки оригинальных учебных проектов, которыми можно охватить «героев» и «злодеев» истории, её творцов и фальсификаторов:

— *новая социальная история* — описание и интерпретация внутреннего состояния общества, его отдельных групп и отношений между ними;

— *социальная история ментальностей* — реконструкция характерной для данной общности картины мира или совокупности образов, представлений, ценностей, которыми руководствовались в своём поведении члены той или иной социальной группы;

— *историческая антропология* — синтез всей исторической действительности в фокусе человеческого сознания (в субъективной реальности);

— *новая локальная история* — комплексное исследование той или иной локальной общности (деревни, приходы, малые города и т. п.) как развивающегося социального организма, создание её полноценной коллективной биографии;

— *новая культурная история* — изучение роли языка, текста, нарративных структур в создании и описании исторической реальности. Главная задача исследователя — показать, каким именно образом субъективные представления, мысли, способности, интенции индивидов действуют в пространстве возможностей, ограниченном объективными, созданными предшествовавшей культурной практикой коллективными структурами, испытывая на себе их постоянное воздействие;

— *гендерная история* — изучение гендерных отношений, их становление, функционирование и воспроизводство в историческом контексте;

— *новая биографическая история* — анализ индивидуального сознания, опыта и деятельности в контексте проблемы самоидентификации личности, личного интереса, целеполагания, индивидуального рационального выбора и инициативы;

— *персональная история* — реконструкция личной жизни и неповторимых судеб отдельных исторических индивидов, изучение формирования и развития их внутреннего мира, всех сохранившихся следов их деятельности рассматриваются одновременно и как главная цель исследования, и как адекватное средство познания того исторического социума, в котором они жили и творили, радовались и страдали, мыслили и действовали;

— *интеллектуальная история* — исследование интеллектуальной деятельности и процессов в сфере гуманитарного,

социального и естественно-научного знания в их социокультурном контексте;

— *устная история* — сбор и изучение свидетельских показаний рядовых участников исторического процесса, на памяти которых происходили события не только их личной жизни, но и большой истории¹.

Но какой бы проект ни выбрал ученик, он всегда должен помнить, что главным для историка является беспристрастный взгляд на историю.

Ещё в начале 1990-х гг. известный историк В. Б. Кобрин писал по этому поводу:

«Итак, я — историк. И, следовательно, нахожусь сегодня не в самом комфортном положении. Ибо в наши дни любят историю и не жалуют историков. Почему? Интерес к своему прошлому у общества вырос неизмеримо. Люди вглядываются в него в поисках ответов на свои проклятые вопросы — кто виноват? что делать? — и страстно негодуют, когда не получают ответов. Или получают такие, которые их не убеждают. Или не устраивают...

Так что, вина историков мнимая? Разумеется, нет... Нет, ревностное служение идеологии, а чаще официально признанным идеологам и их «установкам», научные по виду сочинения, выводы которых легко угадать, прочитав лишь заголовок, — всё это слишком хорошо известно и слишком широко распространено...

Всегда были честные историки. Им приходилось нелегко. Они платили за свою принципиальность испорченными нервами, служебными неудачами, подчас разрывом товарищеских отношений. И всё же старались сохранить себя как учёных. Не добавлю *«честных»*. Ведь нечестный учёный — уже не учёный, какими бы академическими званиями он ни был украшен»².

Итак, актуальная тема поисково-исследовательских проектов на всём протяжении изучения истории в школе, с 5 по 11 класс, — «Историк», а эпиграф:

Средь моря речей и риторик,
Средь родины нашей большой —
О, как же нам нужен историк,
Историк с российской душой...

Вероника Долина

И ещё одну идею для проекта подсказали строки из книги В. Б. Кобрин: «Благодаря истории мы можем ощутить тесную

¹ Подробнее о каждом направлении см.: *Репина Л. П.* и др. История исторического знания. — С. 230—275.

² *Кобрин В. Б.* Кому ты опасен, историк? — М., 1992. — С. 23.

связь поколений. Далёкие эпохи вовсе не так уж далеки, как может показаться... Я начал размышлять. Вот студентом я как-то слушал лекцию уже очень старого академика Роберта Юрьевича Виппера. А ведь он, сокурсник известного лидера кадетов историка П. Н. Милюкова, был студентом, когда в 1879 году умер С. М. Соловьёв и начал читать лекции молодой В. О. Ключевский...

Говорят, между любимыми двумя людьми на земном шаре насчитывается всего несколько «связок». Линию этих связок можно провести и в прошлое. Как-то я попытался подсчитать, сколько их между мной и Пушкиным. Вот эта линия...»¹.

Поисково-исследовательский или творческий проект «**Эстафета времени**» (часть 2, приложение 6) мы рекомендуем предложить как опережающее задание учащимся 8—11 классов в начале нового учебного года (курс «История России: XIX—XX вв.»).

Прогнозируемые предметные результаты:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности².

¹ Кобрин В. Б. Кому ты опасен, историк? — М., 1992. — С. 31.

² См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

Работая над тематикой проектов в линии «Человек в истории», нельзя было пройти мимо рекламного проспекта Государственного исторического музея, приглашающего на выставку «Детский костюм XVIII — начала XX века» (январь — апрель 2013 г.). Увы, школьные курсы истории остаются «историей взрослых», по пальцам можно пересчитать сюжеты и имена детей, попавших на страницы наших учебников и по отечественной, и по всеобщей истории! А если мы ещё вспомним, что историю в школе изучают и мальчики, и девочки, а в безграничных просторах прошлого их привлекают часто совсем разные объекты и сюжеты, то...

«Выставка «Детский костюм XVIII — начала XX века» посвящена эволюции детской одежды. Её особенность в том, что в экспозиции представлены исключительно подлинные предметы детского гардероба. Подлинный старинный детский костюм — явление достаточно редкое, такие вещи изнашивались практически до конца. Они передавались от старшего ребёнка к младшему и постоянно перешивались. Экспозиция позволяет сравнить взрослые и детские костюмы от эпохи Просвещения до эпохи стиля модерн. На выставке представлены также журналы мод, вышитые портреты и фотографии.

Как одеть ребёнка — красиво или удобно? Компромиссное решение этой проблемы в России искали веками. Сорочка для новорождённого — во второй половине XIX века так решали вопрос, пеленать или не пеленать. Платье практически до пола скрывало младенца целиком. Метровый подол использовался в качестве пелёнки. Кружевная распашонка, в которой малыш мог свободно поднимать руку или ногу, пришла на смену свивальникам, которые препятствовали всякому движению.

Мода на детский костюм менялась вместе со взрослой модой и даже во многом от неё зависела. В XVIII веке рождается понятие «*маленький взрослый*». Наряды для детей, кроме, пожалуй, размеров, ничем не отличаются от туалетов для взрослых — те же жёсткие лифы, корсеты, шнуровки. Всё это нарушало кровообращение, стесняло дыхание, нанося реальный вред здоровью. Лишь в конце XVIII столетия мода обратилась к простоте. Так появился первый комбинезон — тогда его называли «скелетон» — брюки, пристёгнутые к курточке. Носили его мальчики. Для девочек шили пышные платья двух видов, которые существуют до сих пор: платьице с кокеткой — знаменитая «татьянка» и платье с напуском на бедрах.

Экспозиция завершается началом XX века, когда детская мода наконец пришла к единому знаменателю: во главу угла

встала не красота и демонстрация богатства и положения родителей, а исключительно комфорт ребёнка.

Эпоха модерна сделала детский костюм свободнее, удобнее и функциональнее. Мальчиков, наконец, одели в короткие штанишки, а затем и в длинные брюки, оставив платья девочкам. Белоснежные платья, рубашки-косоворотки, костюмы для игр и верхняя одежда для прогулок — к началу XX века в детском гардеробе оказались удобные и практичные модели. Кстати, модницам быстро понравились находки детских модельеров, и они добавили в свой гардероб укороченные юбки и бриджи, свободные блузы с кокетками и фуфайки».

Наверное, дочитав до конца этот текст, вы уже придумали сюжеты и виды проектных заданий для учащихся 7—11 классов, в основе которых будут репродукции детских портретов XVIII—XX вв., описания внешнего вида детей в историко-художественной и мемуарной литературе, исторические фильмы и старые фотографии?..

Не мучайтесь над вопросом, какое отношение тема детской моды имеет к истории. Вспомните, как много дискурсов и направлений вмещает в себя новая историческая наука! А ребёнок — тоже «человек исторический»!

3.2. Дополнительные содержательные линии

Дополнительные содержательные линии — это способ усилить ценностный потенциал учебного предмета и выделить вариативный учебно-методический комплекс в ряду его аналогов-конкурентов. Сделать это могут и авторы школьных учебников истории, и составители рабочих программ, и школьные учителя при подготовке своих тематических планов.

Основные содержательные линии учебного предмета «История» составляют единство содержательных (объектных) и деятельностных (субъектных) компонентов¹. Дополнительные содержательные линии существенно обогащают учебный предмет аксиологическим (ценностным) компонентом, актуализируют роль истории в духовно-нравственном становлении личности современного школьника.

Среди многообразия дискурсов, которые можно положить в основу дополнительных содержательных линий, выделим и представим две: «Ремесло историка», «История и художник», оставляя возможность изобретать и педагогически разрабатывать другие линии вам, уважаемые коллеги.

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — С. 7.

3.2.1. Ремесло историка. Критическое мышление и многоперспективный подход к изучению источников

Дополнительная содержательная линия «Ремесло историка» направлена на весь комплекс предметных, метапредметных и личностных результатов изучения истории благодаря тому, что она:

— актуализирует вопрос о природе исторической науки и приводит школьников к пониманию роли истории в современном мире;

— на доступном школьникам уровне показывает лабораторию современного учёного-историка, знакомит с основными видами исторических документов, характерными для каждой эпохи, с приёмами поиска и изучения письменных источников, а также с причинами многообразия их интерпретаций в прошлом и настоящем;

— учит распознавать в тексте информацию объективного (сведения о месте, времени, участниках событий и т. п.) и субъективного характера (мнения, версии, оценки и т. п.), критически анализировать источники и выявлять степень их достоверности, надёжности, склонности авторов к искажениям и предубеждениям и т. д., сравнивать разные источники, содержащие информацию об одном и том же событии или явлении, понимать и объяснять причины различий между ними;

— защищает педагогов и учащихся от недостоверных источников исторической информации, учит распознавать приёмы фальсификации исторического прошлого и манипулирования сознанием в угоду политическим и иным интересам определённых групп и личностей;

— помогает определиться с собственным мнением в отношении дискуссионных вопросов прошлого и аргументировать его, не исключая права других людей на иные суждения и оценки;

— знакомит с историей исторической науки в России и мире, с выдающимися учёными и их открытиями, помогает оценить роль истории на разных этапах развития человечества, в том числе в разные периоды прошлого нашей страны и на современном этапе истории России.

Целью использования дополнительной линии «Ремесло историка» является развитие исторического и критического мышления школьников.

Ранее (2.1) мы уже охарактеризовали траекторию развития этого мышления в контексте исторического познания:

- 1) «я знаю, это было так, как описано...»;
- 2) «я знаю, это было так, потому что...»;
- 3) «я знаю, это было так, потому что... но могло быть иначе»;

4) «я не могу знать, как это было (история дана мне в текстах), но я могу построить собственную версию исторических событий (создать свой текст), отличающуюся от иных версий».

По словам А. Про, «критика документа означает сопоставление его со всем тем, что уже известно о рассматриваемом в нём предмете, о месте и времени, о которых он рассказывает. В каком-то смысле критика и есть сама история»¹.

Французский историк конечно же иронизировал, когда заявлял, что «все критические методы направлены на то, чтобы ответить на *простые* вопросы». Эти вопросы отнюдь не из лёгких и не лежат на поверхности изучаемых источников: «Откуда этот документ? Кто его автор? Как он сохранился и дошёл до нас? Насколько искренен его автор? Есть ли у него осознанные или неосознанные причины исказить своё свидетельство? Правду ли он говорит? Позволяло ли занимаемое им положение располагать достоверной информацией? Давало ли оно повод для лукавства?»²

Все вопросы историки делят на две группы:

1) *критика искренности* касается декларируемых или недекларируемых намерений автора и имеет целью выявить лживые утверждения (фальсификации);

2) *критика достоверности* — изучение объективного положения автора как свидетеля, направленное на анализ его заблуждений.

«Если, например, возникает подозрение, что автор мемуаров пытается приписать себе особую роль, то в таком случае особенно строгие требования будут предъявляться критикой искренности. Если этот автор описывает событие или ситуацию, при которых он присутствовал, не являясь прямым участником, он, несомненно, привлечёт к себе больше внимания со стороны критики достоверности, чем если бы он передавал о них со слов других»³.

По другим основаниям критика документа может быть *внешней* — направленной на анализ текста и его материальной основы (материал для письма, чернила, почерк, печати и т. д.) и *внутренней* — оценка сведений, которые даёт источник. В первом случае эксперт устанавливает происхождение и подлинность источника, во втором — степень достоверности сведений, искренности и объективности автора документа.

Для того чтобы школьники могли выполнять весь комплекс действий, составляющих критику источника, необходимо, чтобы

¹ Про А. Двенадцать уроков по истории. — С. 61.

² Там же. — С. 63—64.

³ Там же. — С. 64.

какие-то документы были представлены им в оригинальном (аутентичном) внешнем виде. Например, в разработке проекта «Война документов» (часть 2, приложение 6) есть задание, направленное на сравнение оригинала и копии описи документов, относящихся к советско-германским переговорам в период 1939—1941 гг.

Но чаще всего школьники могут приобщиться только к внутренней критике источников, поскольку документы в учебниках, хрестоматиях и практикумах публикуются в «обычном», «обезличенном» виде. Но и в этом случае объектами критического анализа могут быть:

— *неумышленные искажения информации* (описки, опечатки, добросовестные заблуждения автора и т. п.);

— *сознательные искажения информации* (умолчания, вырывания фактов из контекста, тенденциозный подбор фактов, нарушение логики и временных связей, создание определённого контекста для восприятия информации и т. д.).

Вот почему однажды В. О. Ключевский тонко заметил: «Торжество исторической критики — из того, что говорят люди известного времени, подслушать то, о чём они умолчали».

В этом смысле учебные проекты — эффективный способ развития исторического и критического мышления учащихся.

Исследовательский проект «**Как фальсифицируют историю?**» представлен в приложении 7 (часть 2). Сценарий проектной деятельности тематически продолжает историю советско-германских отношений в 1939—1941 гг., и поэтому мы рекомендуем его *старшеклассникам, изучающим историю на базовом или углублённом уровне.*

Реализуется в рамках курсов: история России / всеобщая история (базовый или углублённый уровень).

Великая Отечественная война 1941—1945 гг. Агрессия фашистской Германии против СССР.

Итоги и уроки Второй мировой войны в оценках современников и историков.

Прогнозируемые предметные результаты:

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

В профессиональном историческом сообществе в определённой степени сформированы так называемые механизмы снижения опасности субъективных подходов историков, порождённых влиянием современных обстоятельств и собственных политических пристрастий:

- рефлексия и самоконтроль историков;
- внятное изложение альтернативных точек зрения;
- отказ от изображения истории как борьбы правых и виноватых;
- использование многоперспективного подхода к анализу и оценке исторических событий;
- учёт достижений других историографических направлений;
- участие в научных и общественных дискуссиях;
- представление результатов своих исследований на суд общественности.

Среди этих механизмов подробнее остановимся на характеристике многоперспективного подхода к анализу и оценке исторических событий. До сих пор этот принцип по непонятным причинам отсутствует и в характеристике основных содержательных линий учебного предмета «История», и в перечне предметных результатов изучения истории в основной и старшей школе, хотя играет важную роль в развитии исторического и критического мышления личности.

Многоперспективный подход — это «способность рассматривать факты и их интерпретации с разных точек зрения» (Д. Снат). Другими словами, это «способ видения, изначальная установка на восприятие исторических событий, персоналий, процессов культуры и общества в различных перспективах» (Р. Страдлинг).

Многоперспективный подход в обучении истории возможен при следующих условиях: признание истории *открытым, нелинейным, многофакторным* процессом, в котором действуют

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. академика РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

разные субъекты истории, каждый со своим правом на собственную интерпретацию прошлого и настоящего.

Какие виды перспектив («наблюдательных пунктов») практикуются в исторических исследованиях?

По масштабам исторического пространства: локальные, региональные, национальные, макрорегиональные, планетарные.

По масштабам исторического времени: прошлое, настоящее, будущее.

По разнообразию источников: научно-исторические, внешне- и внутривполитические, личностные, художественные.

По линии «Человек в истории»:

— «свои» и «чужие» (в широком диапазоне самых разных культурных различий);

— сторонники и противники;

— активные участники и наблюдатели;

— официальные и неофициальные лица;

— современники и потомки;

— мужчины и женщины;

— взрослые и дети.

Прогнозируемые на личностном и метапредметном уровнях результаты использования многоперспективного подхода к изучению прошлого:

— представление о многообразии мира;

— осознание, что в истории существуют разные точки зрения и оценки по поводу одних и тех же фактов;

— понимание причин этого многообразия, а также природы своих и чужих предрассудков, стереотипов, мифологем и т. п.;

— толерантность по отношению к инаковости;

— формирование своего взгляда на мир;

— формирование критического мышления;

— развитие эмпатических способностей.

Многоперспективный подход способствует обновлению проблематики содержания общего исторического образования и, в частности, учебных проектов. Он помогает вести диалог культур и применять интерактивные способы изучения прошлого.

Убедиться в силе многоперспективного подхода поможет лабораторное занятие **«Тост «За русский народ!» — самая загадочная речь И. В. Сталина»** (часть 2, приложение 8).

Комплекс источников даёт представление о многообразии интерпретаций одних и тех же исторических фактов, ведёт к пониманию причин этого многообразия и определению собственной точки зрения, обозначает новые аспекты в изучении отечественной истории и характеристики политической фигуры,

личность и деятельность которой остаётся «полем битвы» в современном российском обществе.

Реализуется в рамках курсов: история России / всеобщая история (базовый или углублённый уровень).

Величие и цена победы советского народа. Война в памяти народа, в произведениях искусства. Идеологические кампании 1940-х гг.

Характер и содержание дидактических материалов позволяет успешно применить принцип многоперспективного подхода к изучению истории. Используются перспективы, связанные с субъектами исторического процесса и познания (официальная — неофициальная версия, современники — потомки, советские историки — российские историки, академические историки — общественность) и с видами источников (официальные — неофициальные, политические — научно-исторические — художественные, вербальные — визуальные).

Характер многих познавательных вопросов и заданий к источникам близок к учебным проектам ролевого, поискового и исследовательского видов.

Может сложиться представление, что дополнительная содержательная линия «Ремесло историка» и собственно сама профессиональная деятельность учёных сводится к разоблачению мифов и фальсификаций прошлого. На деле в основе и педагогического, и научного феноменов лежит конструирование исторических версий и оценок, в том числе и таких, которые расходятся с доминирующей историографической традицией, а в авторитарном обществе и с официальной научной версией.

Без свободы научного поиска в сфере теории и методологии исторического исследования учёные не могут выполнять стоящие перед ними задачи. Исследовательские проекты, основанные на материалах научно-исторических дискуссий и круглых столов, позволяют старшеклассникам войти в творческую лабораторию современных российских историков.

Дискуссия современных историков о способности Учредительного собрания сформировать конституционное правительство и реально изменить политическое развитие России состоялась в Институте Российской истории в 2008 г.¹ и была приурочена к 90-летию событий января 1918 г. Интерес современных историков обращён к неиспользованным ресурсам и упущенным

¹ См.: Октябрьская революция 1917 г. и разгон Учредительного собрания: Круглый стол в ИРИ РАН // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2008. — № 8—10; 2009. — № 1.

возможностям Учредительного собрания, касавшимся того, как вывести нашу страну на демократический путь развития.

В силу этого исследовательский проект «**Учредительное собрание: «упущенные возможности»?**» носит отчасти и ретроспективный характер. Последний можно усилить в дополнительном мини-проекте «Что было бы, если бы большевики в январе 1918 г. не смогли разогнать Учредительное собрание?» (часть 2, приложение 9).

Мы рекомендуем его *учащимся 11 классов*, изучающим историю на базовом или углублённом уровне, в рамках специального учебного занятия, посвящённого истории подготовки и разгона Учредительного собрания.

Реализуется в рамках курсов: история России (базовый и углублённый уровни).

Судьба Учредительного собрания. Крах демократической альтернативы развития России¹.

Прогнозируемые предметные результаты:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осознание и объяснение функций и методов научных исторических дисциплин, значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— ориентация в основных концепциях истории;

— способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем, высказывать и аргументировать своё отношение к ним;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 18. (Содержание обучения на базовом уровне представлено в Примерной программе шире и актуальнее, чем на углублённом.)

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

3.2.2. История и историческая живопись

Дополнительная содержательная линия «Историк и художник» — это кардинальный поворот в отношении педагогов и школьников к репродукциям картин на исторические темы. До сих пор в большинстве учебников они представлены и воспринимаются как *иллюстрации* событий, о которых рассказывается в параграфах, или, ещё проще, как «цветные пятна», где глаза ребёнка могут отдохнуть от монотонности печатного текста.

Нижняя хронологическая граница содержательной линии «Историк и художник» в курсе отечественной истории ограничена XVIII столетием, в курсе всеобщей истории — примерно XV—XVI вв. Произведениям, созданным в начальную эпоху западноевропейской и русской исторической живописи, не хватало достоверности, их историзм очень условен, фантастичен, часто театрален и в композициях, и в деталях. Это очевидно даже неискушённому зрителю, поэтому к средневековым миниатюрам с историческими сюжетами школьники 5—7 классов не относятся как к визуальным *информационным источникам*.

Другое дело — историческая живопись Нового времени: более активное, чем прежде, обращение художников к прошлому стало проявлением процесса формирования национального самосознания, возвращения к своим историческим истокам и преодоления культурно-исторической разобщённости.

Живопись не просто воссоздавала исторический образ или сюжет, а совмещала в себе «проповедь и убеждение, речь оратора и поэта»; миссия художника воспринималась современным ему обществом как служение носителя духовных ценностей и их проводника в мир. Художественные образы рождали интерес к давней старине и пробуждали критический взгляд на историю как проекцию злободневных тем современности. Художнику XVII—XX столетий уже нельзя было отвлечённо

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

фантазировать, а следовало изучать прошлое, проникаться, пропитываться его атмосферой и одновременно держать руку на пульсе своего времени.

В этом контексте дополнительная содержательная линия «Историк и художник» ставит перед школьниками проблемы: что заставляло художников обращаться к исторической тематике и как они участвовали в поиске ответов на важнейшие для общественного самопознания и самоидентификации вопросы: кто мы? Что наследуем? Какова наша миссия в мире? Чьи личные качества и деяния посредством живописи переживали своё время, олицетворяли для потомков вечные ценности и сиюминутные ориентиры? Какие исторические личности и события, наоборот, на исторических полотнах мифологизировались? Можно ли упрекать авторов этих произведений в фальсификации истории? И т. д.

Таким образом, дополнительная содержательная линия «Историк и художник»:

— раскрывает особенности исторической живописи, направления и стили, характерные для разных исторических эпох, её эстетическую, познавательную и научную ценность в реконструкции и интерпретации прошлого художественными средствами;

— знакомит школьников с творчеством художников России и зарубежных стран, которые, как правило, не попадают в списки знаковых имён и произведений в параграфах о культуре;

— представляет историческую живопись *как одну из возможных творческих реконструкций прошлого*, появление которой обусловлено определёнными ценностями, целями и интересами создателей картин, их прямых заказчиков и окружения;

— создаёт условия для анализа и интерпретации визуальных источников на основе принципа многоперспективности: историк — художник, исторический факт — исторический миф, «свой» — «другой», тогда — теперь и др.;

— способствует развитию исторического и критического мышления учащихся, приучая воспринимать произведения исторической живописи в контексте конкретного времени и вместе с тем как факты духовной культуры и историко-культурного наследия;

— обучает умениям проводить комплексный и сравнительный анализ произведений на одну и ту же историческую тему, выявляя и объясняя причины разного отношения художников и современного им общества к одним и тем же событиям, личностям, явлениям;

— побуждает школьников реконструировать воздействие произведений исторической живописи на формирование истори-

ческой памяти, гражданско-патриотических качеств и морально-нравственных установок своих современников и потомков;

— обогащает представления школьников о духовной и материальной жизни людей прошлых столетий;

— стимулирует развитие интереса к изучению истории и отдельных аспектов исторического прошлого, в том числе на основе экспозиций художественных и краеведческих музеев;

— воспитывает уважение к историко-культурному наследию своей страны и человечества в целом.

