

НЕСКУЧНЫЕ УРОКИ, ИЛИ ПРИМЕНЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Райко Данил Николаевич,

учитель истории ГУО «Средняя школа № 15 имени Д.М. Карбышева», г. Гродно, Беларусь

Шейкин Дмитрий Вадимович,

учитель истории ГУО «Средняя школа № 26», г. Гродно, Беларусь

АВТОРЫ РАССМАТРИВАЮТ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ФАКТОР КАК ОСНОВУ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОВЕДЕНИЮ УРОКА ИСТОРИИ НА ВСЕХ ЕГО ЭТАПАХ — ПРИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ, РЕАЛИЗАЦИИ ЗАМЫСЛА, НА ЗАВЕРШАЮЩИХ ЭТАПАХ УРОКА. ПРИВОДЯТ В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРОВ РЯД МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ, ОТРАЖАЮЩИХ ТЕХНИКУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА И ОСНОВАННЫХ НА ОБОБЩЕНИИ СОБСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА. СИНТЕЗ ПРОБЛЕМНОСТИ, ДИАЛОГА, «РАБОТЫ» КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОГО НА САМООЦЕНКУ, НА ОЦЕНКУ ИСТОРИЧЕСКОГО СОБЫТИЯ ИЛИ ПЕРСОНАЛИИ, СТИМУЛИРУЕТ ВСЕ ИПОСТАСИ «САМО», ЗАЛОЖЕННЫЕ В ИДЕЯХ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ.

• *эмоциональный фактор* • *приёмы «я ищу работу»; «эффект бабочки»; «исторические байки»; «что было бы, если бы...»* • *приём ретроальтернативного моделирования* • *приём «исторические аналогии»*

Эмоциональный фактор, как один из важных педагогических факторов, оказывает заметное влияние на эффективность урока. «Фактор педагогический» в современном словаре по педагогике рассматривается как «любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления» [1]. Следовательно, всё, что движет (актуализирует) эмоциональную сферу учащихся в целях повышения эффективности образовательного процесса, правомерно рассматривать в качестве эмоционального фактора.

Эмоциональными факторами образовательного процесса вообще и урока истории в частности являются эмоции учащихся и учителя, способные положительно повлиять на эффективность урока. Такие эмоции могут быть вызваны как вербальными, так и невербальными способами. К вербальным способам можно отнести уместную шутку (К.Д. Ушинский писал, что на уроке должна царствовать серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всё дело в шутку [2]), сравнение исторических явлений из раз-

ных стран и эпох, инсценировку воображаемого (предполагаемого) диалога исторических личностей на языке подростков, использование современных понятий для объяснения явлений прошлого и многие другие приёмы. К невербальным приёмам следует отнести жест, мимику, позу учителя, оказывающихся в некоторых случаях более действенными для создания нужного эмоционального фона, чем вербальные приёмы (вспомните знаменитое описание эмоционального преподавания из гоголевского «Ревизора»: «Оно, конечно, Александр Македонский герой, но зачем же стулья ломать?»).

Специфика эмоционального фактора в том, что он присутствует на всех этапах урока — при целеполагании, реализации замысла (смысла) урока, на завершающих этапах урока.

Именно эмоциональный фактор является основой эмоционально-ценностного подхода к проведению урока. Цель ценностно-эмоционального подхода, по мнению

М.Г. Яновской, состоит в активизации эмоциональной сферы учащихся в учебно-воспитательном процессе как условие гармоничного влияния на рационально-смысловую и эмоционально-волевую сферу личности (в противовес знанцевой составляющей) [3, с. 117]. Достигается поставленная цель путём воздействия на чувства, эмоции, установки и мотивы — т.е. путём воздействия на внутреннюю структуру личности, необходимые для достижения поставленной цели. В процессе достижения цели решаются некоторые важные дополнительные задачи: создание эмоционально благоприятной атмосферы межличностных отношений, развитие эмоциональной культуры и эмоционального интеллекта учащихся (умение понимать эмоции других, управлять своими эмоциями), развитие воображения и творческих способностей [3, с. 118].

Техника использования эмоционально-ценностного подхода на уроках истории строится на основе «работы» эмоций, которую можно выразить так: переживание — оценка — отношение. Логично предположить, что изначальной целью учителя станет воздействие на чувства и переживания учащихся. В свою очередь **чувства и переживания** подтолкнут учащихся к оценке исторических явлений, событий, персоналий и поспособствуют формированию личного, т.е. эмоционально-ценностного отношения.

Предлагаемые нами приёмы основаны на обобщении педагогического опыта авторов данной статьи, а также анализе методической литературы и источников в сети Интернет, содержащих сценарии и разработки уроков по истории.