Поисково-исследовательский и ролевой проекты на тему **«Художник переписывает историю»** (часть 2, приложение 10) можно предложить *учащимся 9 и 11 классов* в рамках одной из следующих тем, в зависимости от периода, в котором жил и творил конкретный художник и были созданы его картины-«двойняшки».

Содержание обучения: история России (основная школа).

Культура и духовная жизнь в 1920 — 1930-е гг. Утверждение метода социалистического реализма в литературе и искусстве. Власть и интеллигенция. Идеологический контроль над духовной жизнью общества.

Советская культура в конце 1950-х — 1960-е гг. Новые тенденции в художественной жизни страны. Власть и творческая интеллигенция.

Советская культура в середине 1960-х — середине 1980-х гг. Усиление идеологического контроля в различных сферах культуры. Достижения и противоречия художественной культуры¹.

Реализуется в рамках курсов: история России (старшая школа: базовый и углублённый уровни).

Культура, идеология и духовная жизнь советского общества с 1917 г. по 1930-е гг. «Культурная революция», её направленность, достижения, издержки. Идеологизация духовной жизни общества... Партийное руководство литературой и искусством.

Советское общество в середине 1950-х — первой половине 1960-х гг. Новые имена и темы в литературе и искусстве. Противоречивость культурной политики.

СССР в середине 1960-х — середине 1980-х гг. Усиление консервативных тенденций в руководстве культурной жизнью. Противоречия в развитии художественной культуры².

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — С. 22—24.

² См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 32—33.

Прогнозируемые предметные результаты:

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осуществление сопоставительного анализа различных источников исторической информации, реконструкция на этой основе исторических ситуаций и явлений;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем;

— способность определять и обосновывать своё отношение к различным версиям и оценкам событий и личностей прошлого;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

● ● ● Приложение 1

Лабораторно-практическое занятие по рассказу Л. Н. Толстого «Две разные версии истории улья с лубочной крышкой». Творческий мини-проект «Третья версия»

Рассказ Л. Н. Толстого «Две разные версии истории улья с лубочной крышкой»¹ был написан в 1900 г. Как следует из названия, перед нами две разные истории одного и того же улья. Почему именно улей оказался объектом историописания? Писатель ответил на этот вопрос так: «Главное отличие и преимущество улья с лубочной крышкой были в том, что он первый успел произвести на свет трутней, составивших ему славу и внутренним управлением, и внешними сношениями. Есть и было много ульев неисторических. Они живут, сами не зная о том, живут и умирают в неизвестности; но не то было в улье с лубочной крышкой». Может быть, поэтому он находился под особым покровительством «самого деда Анисима»?

Безусловно, писатель пронизировал, но анализ текста рассказа, сопоставление двух разных версий истории улья с лубочной крышкой, объяснение причин их появления, реконструкция отношения Л. Н. Толстого к «ремеслу историка» и представлений писателя о природе исторического знания, проектирование «третьей версии» истории, наконец, самоопределение учащихся и педагога в ситуации многообразия и противоречивости исторических источников — всё это возможно на основе увлекательного и полезного занятия.

Мы рекомендуем провести его в 10 классе с изучением истории на углублённом уровне, чтобы в начале второго concentra общего образования настроить учащихся на соответствующий ему формат познавательной деятельности.

Реализуется в рамках курсов: всеобщая история (углублённый уровень).

История в системе гуманитарного знания. Предмет и функции исторической науки. Историческое время и пространство. Периодизация исторического процесса, его основания. Отечественная история в контексте всемирной истории.

¹ Толстой Л. Н. Две разные версии истории улья с лубочной крышкой (любое издание).

Мотивирующий этап:

Приходилось ли вам читать противоречащие друг другу свидетельства об одном и том же историческом событии? Как вы действовали в этих случаях:

— старались найти третий текст, в котором не было никаких сомнений и противоречий;

— выбирали только один из спорных источников, который считали более объективным, правдивым, достоверным и т. п.;

— изучали все версии, сравнивали противоречивые источники, пытались понять причины их разногласий и собрать на их основе собственную версию прошлого?

Опережающие задания:

1) Попробуйте заранее, ещё не знакомясь с текстом рассказа Л. Н. Толстого или его кратким изложением, назвать точки несовпадения в историях улья, которые написали трутень и рабочая пчела.

2) Объясните, почему именно эти параметры исторической реконструкции вы считаете важными линиями раздела между двумя историями.

3) Сравните свой вариант ответа с планом в таблице 1 (графа 1); если нужно, внесите в неё дополнительные линии сравнения.

Лабораторная работа с источником

Теперь давайте познакомимся с историей этого необычного улья, точнее, с двумя разными историями, сопоставим их по линиям сравнения, которые легко просматриваются в композиции текста, и подумаем над идеей рассказа.

Ключи к разгадке рассказа «Две различные версии истории улья с лубочной крышкой»:

1. Авторы и источники (1-я и 2-я строки таблицы).

1.1. Сравните сведения об авторах двух версий и назовите их различия, важные для отношения к «написанным» ими историям улья.

1.2. Проанализируйте список источников, использованных трутнем-историографом Прупру:

а) К какому виду источников относится каждая группа произведений в этом списке? Чем примечательны источники и весь список в целом?

б) Как вы думаете, почему для работы над историей улья Прупру отобрал именно эти источники?

в) Подумайте, какие стороны жизни улья могут отражать эти источники, а какие замалчивать. Проверьте версию своего ответа в таблице 1 в строке «Основные события в истории улья».

Таблица 1

Линии сравнения	Первая версия	Вторая версия
Кто автор	Трутень-историограф Прупру	Одна из рабочих пчёл
Источники	<p>Трутень-историограф Прупру</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Записки знаменитых трутней; 2) переписка его высочества трутня Дебе-старшего с его светлостью Куку-младшим; 3) гоф-фурьерский журнал; 4) устные предания, песни и романсы трутней; 5) уголовные и гражданские дела между трутнями и пчёлами; 6) описания путешествий жуков, мошек и трутней чужих ульев; 7) статистические сведения о количестве мёда в различные периоды жизни ульев 	<p>Специальные сведения о них в рассказе отсутствуют, но однажды цитируется «записка одной пчелы»</p>
С какого момента начинается история улья	«Со времени первого роения и появления первых трутней»	«Жизнь улья началась ранней весной...»

Линии сравнения	Первая версия	Вторая версия
<p>Основные события в истории улья</p>	<p>(1) Первый вылет трутней: «мир никогда не видел зрелища великолепнее этого»; (2) собрание трутней разделило между ними различные области управления и разработало меры, «которые должны были содействовать более правильному труду пчёл»; (3) ежедневная, «важная и трудная», «усердная» работа: трутни «вылетали, кружились, обсуждая и решая важные государственные вопросы, и по ночам возвращались в улей, облепляя соты и подкрепляя свои силы заготовленным для них мёдом». Благодаря ей улей «благоуденствовал всё более и более»; (4) самовольное отроение части рабочих пчёл, но трутни вовремя признали их изгнанниками, «оставшиеся же в улье пчёлы продолжали повиноваться и заботиться о содержании своих правителей»; (5) мятеж рабочих пчёл, которые не пу-скали трутней ни в свой, ни в другие</p>	<p>(1) «Не переставая расцветали одни цветы за другими... и наслаждение трудом соединялось с наслаждением цветущей природой»; (2) «в улье быстро росли хорошо питаемые черви, и рабочие пчёлы, и трутни и матки, и наполнились ячейки душистым мёдом»; (3) «было так всего много и так богато, что пчёлы выпустили на свет трутней, из которых им на деле нужен был только один для оплодотворения новой матки»; (4) «наступило самое важное время — необходимость разделиться от слишком большого размножения. Трутни, полдня трубя без толку, летали над ульями...»; (5) «в конце мая совершилось великое событие: пчёлы отпустили старую матку в новое царство, сами же остались с новой оплодотворённой царицей...»; (6) «зацвела липа, и надо было кормить детву и запасать мёд на зиму. Цвет был</p>

	<p>ульи, а потом сбили их в низ улья, где было холодно и не было корма</p>	<p>сильный, и пчёлы набрали много, но и на зиму нужно было много, а трутни продолжали пожирать заготовленное рабочими...»;</p> <p>(7) «требования внутренние стали более обильны, цвет кончился, и, не стовариваясь, не решая ничего, пчёлы одновременно перестали пускать трутней к мёду, стали сбивать их и даже подсекать дерзких и ненужных...»</p>
<p>Когда и почему заканчивается история улья</p>	<p>В конце августа, в результате неповиновения пчёл, «трутни худели, высыхали и помирали», но «ни один из них не унизился до работы для своего пропитания». «Пчёлы что-то делали, гудели наверху на сотах, но, как говорят историки-трутни, очевидно погибали в анархии, лишившись своих руководителей»</p>	<p>История улья на этом не заканчивается</p>
<p>Уроки истории</p>	<p>«Неповиновение пчёл трутням погубило их»</p>	<p>«Трутни все были уничтожены, но улей не только не погиб, но в самом цветущем состоянии приготовился к зиме. Наступила зима, пчёлы затихли, сели на места, поддерживая тепло в детях, и дожидались опять весны и опять радости жизни»</p>

Линии сравнения	Первая версия	Вторая версия
<p>Образ «своего» и «другого»</p>	<p><i>Трутни</i>: большие, чёрные, мохнатые, гладкие; один великолепнее другого; как орлы носились над ульями. <i>Рабочие пчёлы</i>: выючные лошади, неблагодарные; их работа обычная, низменная; не понимают значения того, что для них делалось</p>	<p><i>Рабочие пчелы</i>: их жизнь, по описанию пчелиного историка, была переставшей радостью труда. <i>Трутни</i>: их жизнь — праздность и обжорство; праздные, дерзкие и ненужные; «трубили и кружились без толку над ульями... мешали народу работать...»; приписывали себе несвойственное им значение</p>

г) Как вы думаете, почему нет подробных сведений об историче­ской базе историографа рабочих пчёл, а автор второй версии остался безымянным?

2. Историческое время (3-я и 5-я строки таблицы).

Сопоставьте начало и конец истории улья с лубочной крыш­кой в каждой версии:

а) Как вы думаете, почему историографы трутней и рабочих пчёл выбрали именно эти временные параметры для своих про­изведений?

б) Чья история и почему оказалась длиннее?

в) Какие периоды можно выделить в истории улья, напи­санной трутнем и рабочей пчелой? Что лежит в основе каждо­го из двух вариантов периодизации и хронологических границ истории улья?

3. Историческое движение (4-я строка таблицы).

а) Попробуйте синхронизировать основные события истории улья в двух разных версиях и найти в них различия (образец в таблице 2).

Таблица 2

Время (времена года / месяцы / сезонные работы...)	Основные события истории улья с лубочной крышкой	
	Версия трутня	Версия рабочей пчелы
Конец весны? Начало лета?	(1) Первый вы­лет трутней: «мир никогда не видел зрелища велико­лепнее этого»	(3) «Было так всего много и так богато, что пчёлы выпустили на свет трутней, из которых им на деле нужен был только один для оплодотворения новой матки»

б) Какие события положены в основу каждой версии исто­рии улья?

в) Чью историю, по существу, написал историограф трутней и чью — рабочая пчела?

г) Какие грани истории улья с лубочной крышкой получили максимальное освещение в каждой версии: политическая исто­рия, экономическая история, социальная история, повседневная

жизнь, история отдельных обитателей улья, история окружающей среды и т. д.?

д) Какая из двух версий и почему, на ваш взгляд, даёт читателям более широкое представление об истории улья с лубочной крышкой?

е) Исторические труды трутня и рабочей пчелы заканчиваются по-разному. Какому финалу вы склонны доверять больше и почему?

4. Личность в истории (6-я и 7-я строки таблицы).

а) Почему история, написанная трутнем, не сходилась с историей, написанной пчелой?

б) Каковы, по вашему мнению, смысловые различия между двумя версиями истории улья с лубочной крышкой?

в) Как в каждой истории выглядели «свои» и «другие»?

г) Что, несмотря на различия, было общим в изображении «своих» и «других» в версиях трутня и рабочей пчелы?

5. Лев Толстой и история.

а) Представьте, что Л. Н. Толстой рассказал бы нам только одну из двух версий истории улья с лубочной крышкой. Что, по вашему мнению, потерял или приобрёл бы такой рассказ?

б) Каким мог быть замысел автора этого рассказа, построенного на двух разных версиях одного и того же исторического факта?

в) Какие неточности допустил писатель в описании жизни пчелиной семьи? Как вы думаете, почему он это сделал:

— он не знал основ пчеловодства;

— он не стремился к точности деталей из жизни пчёл, потому что...?

г) Как, по вашему мнению, данный рассказ характеризует отношение писателя к истории как науке / учебному предмету?

д) С чем в отношении Л. Н. Толстого к истории вы согласны? Какие идеи писателя вам ещё нужно продумать? С чем вы не согласны?

Творческий индивидуальный мини-проект «Третья версия»

К историям, написанным обитателями улья, можно добавить другие, например версию пасечника деда Анисима, историографов других ульев и т. д. Попробуйте предложить *иную* рассказ об улье с лубочной крышкой.

Дополнительные критерии проверки и оценки мини-проекта:

1. Разработка / презентация / обоснование *иной* версии истории улья по трём основным и дополнительным содержательным линиям (историческое время; историческое пространство;

историческое движение / образы «своих» и «других» / исторические источники / ...).

2. Соразмерность содержания и логики сюжета позиции автора, от имени которого написан новый рассказ.

3. Умение привести и обосновать три и более отличия своей версии от версий трутня Прупру и рабочей пчелы (этап защиты проекта).

4. Умение сформулировать и обосновать своё отношение к многообразию исторических версий (этап защиты проекта).

● ● ● Приложение 2

Исследовательский / творческий / ролевой проект «Мой XX век»

В конце минувшего столетия издательство «Вагриус» приступило к публикации воспоминаний ярких деятелей российской и зарубежной истории и культуры. Серия так и называется — «Мой XX век». В ней есть книги ровесников века, а значит, очевидцев и участников многих исторических событий. Например, «Десять десятилетий» Б. Ефимова, «Век необычайный» Б. Васильева, «Памятные записки» Л. Кагановича, «Неподведённые итоги» Э. Рязанова, «Перебирая наши даты» Д. Самойлова, «Удивление перед жизнью» В. Розова и др. Можно брать воспоминания, изданные в других издательствах, размещённые в Интернете и т. д.

Каким виделся XX век людям, родившимся во второй половине XIX — первой половине XX столетия? Что запомнилось и потрясло в XX столетии его современников?

Исследовательский, творческий и ролевой проекты на эту тему можно предложить учащимся 9 и 11 классов в начале учебного года как итоговую работу по курсу отечественной истории Новейшего времени.

Реализуется в рамках курсов: история России (основная школа; старшая школа: базовый уровень).

Российская империя в начале XX в. Россия в 1917—1921 гг. СССР в 1922—1941 гг. Великая Отечественная война 1941—1945 гг. СССР с середины 1940-х до середины 1950-х гг. Советское общество в середине 1950-х — первой половине 1960-х гг. СССР в середине 1960-х — середине 1980-х гг. СССР в годы перестройки (1985—1991). Российская Федерация в 1990-е гг. — начале XXI в.¹

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — С. 20—25.

Реализуется в рамках курсов: история России (старшая школа: углублённый уровень).

Периодизация и основные этапы отечественной истории XX — начала XXI в. Источники по отечественной истории Новейшего времени... Итоги и противоречия предшествующего развития в государственно-политической и социально-экономической сферах. Проблемы реформирования России.

Государство и общество в XX в. События XX в. в оценках современников и историков. Память о событиях XX в. в общественном сознании, их оценки в исторической литературе. Итоги и уроки XX в.: мнения современников, версии историков¹.

Задания для творческого и ролевого проектов:

1) Прочитайте одно-два произведения из серии «Мой XX век» и обсудите вопросы:

— Каким виделся новый век людям, родившимся во второй половине XIX — первой половине XX столетия? («Встреча с веком».)

— Что запомнилось и потрясло в XX столетии его современников? («Удачи и трагедии минувшего века».)

2) Выберите фрагменты из воспоминаний, которые произвели на вас особое впечатление, и от имени современников XX в. инсценируйте (ролевые проекты) или проиллюстрируйте их фотографиями, плакатами, репродукциями исторических картин (творческий проект).

Комплекс заданий для группового исследовательского проекта:

1. Подумайте, чьи воспоминания помогут вам в размышлениях над вопросом: каким виделся новый век людям, родившимся во второй половине XIX — первой половине XX столетия («Встреча с веком»)? Составьте примерный или конкретный список произведений серии «Мой XX век», в которых могут быть предсказания, прогнозы, надежды людей в связи с наступающим веком.

2. Подберите необходимые источники и проанализируйте высказывания по примерному плану:

а) Как в источнике определяется начало века? Нет ли здесь типичной ошибки в атрибуции круглых дат?

б) в связи с чем (в какой ситуации) автор воспоминаний рассуждает о веке грядущем?

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 30—34.

в) Как на содержание и настроение прогнозов повлияли социальное положение, политические и / или религиозные убеждения, другие особенности автора воспоминаний, а также время создания данного источника (в частности, непосредственно в канун XX в. или спустя много лет, в конце своего жизненного пути)?

3. Сгруппируйте высказывания в соответствии с тематикой прогнозов/социальным статусом / политическими взглядами / религиозными убеждениями / уровнем образования / профессией и т. п. их авторов. Чьи предвидения, по вашему мнению, оказались более точными, полнее других реализовались в минувшем столетии? Чем вы объясните достаточно высокую степень реалистичности этих прогнозов?

4. Готовя ответ на вопрос «Что запомнилось и потрясло в XX столетии его современников?» («Удачи и трагедии минувшего века»), расспросите своих родителей, родственников и знакомых об их впечатлениях о XX столетии. Данные своих социологических опросов сгруппируйте по двум направлениям: «Удачи XX века» и «Трагедии XX века» — и сопоставьте их с ответами авторов воспоминаний.

5. Сравните прогнозы, сделанные в канун XX столетия, и оценки минувшего века на рубеже третьего тысячелетия. В чём вы видите сходства и различия между ними?

6. Что из воспоминаний современников XX в. вошло в *официальную историю России*, т. е. стало частью содержания школьных учебников, исторических энциклопедий и справочников, отмечено как государственные праздники, дни воинской славы и памятные дни России? Что из воспоминаний ровесников века осталось в их индивидуальной памяти? С чем, на ваш взгляд, связаны различия в коллективной и личной истории XX в.?

Перспектива индивидуального прогностического проекта:

Вы — ровесники XXI в. Каким он представляется вам из первых десятилетий? Каким этот век будет для России?

Дополнительные критерии проверки и оценки проекта «Мой XX век»:

1. Круг источников (книги-воспоминания и социологические опросы), положенных в основу исследовательского проекта.

2. Корректное цитирование, ссылки, инсценировка фрагментов исторических произведений в любом виде проекта.

3. Использование контекстуальных знаний по истории России и мира для комментариев, анализа и интерпретации исторических источников, событий и персоналий, в них представленных.

4. Использование хронологических знаний и умений для ориентации в биографических материалах, а также для обработки информации, выполнения заданий проекта в виде тестовых и иллюстрированных таблиц, хронографов, синхронистических схем и т. п.

● ● ● Приложение 3

Исследовательский/прогностический/творческий проект на основе карт-анаморфоз «Мир: разные взгляды»

«Мир, каким вы его ещё не видели» — это девиз проекта на сайте www.worldmapper.org. А вот другие броские заголовки зарубежных публикаций, рассказывающих о *картах-анаморфозах*: «Мир: разные взгляды», «Новая карта для нового мира!», «Другой вид глобуса», «Множество способов увидеть мир», «Где мы окажемся в новом мировом порядке» и т. п. Не правда ли, любопытно?

Чем *карты-анаморфозы* отличаются от обычных географических, исторических, политических и других видов карт? Чем они не похожи на другие средства условно-графической наглядности, например на схемы, диаграммы, графики, таблицы и т. д.? Почему и как карты-анаморфозы способны изменить наше традиционное представление о мировом пространстве? Как можно использовать эти оригинальные средства в качестве источников для исследовательских и прогностических проектов в 9—11 классах с углублённым изучением предметов социального-гуманитарного цикла?

Буквально карта-анаморфоза — это карта-искажение. На научном языке *карты-анаморфозы* — это картографические схемы, на которых территории государств конструируются подобно заданной переменной. В пределах своего естественного геополитического положения и привычных контуров государственных границ одни страны оказываются вдруг непомерно огромными, а другие — едва различимыми точками, ниточками или совсем исчезают с лица земли при нулевых и отрицательных значениях ведущего показателя. Причём на других тематических картах-анаморфозах ситуация может измениться диаметрально противоположным образом. Всё зависит от выбранного составителями карты показателя и доли каждой территории в мировой численности населения или в мировом объёме производства чего-либо или услуг, экспорта-импорта разных товаров, эмиграции-иммиграции, посадки-вырубки лесов, рождаемости-смертности людей и т. д.

Карты-анаморфозы представляют образы и статистическую информацию, на которой эти образы строятся, приблизительно 200 территорий. В основном это государства — члены ООН и несколько других территорий, т. е. пространство, где проживает почти 99,95% населения мира.

Ориентироваться в необычном геопространстве карт-анаморфоз помогают цветовые коды, подобранные для 12 регионов и стран, в них расположенных, так, чтобы визуально их легче было воспринимать и сравнивать друг с другом и на разных картах. Цвет каждой территории на всех картах постоянный. К примеру, Китай везде окрашен в ярко-зелёный цвет, Индия — в оранжевый, Япония — в фиолетовый, США — в синий, страны Западной Европы — в разные оттенки лилового, территории Восточной Европы — в оттенки синего цвета, Россия — в оттенки светло-зелёного цвета. Самая пёстрая гамма цветов у стран Африки: от бледно-жёлтого до тёмно-красного и коричневого, страны и острова Океании в почти одинаковых бледно-жёлтых одеждах. Никакой историко-политической подоплёки в распределении цветовых оттенков между территориями нет, зато регионы и континенты на картах не сливаются в бесформенные аляпистые пятна, а отдельные страны вполне различимы и узнаваемы.

Коллекцию карт-анаморфоз, в которой уже более 900 экземпляров, разрабатывают учёные Шеффилдского и Мичиганского университетов (США). Подробнее о команде разработчиков удивительных карт можно узнать в специальной рубрике сайта «О нас» («About us»).

Чтобы познакомиться с ней поближе, необходимо зайти на сайт www.worldmapper.org (все тексты на английском языке) и изучить его рубрики и навигаторы.

«Map Categories» — это каталог карт-анаморфоз, составленный по принципу «общие и тематические карты» (по другой классификации — справочные, «Reference Maps»). Первые 12 карт («Basic», № 1—12) — это вычисленные по антропологическим, т. е. связанным с человеком, параметрам картины мира: «Население», «Новорождённые», «Дети», «Люди пожилого возраста» и др. Сердце какого историка не забьётся при взгляде на карты «Население мира в 1 г. н. э.», «Население мира в 1500 / 1900 / 1960 / 2000 / 2050 / 2300 г.»? Согласитесь, ни одна статистическая таблица, диаграмма или график на эту тему не передаст визуально-образные ощущения пространства, которое в течение двух тысячелетий осваивали наши предки.