Приём «я ищу работу». Сегодня большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся. Рекомендовано давать ребятам самостоятельно подготовить сообщения об исторических персоналиях. Однако само по себе сообщение для ученика седьмого класса, допустим, про Томмазо Кампанеллу или для восьмого класса про Отто фон Бисмарка, согласитесь, труд чрезвычайно сложный, а главное, мало осознаваемый в своей сути. Учащийся задаётся вопросом: а что, собственно, готовить?

Мы придумали такую форму. Учащимся ставится задача: сообщение об историческом деятеле готовится в форме повествования от первого лица и составляется по примеру резюме при приёме на работу.

В выступлении должны быть следующие пункты: представить себя (я художник, писатель, скульптор и т.д.), указать дату и место рождения, кто были родители, образование, моё главное достижение в жизни (или мои главные достижения). В конце выступления не называется дата и место смерти, а учащийся говорит: «Я достоин должности (скульптора, писателя, военачальника и т.д.), потому что...» Класс даёт оценку выступлению по одному из трёх вариантов: не принимаем на работу, берём на испытательный срок или же принимаем на постоянную работу.

Опыт показывает, что учащиеся седьмого и восьмого классов, во-первых, охотно берут сообщения по такой форме, так как здесь присутствует элемент игры с выходом на получение реального опыта: им нравится сам подход, они представляют себя, а не абстрактную историческую персоналию, и условия, новые для учащихся: вы представляете себя работодателю. Во-вторых, у класса есть мотивация слушать: класс — работодатели: они решают судьбу выступающего.

Не менее важна роль учителя. После выступления «соискателя на должность» учитель говорит: «Я знаю этого человека». И дальше рассказывает не просто интересные факты, упущенные «соискателем», а актуальные для учащихся. Например, про Кампанеллу следует рассказать, как будущий автор «Города Солнца» стоял под окнами школы, желая учиться, но не имея денег для посещения школы, и выкрикивал правильные ответы, когда класс затруднялся с ответом.

Такие яркие эпизоды запоминаются учащимися, и историческая личность воспринимается именно ценностно-эмоционально.

Приём «эффект бабочки». Приём «эффект бабочки» основан на факте всеобщей связи явлений в мире. Исторические личности (политики, монархи, революционеры, реформаторы, полководцы), жившие в разных странах, но в одно историческое время, так или иначе связаны между собой — пусть и не напрямую, но опосредованно.

При изучении курса истории в школе крайне сложно представить ребятам исторический процесс как целостное явление. А между тем такие требования — неотъемлемая часть методических рекомендаций и требований к сформированным знаниям и умениям учащихся.

Для облегчения решения этой проблемы мы предлагаем подчёркивать связи между историческими личностями. Делать это можно либо посредством рассказа учителя, либо посредством самостоятельной работы учащихся.

На уроке по теме Французской революции не лишним будет отметить, что Мария-Антуанетта, казнённая королева Франции, была дочерью героини войны за Австрийское наследство и Семилетней войны императрицы Австрии Марии Терезии. Последняя вела войны с Фридрихом Великим, королём Пруссии, которого, в свою очередь, крайне ненавидела российская императрица Елизавета Петровна, также воевавшая с ним на полях сражений Семилетней войны. Смерть Елизаветы Петровны названа была Фридрихом «чудом», иначе Пруссию ждал бы неминуемый разгром.

При рассмотрении темы о правлении Тюдоров можно рассказать историю казнённой Марии Стюарт — королевы Шотландии, королевы Франции, долгое время проведшей в заключении в Англии после побега из Шотландии, матери будущего короля Якова Стюарта, и то, как воспитывали будущего короля Англии, родоначальника новой династии — в уважении к англиканству и в ненависти к матери-католичке.

Такие сюжеты на уроке истории, опять-таки исходя из нашего опыта, воспринимаются учащимися с большим интересом, легко запоминаются, а затем легко актуализируются на уроках повторения и «тянут» за собой важные факты.

Приём «эффект бабочки» может использоваться при организации самостоятельной работы учащихся. Учащиеся получают задание на установление связи между историческими персоналиями и явлениями. При этом оговаривается, что прямой взаимосвязи и зависимости между персонажами исследования нет, а вот косвенных связей

более чем достаточно. В чём же здесь эмоциональный компонент? Он состоит в ситуации успеха, которого относительно легко достигают учащиеся.