Большинство так называемых тематических карт объединено в группы: «Движение», «Транспорт», «Еда», «Товары», «Ручной труд», «Услуги», «Источники», «Топливо», «Производство», «Работа», «Досуг», «Благосостояние», «Бедность», «Домашнее хозяйство», «Образование», «Здоровье», «Болезни», «Несчастья», «Смерть», «Разрушения», «Насилие», «Загрязнение окружающей среды», «Истощение запасов», «Связь / коммуникации», «Причины смертности», «Продолжительность жизни», «Религии», «Языки». Кликнув заинтересовавшее вас название, вы обнаружите таблицу с перечнем карт-анаморфоз, представляющих определённое явление в своём развитии, видовом разнообразии или в противопоставлении его полюсов (экспорт — импорт, посадка — вырубка и т. п.). В этой таблице указываются номера карт, их названия, тотальная численность заданного показателя, единицы его измерения и год, для которого характерна данная статистика.

В рубрике «Home» мы увидим деление карт на справочные и анимационные («Reference Maps» and «Animations»). Если первую группу карт мы уже охарактеризовали, то о второй можно говорить как о перспективном направлении в разработке *динамических* карт-анаморфоз и, следовательно, новых способов работы с ними. Здесь пока четыре карты: «Отношение территории к населению», «Пользователи Интернета в 2000—2007 гг.», «Доходы населения от \$1 до \$200 в день на человека», «Смертность в возрасте от младенчества до...».

Каждая карта, из какой бы рубрики вы на неё ни вышли, сопровождается небольшой информацией, призванной удивить, заставить задуматься и чаще всего обеспокоиться состоянием дел на планете и в собственной стране. Например, карта «Общая численность населения» (№ 2 — цветной разворот) сопровождается прогнозом: «Из каждых 100 человек, прибавившихся к населению Земли в ближайшем десятилетии, 97 будут жить в развивающихся странах». Далее — информация, конкретизирующая противоречия демографической картины современного мира.

Совсем недавно на сайте появилась новая тематическая рубрика «Плотность населения в разных странах мира». Схематичное распределение этого показателя по территории государства создаёт каждый раз уникальный и причудливый рисунок — то какое-то насекомое, то растение, то облако... Игра воображения, увы, может обернуться печальными размышлениями о проблемах той или иной страны, вызванных неравномерным размещением населения. Пример — карта «Плотность населения России».

Любопытными были замечания одной учительницы, насмотревшейся на «другой» мир, где Россия часто выглядит узкой светло-зелёной полоской на краю Ойкумены: «А может быть, *«они»* специально придумали такие карты, чтобы унижить Россию?» — и реплика её коллеги: «Посмотрите на карты с показателями нефти, станет легче...» Добавим, что наша страна очень внушительно выглядит ещё на карте «Русский язык» (рубрика «Языки», карта № 595). Светло-зелёная полоска земли чудесным образом превращается в огромное полотнище и простирается, закрывая собой Азию и Европу. На западе его обрамляет синяя кайма из стран Восточной Европы, а на юге «поддерживают» русскоязычные жители стран Азии (бывшие советские республики). Сопровождает эту карту не менее приятная для нас информация о том, что русский язык — это «первый язык, который прозвучал в космосе» (Юрий Гагарин, 1961 г.).

Работа с картами-анаморфозами в школьных курсах истории способствует развитию многих компетенций, необходимых для жизни в открытом информационном обществе, и актуализирует потребность в развитии исторического мышления.

Результаты проектной деятельности с картами-анаморфозами на **личностном уровне**:

- понимание культурного многообразия своей страны и мира, уважение к культуре своего и других народов;
- готовность к межкультурному диалогу и взаимодействию с представителями других народов, государств;

на **метапредметном уровне**:

- владение умениями работать с информацией;
- умение логически строить рассуждения, ясно и аргументированно излагать свои мысли;
- способность решать поисковые и исследовательские задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах, в том числе на электронных носителях;

на **предметном уровне**:

- владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий и процессов мировой, национальной, региональной и локальной истории;
- способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем, высказывать и аргументировать своё отношение к ним;
- владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историко-графическими материалами, поисковые и исследовательские проекты);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при проведении историко-культурных мероприятий¹.

Задания для исследовательских проектов на основе карт-анаморфоз:

— С помощью каталогов «Home», «Map Categories», «A—Z Map Index» самостоятельно подберите карты для изучения определённой проблемы или комплексной характеристики страны / территории / региона; разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме. Подберите или составьте самостоятельно статистические таблицы/диаграммы/графики, которыми можно дополнить информацию карты-анаморфозы.

— С помощью каталогов «Home», «Map Categories», «A—Z Map Index» самостоятельно подберите карты и проследите, как изменялась плотность заселения планеты в течение двух тысячелетий нашей эры. Разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

— С помощью каталогов «Home», «Map Categories», «A—Z Map Index» самостоятельно подберите карты, отражающие рост численности населения Земли в 1 — 1960 гг. Реальные (картографические) картины расселения и освоения земных пространств в разные периоды прошлого соотнесите с мифологическими и легендарными представлениями наших предков об Ойкумене, а также с картами эпохи Античности, Крестовых походов, Великих географических открытий. Разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

Задания для творческих проектов на основе карт-анаморфоз:

— С помощью каталогов «Home», «Map Categories», «A—Z Map Index» самостоятельно подберите карты для описания языковой / религиозной / возрастной палитры современного мира / континента / региона / страны; разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 10—11.

— С помощью каталогов «Home», «Map Categories», «A—Z Map Index» самостоятельно подберите карты для подготовки календаря религиозных праздников, отражающего многообразие верований и конфессий в современном мире; разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

— Опишите экологическую ситуацию на планете и составьте перечень первоочередных экологических проблем на основе соответствующей подборки тематических карт-анаморфоз в рубриках «Home», «Map Categories», «A — Z Map Index».

— Подготовьте буклет / информационную листовку / веб-страницу о картах-анаморфозах или об отдельной проблеме, которая в них поднимается. Например, «Каждый третий житель нашей планеты — это ребёнок», «Карта-анаморфоза: способ увидеть мир другими глазами».

— В информации к карте «Total Births» есть такое предположение: «В мировом масштабе больше трети миллиона новых людей родились в ваш день рождения в 2000 г.». Как вы относитесь к этому феномену? Какие чувства и мысли вызывает у вас подобная ситуация с *вашим* днём рождения? Представьте, как этот день отмечали родственники новорождённого в разных уголках мира. Попробуйте разработать сценарий дня рождения для всех людей мира, родившихся в один день. Какие условия, по вашему мнению, необходимо соблюсти, чтобы этот праздник понравился представителям разных этнокультурных групп?

Задания для прогностических проектов на основе карт-анаморфоз:

— Через 40 лет 62% населения планеты будут жить в Африке, Южной Азии и Восточной Азии. Это то же самое, как если бы сегодня все жители Земли проживали только в этих регионах (карты № 11 и 12). Объясните, в силу каких причин происходит непропорциональное заселение планеты. Какова динамика этого процесса в последние 100—200 лет?

— В Китае проживает наибольшее количество пожилых людей (92 млн человек). Но в масштабах страны это только 7 % её населения. В то же время Африка — пристанище только для 6% людей старше 65 лет (карта «Total Elderly»). Какие противоречия таят в себе эти данные? Чем они, по вашему мнению, обусловлены? Подберите или составьте самостоятельно статистические таблицы / диаграммы / графики, которыми можно дополнить информацию карты-анаморфозы.

— Предположите, как при сохранении мировых тенденций в развитии миграции будет выглядеть население Европы /

России через 50 лет. Представители каких этнических / религиозных / языковых / социальных общностей могут стать доминирующей группой населения в мировом сообществе?

— Предположите, как скажется проводимая в современном Китае демографическая политика на динамике численности населения этой страны в перспективе ближайшей четверти века. Как изменится конфигурация Китая на соответствующей карте-анаморфозе? Разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

— С помощью соответствующих карт попробуйте представить, каким будет мир по демографическим прогнозам в 2050 и 2300 гг. В каких регионах планеты будет проживать максимальное количество людей? Останутся ли на Земле к тому времени ещё не освоенные людьми участки воды и суши? Разработайте план проектной работы и представьте её результаты в оптимальной форме.

Дополнительные критерии проверки и оценки проекта «Мир: разные взгляды»:

1. Круг источников (карты-анаморфозы, справочники и др.), разнообразие компонентов информации (карта, комментарии, эпитафии, статистика), задействованных в работе над проектом.

2. Использование картографических знаний и умений для ориентации в картах-анаморфозах, а также для обработки информации и представления результатов проектной деятельности в оптимальных формах (статистические таблицы, логические схемы, диаграммы и графики, текстовые таблицы и т. д.).

3. Корректное цитирование и ссылки на материалы сайта и других источников.

4. Использование контекстуальных знаний по истории России и мира для комментариев, анализа и интерпретации данных карт-анаморфоз.

● ● ● *Приложение 4*

Лабораторно-практическое занятие «Образы — мифы — фальсификации истории»

Работа на лабораторно-практическом занятии построена на основе анализа источников, рассказывающих о битве на Чудском озере в 1242 г., и освещения этой битвы в учебниках истории. Мы рекомендуем провести лабораторно-практическое занятие с комплексом первоисточников в 10 классе с изучением

истории на углублённом уровне в рамках одной из **следующих тем курса отечественной истории**:

— Истоки российской цивилизации. Роль геополитического, природно-географического, этнического, религиозного, экономического факторов в истории России.

— Борьба Северо-Западной Руси против экспансии с Запада. Александр Невский и значение его побед для Руси.

— Летописание. Возникновение местных летописных традиций. Образ эпохи глазами летописцев, историков, литераторов¹.

Прогнозируемые предметные результаты:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий².

Удобно все текстовые и визуальные источники, вопросы к ним, а также другие материалы (исторические справки, выводы, библиографические сведения) демонстрировать на слайдах и использовать анимационные эффекты.

1. Рождение мифа (*анализ источников 1.1 и 1.2, эвристическая беседа*).

Перед нами фрагмент **Новгородской первой летописи**. Попробуйте определить, о каком событии в нём идёт речь, и аргументировать свою точку зрения ссылками на первоисточник.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 24—25.

² См.: там же. — С. 11.

Источник 1.1

...Отправился на Чюдь и пусти полкъ всъ в зажития [грабёж], а отряды Домаша и Кербета были посланы в дозор, а Немци и Чюдь разбили эти отряды... После этого он отступил к... И «на Узмени, у Воронея камня» встретил догонявшего его неприятеля...

И наехаша на полкъ Немци и Чюдь и прошибошася свиньею сквозь полкъ, и бысть сеча ту велика Немцемъ и Чюди. Богъ же и святая Софья и святою мученику Бориса и Глеба, ею же ради новгородци кровь свою прольяха, техъ святых великими молитвами пособи Богъ князю... А Немци ту падоша, а Чюдь даша плеща; и, гоняче, биша ихъ на 7-ми версть по леду до Суболичьскаго берега; и паде Чюдь бещисла, а Немець 400, а 50 руками яша и приведоша в Новгородъ...¹

Наверное, вам не стоило большого труда по словам-маркерам (Немци и Чюдь, Вороний камень, «свинья», по льду...) догадаться, что речь в данной летописи идёт о битве, которая состоялась 5 апреля 1242 г. на Чудском озере и которой командовал князь Александр, прозванный Невским, а ещё столетиями позже ставший «именем России» (2008).

Но что в этом самом близком по времени к событию историческом источнике выглядит необычно? Согласно летописи, сражение было спонтанным, вызванным стычкой с дозорным отрядом, охранявшим полки Александра, отпущенные «в грабёж». Летописец не утруждает себя деталями этой битвы, красками в описании ратных подвигов воинов князя и эмоциями по поводу его победы... Почему?

Почему об этой битве в других летописях, например в Псковских и Лаврентьевской, в Великокняжеском своде 1281 г., в Немецкой Рифмованной хронике, упоминается ещё скромнее и короче, а Ипатьевская летопись вообще не упоминает об этой битве?

На эти вопросы историки отвечают так:

1) очевидно, что результаты этой битвы современникам и ближайшим потомкам князя Александра виделись не такими уж и значительными;

2) большинство сражений IX—XVII вв. в летописях описаны столь же кратко;

3) некоторые источники составлены «по ту сторону» (Рифмованная хроника написана в Ливонии, Ипатьевская ле-

¹ Для самостоятельной атрибуции события в тексте источника специально пропущены название места, где оно произошло, и имя главного действующего лица.

топись — галицко-волыньское летописание), поэтому их авторам было невыгодно прославлять своего политического противника.

Вывод первый: в ранних светских источниках Ледовое побоище уступает по значительности многим другим столкновениям: Невской битве 1240 г., сражению под Шауляем 1236 г., Раковорской битве 1268 г. и др.

Если о первой в этом ряду сражений битве мы хорошо знаем, то две другие для большинства наших современников — это такие же «неизвестные войны», как для читателей летописей в XIII в. Ледовое побоище.

В сражении под Шауляем орденские войска были наголову разбиты, погиб магистр Волквин и 48 полноправных рыцарей. В Раковорской битве соединённые силы нескольких русских земель нанесли сокрушительное поражение немцам и датчанам. Результаты этого сражения были не менее значительными, чем на льду Чудского озера, однако ему чего-то не хватало, чтобы превратиться в «крупнейшую битву раннего Средневековья»...

Когда и как Ледовое побоище приобрело этот статус?

Начало мифа о Ледовом побоище восходит к «Повести о житии и о храбрости благоверного и великого князя Александра» (XIII в.).

Источник 1.2

И была сеча жестокая, и стоял треск от ломающихся копий и звон от ударов мечей, и казалось, что двинулось замёрзшее озеро, и не было видно льда, ибо покрылось оно кровью...

И так победил врагов помощью Божьей, и обратилось они в бегство, Александр же рубил их, гоня, как по воздуху, и некуда им было скрыться...

И возвратился князь Александр с победою славною, и было много пленённых в войске его. И вели босыми подле коней тех, кто называет себя «божьими рыцарями»...

Сравните фрагменты двух источников. Что изменилось в рассказе о Ледовом побоище? в средствах формирования образа битвы? в объяснении её причин? в оценке победы князя Александра?

Вывод второй: в агиографическом произведении значение битвы на Чудском озере повышается за счёт иной интерпретации этого события, расстановки иных акцентов, иной характеристики главных действующих лиц. В результате эта битва под пером автора жития превращается в противостояние князя Александра «латынтям» в то время, когда другие светские

правители древнерусских княжеств либо покорились им, либо вступили с ними в сговор, предав идеалы православия.

Каковы причины причисления Александра к лику святых? Почему верность Александра православию так значима для агиографа? Вспомните основные события XIII в., важные для истории Русской православной церкви:

- В 1204 г. под ударами крестоносцев пал Константинополь.
- Власть византийских императоров свергнута, образована Латинская империя.
- Константинопольская патриархия капитулировала перед папой.
- В 1274 г. была провозглашена Лионская уния (константинопольский патриарх Георгий Акрополит принёс присягу папе, признавая его верховенство в христианской церкви).

В условиях страшных испытаний, обрушившихся на православные земли в первой половине XIII в., Александр — едва ли не единственный из светских правителей Руси — не усомнился в своей духовной правоте, не поколебался в своей вере, не отступился от своего Бога... Поэтому для церкви он последний властный оплот православия, последний защитник православного мира. Александр Ярославович был канонизирован как благоверный, т. е. исповедующий истинную веру. Отсюда такое внимание авторов религиозных текстов к Ледовому побоищу.

1547 г. — Русская православная церковь причислила Александра Невского к лику святых.
--

30 августа (12 сентября) и 23 ноября (6 декабря) — дни его церковной памяти.
--

1724 г. — по распоряжению Петра I мощи святого благоверного князя перенесли в Петербург в Александро-Невскую лавру.

2. Стагнация мифа (*заранее подготовленные сообщения школьников — исследовательские мини-проекты об интерпретации Ледового побоища в трудах российских историков XIX — начала XX в.; практическое задание к источнику 2.1, дискуссия*).

Проанализируйте версию Ледового побоища в рассказах по истории России, написанных А. О. Ишимовой для детей младшего возраста (1836). К каким древним текстам она ближе в изложении причин и сути события, в формировании образов главных героев битвы?

Источник 2.1

Тогда вели войну не так, как ныне: войско не получало ни жалованья, ни провианта, а всякий кормился тем, что сам промыслит.

Русское войско и разошлось за съестными припасами, а рыцари собрались и напали на Александра Ярославича на самом Чудском озере.

У них было большое войско... но Невский побил их наголову, так что 400 рыцарей было убито да 50 взято в плен. А всех убитых было столько, что тела их лежали на семь вёрст...

Вывод третий: до определённого момента (XIX — первая треть XX в.) битва на Чудском озере не воспринималась светскими историками как судьбоносное событие русской истории. Н. М. Карамзин, Н. И. Костомаров, С. М. Соловьёв, С. Ф. Платонов, В. О. Ключевский в своих трудах и лекциях или вскользь упоминали об этом сражении, подробнее останавливаясь на Невской битве, или пересказывали содержание летописей, не делая никаких оценочных выводов.

3. Ремифологизация (*анализ первоисточников 3.1—3.8, дискуссия*).

Переоценка места и роли Ледового побоища в истории Руси — России произошла в середине XX в. Кардинальным образом в СССР на рубеже 1930—1940-х гг. изменилась политическая обстановка. Если в 1938 г. снятый по сценарию П. А. Павленко и С. М. Эйзенштейна кинофильм «Александр Невский» лёг на полку из-за нежелания руководства СССР портить отношения с Германией, то в 1941 г., после начала Великой Отечественной войны, сюжет выдающегося фильма и его победоносный финал оказались пригодными для использования в пропаганде. Кинофильм «Александр Невский» вышел в широкий прокат, а его создатели были удостоены Сталинской премии.

Миф о Ледовом побоище, рождённый в недрах агиографии, во второй половине XX в. приобрёл второе дыхание, теперь уже в *геополитическом аспекте*:

«От действий его войска *зависела судьба* Русской земли...»;

«Приближалась *решительная битва*, которой искал князь...»;

«Победа на Чудском озере имела *огромное значение для всей Руси, для всего русского и связанных с ним народов*, так как эта победа спасала их от немецкого рабства»;

«Значение этой победы, однако, ещё шире: она имеет *международный характер*» и т. д.

Проанализируйте произведения исторической живописи и литературы на тему Ледового побоища.

Источник 3.1. В. А. Серов. Ледовое побоище. 1942 г. (см.: chayka.org.ru и др.).

Источник 3.2. В. М. Назарук. Ледовое побоище. 1982 г. (см.: vedoha.narod.ru и др.).

Источник 3.3.

К. М. Симонов. Ледовое побоище. 1938 г.

На голубом и мокроватом
Чудском потрескавшемся льду
В шесть тыщ семьсот пятидесятом
От сотворения году,
В субботу, пятого апреля,
Сырой рассветною порой
Передовые рассмотрели
Идущих немцев тёмный строй.
На шапках — перья птиц весёлых,
На шлемах — конские хвосты.
Над ними на древках тяжёлых
Качались чёрные кресты.
Оруженосцы сзади гордо
Везли фамильные щиты,
На них гербов медвежьи морды,
Оружье, башни и цветы...
...Князь перед русскими полками
Коня с разлёта повернул,
Закованными в сталь руками
Под облака сердито ткнул.
«Пусть с немцами нас Бог рассудит
Без проволочек тут, на льду,
При нас мечи, и, будь что будет,
Поможем Божьему суду!»
Князь поскакал к прибрежным скалам,
На них вскарабкавшись с трудом,
Высокий выступ отыскал он,
Откуда видно всё кругом.
И оглянулся. Где-то сзади,
Среди деревьев и камней,
Его полки стоят в засаде,
Держа на привязи коней.
А впереди, по звонким льдинам
Гремя тяжёлой чешуёй,
Ливонцы едут грозным клином —
Свиной железной головой.
Был первый натиск немцев страшен.

В пехоту русскую углом,
Двумя рядами конных башен
Они врубались напролом.
Как в бурю гневные барашки,
Среди немецких шишаков
Мелькали белые рубашки,
Бараньи шапки мужиков.
В рубахах стиранных нательных,
Тулупы на землю швырнув,
Они бросались в бой смертельный,
Широко ворот распахнув.
Так легче бить врага с размаху,
А коли надо умирать,
Так лучше чистую рубаху
Своею кровью замарать.
Они с открытыми глазами
На немцев голой грудью шли,
До кости пальцы разрезая,
Склоняли копыта до земли.
И там, где копыта пригибались,
Они в отчаянной резне
Сквозь строй немецкий прорубались
Плечом к плечу, спиной к спине...
...Уже смешались люди, кони,
Мечи, секиры, топоры,
А князь по-прежнему спокойно
Следил за битвою с горы...
...И, только выждав, чтоб ливонцы,
Смешав ряды, втянулись в бой,
Он, полыхнув мечом на солнце,
Повёл дружину за собой.
Подняв мечи из русской стали,
Нагнув копейные древки,
Из леса с криком вылетали
Новгородские полки.
По льду летели с лязгом, с громом,
К мохнатым гривам наклонясь;
И первым на коне огромном
В немецкий строй врубился князь.
И, отступая перед князем,
Бросая копыта и щиты,
С коней валились немцы наземь,
Воздев железные персты.
Гнедые кони горячились,
Из-под копыт вздымали прах,
Тела по снегу волочились,
Завязнув в узких стременах.

Стоял суровый беспорядок
Железа, крови и воды.
На месте рыцарских отрядов
Легли кровавые следы.
Одни лежали, захлебнувшись
В кровавой ледяной воде,
Другие мчались прочь, пригнувшись,
Трусливо шпора лошадей.
Под ними лошади тонули,
Под ними дыбом лёд вставал,
Их стремяна на дно тянули,
Им панцирь выплыть не давал.
Брело под взглядами косыми
Немало пойманных господ,
Впервые пятками босыми
Прилежно шлёпая об лёд.
И князь, едва остыв от свалки,
Из-под руки уже следил,
Как беглецов остаток жалкий
К ливонским землям уходил.

Какие образы этой битвы и князя формируют источники 3.1—3.3? С чем, на ваш взгляд, был связан интерес деятелей советской культуры к событию XIII в.?

«...Была ли эта победа столь великой? — задавался вопросом английский историк середины XX в. Дж. Феннел. — Явилась ли она поворотным моментом в русской истории? Или это просто митрополит Кирилл или кто-то другой, написавший «Житие», раздул значение победы Александра, чтобы скрасить в глазах своих современников... раболепствование Александра перед татарами? Как обычно, источники того времени не помогают ответить на такого рода вопросы...»

Александр, по мнению Дж. Феннела, делал только то, что многочисленные защитники Новгорода и Пскова делали до него и что многие делали после него, а именно — устремлялись на защиту протяжённых и уязвимых границ от отрядов захватчиков¹.

Какова судьба мифа о Ледовом побоище в XXI в.?

Большинство отечественных историков не согласны с трактовкой Дж. Феннелом событий, связанных с Ледовым побоищем. Один из немногих российских историков, развивающих ныне концепцию Феннела, И. Н. Данилевский, писал: «...есть

¹ См.: Феннел Дж. Кризис средневековой Руси: 1200—1304. — М., 1989.

симптомы того, что в ближайшее время популярным окажется соединение двух традиций — «православной» и «геополитической»¹.

Какие основания есть для таких прогнозов? Проанализируйте источники 3.4—3.8. Можно ли, на ваш взгляд, обвинить их авторов в фальсификации прошлого?

Источник 3.4

§ 23. Великий князь Александр Ярославич Невский

Из которого вы узнаете, как Гаврила Олексич, которого А. С. Пушкин считал своим предком, на коне ворвался на шведский корабль, почему князя Александра Ярославича прозвали Невским, как русские воины разбили немецкую «свинью» и почему князь Александр Невский отказался пойти под «руку» римского папы...

Учебно-методическое сопровождение пункта «Ледовое побоище»

Карта-схема битвы

В. А. Серов. «Ледовое побоище» (1942)

Вопросы и задания:

Расскажите подробно о Невской битве и о Ледовом побоище...

За какие подвиги Русская православная церковь причислила князя к лику святых в чине «благочестивого»?

Запомни

Великий князь Александр Ярославич Невский сумел уберечь Русь от окончательного разорения, проявил себя не только отважным воином, но и умелым дипломатом.

Он стал примером для всех последующих русских правителей.

Перевезенцев С. В., Перевезенцева Т. В. История России с древнейших времён до начала XVI века. Учебник. 6 класс. — М., 2009.

Источник 3.5

Ледовое побоище: «Решающая битва произошла на льду Чудского озера 5 апреля 1242 г.»

Репродукция: В. М. Назарук. Ледовое побоище (1982).

Вывод: в результате битв на Неве и Чудском озере Руси удалось отстоять свою территорию от посягательств шведских и немецких рыцарей.

Данилов А. А. Россия с древнейших времён до конца XVI века. Учебник. 6 класс. — М., 2009.

¹ *Данилевский И. Н.* Ледовое побоище: смена образа // Отечественные записки. — 2004. — № 5.

Источник 3.6

Из Федерального закона «О днях воинской славы и памятных датах России». 1995 г.

18 апреля — День воинской славы России в память о победе русских воинов князя Александра Невского над немецкими рыцарями на Чудском озере (5 апреля 1242 г.).

Источник 3.7

А вскоре над городом (Переславлем-Залесским. — Авт.) нависла угроза с запада. Ливонский орден, собрав немецких крестоносцев Прибалтики, датских рыцарей из Ревеля, а также заручившись поддержкой папской курии и давних соперников новгородцев псковичей, вторгся в пределы новгородских земель. Новгородцы вынуждены были обратиться за помощью к Александру. Князь немедленно пошёл на немцев, захватил их крепость, гарнизон немецкий привёл в Новгород, часть его отпустил на волю, а изменников — вожан и чудь — перевешал.

Потом он пошёл в Чудскую землю, во владения Ордена, войска которого наголову разбили один из русских отрядов. Когда Александр узнал об этом, он отступил к Псковскому озеру и стал дожидаться неприятеля на льду, который был ещё крепок. Утром 5 апреля 1242 г. началась знаменитая битва, известная в наших летописях под названием Ледовое побоище. Немецкие рыцари были разгромлены. Ливонский орден был поставлен перед необходимостью заключить мир, по которому крестоносцы отказывались от всех притязаний на русские земли, а также передавали Новгороду часть Латгалии.

<http://www.nameofrussia.ru/person.html?id=41>

Источник 3.8

Между тем от того, что мы будем спокойнее говорить о Ледовом побоище и перестанем приписывать ему «судьбоносное значение» для российской истории, героизм русских воинов не станет меньше, а кровь, пролитая ими за Отечество, не станет менее горячей и красной. Дело здесь даже не в установлении «объективной истины» (да и кто знает, что это такое?). Речь идёт о закреплении в общественном сознании определённых ценностных установок.

Данилевский И. Н. Ледовое побоище: смена образа // Отечественные записки. — 2004. — № 5.

В чём, по вашему мнению, заключается смысл демифологизации истории?

Дополнительные источники для анализа образа Александра Невского и других деятелей российской истории можно найти на сайте «Развивающая образовательная среда «Моя история России» — <http://www.ros-istor.ru/>

● ● ● Приложение 5

Информационно-поисковый проект «Война документов». История публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг.»

Мы рекомендуем предложить этот проект учащимся 11 классов, изучающим историю на базовом или углублённом уровне.

Реализуется в рамках курсов: история России (старшая школа: базовый и углублённый уровни).

Советско-германские договоры, их последствия.

СССР в годы перестройки. Политика гласности: достижения и издержки.

Российская Федерация. Итоги первого десятилетия политических и социально-экономических реформ в стране и обществе.

Прогнозируемые предметные результаты:

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — М., 2012. — С. 11.

Первый этап — постановка проблемы проекта

Советско-германские секретные документы 1939—1941 гг., в частности секретные протоколы к советско-германскому договору о ненападении от 23 августа 1939 г. (пакт Молотова — Риббентропа), дважды существенным образом повлияли на события новейшей истории: в канун Второй мировой войны и в ходе процесса распада СССР конца 1980-х — начала 1990-х гг.

О значении этих документов в развитии международных отношений в конце 1930-х — начале 1940-х гг. вам известно из курсов отечественной и всеобщей истории. А что вы знаете о «втором пришествии»?

Сформулируйте проблему своего информационно-поискового проекта на тему «Война документов», проанализировав эпиграф занятия и источник 1.

Источник 1

...Официальные, подписанные рейхсминистром иностранных дел Иоахимом фон Риббентропом и наркомом иностранных дел Вячеславом Молотовым и хранившиеся в «тайных архивах Кремля» тексты секретного дополнительного протокола к советско-германскому договору о ненападении от 23 августа 1939 г. так никогда и не были опубликованы в СССР.

«Открытие» оригиналов этих документов, произошедшее в 1992 году уже в постсоветской России, как и вся история их поиска, было связано не столько с научными, сколько с политическими интересами...

Хавкин Б. К истории публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 годов // Просвещение. Общественные науки. — 2012. — № 1—2. — С. 35.

Второй этап — определение круга источников

1. В связи с проблемой выберите в списке источников те, которые могли бы быть вам полезны в работе над проектом:

Внешняя политика СССР: Сб. документов. Т. IV (1935 — июнь 1941 г.). — М., 1946.

Фальсификаторы истории (историческая справка). — М., 1948.

Приговор Международного военного трибунала. — Нюрнберг, 1946.

Нацистско-советские отношения: Дипломатические документы германского министерства иностранных дел (1939—1941 гг.) — Вашингтон, 1948.

Сто сорок бесед с Молотовым. Из дневника Ф. Чуева. — М., 1991.

Безыменский Л. А. Гитлер и Сталин перед схваткой. — М., 2000.

Второй съезд народных депутатов СССР 12—24 декабря 1989 г.: Стенографический отчёт. — М., 1990.

Липинский Я. Секретные протоколы Сталина и Гитлера — нескончаемая история с 1939 г. // Международный кризис 1939—1941 гг.: от советско-германского договора 1939 г. до нападения Германии на СССР. — М., 2006.

Козлов В. П. Обманутая, но торжествующая Клио. Подлоги письменных источников по российской истории в XX веке. — М., 2001.

2. Прочитайте статью Б. Хавкина «К истории публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 годов» и уточните предварительный список источников.

3. Почему некоторые публикации из этого списка не содержат нужных вам сведений?

Третий этап — сбор и обработка информации по теме проекта в рабочих группах, обсуждение ключевых понятий проекта

1. Разделитесь на группы и составьте три цепочки событий, приведших к публикации секретных дополнительных протоколов (СДП) в СССР и на Западе. Каждое событие датировать и снабдить кратким комментарием (время, место, действующие лица, выходные данные изданий):

23 августа 1939 г.

В Москве подписан СДП? г. первая публикация СДП в СССР (копии)

23 августа 1939 г.

В Москве подписан СДП? г. первая публикация СДП в РФ (оригиналы)

23 августа 1939 г.

В Москве подписан СДП? г. первая публикация СДП на Западе

2. Сравните эти цепочки по скорости открытия секретных протоколов для общественности и введения их в научный оборот. Сформулируйте причины, тормозившие эти процессы.

3. Как вы понимаете выражение «война документов»?

4. Почему всё происходившее в связи с советско-германскими договорами 1939—1941 гг. после окончания Второй мировой войны было названо «войной документов»?

5. Кто развязал эту «войну»? Кто в ней участвовал? Какие цели преследовали противники?

Четвёртый этап — лабораторно-практическая работа с источниками 2—4, дополняющими комментарии к цепочкам

Источник 2

— На Западе упорно пишут о том, что в 1939 г. вместе с договором было подписано секретное соглашение...

— Никакого.

— Не было?

— Не было. Нет, абсурдно.

Спрашиваю у Молотова не в первый раз:

— Что за секретный протокол был подписан во время переговоров с Риббентропом в 1939 году?

— Не помню.

— Черчилль пишет, что Гитлер не хотел уступать вам Южную Буковину, что это сильно затрагивало германские интересы, и она не упоминается в секретном протоколе.

— Ну, ну.

— И призывал вас присоединиться к Тройственному союзу.

— Да! Негодяй. Это просто, так сказать, для того, чтобы замазать дело. Игра, игра, довольно такая примитивная.

— А вы сказали, что не знаете мнения Сталина на этот счёт. Вы, конечно, знали?

— Конечно. С Гитлером нельзя было держать душу нараспашку.

Сто сорок бесед с Молотовым: из дневника Ф. Чуева. — М., 1991. — С. 31, 33.

Вопросы и задания к источнику 2

1. Попробуйте прочитать этот диалог в лицах, представляя, как собеседники, *возможно*, произносили слова и целые фразы, на чём ставили акценты, где делали многозначительные паузы и меняли интонацию, тембр голоса.

2. Предположите или выясните наверняка, когда могли состояться беседы журналиста Ф. Ф. Чуева с В. М. Молотовым.

3. Критически проанализируйте ответы В. М. Молотова: где, как вам кажется, он отвечал искренне, а где уходил от прямого ответа?

4. Чем вы можете объяснить его двойственную и противоречивую позицию?

5. Как журналист понял, что В. М. Молотов знает о секретных договорённостях между Москвой и Берлином?

Источник 3

СПРАВКА

о происхождении фотокопий секретных протоколов к договору от 23.8.1939 г. и микрофильмах из личного бюро Риббентропа («коллекция фон Лёша»)

1. Согласно данным, полученным в Политическом архиве МИД ФРГ, а также по материалам государственного архива Англии («Паблик рекорд оффис»), фотокопии секретных протоколов имеют своим источником немецкие микрофильмы, захваченные англо-американской разыскной группой в Тюрингии в апреле 1945 г. Эти микрофильмы впоследствии получили условное наименование «коллекция фон Лёша» — по имени сотрудника личного бюро Риббентропа Карла фон Лёша, который вывез микрофильмы из Берлина и, вместо того чтобы уничтожить их согласно полученному приказу, передал англо-американской разыскной группе.

Микрофильмы были изготовлены по указанию Риббентропа, данному после того как в 1943 г. начались интенсивные бомбёжки Берлина. Микрофильмирование проводилось по тогдашней технике на неперфорированные негативные фильмы.

2. «Коллекция» состоит из 20 негативных микрофильмов, которые были сняты с документов личного бюро министра иностранных дел Германии, причём ряд из них относится к концу XIX — началу XX в. Однако основную часть составляют документы с 1933 г. до лета 1944 г.

Заполучив эти фильмы, разыскная группа перевезла их на сборный пункт трофейной документации в Марбург, а затем в Лондон, где их обработкой занимались специалисты министерства авиации. Были изготовлены позитивные копии и начато их изучение, в ходе чего были обнаружены материалы по советско-германским переговорам 1939 г. Об этом в ноябре 1945 г. был составлен специальный доклад на имя Черчилля, хранящийся в государственном архиве Англии под сигнатурой ПРЕМ 8/40. Обнаружены были и кадры с секретным протоколом.

В германском делопроизводстве фильмы носили обозначение «F-20». Впоследствии при обработке в Национальном архиве США они получили сигнатуру «T-120» (ролики 605—625). Оригинальные плёнки ныне переданы в МИД ФРГ.

3. Во время беседы в МИД ФРГ мне были показаны эти ролики и переданы несколько фотокопий. Однако представлялось необходимым более подробно ознакомиться с характером самих микрофильмов. Это удалось сделать, получив некоторые из них в других архивах. Ознакомление показало:

а) на каждом ролике умещалось примерно 500—600 документов;

б) качество микрофильмирования весьма различно, что свидетельствует о поспешности;

в) документы снимались в весьма случайном порядке, без предварительной сортировки (также свидетельство поспешности); на одном и том же ролике можно встретить документы разных лет и принадлежности;

г) что касается секретного протокола от 23.8.39, то он оказался на ролике 624 (немецкое обозначение «F-19»), между текстом

испано-германского соглашения 1937 г. и разрозненными страницами документа без подписи по поводу «московских процессов». Затем следуют немецко-югославские соглашения.

Текст самого договора от 23.08., к которому относился протокол, оказался в другом ролике («F-16»), причём опять же в соседстве с документами иного рода.

4. Фальсификация кадров секретного протокола представляется невероятной по следующим соображениям:

а) вся коллекция состоит из исторически важных документов, затрагивающих отношения Германии со многими государствами; едва ли возможно, что с целью фальсификации одного лишь протокола было затеяно всё микрофильмирование тысяч документов;

б) документы, соседствующие с протоколом, не вызывают сомнения в своей подлинности;

в) если в некоторых опубликованных на Западе копиях подписи Молотова и Риббентропа расплывчаты, то на фильме они вполне отчётливы; под русским текстом (ролик 624) подпись Молотова — русскими, под немецким — латинскими буквами; этот порядок не должен вызывать подозрений, поскольку и под двумя основными официальными текстами пакта о ненападении (ролик 616) Молотов сделал свои подписи таким же образом;

г) кроме текста протокола на обоих языках на ролике 624 при просмотре обнаружен ещё один текст протокола, отпечатанный на так называемой «пишущей машинке фюрера» со специальным крупным шрифтом (для близорукого Гитлера, который не любил надевать очки); к тексту прилагалась сопроводительная записка Риббентропа;

д) секретные протоколы к договору от 28 сентября 1939 г. находятся в ролике 2 (немецкое обозначение).

5. По сообщению зам. начальника Политического архива МИД ФРГ Гелинга, оригиналы протокола погибли в марте 1944 г. во время очередной бомбёжки. Архив располагает в оригинале лишь ратификационными грамотами и делами посольства Германии в Москве за 1939 г. В этих делах секретные протоколы неоднократно упоминаются (см. приложение).

Безыменский Л. А. Гитлер и Сталин перед схваткой. — М., 2000. — С. 18—20.

Вопросы и задания к источнику 3

1. Почему стала возможной «полудипломатическая-полунаучная» поездка историка и журналиста Л. А. Безыменского в Бонн в 1988 г.? Какова была цель этой командировки?

2. На какие источники ссылается автор справки? Какие другие методы исторического исследования он использовал для сбора и анализа информации?

3. Почему Л. А. Безыменский считал «фальсификацию кадров секретного протокола... *невероятной*»? Насколько убедительными кажутся вам его аргументы?

4. Каковы были последствия поездки Л. А. Безыменского в Бонн и информирования ЦК КПСС о её результатах?

Источник 4

4.1. Описание № 1

4.2. Справка о советско-германских секретных соглашениях, заключённых в период 1939—1941 гг.

4.3. Подлинные тексты советско-германских секретных соглашений

См.: Просвещение. Общественные науки. — 2012. — № 1—2. — С. 36—37.

Вопросы и задания к источнику 4

1. Какова степень секретности этих документов? Какой из трёх документов имел наивысшую степень секретности? Свой ответ аргументируйте.

2. Проанализируйте названия документов, перечисленных в описи (4.1 и 4.3), и предположите, почему они оказались в «закрытом пакете».

3. Во время Великой Отечественной войны в Советском Союзе факт существования подписанных в 1939—1941 гг. секретных советско-германских документов был строжайшей государственной тайной. А почему, как вы думаете, эти же документы никогда не использовались ни нацистской пропагандой, ни политической разведкой Третьего рейха, несмотря на их огромный потенциал в компрометации СССР и развале антигитлеровской коалиции?

4. Сопоставьте внешний вид и содержание источников 4.1 и 4.3¹. Какой текст был подготовлен раньше? Как была сделана копия описи? Каково, на ваш взгляд, самое важное отличие одного документа от другого?

5. Проанализируйте источник 4.2. Как на судьбе советско-германских секретных соглашений отразились зигзаги внутренней политики СССР в конце 1940-х — 1980-е гг.?

6. В статье Б. Хавкина найдите объяснение причин и последствий вскрытия пакета с секретными протоколами в 1987 г.

¹ Эту часть задания можно провести в форме игры: кто найдёт больше всех отличий источника 4.1 от 4.3 по критериям: внешний вид, содержание, функции, время создания и др.

Пятый этап — обобщающий смыслы ключевого понятия «фальсификация истории»; открывающий горизонты новых исследований

1. По источникам 1—4 дайте краткие характеристики основных действующих лиц истории публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг. В ряде случаев используйте и их красноречивые высказывания:

В. М. Молотов: «Секретных протоколов не было».

А. А. Громыко: «Нас никто уличить не может» (01.02.1980).

М. С. Горбачёв: «Пока передо мной не положат оригиналы, я не могу на основании копий взять на себя политическую ответственность и признать, что протоколы существовали. Убери подальше! Никому ничего показывать не надо. Кому следует — скажу сам» (1987—1988).

Л. А. Безыменский: «Фальсификация кадров секретного протокола представляется невероятной» (1988).

А. Н. Яковлев: «Секретный дополнительный протокол о границе сфер интересов Германии и СССР» от 23 августа 1941 года существует» (23.12.1989).

Б. Н. Ельцин: секретные протоколы, которые «искали по всему свету, лежат в Президентском архиве, и Горбачёв об этом знал»; тогда же он попросил А. Н. Яковлева провести пресс-конференцию, посвящённую сенсационной находке (1992).

2. «С одной стороны, обнаружение и публикация этих исторических источников в ельцинской России были следствием дальнейшего развития горбачёвской гласности; с другой стороны, публикация стала возможной лишь в результате краха СССР и явилась одним из свидетельств политического поражения его лидера» (Б. Хавкин). Согласны ли вы с такой точкой зрения? Свой ответ аргументируйте¹.

3. Как вы считаете, есть ли факт фальсификации в истории публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг.?

4. Какие другие темы для информационно-поисковых и исследовательских проектов вы можете предложить на материалах этой статьи и упомянутых в ней источников?

Дополнительные критерии проверки и оценки проекта «Война документов». История публикации советских текстов советско-германских секретных документов 1939—1941 гг.»:

¹ Это задание можно предложить в виде эссе в конце занятия или для домашней работы.

1. Письменный текст, содержащий результаты индивидуальной и коллективной работы учащихся на всех этапах проекта:

- проблема (1);
- круг источников в двух вариантах (2);
- «цепочка открытий» с деталями и комментариями от трёх и более самостоятельно сформулированных положений (3);
- ответы на вопросы и задания к источникам 4.1—4.3 (4);
- индивидуальные результаты игры на сравнение двух источников 4.1 и 4.3 (5);
- самостоятельно сформулированные определения понятий «война документов» и «фальсификация истории», ответы на вопросы, характеристика исторических лиц, эссе, темы новых проектов (6).

2. Критерии для проверки эссе по высказыванию Б. Хавкина:

- 1) анализ высказывания и формулирование проблемы;
- 2) высказывание в связи с ней собственной точки зрения, совпадающей / совпадающей частично / не совпадающей с точкой зрения историка;
- 3) аргументация своей точки зрения с использованием контекстуальных знаний по истории России, историографии вопроса о советско-германских договорах 1939—1941 гг.;
- 4) логическая целостность и завершённость эссе.

●●● Приложение 6

Поисково-исследовательский и творческий проект «Эстафета времени»

Поисково-исследовательский и творческий проект, идею которого подсказала книга В. Б. Кобринина «Кому ты опасен, историк?» (М., 1992), мы рекомендуем предложить учащимся 8—11 классов как опережающее задание в начале нового учебного года (курс «История России»).

Прогнозируемые предметные результаты:

- владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории, соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;
- способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

Проектное задание

Познакомьтесь с любопытными размышлениями российского историка В. Б. Кобринина и попробуйте найти свои «связки» с людьми XIX — начала XX в.

Источник

Благодаря истории мы можем ощутить тесную связь поколений. Далёкие эпохи вовсе не так уж далеки, как может показаться... Я начал размышлять. Вот студентом я как-то слушал лекцию уже очень старого академика Роберта Юрьевича Виппера. А ведь он, сокурсник известного лидера кадетов историка П. Н. Милюкова, был студентом, когда в 1879 году умер С. М. Соловьёв и начал читать лекции молодой В. О. Ключевский...

Говорят, между любыми двумя людьми на земном шаре насчитывается всего несколько «связок». Линию этих «связок» можно провести и в прошлое. Как-то я попытался подсчитать, сколько их между мной и Пушкиным. Вот эта линия...

В детстве мне довелось знать Алексея Алексеевича Игнатьева. Граф, сын убитого революционерами важного сановника царской России, генерал старой армии, русский военный атташе во Франции во время Первой мировой войны, Алексей Алексеевич стал

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11. Этот перечень можно конкретизировать комплексом соответствующих учебных действий. (Там же. — С. 12—13.)

генерал-лейтенантом Советской Армии и опубликовал свои мемуары «Пятьдесят лет в строю». А. А. Игнатъев в молодости хорошо лично знал Александра III. Стало быть, с этим царём у меня одна «связка» — Игнатъев. Глава русской внешней политики государственный канцлер князь Горчаков ушёл в отставку в 1882 году, через год после вступления Александра III на престол. Они были не просто знакомы, а общались постоянно. Итак, с Горчаковым, лицейским товарищем Пушкина, у меня две связки, значит, с Пушкиным — всего три».

Кобрин В. Б. Кому ты опасен, историк?

Консультация:

1) Чтобы успешно выполнить проект, определитесь с веком (частью века) или историческим событием, в которые вам хотелось бы протянуть связующую нить. Объясните свой выбор.

2) Познакомьтесь с результатами опыта В. Б. Кобрин в стремлении установить «связки» с Пушкиным; обратите внимание на ход его рассуждений и приёмы исследования. Составьте логическую цепочку «В. Б. Кобрин — А. С. Пушкин» с кратким комментарием-атрибуцией каждой «связки».

3) Свою «эстафету времени» представьте в форме иллюстрированного реферата (исследовательский проект) или мультимедийной презентации, инсценировки и т. п. (творческий проект).

4) В любом виде проект должен отражать логику вашей работы.

5) Не забудьте о ссылках на источники, которые вы будете использовать.

6) В. Б. Кобрин закончил свою книгу словами: «И снова приближается невысказанно далёкое время». А какой вывод делаете вы?

Дополнительные критерии проверки и оценки проекта «Эстафета времени»:

1. Протяжённость и многолюдность «эстафеты»: количество людей-«связок», диапазон исторического времени и исторического пространства, охваченных эстафетой.

2. Содержательность комментариев: максимально полная и точная атрибуция фактов (люди, события, источники), ставших «связками» в эстафете времени; иллюстрации этих фактов (фото, репродукции картин, схемы и пр.).

3. Логика поисково-исследовательской работы: выбор и обоснование источников, информаторов, людей-«связок» и событий в избранной траектории эстафеты времени.

4. Эстетический вид оформленного проекта.

●●● Приложение 7

Исследовательский проект «Как фальсифицируют историю?»

Этот исследовательский проект обучает старшекласников критическому подходу к историческим источникам. В качестве «тренажёра» может быть взят любой документ, заподозренный профессиональными историками в намеренном искажении событий прошлого. Интересные и разнообразные примеры разоблачения подлогов письменных источников по российской истории в XX в. приводит В. П. Козлов в книге «Обманутая, но торжествующая Клио» (М., 2001): письма В. И. Ленина, дневник А. А. Вырубовой, директивы Коминтерна о подготовке мировой революции, свидетельства очевидцев об убийстве царской семьи и т. д.

Данный сценарий тематически продолжает историю советско-германских отношений в 1939—1941 гг., поэтому мы рекомендуем его старшекласникам, изучающим историю на базовом или углублённом уровне.

Реализуется в рамках курсов: история России / всеобщая история (базовый или углублённый уровень).

Великая Отечественная война 1941—1945 гг. Агрессия фашистской Германии против СССР.

Итоги и уроки Второй мировой войны в оценках современников и историков.

Прогнозируемые предметные результаты:

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

Проектное задание

1. Прочитайте источник.

2. Составьте словарь ключевых понятий, необходимых для чтения и понимания этого источника: *концепция, теория, аргумент, косвенная информация, документ, доказательство, альтернатива, дискуссия, фальсификация.*

*Вы можете не просто объяснить эти слова, расположив их в алфавитном порядке, а составить расширенный тематический тезаурус, объединив понятия в логические блоки и дополнив их контекстуальными синонимами и антонимами.