Класс делится на группы. Одна или несколько групп работают по данной теме с учебником, определяя причины, ход, итоги исторического события или явления. Другая группа получает задание по исследованию исторических персоналий. Количество групп, работающих с материалом учебника и историческими персоналиями, может варьироваться в зависимости от темы урока, её сложности и специфики классного коллектива. Приём «эффект бабочки» мы активно используем при изучении истории Беларуси, поскольку этот раздел истории у нас в стране изучается достаточно подробно как отдельный учебный предмет.

Приведём пример. Дается задание выяснить, как связаны папа Лев X, Максимилиан I Габсбург, Михаил Глинский, литовский князь Сигизмунд I Ягеллон Старый, Василий III, Елена Глинская, которая стала матерью Ивана IV Грозного. В группе два человека получают одну историческую персоналию и читают биографию. Оптимальным информационным ресурсом для такого рода задания, на наш взгляд, выступает интернет-ресурс «Википедия». Задача учителя исправить ошибки, если таковые обнаружатся, в статье свободной энциклопедии. Изучив материал, ребята объединяются в группу и выполняют задание: устанавливают связи между историческими персонажами. Затем первая группа, работавшая с материалом учебника, в конспективной форме излагает учебный материал, а вторая группа, изучавшая биографии исторических деятелей, раскрывает связи между историческими персоналиями, «вплетая» таким образом материал урока в широкий исторический контекст.

Результат исследования учеников по предложенным персоналиям будет примерно таким: Лев X в 1516 году заключает договор с французским королём Франциском I (1515–1547) против Максимилиана I Габсбурга, так как его внук, будущий Карл V, стал в это время королём Испании и Габсбурги сосредоточили в своих руках огромные силы, чего очень опасался Лев X.

Максимилиан I вёл длительные войны за Бургундию с французским королём, потом за влияние в Италии. В период Итальянских войн у Максимилиана I служил Михаил Глинский, дядя Елены Глинской, и зарекомендовал себя выдающимся полководцем. Кстати, Максимилиан I стал, если можно так выразиться, родоначальником Иностранного легиона, ему принадлежит идея продажи немецких наёмников — ландскнехтов в воюющие страны, услугами которых в 1512 году воспользуется Михаил Глинский, будучи на службе у Василия III. По возвращении в Литву Михаил Глинский получил при дворе Великого Князя Литовского Александра должность маршалка и пользовался у князя особым доверием. При дворе Александра завистники величия Глинских считали, что Михаил претендует на княжеский трон, тем более что Александр был бездетным. Новый король Сигизмунд I Старый не поддерживал Глинского. Последний с братьями Иваном и Василием при поддержке Василия III (1505–1533) в 1508 году поднял мятеж. Мятеж провалился, и Глинские бежали в Москву. В 1512 году Михаил Глинский принимает участие в войне Московского княжества с Великим княжеством Литовским и нанимает для Василия III ландскнехтов в Германии. В этой войне к Москве отошёл Смоленск, на который претендовал Михаил Глинский. Не получив город, он пытался бежать к Литовскому князю Сигизмунду I Старому, но был схвачен людьми московского князя и имел все шансы закончить свою жизнь на эшафоте. Его спасло заступничество Максимилиана I, который в письме просил оставить Михаила Глинского в живых. Василий III выполнил просьбу Максимилиана. Позже Василий III женится на племяннице Михаила Глинского Елене, дочери Василия Глинского. Елена Глинская стала матерью Ивана IV Грозного, а с 1533 года при малолетнем царе была регентом.

Подводя итог изложению ребят, учитель говорит, что рассматриваемые персоналии жили в эпоху так называемых Итальянских войн в Европе (1494–1559), которые вели Габсбурги с французскими королями династии Валуа за господство в Италии. Именно в этих войнах получал боевой опыт Михаил Глинский. А на территории Беларуси начало XVI века ознаменовалось войнами с Московской державой (1500–1503,

1512–1522, 1534–1537), которые были для Великого княжества Литовского крайне неудачными. Связаны ли литовско-русские войны с Итальянскими войнами? Конечно, нет. Однако через персоналии — Михаила Глинского, Максимилиана Габсбурга, Василия III — прослеживается связь истории. К тому же учитель делает акцент на специфике эпохи: воюет Европа, воюет и наш регион. Причины войн были разные: у Итальянских войн — свои, в нашем регионе — свои. Но... такова эпоха...

В результате проведения такого мини-исследования (или мини-расследования) у учеников формируются способности к самостоятельному приобретению новых знаний, а также ребята учатся работать с информацией, обращать внимание на значимые для результатов исследования сведения. Это самый простой пример использования сети Интернет для обучения: поиск и обработка информации с помощью справочных интернет-ресурсов.