3. Проработайте источник по таблице и сделайте вывод, какие виды критики исторического источника использовал И. Гольдфаин:

1) *Критика искренности* касается декларируемых или недекларируемых намерений автора и имеет цель выявить лживые утверждения (фальсификации).

2) *Критика достоверности* — изучение объективного положения автора источника как свидетеля, направленное на анализ его возможных заблуждений.

3) *Критика подлинности* (внешняя критика) — направлена на анализ текста и его материальной основы (материал для письма, чернила, почерк, печати, водяные знаки и т. д.).

4) *Критика достоверности, искренности, объективности* (внутренняя критика) — оценка сведений, которые даёт источник.

Таблица 1

Многopersпективный подход к изучению источника

1. Информационная ценность документа	2. Перспективы уточнения и расширения информации источника
Что я узнал(а) из источника? О чём рассказывает этот источник?	Какие вопросы у меня возникли: — по содержанию источника; — к автору источника; — по целям и обстоятельствам создания, хранения, публикации этого источника?

3. Аксиологическая и праксеологическая ценность источника	4. Перспективы дальнейшего исследования
<p>Что <i>нового</i> я узнал(а) из источника?</p> <p>Как этот источник помогает мне понять прошлое? осмыслить настоящее? овладеть «ремеслом историка»?</p> <p>Чем этот источник уникален в изучении истории Великой Отечественной и Второй мировой войн? истории России в Новейшее время? истории исторической науки?</p>	<p>В чём ограниченность этого источника? Чем её можно объяснить?</p> <p>О чём он умалчивает? Что и почему может сознательно скрывать автор источника или о чём неумышленно умалчивать?</p> <p>Что ещё после знакомства с этим источником мне хотелось бы узнать по данной теме?</p> <p>Какие другие источники мне могут понадобиться для изучения проблемы ... <i>(сформулируйте проблему исследования)</i> с критической точки зрения?</p>

Источник

Примерно лет двадцать назад вышел в свет ряд книг, в которых бывший советский разведчик В. Б. Резун, более известный под псевдонимом В. Суворов, утверждал, что командование РККА весной и летом 1941 г. готовило наступление против Германии, а об обороне же всерьёз не думало. И это, по мнению автора, стало основной причиной поражения Красной армии летом 1941 г.

...В его книгах есть ряд утверждений, которые надо подтвердить или опровергнуть...

В общем, существует много теорий, которые опровергают концепцию В. Б. Резуна, исходя в основном из тезиса о неготовности СССР к войне. Но эти теории, в свою очередь, могут вызвать сомнения, поскольку аргументы, которые приводятся в их обоснование, небезупречны. В частности, как и Резун, их сторонники используют не прямую, а косвенную информацию и во многих случаях тоже не могут подтвердить свои концепции ссылками на документы.

Поэтому чаще противники теории В. Б. Резуна стараются опровергнуть те аргументы, которые он приводит в её обоснование.

При этом они неизбежно сталкиваются с общенаучными вопросами принципиального характера, которые вряд ли когда-либо будут разрешены окончательно, но о которых, как минимум, нельзя забывать...

А что же всё-таки может быть доказательством в исторической науке? Будем исходить из двух общеизвестных положений, про которые, однако, иногда забывают:

во-первых, история — это наука, и,

во-вторых, история — это гуманитарная наука...

Итак, что может быть доказательством с точки зрения историка?

...Есть мнение, что в новейшей истории основной аргумент — документ. Но ведь и он может быть подделан или просто неправильно понят. А как быть, если документы уничтожены или засекречены?! Нельзя также забывать о таких понятиях, как военная хитрость или блеф...

Основной аргумент Резуна — распределение сил и средств РККА перед немецким вторжением. Вот пример такого рассуждения: если вблизи границы параллельно ей протекает река, то для обороны разумно расположить основные силы позади реки, а для наступления, наоборот, ближе к границе. Прочитав в воспоминаниях одного генерала о том, что его дивизия перед началом войны располагалась между рекой и границей, В. Б. Резун делает вывод — дивизия предназначалась для наступления. Против этого трудно возразить, но если на основании архивных данных выяснится, что тяжёлая артиллерия этой дивизии и её тыловые части находились за рекой, то в выводе автора можно будет усомниться...

Как мы видим, В. Б. Резун делает выводы в значительной степени на основании неточной и косвенной информации — из мемуарной литературы и т. д. Отсюда одно из принципиальных возражений против его работ — неправомочность использования исключительно косвенных аргументов в системе исторических доказательств...

В. Б. Резун, сделав действительно в высшей степени интересное наблюдение, сразу переходит на публицистику и рассматривает своеобразную альтернативу: или советские генералы готовили наступление, или они были дураками. Не рассматриваются другие варианты, пусть даже маловероятные...

Участники любой дискуссии должны не только искать аргументы в пользу своей концепции, но и опровергать альтернативные...

Гольдфаин И. «Простая логика»: концепция В. Резуна (Суворова): за и против // История — Первое сентября. — 2005 — № 8.

Дополнительные критерии проверки и оценки проекта:

1. Тематический словарь (9 и более развёрнутых определений базовых понятий источника) / тезаурус (18 и более

развёрнутых и систематизированных понятий, контекстуально связанных с темой учебного проекта).

2. Адекватный и компактный по объёму пересказ содержания источника (п. 1).

3. Формулирование трёх и более вопросов по всем направлениям многоперспективного анализа источника (п. 2).

4. Анализ и оценка источника по трём и более перспективам, указанным в п. 3.

5. Критический анализ источника по направлениям в п. 4.

6. Формулирование двух и более дополнительных вопросов по линиям:

— расширение знаний о событиях Великой Отечественной войны, В. Суворове, его сторонниках и оппонентах, других версиях подготовки к войне СССР и Германии;

— овладение ремеслом историка (другие примеры разоблачения фальсификаций истории России; другие способы учёных-историков противодействовать им и т. п.).

7. Перечень двух и более атрибутированных источников по *самостоятельно сформулированной проблеме* нового проекта.

8. Формулирование вывода о комплексном критическом подходе И. Гольдфаина.

● ● ● Приложение 8

Лабораторное занятие «Тост «За русский народ!» — самая загадочная речь И. В. Сталина»

24 мая 1945 г. в честь победы над фашистской Германией в Большом Кремлевском дворце состоялся банкет. На нём И. В. Сталин выступил с небольшой застольной речью, венцом которой стал тост за русский народ.

В течение продолжительного времени все историки, писавшие об этой сталинской здравице, брали за основу её изложение, опубликованное в центральных газетах 25 мая 1945 г., а затем неоднократно тиражировавшееся в различных тематических сборниках произведений И. В. Сталина. *Смысл этого тоста трактуется советскими и постсоветскими историками по-разному, порой с совершенно противоположных позиций.*

В 1990-е гг. в личных архивных фондах И. В. Сталина и В. М. Молотова были обнаружены два идентичных экземпляра машинописного текста тоста «За русский народ!», в основу которых была положена одна и та же стенографическая запись. На листке из архива И. В. Сталина имеются правки, сделанные им лично, и этот выправленный текст был 25 мая 1945 г. помещён

в центральных советских газетах, затем многократно тиражировался и интерпретировался историками. Сама же стенографическая запись была рассекречена лишь в конце 1990-х гг.

Таким образом, долгое время был известен вариант речи Сталина, отредактированный им самим уже после её произнесения. Теперь же в нашем распоряжении и *исходный вариант* (стенографическая запись), и *окончательная версия* (официальный газетный отчёт), плюс *различные точки зрения российских историков* о первоначальном замысле И. В. Сталина и своеобразный «отклик народа» на тост своего вождя (стихотворение А. А. Зиновьева).

Эти обстоятельства создают благоприятные возможности для проведения с учащимися 11 классов лабораторного занятия, приближённого по своему содержанию и форме к «ремеслу историка» и углубляющего понимание сущности истории как науки.

Комплекс источников даёт представление о многообразии интерпретаций одних и тех же исторических фактов, ведёт к пониманию причин этого многообразия и определения собственной точки зрения, обозначает новые аспекты в изучении отечественной истории и характеристики политической фигуры, личность и деятельность которой остаются «полем битвы» в современном российском обществе¹.

Реализуется в рамках курсов: история России / всеобщая история (базовый или углублённый уровень).

Величие и цена победы советского народа. Война в памяти народа, в произведениях искусства... Идеологические кампании 1940-х гг.

Характер и содержание дидактических материалов позволяют успешно применить принцип многоперспективного подхода к изучению истории. Используются перспективы, связанные с субъектами исторического процесса и познания (официальная — неофициальная версия, современники — потомки, советские историки — российские историки, академические историки — общественность) и с видами источников (официальные — неофициальные, политические — научно-исторические — художественные, вербальные — визуальные).

Характер многих познавательных вопросов и заданий к источникам близок к учебным проектам ролевого, поискового и исследовательского видов.

¹ См.: Прогнозируемые предметные результаты лабораторного занятия см.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

План лабораторного занятия

1. Историческая ситуация, в которой 24 мая 1945 г. прозвучал тост И. В. Сталина «За русский народ!» (вводная беседа с элементами эвристики).

2. Стенограмма речи И. В. Сталина и газетный отчёт о ней (лабораторная работа с документами // рабочий лист 1).

3. Ответ советских и российских историков на «вызов» И. В. Сталина. Пародия А. Зиновьева «Тост» (1945) и картина М. Хмелько «За великий русский народ!» (1947) (эвристическая беседа, анализ источников // рабочие листы 2 и 3).

4. Роль многоперспективного подхода в понимании прошлого и настоящего (обобщающая дискуссия и рефлексия).

Сценарий лабораторного занятия

1. Историческая ситуация, в которой 24 мая 1945 г. прозвучал тост И. В. Сталина.

Вопросы для вводной беседы:

1. Хотя в школьных учебниках ничего не говорится о 24 мая 1945 г., попробуйте представить этот день (погода, настроения советских людей, характер газетных публикаций и радиопередач и т. д.).

2. Назовите примерный круг лиц, которые получили приглашение на банкет по случаю Победы в Большом Кремлёвском дворце.

3. Приходилось ли вам видеть этот сюжет в художественных фильмах? Как выглядел праздничный стол? По фильмам об И. В. Сталине опишите, как вели себя гости в его присутствии. Как выступал вождь и как слушатели внимали его словам?

4. Почему в банкетном зале присутствовала стенографистка?

2. Стенограмма речи И. В. Сталина и газетный отчёт о ней.

Вопросы и задания для лабораторной работы с документами:

1. Просмотрите текст *стенограммы* (рабочий лист 1).

2. Кто из вас хочет попробовать прочесть тост И. В. Сталина вслух, от его имени? Прочитайте тост выразительно и с интонациями, которые, по вашему мнению, могли быть присущи выступлению И. В. Сталина в этот торжественный день.

3. Послушайте тост в разном исполнении и отметьте разницу в акцентах (логических ударениях), паузах, интонациях, тембре голоса, темпе речи, степени эмоциональности и т. п.

4. Какие чувства вы испытывали, слушая эту речь? В чём разница между восприятием этого текста на слух и про себя?

5. Просмотрите текст газетного отчёта. Подчеркните в нём все упоминания И. В. Сталина о русском народе. Какие слова и словосочетания, оценки и заявления привлекли ваше внимание? Какие слова и заявления вождя бросались в глаза представителям разных национальностей Советского Союза в то время?

6. По абзацам сверьте тексты обоих источников и маркерами отметьте различия в отдельных словах и конструкциях предложений.

7. Попробуйте объяснить каждый случай внесения И. В. Сталиным поправок в первоначальный текст своего тоста¹.

8. Какие качества вы можете добавить или изменить в психологическом портрете И. В. Сталина после работы с двумя источниками?

9*. Установите, каким источником пользовался А. И. Солженицын при написании романа «В круге первом». Свой ответ аргументируйте. «Раньше он проводил мероприятия партии и не считал, сколько там этих русских идёт в расход. Но постепенно стал ему заметен и приятен русский народ — этот никогда не изменявший ему народ, голодавший столько лет, сколько это было нужно, спокойно шедший хоть на войну, хоть в лагерь, на любые трудности и не бунтовавший никогда. Преданный, простоватый. Вот такой, как Поскрёбышев. И после Победы Сталин вполне искренне сказал, что у русского народа — ясный ум, стойкий характер и терпение».

К точке зрения кого из российских историков ближе всего интерпретация писателя?

3. Ответ советских и российских историков на «вызов» И. В. Сталина. Пародия А. Зиновьева «Тост» (1945) и картина М. Хмелько «За великий русский народ!» (1947).

Вопросы и задания для эвристической беседы:

1. В своей речи И. В. Сталин вроде как приглашал историков критически отнестись к деятельности партии и правительства в первоначальный период войны («У нашего правительства было немало ошибок...»). Как вы думаете, почему советская историческая наука не откликнулась на это «приглашение»? («Молчание как ответ»?)

2. Подумайте, как тост И. В. Сталина (в его официально-газетном варианте) мог быть прокомментирован советскими историками в конце 1940-х гг.

¹ По поводу одной и той же правки у школьников могут быть разные версии, и следует поощрять их к высказыванию разных точек зрения.

3. Долгое время историки работали только с одной версией застойной речи вождя (газетный отчёт). Что, по вашему мнению, привнесит в работу учёного наличие разных и противоречивых источников?

4. Почему, в свою очередь, публикация ранее не известных источников в 1990-е гг. вызвала интерес к себе и разнообразие их интерпретаций?

Вопросы и задания для анализа источников (рабочий лист 2):

1. Внимательно прочитайте высказывание одного из российских историков. Выделите главную мысль, одним-двумя тезисами в таблице 1 раскройте её содержание.

2. Почему мнения историков по поводу одного и того же тоста расходятся? В чём, на ваш взгляд, причины разнообразия их мнений и оценок?

3. Какое из этих суждений «правильное»? Как можно проверить его «правильность»?

4. Какая из точек зрения современных историков вам ближе и почему?

Таблица 1

Историки	Ключевые идеи
Г. Д. Бурдей	
А. С. Барсенков	
В. С. Похлёбкин	
Р. И. Косолапов	
Г. А. Бордюгов и В. М. Бухарев	

Вопросы и задания для анализа художественных источников (рабочий лист 3):

1. Мы установили, что в годы правления И. В. Сталина никто из учёных «не поддался соблазну проанализировать ошибки правительства» (а фактически Сталина) и «причины отчаянного положения в 1941—1942 гг.» (В. М. Кулиш). Но один из читателей газеты «Правда» откликнулся на тост вождя¹. Как, по

¹ Учитель читает стихотворение А. Зиновьева (рабочий лист 3).

вашему мнению, выглядел автор этого стихотворения (возраст, образование, политические взгляды и настроения)¹?

2. Предположите, какой могла быть дальнейшая судьба этого человека².

3. Почему историки промолчали, а Александр Зиновьев принял вызов Сталина?

4. Проанализируйте картину Михаила Хмелько «За великий русский народ!». Какова главная мысль данного произведения? На какие детали визуального источника вы обратили внимание, отвечая на этот вопрос?

5. Согласны ли вы с утверждением современного историка В. А. Невежина о том, что «в конечном счёте Сталину, как победителю, стало ясно, что в свой звёздный час он напрасно поспешил повиниться перед русским народом»³? Предположите, какие явления социально-политической жизни страны могли, по мнению Невежина, убедить Сталина в этой мысли.

4. Роль многоперспективного подхода в понимании прошлого и настоящего.

Вопросы и задания для обобщающей дискуссии-рефлексии:

1. Проанализируйте и обобщите свои результаты работы с комплексом источников по следующему плану:

А) что я узнал(а) из источников разного вида (стенограмма, газетный отчёт, интерпретации историков, стихотворение, фрагмент романа);

Б) какие вопросы к источникам у меня возникли;

В) в чём ценность комплекса разных источников в изучении тоста И. В. Сталина;

Г) что ещё я хотел(а) бы узнать; какие источники мне для этого понадобятся.

2. Что было для вас необычным в форме и содержании этого учебного занятия?

¹ Александр Зиновьев, «советский десятиклассник», участник Великой Отечественной войны.

² «Я сочинил пародию... Мой друг, тоже антисталинист, записал его печатными буквами, чтобы «органы», если текст как-то попадёт к ним, не смогли найти нас по почерку. Предосторожность была не лишней. Текст к ним попал, и особый отдел армии больше месяца пытался найти автора. Если бы нашли, думаю, что мне не поздоровилось бы. Текст я восстановил и опубликовал лишь в книге «Светлое будущее» в 1978 году на Западе» (Зиновьев А. Война будничная // Литературная газета. — 2005. — № 19).

³ Невежин В. А. Тост Сталина за русский народ (24 мая 1945 г.): новая интерпретация // Преподавание истории в школе. — 2005. — № 5.

Рабочий лист 1

Стенограмма (24 мая 1945 г.)	Газетный отчёт («Правда». 25 мая 1945 г.)
<p>(1) Товарищи, разрешите мне поднять ещё один, последний тост.</p> <p>(2) Я, как представитель нашего Советского Правительства, хотел бы поднять тост за здоровье нашего Советского народа, и, прежде всего, русского народа. (Бурные, продолжительные аплодисменты, крики «ура».)</p> <p>(3) Я пью, прежде всего, за здоровье русского народа потому, что он является наиболее выдающейся нацией из всех наций, входящих в состав Советского Союза.</p> <p>(4) Я поднимаю тост за здоровье русского народа потому, что он заслужил в этой войне и раньше заслужил звание, если хотите, руководящей силы нашего Советского Союза среди всех народов нашей страны.</p> <p>(5) Я поднимаю тост за здоровье русского народа не только потому, что он — руководящий народ, но и потому, что у него имеется здравый смысл, общеполитический здравый смысл и терпение.</p>	<p>(1) Товарищи, разрешите мне поднять ещё один, последний тост.</p> <p>(2) Я хотел бы поднять тост за здоровье нашего Советского народа, и, прежде всего, русского народа. (Бурные, продолжительные аплодисменты, крики «ура».)</p> <p>(3) Я пью, прежде всего, за здоровье русского народа потому, что он является наиболее выдающейся нацией из всех наций, входящих в состав Советского Союза.</p> <p>(4) Я поднимаю тост за здоровье русского народа потому, что он заслужил в этой войне общее признание как руководящей силы Советского Союза среди всех народов нашей страны.</p> <p>(5) Я поднимаю тост за здоровье русского народа не только потому, что он — руководящий народ, но и потому, что у него имеется ясный ум, стойкий характер и терпение.</p>

<p align="center">Стенограмма (24 мая 1945 г.)</p>	<p align="center">Газетный отчёт («Правда». 25 мая 1945 г.)</p>
<p>(6) У нашего правительства было немало ошибок, были у нас моменты отчаянного положения в 1941—1942 годах, когда наша армия отступала, покидала родные нам сёла и города Украины, Белоруссии, Молдавии, Ленинградской области, Карело-Финской республики, покидала, потому что не было другого выхода.</p> <p>(7) Какой-нибудь другой народ мог сказать: вы не оправдали наших надежд, мы поставим другое правительство, которое заключит мир с Германией и обеспечит нам покой. Это могло случиться, имейте в виду.</p> <p>(8) Но русский народ на это не пошёл, русский народ не пошёл на компромисс, он оказал безграничное доверие нашему правительству.</p> <p>(9) Повторяю, у нас были ошибки, первые два года наша армия вынуждена была отступать, выходило так, что не овладели событиями, не совладали с создавшимся положением.</p>	<p>(6) У нашего правительства было немало ошибок, были у нас моменты отчаянного положения в 1941—1942 годах, когда наша армия отступала, покидала родные нам сёла и города Украины, Белоруссии, Молдавии, Ленинградской области, Прибалтики, Карело-Финской республики, покидала, потому что не было другого выхода.</p> <p>(7) Иной народ мог бы сказать правительству: вы не оправдали наших ожиданий, уходите прочь, мы поставим другое правительство, которое заключит мир с Германией и обеспечит нам покой.</p> <p>(8) Но русский народ не пошёл на это, ибо он верил в правильность политики своего правительства и пошёл на жертвы, чтобы обеспечить разгром Германии.</p> <p>(9) И это доверие русского народа Советскому Правительству оказалось той решающей силой, которая обеспечила историческую победу над врагом человечества — над фашизмом.</p>

<p>Стенограмма (24 мая 1945 г.)</p>	<p>Газетный отчёт («Правда». 25 мая 1945 г.)</p>
<p>(10) Однако русский народ верил, терпел, выжидал и надеялся, что мы всё-таки с событиями справимся.</p> <p>(11) Вот за это доверие нашему правительству, которое русский народ нам оказал, спасибо ему великое!</p> <p>(12) За здоровье русского народа! (Бурные, долго не смолкающие аплодисменты.)</p>	<p>(10) Спасибо ему, русскому народу, за это доверие!</p> <p>(11) За здоровье русского народа! (Бурные, долго не смолкающие аплодисменты.)</p>

Рабочий лист 2

Российские историки о тосте И. В. Сталина

Г. Д. Бурдей: Под терпеливым русским народом И. В. Сталин подразумевал весь Советский Союз. «Такое представление о бесправном, униженном народе вполне согласуется со стремлением Сталина строить государство с внеэкономической административно-командной системой». Отметив решающую роль русского народа в достижении победы, Сталин «весьма недоброжелательно отнёсся к другим народам», которые «были способны на осуждение советского правительства». Эта речь не способствовала «укреплению полиэтнического государства». Сталинская речь стала исходной идейной платформой для перехода к новым политическим репрессиям под лозунгом борьбы против космополитизма. Сталин решил возродить «националистическую русскую идею».

А. С. Барсенков: Откровенная лесть и противопоставление русских другим народам страны преследовали определённую политическую цель: Сталин и руководство страны попытались опереться на авторитет русского народа, выступить от его имени, сделать его своеобразным посредником в своих взаимоотношениях с другими национальностями.

В. С. Похлёбкин: Тост И. В. Сталина «по своей исторической роли и месту в ряду формальных актов, завершающих войну», напоминал манифест Александра I (декабрь 1812 г.). Параллели между двумя Отечественными войнами были необходимы Верхов-

ному Главнокомандующему для того, чтобы народ, или, по крайней мере, представители интеллигенции поняли их глубинную значимость. Однако мыслящей интеллигенции к 1945 г. уже почти не осталось. В результате историческую аналогию с 1812 г., которая якобы просматривалась в сталинском тосте о русском народе, не осознали даже те, кто стоял близко к вождю.

Р. И. Косолапов: Здравница вождя была сильна не столько констатацией наличия у русского народа ясного ума, стойкого характера и терпения, сколько своей «политически знаменательной частью». Вождь прямо указывал в ней на ошибки Советского правительства первого года войны. «Он винится перед народом и признаёт его право прогнать это правительство и заменить другим, которое обеспечило бы мир и покой». Тост Сталина, несмотря на его краткость, это «маленький шедевр обратной связи с массами, умения сказать миллионам именно то, что надо сказать в данную минуту».

Г. А. Бордюгов, В. М. Бухарев: Характеристика русского народа как руководящей силы в Советском Союзе, данная в этом тосте, ранее применялась лишь к партии и рабочему классу, но отнюдь не к этносу. Одной из составляющих «новой стратегии в этнополитической сфере» было противопоставление русских другим народам страны. Отсюда — опора вождя на авторитет русского народа, выступление от его имени, рассмотрение русских как посредников во взаимоотношениях с другими национальностями. Стилистика и словесно-символическое наполнение сталинского тоста превозносят «некие былинные качества русского этноса» («ясный ум, стойкий характер и терпение»). Тем самым речь вождя приобретает не столько подобающую «политическую тональность», сколько «проговаривается в человеческом измерении». Сталин умело использовал психологический момент раскаяния, «активизирующий чувства всепрощения». Здесь кроется объяснение, почему он впервые признал свои ошибки, не сваливая их на других. Сталинский тост формировал «некое мифологическое пространство», где главная роль принадлежала «этнокультурным, а не социополитическим факторам».

Рабочий лист 3

А. А. Зиновьев, 1945 г.

Тост

Вот поднялся Вождь
в свой невзрачный рост
И в усмешке скривил рот.
И сказал он так: «Этот первый тост —
За великий русский народ!
Нет суровой, — сказал он, — его судьбы.
Всех страданий его не счесть.

Без него мы стали бы все рабы,
А не то, что ныне мы есть.
Больше всех он крови за нас пролил.
Больше всех источал он пот.
Хуже всех он ел. Ещё хуже пил.
Жил как самый паршивый скот.
Сколько гнусных и чёрных дел
С ним вершили на всякий лад!
Он такое, признаюсь, от нас стерпел,
Что курортом покажется ад.
Много ль мы ему принесли добра?!
До сих пор я в толк не возьму,
Почему всегда он на веру брал,
Что мы нагло ввали ему?
И какой болван на Земле другой
На спине б своей нас ютил?!
Назовите мне, кто своей рукой
Палачей б своих защитил...»
Вождь поднял бокал. Отхлебнул вина.
Просветлели глаза Отца.
Он усы утёр. Никакая вина
Не мрачила его лица.
Ликованием вмиг переполнился зал...
А истерзанный русский народ
С умилением слёзы с восторгом лизал,
Все грехи ему отпустив вперёд.

*Дополнительные вопросы и задания к стихотворению
А. А. Зиновьева:*

1. «Сталин в тосте не упомянул о таких качествах русского народа, без которых мы не только не выиграли бы войну, но и вообще не построили бы советский социальный строй. В моём «Тосте» эти качества отразились в неявной форме, в особенности — в последних строчках, но политруки и «особняки» это заметили сразу: чутьё! а качества эти таковы...» (А. А. Зиновьев).

Какие качества русского народа отмечены в стихотворении дополнительно к тем, что названы Сталиным?

2. Сравните свой вариант ответа с ответом автора стихотворения:

«А качества эти таковы... что революционеры и правители заставили русский народ строить коммунизм и побеждать в войне. Это было насилие, но особого рода: насилие как способ организации добровольности. Это было насилие в интересах русского народа, как он понимал эти интересы. Народ строил

коммунизм, оборонял страну и героически сражался за Победу, ибо этого хотели его вожди и начальники. Они принуждали народ к этому. Но это было не против воли народа, не вопреки его желаниям, а потому, что он сам без принуждения не сделал бы этого» (А. А. Зиновьев).

Разделяете ли вы точку зрения Зиновьева? Свой ответ объясните.

Михаил Хмелько. «За великий русский народ!» (1947 г.)
(см.: <http://veniamin1.livejournal.com/profile> и др.)

Историческая справка: в 1947 г. художник Михаил Иванович Хмелько создал большое парадное полотно под названием «За великий русский народ!» и получил за это произведение Сталинскую премию. Картина была в большом количестве растиражирована официальной пропагандой. Полотно находится в резервах Национального художественного музея Украины.

● ● ● Приложение 9

Исследовательский / ретроспективный проект «Учредительное собрание: упущенные возможности?»

Дискуссия современных историков о способности Учредительного собрания сформировать конституционное правительство и реально изменить политическое развитие России состоялась в Институте российской истории в 2009 г.¹ и была приурочена к 90-летию событий января 1918 г. Интерес современных историков обращён к изучению упущенных возможностей, связанных с деятельностью Учредительного собрания.

В силу этого исследовательский проект носит отчасти и ретроспективный характер. Последний можно усилить в дополнительном мини-проекте «Что было бы, если бы большевики в январе 1918 г. не смогли разогнать Учредительное собрание?». Мы рекомендуем его учащимся 11 классов, изучающим историю на базовом или углублённом уровне, в рамках специального учебного занятия, посвящённого истории подготовки и разгона Учредительного собрания.

Прогнозируемые предметные результаты:

— владение системными историческими знаниями, служащими основой для раскрытия места России в мировой истории,

¹ См.: Октябрьская революция 1917 г. и разгон Учредительного собрания: Круглый стол в ИРИ РАН // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2008. — № 8—10; 2009. — № 1.

соотнесения событий мировой, национальной, региональной и локальной истории;

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осознание и объяснение функций и методов научных исторических дисциплин, значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— ориентация в основных концепциях истории;

— способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем, высказывать и аргументировать своё отношение к ним;

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

Реализуется в рамках курсов: история России (базовый уровень / углублённый уровень).

Судьба Учредительного собрания. Крах демократической альтернативы развития России².

Проектное задание

1. Познакомьтесь с фрагментами выступлений российских историков на круглом столе в Институте российской истории, приуроченном к 90-летию разгона Учредительного собрания (рабочий лист).

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

² См.: Там же. — С. 18. (Содержание обучения на базовом уровне представлено в Примерной программе шире и актуальнее, чем содержание на углублённом уровне.)

2. Эта дискуссия развернулась по нескольким ключевым направлениям. Определите, какие высказывания с какими вопросами круглого стола были связаны. Заполните таблицу¹.

Образец таблицы:

Вопросы дискуссии	Авторы высказываний, номера источников	Аргументы
1	2	3
Предпосылки и причины разгона Учредительного собрания, его виновники		
Роль Учредительного собрания в судьбе революции и России: <i>потенциальная и реальная</i>		
Последствия разгона Учредительного собрания для российского государства и общества		

3. Выберите заинтересовавшее вас направление, объединитесь в проблемную группу и сформулируйте проблему своего исследовательского проекта.

4. В соответствии с проблемой проанализируйте все выступления историков, занесённые в графу 2:

а) объедините источники со сходными позициями в однородные группы и придумайте им названия;

б) одной чертой подчеркните в высказываниях точку зрения автора, двумя — её аргументацию;

¹ В классе с изучением истории на базовом уровне вопросы для дискуссии могут быть предложены старшеклассникам заранее, в классе с углублённым изучением истории вопросы для анализа высказываний и их систематизации школьники будут формулировать самостоятельно.

в) в графе 3 сформулируйте комплексы аргументов историков в защиту той или иной точки зрения по данному вопросу;

г) определите, какая позиция вам кажется более убедительной и почему.

5. В графе 2 обведите карандашами разных цветов номера высказываний *открытого* (автор излагает своё мнение, допуская иные точки зрения) и *закрытого* (автор выражает свою позицию категорически, как единственно возможную или правильную) характера.

Какие высказывания, по вашему мнению, более аргументированны (рациональны), а какие более эмоциональны?

Высказывания открытого или закрытого характера обусловили ваш ответ на п. 4, г?

6. Проанализируйте информацию вашего учебника по истории Учредительного собрания и определите её характер: закрытый, моноконцептуальный / открытый, поливерсионный.

7. Сделайте вывод о значении круглых столов историков по дискуссионным проблемам прошлого России для изучения отечественной истории. Какое значение, по вашему мнению, научные дискуссии имеют для исторической науки? для современного общества?

8. Какие другие вопросы в связи с Октябрьской революцией и Учредительным собранием, по вашему мнению, актуально обсуждать в современном российском обществе? Какие из них и почему становятся объектами мифотворчества и фальсификации? Предложите темы новых исследовательских проектов по отечественной истории XX—XXI вв.

Ретроспективный проект

В январе 2013 г. исполнилось 95 лет первому и единственному в истории России заседанию Учредительного собрания. Вот как об этом событии сообщает исторический календарь:

«Открыл заседание по поручению ВЦИК его председатель Я. М. Свердлов, который выразил надежду на «полное признание Учредительным собранием всех декретов и постановлений Совета Народных Комиссаров», и предложил принять написанный В. И. Лениным проект Декларации прав трудящегося и эксплуатируемого народа; её первый пункт объявлял Россию «Республикой Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов». Однако Собрание большинством в 237 голосов против 146 отказалось даже обсуждать большевистскую Декларацию...

Во время второй части заседания, в третьем часу ночи, представитель большевиков Ф. Ф. Раскольников заявил, что большевики в знак протеста против непринятия Декларации покидают заседание. Вслед за большевиками в четыре часа утра Собрание покинула левозеро́вская фракция.

Оставшиеся депутаты под председательством В. М. Чернова продолжили работу и приняли следующие постановления (до того, как в пятом часу утра 6(19) января 1918 г. анархист А. Г. Железняков по распоряжению В. И. Ленина закрыл заседание и предложил депутатам разойтись. — *Авт.*):

— первые 10 пунктов аграрного закона, провозглашавшего землю общенародной собственностью;

— обращение к воюющим державам с призывом начать мирные переговоры;

— декларацию, провозглашавшую создание Российской демократической федеративной республики...»¹.

На основе этой информации и других источников подготовьте ретроспективный проект «Что было бы, если бы большевики в январе 1918 г. не смогли разогнать Учредительное собрание?».

Дополнительные критерии проверки и оценки исследовательского проекта:

1. Таблица, заполненная сведениями, адекватными суждениям участников круглого стола. *В классах с углублённым изучением истории — самостоятельно сформулированные направления дискуссии в ИРИ РАН (графа 1).

2. Сформулированная проблема для исследовательского проекта в рамках одного из направлений дискуссии об Учредительном собрании.

3. Анализ и систематизация источников в соответствии с заданиями 4 и 5 (рабочий лист с маркировкой текста).

4. Развёрнутый вывод (комплекс выводов), содержащий ответы на вопросы в заданиях 4—8.

5. Одно или несколько предложений с темами новых проектов, основанных на знакомстве с дискуссионными вопросами отечественной истории XX — начала XXI в.

Дополнительные критерии проверки и оценки ретроспективного проекта:

1. Внутренне целостное и реалистичное содержание, в котором автор опирается на новую информацию календаря о работе

¹ История. — 2012. — № 11. — С. 7.

Учредительного собрания и свои контекстуальные знания по истории России.

2. Аргументированные суждения о тенденциях и возможных результатах развития России по альтернативному историческому проекту.

3. Два и более направления, в которых представлена история России по сценарию Учредительного собрания.

4. Оригинальный, творческий способ представления проекта (художественные средства языка, иллюстрации, дополнительные источники и т. п.).

Рабочий лист

Материалы круглого стола в ИРИ РАН «Октябрьская революция 1917 г. и разгон Учредительного собрания»

А. Н. Медушевский: Идея Учредительного собрания объективно составляла основу легитимности любого политического режима, способного вообще возникнуть в переходный период. Она закладывала основу договорной модели перехода к новому государственному устройству и создавала тем самым инструмент достижения компромисса между политическими партиями в переходный период. Учредительное собрание обеспечивало пусть не юридическую, но идеологическую преемственность между различными периодами российской истории и стадиями революционного процесса. Учредительное собрание легитимировало путём демократических выборов новые институты государственной власти как внутри страны, так и за рубежом с точки зрения международного права.

Таким образом, с Учредительным собранием создавалась основа выхода мирным путём из острого политического кризиса, связанного с войной и революцией, т. е. без гражданской войны и террора. Все эти направления и были оборваны большевистским переворотом и последующим роспуском Учредительного собрания...

Я полагаю, что разгон Учредительного собрания очень чётко вписывается в концепцию «Апрельских тезисов» и по существу представляет собой очень важный элемент реализации замысла — установления большевистской диктатуры и, конечно, выбора неправого развития...

Причинами роспуска Учредительного собрания, я думаю, следует считать кризис российской демократии. Кризис в содержательном отношении, в частности противоречия российской модернизации... неэффективность всеобщих выборов в стране, где население к этому было совершенно не подготовлено...

А. Н. Боханов: Что касается Учредительного собрания, то это был, в общем, эпизод очень незначительный, но очень характерный, потому что в условиях войны, разрушительной социальной истерии, которая происходила летом и осенью 1917 г., проводить какие-то ответственные выборы было просто невозможно... Это, конечно, не выборы были, а такой всероссийский опрос, где были опрошены представители целого ряда губерний, главным образом Центральной России. И выяснилось, что победили на выборах как раз представители радикальных и террористических течений и направлений. И естественно, эти террористы, ниспровергатели, носители чудовищной человеконенавистнической доктрины ничего построить не могли.

Если бы даже собрание не было разогнано, то никакого созидательного начала у людей, которые занимались отвержением и ниспровержением, не было, и надеяться на то, что они что-то построят, не приходилось, потому что они не несли никакой ответственности перед прошлым, перед русским историческим опытом, насчитывавшим тысячу лет. Этот опыт в революции никак не актуализировался, он был отвергнут, отринут раз и навсегда.

А. Н. Медушевский: Следствия роспуска Учредительного собрания, на мой взгляд, очень велики, очень важны для истории страны. Я не думаю, как здесь говорили, что Учредительное собрание — это просто эпизод. Я полагаю, что это очень важное событие. Так же как и его роспуск. Это — кризис легитимности всего переходного процесса и всех революционных институтов власти. Это — разрушение возможностей достижения компромисса и запуск... машины последовательного делегирования власти от консерваторов к умеренным и от умеренных к радикалам, вплоть до личной диктатуры Ленина и Сталина. Это далее — появление террора, потому что нельзя управлять, не имея социальной базы. И, кроме того, это, конечно, отказ от правового способа социальной модернизации... Я думаю, что роспуск Учредительного собрания — это системный кризис национальной идентичности, который не преодолен до настоящего времени...

В. М. Лавров: Разогнав Учредительное собрание и не передав власть от временного Совнаркома законному правительству во главе с эсерами, которых поддержало большинство народа на выборах, партия Ленина предрешила сползание страны в Гражданскую войну, и красный террор, и ГУЛАГ. Предрешила потому, что невозможно руководить демократически, если располагаешь поддержкой лишь 24% избирателей. И это на пике популярности после Декретов о мире и земле.

А. К. Соколов: Вот мы говорим об идее Учредительного собрания, подчёркиваем как бы обречённость с самого начала этой идеи. Я не совсем согласен с этим... в лице Учредительного собрания существовала реальная альтернатива — преодоление вакуума власти, который возник после февраля... Идея Учредительного

собрания была очень популярна в то время, и идея эта поддерживалась в различных слоях общества. В этих условиях, наверное, быстрый созыв Учредительного собрания позволил бы решить вопрос о власти, провозгласить направления в политике, в аграрной реформе, решить вопрос о войне, которая всех измучила, и т. д.

Здесь всё время затрагивался вопрос о большевиках в Учредительном собрании. Естественно, все помнят главный лозунг большевиков — «Вся власть Советам». И одновременно они поддерживали созыв Учредительного собрания. Тут никакого лукавства не было. Расчёт был на то, что Учредительное собрание передаст власть этим Советам как основному элементу государственного устройства страны...

С. В. Тютюкин: Тут уже говорилось о том, что... Временное правительство, конечно, непростительно затянуло решение вопроса о созыве Учредительного собрания, и если бы оно было созвано в 1917 г., кто знает, каков был бы его результат. Во всяком случае, есть значительные основания полагать, что досрочный созыв Учредительного собрания предотвратил бы октябрьский переворот и приход к власти большевиков или, во всяком случае, отсрочил бы его...

Я думаю, что в той обстановке, которая сложилась в самом начале 1918 г. в России, судьба Учредительного собрания была, конечно, предрешена, потому что это была уже диктатура, которая с демократией несовместима... Совершенно очевидно одно: поведение большевиков и Ленина ясно показывает, что делиться властью они ни с кем не хотели... и в этом смысле я судьбу Учредительного собрания воспринимаю не как победу большевизма, не как торжество каких-то принципов, а как большую историческую несправедливость, которая, однако, оказалась неизбежной в тех условиях...

В. П. Булдаков: Мы всё время говорим: разгон, разгон Учредительного собрания. Вообще-то в таком демонстративном разгоне Учредительного собрания большевики менее всего были заинтересованы. Они были заинтересованы в том, чтобы Учредительное собрание, идея Учредительного собрания своей смертью почилa. И разгонять его так жестоко не собирались. Недаром матрос Железняков произнёс тогда фразу, ставшую знаменитой: «Господа, караул устал!» Поведение и действия масс были другими. Многие деятели тогда были застрелены матросами.

Но тут вот что интересно. Оказывается, основная масса тогдашних матросов, всей этой «братвы», смотрела на это дело как на нечто совершенно естественное. Ещё раньше раздавались голоса о том, что депутатов Учредительного собрания, которые находятся в Петропавловской крепости, надо вообще придушить, в Неву всех поскидывать... И конечно, в этих условиях говорить о том, что Учредительное собрание тогда, в январе 1918 г., что-то могло сделать, не приходится. Судьба его была ясна...

Что касается последствий разгона Учредительного собрания, то, в общем-то, никаких последствий... он тоже не имел. Не было никаких последствий!

А. Н. Боханов: Что касается Учредительного собрания (я опять возвращаюсь к своему тезису), это эпизод, потому что Учредительное собрание ничего не решало. Там сидели, ещё раз хочу напомнить, террористы и экстремисты, на две трети убийцы, все эти эсеры...

Сведения об участниках дискуссии:

Боханов Александр Николаевич — доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН. Автор монографий и популярных книг, посвящённых личностям, олицетворяющим русскую монархию, и эпохам царствования, а также ряда других исследований по истории самодержавия в России.

Булдаков Владимир Прохорович — доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН. Автор книги «Красная смута. Природа и последствия революционного насилия» (1997) и статей «Октябрьская революция: современная судьба старых мифов» (2008), «Россия как пространство революций» (2012) и др.

Лавров Владимир Михайлович — доктор исторических наук, академик РАН, заместитель директора по науке Института российской истории РАН (до 2011 г.). Руководитель научного центра истории религии и церкви в России (до июня 2012 г.). Автор трудов по истории православной церкви в России, революции 1917 г.

Медушевский Андрей Николаевич — доктор исторических наук, доктор философских наук; ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН (до лета 2012 г.). Одновременно с 1998 г. профессор кафедры прикладной политологии Государственного университета — Высшей школы экономики (ГУ—ВШЭ). В 2007—2012 гг. главный редактор журнала «Российская история».

Соколов Андрей Константинович — доктор исторических наук, главный научный сотрудник, руководитель центра изучения новейшей истории России и политологии ИРИ РАН.

Тютюкин Станислав Васильевич — доктор исторических наук, ведущий научный сотрудник Института российской истории РАН. Область научных интересов: история общественной мысли, история радикальных партий, история российских революций.

●●● Приложение 10

Поисково-исследовательский / ролевой проект «Художник переписывает историю»

Изобразительное искусство издавна играло роль важного средства формирования исторических мифов. Так, известны древнеегипетские росписи, изображавшие победы фараонов в битвах, исход которых, судя по иным источникам, был не столь однозначен. Данную функцию изобразительное искусство играло и позднее.

В первые же годы советской власти традиция исторического мифотворчества в изобразительном искусстве получила новый импульс к развитию. Огромная территория страны при отсутствии массовых средств визуальной информации требовала наладить производство и тиражирование иконографии новых властителей России. Художественная лениниана периода раннего социализма задокументировала постепенное отчуждение образа от реальной персоны. Попытки создать живой облик первого руководителя Советского государства всё больше вытеснялись символическим образом — обобщением социального оптимизма, воли и крепости революционной власти.

И. В. Сталин, в отличие от В. И. Ленина, вообще не позволил ни одному художнику делать зарисовки с натуры. Исходным материалом для его художественной иконографии служили фотографии, прошедшие цензуру, которая строго следила за тем, чтобы образ правителя соответствовал тому, каким хотел оставаться в истории сам Сталин...

Таким образом, в школьных учебниках по истории СССР образы вождей на ретушированных фотографиях и иконографических картинах были далеки от реальности. Из современных же учебных книг по истории России XX — начала XXI в. исчезли не только эти, заведомо искажённые портреты первых лиц коммунистической партии и Советского государства, но и вообще более-менее внятные изображения Ленина и Сталина.

Между тем в «закромах советской культуры» есть любопытные творения: «одна личность + один художник = две разные картины». Поисково-исследовательский и ролевой проект на тему «Художник переписывает историю» можно предложить учащимся 9 и 11 классов в рамках одной из следующих тем, в зависимости от периода, в который жил и творил конкретный художник и были созданы его картины-«двойняшки».

Реализуется в рамках курсов: 1) история России (основная школа).

Культура и духовная жизнь в 1920—1930-е гг. Утверждение метода социалистического реализма в литературе и искусстве. Власть и интеллигенция. Идеологический контроль над духовной жизнью общества.

Советская культура в конце 1950-х — 1960-е гг. Новые тенденции в художественной жизни страны. Власть и творческая интеллигенция.

Советская культура в середине 1960-х — середине 1980-х гг. Усиление идеологического контроля в различных сферах культуры. Достижения и противоречия художественной культуры¹;

2) история России (старшая школа: базовый / углублённый уровень).

Культура, идеология и духовная жизнь советского общества с 1917 по 1930-е гг. «Культурная революция», её направленность, достижения, издержки. Идеологизация духовной жизни общества. Партийное руководство литературой и искусством.

Советское общество в середине 1950-х — первой половине 1960-х гг. Новые имена и темы в литературе и искусстве. Противоречивость культурной политики.

СССР в середине 1960-х — середине 1980-х гг. Усиление консервативных тенденций в руководстве культурной жизнью. Противоречия в развитии художественной культуры².

Прогнозируемые предметные результаты:

— способность применять понятийный аппарат исторического знания для систематизации исторических фактов, раскрытия общего и особенного в развитии исторических общностей;

— осуществление сопоставительного анализа различных источников исторической информации, реконструкция на этой основе исторических ситуаций и явлений;

— осознание значения историзма как принципа познания прошлого и современности;

— способность выявлять версионные и оценочные компоненты информации о прошлом и настоящем;

— способность определять и обосновывать своё отношение к различным версиям и оценкам событий и личностей прошлого;

¹ См.: Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — С. 22—24.

² См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 32—33.

— владение приёмами самостоятельного поиска и комплексного анализа исторической информации (критика источника, контекстный и сопоставительный анализ);

— способность к проведению исторической реконструкции, тематического исторического исследования (работа с историографическими материалами, осуществление поисковых и исследовательских проектов);

— способность к применению исторических знаний в процессе социальной коммуникации, в общественных обсуждениях, при организации и проведении историко-культурных мероприятий;

— мотивация к последующему изучению истории в учреждениях среднего и высшего профессионального образования социально-гуманитарного профиля, в самообразовании, в историко-краеведческой деятельности¹.

Источники

Серов В. А. В. И. Ленин провозглашает Советскую власть (1947) (см.: <http://sowjet2005.narod.ru> и др.).

Серов В. А. В. И. Ленин провозглашает Советскую власть (1962) (см.: <http://sowjet2005.narod.ru> и др.).

Проектное задание для поисково-исследовательского проекта

Сравните картины-«двойняшки» и сформулируйте *проблему* своего *поисково-исследовательского проекта*; в связи с ней определите *круг задач и источников*, необходимых для их решения. Сформулируйте новые вопросы и сюжеты в рамках темы «Художник переписывает историю».

Проектное задание для ролевого проекта

Представьте, что вы — журналист, которому поручено взять интервью у художника (В. А. Серов и др.). В его мастерской вы видите две картины на один и тот же исторический сюжет. В паре с одноклассником(цей) проведите интервью, предварительно описав историческое время и историческое пространство вашей беседы.

Вопросы и задания-подсказки:

1. Сравните похожие изображения, но найдите максимально возможное количество различий между ними. Сгруппируйте все различия по определённым критериям (например, главный герой, окружение, интерьер и т. д.).

¹ См.: История. Примерные программы среднего (полного) общего образования. 10—11 классы / Под общ. ред. акад. РАО М. В. Рыжакова. — С. 11.

2. Проведите исследование композиции и главной идеи каждого варианта картины, исторических условий создания / обновления картины, источников, которыми пользовался художник в работе над историческим полотном.

3. Какой из двух вариантов картины, по вашему мнению, более достоверен? Или, возможно, есть третий вариант того, «как это было», в частности в октябре 1917 г.?

4. Какое впечатление на вас как на зрителей производит каждое произведение в отдельности и монтаж картин-«двойняшек»?

5. В чём можно упрекать автора этих произведений: в мифотворчестве или фальсификации истории России? Свой ответ объясните.