Для организации ситуации применения и обобщения знаний мы предлагаем следующие приёмы: «исторические байки», «что было бы, если...» и «исторические аналогии».

Приём «исторические байки». Исторические байки — это целый пласт лаконичного, интересного и поучительного исторического знания, нередко снабжённого изрядной долей юмора. В исторических байках раскрывается характер исторических личностей в различных ситуациях. Для наиболее эффективного использования данного приёма на уроках и факультативных занятиях учителю необходимо заранее создать своеобразный «банк баек», распределив их по темам учебной программы.

Исторические байки оптимально подходят для анализа характера исторических персонажей. Так, например, учащиеся получают задание: на основе учебного материала и сюжетов исторических баек реконструировать образ Александра Македонского. Приведём примеры материала, с которым работают ученики. (Байки взяты с сайта <http://historic.ru/joke/index.shtml>.)

В разгар работ над новым храмом в Эфесе (прежний храм Артемиды сжёг Герострат) явился увенчанный славой Александр

Македонский и предложил свою помощь, но с условием, что в посвяtitельной надписи будет его имя. По удивительному совпадению Александр родился в тот день, когда Герострат совершил своё преступление. Горожане смогли деликатно отказать могучему властителю: «Не подобает богу возводить храмы другим богам».

Александр Македонский однажды захватил в плен пирата. «Скажи, кто дал тебе право хозяйничать на море?» — спросил Александр. Не испугавшись, что и спасло ему жизнь, пират ответил: «Тот, кто дал тебе право хозяйничать на земле. Но за то, что я делаю на море на своём бедном судёнышке, меня называют пиратом, а ты это делаешь огромной армией — тебя же называют героем».

Александр со своей армией шёл через пустыню. Воины страдали от жажды. Для полководца, однако, раздобыли кружку воды. Александр сказал: «Для меня здесь слишком много, а для всех слишком мало». И вылил воду в песок.

Учащиеся работают в группах, представляют свой образ полководца, а затем начинается дискуссия, результатом которой должен стать достаточно полный образ Александра Македонского и как государственного деятеля, и как человека.

Приём «что было бы, если...» Цель приёма — научить учащихся продумывать историческое событие не только с точки зрения причин, предпосылок, но и с точки зрения различных видов альтернатив: оптимального варианта, катастрофического варианта и т.д.

Особенность приёма — формирование навыков анализа социальной реальности через выявление и продумывание альтернатив способствует воспитанию у учащихся критического и ценностно-эмоционального отношения к происшедшему или происходящему.

Форма реализации приёма — групповая работа, метод проектов.

Приём ретроальтернативного моделирования — это создание прогностических моделей альтернативного исторического «будущего» с целью более глубокого понимания исторической реальности. Познавательная

роль данного приёма заключается в формировании многомерного вариативного видения будущего: если альтернативы были в прошлом, то они есть и в будущем, но превращение возможности в действительность зависит не только от ответственного (или безответственного) участия человека в историческом процессе, но и от объективных социоприродных условий, определяющих контекст исторической деятельности.

При моделировании важно учитывать только те альтернативы, которые имели место в реальном историческом пространстве и времени, были предметом свободного (или не всегда свободного) выбора действующих лиц. Таких альтернатив может быть сколько угодно много. Напомним, что цель приёма — научить учащихся продумывать и оценивать реальное событие с точки зрения возможных альтернатив. Для организации более эффективной работы мы предлагаем создавать ретроальтернативные модели в рамках следующего проблемного поля. **«Оптимальный вариант»** — это то, что мы хотели бы видеть в развитии исторического явления или события, это определённый идеал. Анализ **«упущенных возможностей»** отвечает на вопрос, какие шансы были упущены при развёртывании события, как оно могло бы развиваться на основе этих упущенных шансов. **«Катастрофическое» моделирование:** катастрофическим следует назвать противоположный «оптимальному» вариант, а также вариант, противоположный реально ставшему. Катастрофический вариант чреват огромными жертвами и материальными потерями в случае осуществления. Актуализация катастрофического «нереализованного прошлого» не просто выявляет положительные стороны исторической действительности, но помогает ответить на вопрос о **цене** реально ставшего. Особую ценность данный приём приобретает в том случае, если одно событие рассматривается с разных точек зрения: с точки зрения **«упущенных возможностей»**, **«оптимального варианта»**, **«катастрофического» моделирования.**

Создавая такие многомерные модели, важно учитывать следующие методологические особенности:

- особое значение имеет социальная и духовно-нравственная позиция субъекта-экспериментатора;

- выявление оптимального или катастрофического варианта, варианта упущенных возможностей осуществляется субъектом, исходя из его позиции.