Дополнительные критерии проверки и оценки поисково-исследовательского проекта:

— формулирование проблемы поисково-исследовательского проекта в контексте его общей темы «Художник переписывает историю»;

— в связи с темой и проблемой проекта разработка комплекса учебных задач, охватывающих все этапы проектной деятельности;

— составление списка источников (пять и более названий), относящихся к разным видам, но адекватных теме и содержанию данного проекта;

— материализованный результат проектной деятельности (презентация, реферат, стендовый доклад и пр.), представляющий процесс и общие итоги поисково-исследовательской работы;

— пять и более различий между двумя картинами, выделенные и проанализированные учащимися в рамках проектной деятельности;

— формулирование и обоснование своего мнения по вопросам и заданиям-подсказкам 3—5.

Дополнительные критерии проверки и оценки ролевого проекта:

— достоверная и содержательная характеристика исторического времени и пространства, в котором состоялось интервью художника;

— пять и более различий между двумя картинами, выделенные и проанализированные учащимися в ходе интервью;

— комплекс вопросов журналиста, корректный и нацеленный на разгадку тайны картин-«двойняшек»;

— правдоподобные и содержательные ответы художника, которые могут быть версией причин создания двух одноимённых картин;

— общая композиция и логика интервью, помогающая получить ответы на вопросы-подсказки 1—3 и прийти к собственному мнению по вопросам-подсказкам 4—5.

●●● **Приложение 11**

Интернет-проекты по истории: аннотированный каталог интерактивных сайтов и методические рекомендации

11.1. Интернет-проект «Старые газеты»

Сайт «Старые газеты» располагается по адресу <http://oldgazette.ru>. Учредителем проекта является Сергей Николаевич Морозов.

На ресурсе представлены 1662 выпуска восьмидесяти отечественных газет XX в. (1912—1991). Из них в HTML представлено 219 выпусков, в DjVu — 1640.

Сайт представляет собой онлайн-проект, к участию в котором создатели предлагают присоединиться всем желающим — оказать помощь в наборе, сканировании и распознавании текстов газет.

Навигация на сайте довольно простая: система поиска на движках Yandex и Google. Для удобства поиска информации есть специальный рубрикатор по месяцам и годам, располагающий газеты в нужном порядке.

Помимо этого, на ресурсе есть раздел «Энциклопедия», где представлены краткие толкования слов или биографии людей, чьи имена встречаются в газетах.

Есть возможность регистрации на сайте и участия в деятельности форума.

Газеты могут быть использованы для подготовки занятий и проектов по отечественной истории XX в. (9 и 11 классы). Например, темы «9 Мая 1945 г. в периодической печати», «Внешняя политика СССР в «холодной войне» хорошо обеспечены выпусками различных газет.

В рамках определённой темы по истории России XX в. учащиеся могут анализировать статьи из старых газет, используя приёмы внутренней и внешней критики источника.

11.2. Интернет-проект «Архивы школе»

Сайт «Архивы школе» — <http://rusarchives.ru/school/>

Его учредители: Федеральное архивное агентство, Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ) при участии Российского государственного архива социально-политической истории (РГАСПИ), Российского государственного архива научно-технической документации (РГАНТД), Российского государ-

ственного архива кинофотодокументов (РГАКФД), Архива Президента Российской Федерации (АПРФ).

Данный ресурс представляет коллекцию архивных документов, отражающих важнейшие моменты отечественной истории и снабжённых пояснительными статьями. Пилотная версия содержит образы документов по двум темам: «Движение декабристов», «Атомный проект в СССР».

В краткосрочной перспективе будет происходить наполнение проекта новыми документами, покрывающими весь объём школьной программы отечественной истории.

Цель создания интернет-ресурса «Архивы школе» — «показать школьникам и учителям важнейшие документы по истории России, их внешний вид, способ исполнения (тип письма, почерк, способ воспроизведения и т. д.), увязать рассказ об исторических событиях с представлением о связанных с ними ключевых документах».

Сайт обладает простой и понятной навигацией. С главной страницы можно попасть в разделы «Движение декабристов», «Атомный проект в СССР», где располагается пояснительная статья и множество документов, все они кликабельны и сопровождаются комментариями.

Раздел «Что такое архивный шифр и как документы хранятся в архивах?» подробно и просто рассказывает, что такое архивный шифр и опись.

Можно оставить отзыв в разделе комментариев, и организаторы проекта примут к сведению комментарии и поправки читателей ресурса.

Наконец, в разделе «Архивные онлайн-проекты» есть ссылки на различные сайты и ресурсы, содержащие документы по различным темам отечественной истории, например «Документы по проблеме Катюши из «пакета № 1» или «Виртуальная выставка «Я ступал в тот след горячий. Я там был. Я жил тогда...» к 100-летию со дня рождения А. Т. Твардовского».

Материалы данного ресурса могут быть использованы как учителями при проведении и подготовке уроков по отечественной истории XX в., так и школьниками для подготовки исследовательских проектов.

Примером применения материалов ресурса «Архивы школе» учителем может являться использование писем участников и современников восстания 14 декабря 1825 г. в ходе изучения тем о декабристах и их движении. В дальнейшем учитель имеет возможность дать ученикам творческое задание, заключающееся в создании аналогичного документа от имени случайного

участника или свидетеля событий 14 декабря 1825 г. в Петербурге. Данные материалы целесообразно подвергнуть внешней и внутренней критике учениками на уроке в целях развития критического и аналитического мышления.

Примером ученического проекта на материалах ресурса может стать интегрированный межпредметный проект по истории и физике «Атомные разработки в СССР». Внешней и внутренней критике следует подвергнуть документы, которые представлены в аутентичном виде, например «Записка И. В. Курчатова Л. П. Берии об учёных, которых необходимо привлечь по проблеме. 24 ноября 1944 г.» или «Телеграмма А. Эйнштейна и других зарубежных учёных Президенту АН СССР С. И. Вавилову с предложением советским учёным-физикам принять участие в подготовке книги об опасности для человечества атомного оружия. 24 декабря 1945 г.» и т. д.

Осмысление исторического прошлого России в последние десятилетия привлекает особое внимание как широкой общественности, так и научно-педагогической среды. Это и неудивительно. Обстоятельства актуализации такой тематики общеизвестны: распад СССР, смена идеологического режима, возникновение потребности и условий для переосмысления непростого с исторической и моральной точек зрения советского прошлого, формирование новых политических элит, продвигающих свои концепции настоящего и будущего России, основанные на соответствующих версиях и интерпретациях прошлого страны. Этот процесс происходит на фоне мучительного вызревания в России гражданского общества, который совпал с социальными трансформациями постсоветского периода. Список факторов и условий можно дополнять и развивать, но вне всякого сомнения, что пространство «управления историей» в современной России стало более открытым, противоречивым, подвижным по сравнению с недавним советским прошлым.

Вопросы исторической политики, исторического сознания, исторической памяти, формирования российской гражданской идентичности молодёжи относятся к дискуссионным проблемам общественных наук и социальной практики, они актуальны и для современной школы. Но учителя истории, обществознания пока ещё недостаточно подготовлены к осмыслению этих феноменов, к работе по формированию патриотизма, гражданской идентичности школьников в условиях введения новых образовательных стандартов.

В своей программной статье «Россия: национальный вопрос» В. В. Путин подчеркнул: «Нам необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме. Любой человек, живущий в нашей стране, не должен забывать о своей вере и этнической принадлежности. Но он должен прежде всего быть гражданином России и гордиться этим. Никто не имеет права ставить национальные и религиозные особенности выше законов государства. Однако при этом сами законы государства должны учитывать национальные и религиозные особенности»¹.

Общее советское прошлое в значительной степени определяет самосознание россиян старшего поколения, а для молодёжи относится уже к сфере исторической памяти. В этой связи

¹ Путин В. В. Россия: национальный вопрос // <http://premier.gov.ru/events/news/17831/>

вопросы сохранения исторической памяти как основы культурной преемственности поколений и гражданской идентичности приобретают особую значимость.

Существенное влияние на историческую память оказывают историческое образование, мемориальная политика государства и другие факторы социально-политического и культурного развития. В современном понимании вопросы влияния государства, его специализированных институтов, других общественных субъектов на формирование исторической памяти относятся к сфере исторической политики.

В уже названной выше статье В. В. Путин обоснованно утверждает: «В нашей стране, где у многих в головах ещё не закончилась гражданская война, где прошлое крайне политизировано и «раздёргано» на идеологические цитаты (часто понимаемые разными людьми с точностью до противоположного), необходима тонкая культурная терапия. Культурная политика, которая на всех уровнях — от школьных пособий до исторической документалистики — формировала бы такое понимание единства исторического процесса, в котором представитель каждого этноса, так же как и потомок «красного комиссара» или «белого офицера», видел бы своё место. Ощущал бы себя наследником «одной для всех» — противоречивой, трагической, но великой истории России»¹.

Дискуссии об исторической памяти в контексте социальной истории стали актуальны в России только с начала 2000-х гг. К этому времени политические задачи разоблачения прошлого, характерные для 1990-х гг., хотя и не потеряли свою значимость, но явно ушли на второй план, а темы воспитания национальной и гражданской гордости, российской идентичности стали чётко позиционироваться государством и восприниматься обществом как приоритетные.

Осмысление комплекса вопросов, связанных с формированием исторического сознания, идентичности общества в целом, разных социальных групп, страт общества, включая школьников, — актуальная, теоретически и практически значимая проблема. От её решения во многом зависит будущее нашей Родины, перспективы развития России в противоречивом глобальном мире.

Исследование проблем исторической политики в аспекте формирования исторической памяти, гражданской идентичности,

¹ *Путин В. В.* Россия: национальный вопрос // <http://premier.gov.ru/events/news/17831/>

самосознания молодёжи является задачей целого комплекса общественных наук: истории, исторической социологии, политологии, социальной психологии, культурной антропологии. Осмысление этих проблем с современных научных позиций необходимо преподавателям истории для эффективной профессиональной деятельности в условиях социокультурных, цивилизационных, геополитических вызовов современности, актуализирующих новые задачи российской школы в условиях XXI в.

Важнейшей функцией исторического образования, которая специально подчёркивается в документах Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, является формирование российской гражданской идентичности школьников, ценностных ориентаций гражданина России. Этот процесс неразрывно связан с формированием исторического сознания общества, ключевую роль в нём играет историческая память как особым образом сфокусированное историческое сознание.

Проблема формирования гражданской идентичности, позитивных ценностных ориентаций, нравственного и духовного развития молодёжи в условиях начала XXI в. — одна из наиболее трудных и деликатных. Введение государственных образовательных стандартов второго поколения актуализирует эту задачу, возводит её в ранг приоритетов деятельности учителей истории. В ключевом документе сопровождения государственного образовательного стандарта второго поколения — «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» — задача формирования гражданской идентичности отнесена к основным приоритетам деятельности общеобразовательного учреждения, его педагогического коллектива.

Принципиальное различие условий реализации исторического образования в современной российской школе и школе советской заключается в нескольких ключевых моментах, которые по-новому определяют целевые ориентиры, приоритеты профессиональной деятельности преподавателей истории, всех социально-гуманитарных дисциплин.

Во-первых, формирование идентичности, исторического сознания школьников в советский период было делом исключительно государственным и находилось под жёстким контролем государственных органов. В современной российской школе педагоги должны самостоятельно проектировать и реализовывать подходы к формированию гражданской идентичности школьников, их ценностному развитию. При этом преподаватели всех учебных дисциплин образовательной области

«Общественно-научные предметы» могут и должны предпринимать скоординированные усилия в этой области. Только в этом случае может быть достигнут необходимый социально-педагогический эффект.

Во-вторых, параллельное существование различных концептуальных подходов к определению значения, содержания и оценок истории России в глобальном мире, её прошлого и настоящего предполагает высокую методологическую подготовку учителя к работе в условиях современной информационной среды. Научные (академические) концепции социально-гуманитарных дисциплин, которые, в свою очередь, представлены множеством авторских концепций, в условиях глобализации, информационной революции растворяются в многообразии политических, гражданских, социальных концептов и теряют свою методологическую однозначность. На наших глазах происходит кардинальное изменение социально-педагогических условий, в которых работают педагогические коллективы. Педагогам каждого образовательного учреждения предстоит самостоятельно определять для себя пути и средства реализации ценностей и целей социально-гуманитарного образования в своей школе, способы построения эффективной системы оценки образовательных достижений учащихся, позволяющей стимулировать индивидуальную траекторию развития каждого школьника. Последнее обстоятельство, как показывает наш опыт, ещё не осознано педагогическим сообществом. Не является секретом, что подавляющее большинство педагогов мотивированы на достижение в первую очередь классических предметных образовательных результатов, которые в большей степени понятны обществу, родителям. Эта ориентация сформирована всем опытом функционирования доминирующей образовательной модели, нацеленной на достижение предметных результатов, измеряемых с помощью контрольных материалов Единого государственного экзамена.

В-третьих, эмоционально-психологическая перегрузка деятельности учителей социально-гуманитарных предметов в условиях, когда в обществе ещё не сформировался гражданский консенсус по многим базовым приоритетам развития страны в XXI в. В настоящее время в нашей стране активизировались дискуссии вокруг таких основополагающих тем, как моральная ответственность политических лидеров и граждан страны; патриотизм в современном понимании этого слова; национальная гордость, покаяние, национальная память и др. Преподавателям истории, социально-гуманитарных предметов по роду своей деятельности постоянно приходится определять свою граждан-

скую, профессиональную и нравственную позицию по всем актуальным для России вопросам.

Применительно к деятельности учителя истории отсутствие общественного консенсуса по актуальным проблемам социальной теории и практики означает, что каждый учитель должен самостоятельно принимать педагогические решения, делать сознательный выбор в отношении того, какие ценности, цели исторического образования приоритетны, как именно их можно реализовать в конкретных социокультурных условиях своего педагогического коллектива. В практическом плане это означает, что учитель работает на основе государственного образовательного стандарта второго поколения, разделяет концепцию стандарта, принимает его стратегические приоритеты, что не освобождает педагога от необходимости самому проектировать стратегию своей педагогической деятельности. При изучении социально-гуманитарных предметов, рассматривая такие сложные общественные феномены, как Россия в современном глобальном мире, педагогам нельзя уклоняться от самостоятельного определения наиболее актуальных вопросов, осмысления значимых аспектов изучаемых проблем, которые противоречиво освещаются в существующей научно-педагогической литературе или ещё не стали объектом изучения. В сложных социально-педагогических условиях современной жизни каждый педагог, ориентируясь на концептуальные положения Федерального государственного образовательного стандарта, должен самостоятельно определить, какие компоненты содержания образования его ученики должны твёрдо знать и понимать, что должны уметь, какие вопросы в настоящее время ещё являются предметом научных и общественных дискуссий. Соответственно, осмысление этих вопросов предполагает возможность разных научных версий и исторических оценок. В условиях переосмысления сущностных проблем развития России в современном мире каждому педагогу предстоит определить для себя, какие именно вопросы мировоззренческого характера, решение которых возможно на основе достижения общественного консенсуса, отнесены к приоритетам общества и государства, а какие вопросы мировоззренческого характера могут и должны решаться на индивидуальном уровне, в зависимости от позиции конкретного человека, его семьи, окружения, социальной группы.

Введение Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения даёт ориентиры для решения этих сложных мировоззренческих вопросов, но учитель современной российской школы должен постоянно самостоятельно

делать сознательный профессиональный и гражданский выбор в отношении ценностей, целей социально-гуманитарного образования, путей их достижения в практической деятельности. Это означает, что в условиях введения стандарта второго поколения возрастает степень свободы и ответственности учителя за результаты своей педагогической деятельности.

Педагогическим средством, инструментом достижения названных целей и решения задач может и должна стать разработка педагогическим коллективом основной образовательной программы образовательного учреждения и внедрение этой программы как стратегической основы деятельности своего образовательного учреждения. Для каждого педагога основная образовательная программа образовательного учреждения должна стать педагогическим инструментом, средством реализации требований государственного образовательного стандарта второго поколения.

Деятельность педагогического коллектива предполагает формирование патриотической гражданской позиции и идентичности школьников, преемственности поколений, актуализации исторической памяти. Педагогическим средством для решения этих задач является комплексное изучение в образовательном процессе достижений российской истории, культуры, науки, общественной практики в их неразрывной связи и с учётом общественного контекста. Историческими ориентирами в этом процессе стали юбилеи Года российской истории, осмысление которых в широком общественном контексте позволило учителям истории, всех социально-гуманитарных дисциплин внести свой вклад в формирование патриотической и гражданской позиции своих учеников, российской гражданской идентичности школьников.

Аксиологическая концепция учебника истории — совокупность методологических принципов, определяющих ценностно-целевые установки содержания и методического аппарата учебной книги.

Аксиологические акценты — усиление ключевых идей и обобщений учебного материала в специальных фрагментах основного текста учебника. Они обычно расположены в начале и/или конце параграфов (пунктов параграфов или глав) и выделены жирным шрифтом. Аксиологические акценты усиливают ценностно-ориентировочную функцию школьных учебников истории.

Аксиологические критерии отбора и конструирования содержания общего образования — ценностно-целевые показатели актуальности, социокультурной и личностной значимости знаний, умений и компетенций, включённых в содержание как отдельных учебных предметов, так и общего образования в целом.

Аксиологический анализ учебника / текста — анализ концепции и содержания учебной книги / источника с точки зрения представленных в них ценностей и стереотипов. Объектами аксиологического анализа в учебнике истории являются все виды текстов, иллюстрации, вопросы и задания, принципы их отбора и конструирования.

Архитектоника учебного занятия — внешний эстетический план конструкции учебного занятия, гармонирующий с ценностно-целевой установкой и содержанием.

Базовые национальные ценности — компонент Фундаментального ядра содержания общего образования, в котором зафиксированы религиозные, культурные, социально-исторические, семейные традиции народов России, передаваемые из поколения в поколение и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях. Базовые национальные ценности «производны от национальной жизни России во всей её исторической и культурной полноте, этническом многообразии» и в материалах надпредметного уровня систематизированы согласно «источникам нравственности и человечности, т. е. областям общественных отношений, деятельности, сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать своё сознание, жизнь, систему общественных отношений».

Гармоничность урока — соответствие формы урока его содержанию, задаче и сверхзадаче педагога; целостность и эмоционально-логическое единство элементов содержания и структуры

урока. Облегчает задачи организации восприятия учащимися изучаемого материала, приводит к упорядочению ощущений, настройке духовного мира, единой волевой целеустремлённости. Чертами гармоничного урока, которые обусловлены внутренним содержанием, логикой и разнообразием видов деятельности на уроке, являются пропорциональность, целесообразность, соответствие (В. И. Загвязинский).

Гражданская идентичность — связь человека-гражданина со своей страной, большой и малой родиной. Связь со своей этнической общностью, культурой и языком выражает **этническая идентичность** (или, на более привычном обществоведческом языке, в котором народы отождествляются с нациями, национальная). Гражданская и этническая идентичности часто накладываются друг на друга, сосуществуют вместе и даже могут почти совпадать. Идентичности — это своего рода система культурно-исторических координат, которые изобретаются обществом, могут меняться или подвергаться коррекции в зависимости от политики и других факторов. Идентичности выражаются не только во внутренних ментальных образах, но и во внешних координатах (названия улиц, лозунги и реклама, памятники и музейные экспозиции и т. д.). Средствами формирования гражданской идентичности россиян, молодёжи являются образовательная, музейная и мемориальная политика как направления реализации исторической политики.

Демилитаризация истории — это не отказ от изучения войн в школьных курсах истории, а педагогический процесс, направленный на понижение образа войны как естественного и неизбежного явления в истории человечества, разоблачение её романтического и героического ореолов, перенос акцентов с военно-политических проблем и сюжетов вооружённых конфликтов на их социальные, психологические, культурные и духовно-нравственные аспекты. Цель демилитаризации содержания школьных курсов истории заключается в формировании и актуализации представлений школьников о разрушительных последствиях войны для личности, общества, страны, культуры, многократно усиливающихся в связи с научно-техническим прогрессом и грозящих человечеству полным уничтожением («Ветеранов Третьей мировой войны не будет...»). Демилитаризация истории — один из способов воспитания толерантности, уважения к истории и культуре разных народов, развития установки на диалог и взаимодействие.

Деятельностная парадигма образования — модель проектирования образовательных стандартов, ориентированная на развитие

личности учащегося в процессе овладения им универсальными способами деятельности (цель образования). В основе культурно-исторического системно-деятельностного подхода во ФГОС лежат теоретические положения Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина. «Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путём последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной...» (Концепция ФГОС общего образования).

Документально-методические комплексы (ДМК) — научно-методическая система разнообразных источников, вопросов и заданий к ним, объединённых общей целевой установкой и темой учебного занятия. В процессе обучения истории ДМК выступает как специально созданное учителем, прежде всего на основе ресурсов УМК, дидактическое средство для организации проектно-исследовательской деятельности школьников на семинарских и лабораторных занятиях, в дискуссиях (О. Ю. Стрелова).

Дополнительное образование по истории — составная часть учебно-воспитательного процесса по учебному предмету «История». Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (статья 2) ввёл новое, обобщающее все оттенки этой части учебно-воспитательного процесса, понятие — *дополнительное образование*. Согласно закону, оно «реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей гражданина, общества, государства». Дополнительные образовательные программы, в частности для школьников, реализуются в общеобразовательных учреждениях за пределами определяющих их статус основных образовательных программ, в образовательных учреждениях дополнительного образования, а также посредством индивидуальной педагогической деятельности. Под дополнительным понимается мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, личностно.

Задачи изучения истории в школе — составные части цели, акцентирующие внимание на одном из направлений общей целевой установки урока / тематического блока / учебного курса и способах его реализации. В практике обучения декомпозиция главной цели на задачи позволяет технологизировать процесс

её достижения на уроке / в тематическом блоке и обосновать критерии оценки их результативности.

Идентичность — это понятие по своему смыслу близко к понятию самосознания, как коллективного, так и индивидуального. Близким понятием в русском языке является понятие «самобытность». Идентичность — это ощущение принадлежности или связи с той или иной общностью (народ, страна, коллектив, национальность, раса, языковая группа, партия) либо культурой, традицией, идеологией (религиозная вера, местоположение, общественное движение и т. д.). У каждого человека есть целый набор идентичностей, определяемых возрастом, полом, профессией, семейно-родственным и дружеским кругом. Одна из самых значимых идентичностей — **гражданская идентичность** (связь со страной, большой и малой родиной), которую часто отождествляют с патриотизмом или национальной идентичностью.

Инструментализация истории — использование истории как науки и коллективной исторической памяти в качестве средства (инструмента) для реализации определённых политических целей: создание героически-позитивных или негативных образов прошлого, «своих» и «чужих»; интерпретация и оценки прошлого в актуальном для настоящего ракурсе.

Информационно-образовательная среда — часть современного социокультурного и образовательного пространства; целевая область реформирования общего и профессионального образования личности в конкретном образовательном учреждении (А. Г. Асмолов). В контексте информационного общества существенными признаками этой среды являются открытость к инновациям, коммуникация и интерсубъективность, где коммуникация — это процесс взаимодействия людей, в котором индивидуумы создают и интерпретируют сообщения с целью приспособления к окружающему миру и друг другу (М. Б. Бергельсон), интерсубъективность — принцип, задающий образ социальной реальности, которая состоит «из множества «Я», каждое из которых не только уникально и неповторимо, но также субъективно и своевольно и хотя бы отчасти остаётся тайной для другого «Я» (В. Ф. Шаповалов).

Историческая память — сохранение и воспроизводство сведений о прошлом на основе воображения, порождённого чувствами и ощущениями, вызванными настоящим. Воспоминания о прошлых событиях воспроизводятся через призму настоящего. Это понятие необходимо для осмысления такого сложного явления, как социальные представления людей о прошлом,

для понимания феномена фальсификации истории. Коллективная память — общий опыт, переживаемый людьми совместно (групповая память) (Л. П. Репина). Историческая память понимается как коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание группы), или как социальная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание общества), или в целом — как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом (Л. П. Репина).

Историческая политика — качественно иное, намного более интенсивное, чем обычно, *вмешательство в трактовку истории* той части *политической элиты*, которая контролирует власть в данный момент, для борьбы с внутренней оппозицией и для достижения определённых целей в деле нациестроительства, а также для получения определённых преимуществ в международных отношениях. Под исторической политикой сегодня обычно понимают интерпретации истории, избранные по политическим мотивам, и попытки убедить общественность в правильности такой интерпретации. Историческая политика традиционно направлена на формирование общественно значимых исторических образов и образов идентичности, которые реализуются в ритуалах и дискурсе, претерпевая изменения со сменой поколений или по мере эволюции социальной среды. Историческая политика не ограничивается собственно политической сферой. В неё, помимо политиков и публицистов, вовлечены представители других профессиональных групп с разными интересами и стратегиями.

Историческое мышление — способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, умение выявлять историческую обусловленность различных версий и оценок событий прошлого и современности, определять и аргументированно представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории. Уровни диагностики и развития исторического мышления школьников (Ю. Л. Троицкий, Х. Ф. Скрам): 1. «Я знаю, это было так, как описано...» — уровень наивно-реалистического отношения к любым историческим текстам (древнейшая историографическая традиция). Ученик не имеет представления о факторах, влияющих на историческое мышление. История, исторические исследования и книги по истории воспринимаются им как нечто совершенно объективное (аналогичное естественно-научным исследованиям) и свободное от какого-либо субъективного воздействия. Если даже ученик может выявить расхождения

в нескольких описаниях одного и того же сюжета, то он не способен предложить никакого другого объяснения, кроме предположения, что авторы пользовались разной информацией или просто один из них умел лучше других анализировать источники. 2. «Я знаю, это было так, потому что...» — уровень позитивистского мышления, реконструкция казуальных (причинно-следственных) отношений. Ученик способен выявить различия в двух рассказах об одном и том же сюжете, связанные с различиями в научных интересах авторов, в критериях, по которым они отбирали материал, с их взглядами на фактор причинности в историческом процессе. 3. «Я знаю, это было так, потому что... но могло быть иначе...» — уровень альтернативной истории (модернистская историография). Ученик может выделить объективные и субъективные элементы дискурса, включая политические взгляды и/или идеологию автора текста или устного выступления, и по ним определить позицию политиков / историков / исторических персонажей. 4. «Я не могу знать, как это было (история дана мне в текстах), но я могу построить собственную версию исторических событий (создать свой текст), отличающуюся от иных версий...» — уровень конвенционального понимания истории (постмодернистская историография). Ученик может изложить основные составляющие важнейших идеологических учений и выявить их взаимосвязь, поэтому он может представить версии одного и того же события с точки зрения различных идеологических систем и, отталкиваясь от этих версий, по-разному интерпретировать одни и те же источники.

Квест (в переводе с английского означает «поиск, предмет поисков, поиск приключений») — одна из активных форм внеклассной работы по истории. Это одновременно и мини-проект, и интеллектуальное соревнование, и деловая игра, и спортивное состязание, и массовая акция, и даже... инструмент PR и рекламы. Он проводится на улицах города или посёлка, подразумевает перемещение участников мероприятия разными способами (общественный транспорт, велосипед, роликовые коньки), поиск определённых мест или предметов, осуществление связанных с ними действий.

Ключевые вопросы — переложенные на язык практической методики ценностно-целевые установки изучения конкретных тем и тематических блоков в курсах истории. Вынесенные в начало каждой учебной темы (тематического блока) в рабочей программе, они определяют угол зрения в изучении того или иного периода истории и вместе с тем сквозные содержательные

линии всего курса отечественной / всеобщей истории. Ключевые вопросы помогают учителю расставить аксиологические акценты в учебной теме, выделить главное в довольно объёмных и информативных текстах школьных учебников истории и в информационно-методических ресурсах УМК.

Комплексный (многоуровневый) анализ источника — принцип исследования письменных исторических документов, включающий в себя их атрибуцию, анализ содержания и контекста, ценностную и праксеологическую экспертизу, с помощью специальных вопросов и заданий (О. Ю. Стрелова).

Композиция урока — взаиморасположение и взаимозависимость всех элементов урока, обусловленные его содержанием и характером, педагогическими целями и задачами, ведущие к логической и образно-эмоциональной завершённости урока (В. И. Загвязинский).

Компоненты УМК — составные части инвариантного ядра современного учебно-методического комплекса, обеспечивающие его целостность и многофункциональность в педагогическом сопровождении образовательного процесса. В структуре УМК третьего поколения выделяют нормативный, учебный и методический компоненты с характерным для каждого из них набором дидактических элементов.

Конспект урока — методические разработки уроков как основной (единственной) формы учебных занятий с акцентом на отборе и конструировании учебного исторического содержания, транслируемого с помощью пассивных и активных видов деятельности учителя и учащихся (классного коллектива).

Критическое мышление — развитие способности понимать историческую обусловленность явлений и процессов современного мира, критически анализировать полученную историко-социальную информацию, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить её с исторически возникшими мировоззренческими системами. Критическое мышление — один из способов интеллектуальной деятельности человека, связанный с умениями: 1) определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам; 2) выявлять предвзятые отношения, мнения и суждения; 3) уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения; 4) подвергать сомнению логическую непоследовательность устной и письменной речи; 5) определять суть проблемы и альтернативные пути её творческого решения; 6) отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентироваться на первом; 7) выявлять эмоционально окрашенные

слова, которые могут вызвать конфликт или подлить масла в огонь; 8) понимать, что простые и чрезмерные обобщения, стереотипные слова, клише, штампы, неподтверждённые предположения не всегда точны и могут вести к формированию стереотипов; 9) понимать, что слова «все», «никто», «всегда», «постоянно» и обобщённые предположения типа «Русские любят борщ» и т. п. ведут к неправильным представлениям, поэтому их следует избегать и употреблять слова «некоторые», «иногда» и т. п.; 10) признавать наличие пропагандистских слов в любом предложении или высказывании; 11) уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек; 12) избегать категоричности в утверждениях; 13) быть честным в своих рассуждениях (Г. Г. Дмитриев).

Массовая акция — одна из важнейших форм выражения общественного мнения и активного воздействия на него. При соответствующей педагогической организации может быть использована как одна из форм внеклассной работы по истории.

Места памяти — исторические памятники, музеи, исторические заповедники, мемориалы и другие места, связанные с коллективной памятью, а также события и образы исторических персонажей. Они определяются как своеобразные, играющие символическую роль точки пересечения, на которых складывается и концентрируется память общества. Их главная функция — сохранение коллективной памяти. Места памяти, создаваемые в рамках политики памяти, могут быть как «закрытыми», фиксирующими определённую интерпретацию исторических событий, так и «открытыми», допускающими возможность диалога и трактовок.

Миф — в бытовом понимании — сообщение (текст), которое не признают соответствующим действительности. В научной литературе определение «мифологический» прилагается к тому типу знания, которое базируется не на рациональных доказательствах, а на вере и убеждениях (предписанных культурной традицией, религиозной или идеологической системой и пр.). Подобного типа знания лежат в основе мифологических представлений. Одно из главных свойств мифологического пространства — наличие в нём сакрального центра и потенциально враждебной периферии.

Многоперспективность — это способ видения, изначальная установка на восприятие исторических событий, персоналий, процессов культуры и общества в различных перспективах. В современной системе исторического образования демократических

стран многоперспективность — ведущий принцип отбора и конструирования учебного содержания, а также изучения и интерпретации источников.

Многосубъектный анализ учебного текста — установка на восприятие исторического прошлого и исторического познания как арены, где действуют разные личности, со своими взглядами и отношениями к происходящему. Отсюда стремление исследователя воссоздать прошлое в его многоголосии и многообразии возможных интерпретаций, а читателя — увидеть и понять прошлое с позиций разных социокультурных общностей.

Мультимедийная дидактика — направление в дидактике и частных методиках, нацеленное на разработку научных подходов к созданию и использованию электронных учебных пособий и ресурсов на электронных носителях в процессе общего и профессионального образования.

Навыки в изучении истории — действия, которые выполняются с высокой степенью автоматизма, бессознательно; они безразличны, в отличие от приёмов, к особенностям учебного содержания и его источникам. В обучении истории играют вспомогательную роль и не являются объектами специального формирования.

Неформализованные компоненты результатов исторического образования — знания различных интерпретаций исторических фактов, умения проводить комплексный анализ исторической информации на основе источников разного типа, аргументированно формулировать собственное отношение к прошлому и обретаемые в этом процессе ценностные установки, эмоции и чувства школьников. Их проверка и многомерная оценка осуществляются на основе открытых познавательных заданий и комплекса критериев, относящихся к предметным, метапредметным и личностным результатам изучения истории в школе.

Праксеологические критерии отбора и конструирования содержания общего образования — показатели практической пользы знаний, умений и компетенций, включённых в содержание как отдельных учебных предметов, так и общего образования в целом, в духовно-нравственном и интеллектуальном развитии учащегося, в его интеграции и социализации.

Приёмы изучения истории в школе — методическая категория, составная часть методов обучения / способов работы учителя и учащихся, адекватных специфике изучаемого материала и средствам его представления, целям изучения и возрастным познавательным возможностям школьников (например, сюжетный рассказ, проблемное изложение, доказательство и др.). Сложные

приёмы могут быть представлены как комплекс составляющих их учебных действий (локализация исторического факта на тематической карте + локализация во времени + картинное описание местности + образные характеристики главных действующих лиц + драматизация + ... = сюжетный рассказ).

Примерная учебная программа — детализирует методологические установки Фундаментального ядра содержания общего образования в отношении конкретного учебного предмета. Это конкретные продукты предметного этапа формирования содержания общего образования, на котором определяются состав учебных предметов, их наполнение и распределение по ступеням образования.

Проект памяти — способ, которым властвующий субъект преподносит прошлое, локализуя или, напротив, увеличивая зону освещения, регулируя яркость прожектора, а также направленность и интенсивность его лучей. Проект памяти расчленяет прошлое на две части — актуализируемую (т. е. освещаемую) и игнорируемую (зону антипамяти — бесполезную или нежелательную для проектировщика область, в которую он норовит переместить неудобные ему субъекты, чтобы те не мешали «правильному» восприятию действий культурного героя).

Проекты — особый вид интеллектуальной деятельности учащихся, а также результат этой деятельности, отличительными особенностями которых являются: самостоятельный поиск необходимой информации по теме проекта, её творческое преобразование в материализованный продукт (плакат, реферат, веб-сайт и т. п.), его презентация и защита.

Рабочая учебная программа — в соответствии с концепцией ФГОС является вариативным, авторским проектом курса отечественной или всеобщей истории (или их частей), который разрабатывается на основе Примерной учебной программы по истории для основной / старшей школы. Авторское участие в разработке рабочих программ заключается, как минимум, в праве составителей УМК предлагать «собственный подход к структурированию учебного материала и определению последовательности его изучения» (ФГОС). Как максимум, авторы рабочих программ по истории могут предложить и реализовать оригинальные историко-научные и методические подходы к формированию учебного содержания, а также способы его изучения на определённой ступени исторического образования школьников.

Сквозные содержательные линии учебного предмета «История» — принципы отбора и конструирования содержания образования в соответствии с главными координатами

определённого учебного предмета и составляющими его курсами. В учебном предмете «История» к ним относятся следующие линии: 1) «историческое время», 2) «историческое пространство», 3) «историческое движение» и 4) «человек в истории», причём последняя линия в идеале пронизывает и связывает в единое целое три первые.

Сценарий урока — методические разработки разных форм учебных занятий (где урок — это одна из форм изучения предмета) с акцентом на планировании и организации активных и интерактивных видов деятельности всех (основных) участников образовательного процесса с учебным историческим содержанием и ресурсами УМК.

Тематический блок — комплекс учебных занятий, объединённых общей темой и проблемной целевой установкой, внутри которого происходит не линейное «прохождение» темы от одного урока / параграфа к другому, а логическое приращение знаний, умений, ценностных установок учащихся, развитие опыта познавательной и социально-коммуникативной деятельности (О. Ю. Стрелова).

Тематическое планирование — процесс и его результат, основанные на использовании тематического блока как структурной единицы содержания и процесса обучения истории, структурированного сообразно психологическим этапам восприятия и усвоения новой информации: погружение (введение) — конкретизация и углубление знаний, развитие познавательных умений — систематизация и самоопределение (обобщение, анализ оценочных суждений, аргументация собственного мнения).

Умения в изучении истории — степень владения приёмом; готовность ученика к сознательным и точным действиям (умственным и практическим) и способность применять всю совокупность входящих в умение действий в новой учебной ситуации и на практике.

Универсальные учебные действия — обобщённые способы действий, открывающие возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целей, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Урок — одна из форм организации учебной работы в школе, нацеленная на изучение определённого учебного предмета. В методике обучения истории среди других подходов предложена типология уроков истории по дидактическим целям и соответствующим им элементам: урок изучения нового материала, урок повторительно-обобщающий, урок контрольный, урок

комбинированный (П. В. Гора). Внутри каждого типа может быть бесконечное разнообразие видов уроков истории, обусловленных спецификой исторических источников и стратегий взаимодействия учителя и учащихся.

Учебник истории — вариант индивидуального исторического повествования, инструмент обучения школьников способам работы с разными историческими интерпретациями (О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский). Более распространённым и понятным в российском обществе остаётся представление об учебнике истории как о «массовой учебной книге, излагающей предметное содержание образования и определяющей виды деятельности, предназначенные для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных и иных особенностей» (М. Т. Студеникин).

Учебно-методический комплекс — педагогически концептуально единая совокупность учебных пособий, программных, дидактических и методических материалов, аудиовизуальных средств обучения, обеспечивающая реализацию требований ФГОС по конкретному учебному предмету (Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова).

Учебно-методический комплект — закрытая для других авторов совокупность учебных пособий, дидактических материалов, методических изданий и аудиовизуальных средств обучения, обеспечивающая реализацию конкретной образовательной (рабочей) программы. Составная часть учебно-методического комплекса в случае признания её авторами и разработчиками этого феномена как компонента открытой информационно-образовательной среды.

Учебные действия — интеллектуальные операции, компоненты более сложных приёмов учебной работы, адекватные целям изучения, содержанию учебного материала и возрастным познавательным возможностям учащихся. В школьных курсах истории предметные умения (учебные действия) объединены в группы «Работа с хронологией», «Работа с фактами», «Работа с историческими источниками», «Описание (реконструкция)», «Анализ, объяснение», «Работа с версиями, оценками», «Применение знаний и умений в общении, социальной среде».

Фальсификация истории — сознательное искажение исторических событий, либо историческое мифотворчество. Цели и мотивы фальсификаций могут быть самыми разнообразными: идеологическими, политическими, создание общественного или коммерческого интереса к той или иной проблеме, событию или учёному и т. д.

Флэшмоб (flash — вспышка, очень короткий отрезок времени; mob — толпа, сборище) — массовая акция, заранее спланированная, в которой большая группа людей (моббер) внезапно появляется в общественном месте. В течение нескольких минут люди с серьёзным видом выполняют заранее оговоренные действия, а затем быстро расходятся в разные стороны как ни в чём не бывало. При соответствующей педагогической цели и тематике может быть организована как форма внеклассной работы по истории.

Формализованные компоненты результатов исторического образования школьников — знания устоявшихся в исторической науке и документально подтвержденных положений об исторических событиях, явлениях и процессах (место и время, участники), а также понятий и теоретических обобщений (суть, характер, причины и следствия, значение) и элементарные умения извлекать информацию о них из исторических источников разного типа и обрабатывать её. Инструментом их объективной проверки и дихотомической оценки являются тесты.

Формы учебных занятий — организационные модели изучения учебных предметов в школе, различающиеся по дидактическим целям, структуре занятий, источникам учебной информации и средствам познавательной деятельности, стратегиям коммуникации участников учебного процесса. В теории и методике обучения истории обосновано мнение (О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский), что урок остаётся основной формой учебных занятий в российских школах, но наряду с ним практикуются иные формы: школьные лекции, семинары, лабораторные занятия и практикумы, экскурсии, дискуссии и др.

Цели изучения истории в школе — комплекс прогнозируемых образовательных, воспитательных и развивающих результатов исторического образования школьников, на ценностные приоритеты которого оказывают влияние представления проектировщиков о сущности современной исторической науки, о феномене учебного предмета «История», а также их политические, профессиональные и другие социокультурные позиции. В силу этого цели изучения истории в школе периодически становятся предметом острых общественных и историко-педагогических дискуссий, полюса которых находятся между безграничной апологетикой воспитательной (идейно-политической / идейно-нравственной) роли истории в жизни общества и государства и привязкой её исключительно к ремеслу историка, к формированию социально ориентированных умений школьников работать с информацией.

Элементы УМК — конкретные дидактические пособия на бумажных и электронных носителях, в силу предписанных им функций относящиеся к одному из трёх компонентов УМК. Например, концепция учебного курса и рабочая программа — элементы нормативного компонента УМК; учебник, рабочая тетрадь, хрестоматия и т. п. — элементы учебного компонента УМК; книга для учителя — элемент методического компонента УМК.

● ● ● **Нормативные документы**

Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М., 2009.

Примерная программа по учебным предметам. История. 5—9 классы. — М., 2010.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — М., 2011.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. — М., 2012.

Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / Под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М., 2009.

● ● ● **Справочники**

Настольная книга учителя истории / Сост. Т. И. Тюляева. — М., 2003.

Настольная книга учителя истории. 5—11 классы / Авт.-сост. М. Н. Чернова. — М., 2006.

Справочник преподавателя обществоведческих дисциплин / Сост. Е. Е. Вяземский, Т. И. Тюляева. — М., 1998.

Справочник учителя истории. 5—11 классы / Авт.-сост. М. Н. Чернова. — М., 2008.

● ● ● **Литература основная**

Адорно Т. Что значит «проработка прошлого»? // Неприкосновенный запас. — 2005. — № 2—3 (40—41).

Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1994.

Андреев Д., Бордюгов Г. Пространство памяти: Великая Победа и власть. — М., 2005.

Вяземский Е. Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности // Преподавание истории в школе. — 2009. — № 8.

Вяземский Е. Е. Система школьного исторического образования в современной России: становление, развитие, модернизация. — М., 2004.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как преподавать историю в школе. — М., 2000.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования. — М., 2008.

Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. — М., 2012.

Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. — М., 2010.

Диалоги со временем: память о прошлом в контексте истории / Под ред. Л. П. Репиной. — М., 2008.

Заир Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке. — М., 2011.

Исторические исследования в России. Семь лет спустя / Под ред. Г. А. Бордюгова. — М.: АИРО-XX, 2003.

История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени / Под ред. Л. П. Репиной. — М., 2006.

Как проектировать универсальные учебные действия в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова. — М., 2011.

Кобрин В. Б. Кому ты опасен, историк? — М., 1992.

Кортунов С. В. Национальная идентичность: постижение смысла. — М., 2009.

К 70-летию начала Второй мировой войны. Исследования, документы, комментарии / Отв. ред. А. Н. Сахаров, В. С. Христофоров. — М., 2009.

Липман М. От редактора // Pro et Contra. — 2009. — № 3—4. — Май — август.

Миллер А. Историческая политика и её особенности в Польше, Украине и России // Отечественные записки. — 2008. — № 44.

Миллер А. Россия: власть и история // Pro et Contra. — 2009. — № 3—4. — Май — август.

Мифы и мифология в современной России / Под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. — М., 2003.

Назревшая дискуссия. Некоторые итоги обсуждения истории Второй мировой войны. Общественный форум. (Москва, 28 сентября 2005 г.). Стенограмма / Под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. — М., 2006. — (Б-ка либерального чтения. — Вып. 18).

Национальные истории в советском и постсоветских государствах / Под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова. — М., 1999.

Национальные истории на постсоветском пространстве. II. Десять лет спустя / Под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. — М., 2010.

Неклассическое наследие. Андрей Полетаев [Текст] / Отв. ред. И. М. Савельева. — М., 2011.

Неклюдов С. Ю. Структура и функция мифа // Мифы и мифология в современной России. — М., 2003.

Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1989.

Новые ценности образования: десять концепций и эссе. — М., 1995. — Вып. 3.

Новые ценности образования: культурная модель и мультикультурная среда школы. — М., 1996. — Вып. 4.

Новые ценности образования: культурные модели школ. — М.: Инноватор, 1997. — Вып. 7.

Новые ценности образования: образование и сообщество. — М., 1996. — Вып. 5.

Новые ценности образования: продуктивное обучение и демократизация школы. — М., 2005. — Вып. 4(23).

Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. — М., 1995. — Вып. 2.

Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. — М., 1995. — Вып. 1.

Нора П. Франция — память: антология. — СПб., 1999.

Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З. И. Равкина. — М., 1995.

Образы времени и исторические представления: Россия — Восток — Запад / Под ред. Л. П. Репиной. — М., 2010.

Преодоление прошлого и новые ориентиры его переосмысления. Опыт России и Германии на рубеже веков. Международная конференция. Москва, 15 мая 2001 г. / Под ред. К. Аймермахера, Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. — М., 2002.

Про А. Двенадцать уроков по истории. — М., 2000.

Репина Л. П. Историческая наука на рубеже XX—XXI вв.: социальные теории, историографическая практика. — М., 2011.

Репина Л. П. Историческая память и современная историография // Новая и новейшая история. — 2004. — № 5.

Репина Л. П. «Новая историческая наука» и социальная история. — М., 2009.

Сайко Э. В. Миф — феномен социальной эволюции, этап становления и способ организации мышления // Мир психологии. — 2003. — № 3.

Сахаров А. Н. Нет истории «плохой» и «хорошей» // <http://www.izvestia.ru/debate/article3108836/>

Соколова М. В. Историческая память и школьный учебник // Дидактика истории и обществознания: от школы к университету. Вып. 2. Школьный учебник истории [Текст]: сб.

научно-методических работ / Под ред. проф. А. Б. Соколова. — Ярославль, 2010.

Соколова М. В. Что такое историческая память? // Преподавание истории в школе. — 2007. — № 8.

Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век. — М., 2006.

Стрелова О. Ю. От программы — конспекта содержания — к программе — плану деятельности // Преподавание истории в школе. — 2010. — № 6.

Стрелова О. Ю. Примерная программа о ценностных и содержательных ориентирах учебного предмета «История». Преподавание истории в школе. — 2010. — № 7.

Тишков В. А. Российский народ: Кн. для учителя. — М., 2010.

Топорков А. Л. Миф: традиция и психология восприятия // Мифы и мифология в современной России. — М., 2003.

Траба Р. Польские споры об истории в XXI веке // Pro et Contra. — 2009. — № 3—4. — Май — август.

Уваров П. История, историки и историческая память во Франции // Отечественные записки. — 2004. — № 5.

Февр Л. Бои за историю. — М., 1991.

Хаттон П. История как искусство памяти. — СПб., 2003.

Хачатурян В. М. «Вторая жизнь» архаики: архаизирующие тенденции в цивилизационном процессе. — М., 2009.

Шеррер Ю. Отношение к истории в Германии и Франции: проработка прошлого, историческая политика, политика памяти // Pro et Contra. — 2009. — № 3—4. — Май — август.

Учебное издание

Серия «Учимся с «Просвещением».
«Просвещение» — учителю»

Вяземский Евгений Евгеньевич
Стрелова Ольга Юрьевна

**ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

Учебное пособие для общеобразовательных организаций

Центр гуманитарного образования
Редакция истории, обществознания и права
Редактор *О. С. Хлебников*
Художественный редактор *Е. В. Степанова*
Техническое редактирование
и компьютерная вёрстка *Е. В. Алфёровой*
Корректор *Н. В. Белозёрова*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01.
Подписано в печать 05.12.16. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура SchoolBook. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 0,0.
Тираж 3000 экз. Заказ № .

Акционерное общество «Издательство «Просвещение».
127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано в филиале «Тверской полиграфический комбинат
детской литературы» ОАО «Издательство «Высшая школа».
170040, г. Тверь, проспект 50 лет Октября, д. 46.
Тел.: +7(4822) 44-85-98. Факс: +7(4822) 44-61-51.