Так, историческое явление геноцида армян 1915 года в Турции для армян (да и для большинства человечества) является катастрофическим уже само по себе, и, анализируя его, т.е. моделируя ретроальтернативно, можно выделить оптимальный вариант и вариант упущенных возможностей. С турецкой позиции данное событие может быть рассмотрено иначе.

Ещё **примеры**. Уничтожение конкистадорами цивилизаций Латинской Америки является катастрофическим сценарием для представителей уничтоженных цивилизаций. Для европейцев, построивших свою цивилизацию на ограблении колоний, оценки могут быть противоположными. Разгром польского восстания 1794 года для поляков — катастрофический сценарий: результатом поражения Костюшко стало уничтожение польской государственности. Для русских и белорусов позиция может быть иной.

Можно предложить ребятам «стать» турками или поляками и уже с такой позиции рассмотреть изучаемое явление. Так учащиеся постигают величайшую тайну истории: в различных государствах и у различных народов одна история трактуется по-разному.

Разберём в качестве **примера** ретроальтернативного моделирования восстание 1794 года под предводительством Анджея Тадеуша Бонавентура Костюшко. Так как мы белорусы, то и рассматривать пример будем с точки зрения ценностей развития белорусского народа. «**Оптимальным вариантом**» развития событий можно было бы считать отделение в ходе восстания от Польши Великого княжества Литовского (далее ВКЛ) с созданием общегосударственных великокняжеских органов власти, провозглашение белорусского, русского и литовского языков в качестве национальных, установление равноправных отношений между православными, католиками и протестантами, отмену крепостного права. Анализ «**упущенных возможностей**»

помогает понять, почему шляхта и магнатория ВКЛ была скорее врагом своего отечества, чем его творческой элитой. Дело в заимствовании шляхтой ВКЛ католичества, польского языка и образа жизни польской шляхты. В результате общегосударственное самосознание у шляхты ВКЛ отсутствовало. «**Катастрофическое моделирование**» развития событий восстания 1794 года — это вариант победы войск Костюшко (для польского экспериментатора — наоборот). Понять, что стало бы с православием и белорусским языком после победы восставших, можно, проанализировав Конституцию 1791 года. Согласно Конституции, ликвидация разделения Речи Посполитой на Польшу и ВКЛ предусматривала и культурную унификацию. Но, с другой стороны, вхождение Беларуси в состав России привело к усилению крепостничества.

При работе в классе или в процессе создания учениками проекта по моделированию ретроальтернативных сценариев восстания 1794 года может возникнуть дискуссия, что считать для белорусов катастрофическим вариантом развития событий: победу Костюшко или присоединение Беларуси к Российской империи? Возникновение дискуссий и сама дискуссия являются важнейшим результатом работы по «историческому эксперименту».

Видом ретроальтернативистики является **приём внесения/изъятия** какого-либо фрагмента реальности. **Пример:** Германия в конце Второй мировой войны имеет ядерное оружие; задача: создать прогноз развития событий. **Пример:** Война за независимость в США, российский корпус казаков отправлен Екатериной II в США на помощь британским войскам.

Разновидностью ретроальтернативного моделирования можно считать приём «**теория оправдания**». Приём строится на возможности проверки действенности исторических закономерностей через постановку вопроса «Что, если бы участником (организатором) событий был другой человек/группа лиц?». **Пример.** Представим, что с 1929 года у власти в СССР не Иосиф Сталин, а его главный противник Лев Троцкий. Перенесём проекты и планы Троцкого в 1930-е годы и смоделируем ситуацию,

затем сравним её с реально существовавшей политикой Сталина. Выбор в пользу того или иного персонажа исторической драмы должны сделать ученики.

«Теория оправдания» помогает учащимся осознать одну из основных тенденций современности: усиление роли субъективного фактора в современном развитии общества.

Приём «исторические аналогии». Цель приёма — создать смысловой ряд событий, подобных изучаемому, для более глубокого познания (и понимания) последнего.

Первый вид аналогий — сравнение событий и явлений, подобных по причинам, характерным признакам, функциям или структуре, но случившихся **в разное время в разных социальных системах**. Например:

- сравнение сталинской коллективизации, рабовладения на юге США в конце XVIII — первой половине XIX века и «огораживание» в Англии в начале Нового времени;
- сравнение революций в Нидерландах, в Англии, во Франции, России, Китае;
- сравнение попыток наведения порядка после революционных событий: приход к власти Наполеона во Франции в конце XVIII века, деятельность генерала Юань Шикая в Китае после свержения династии Цин партией Гоминьдан под началом Сунь Ятсена в 1911–1912 годах, действия Лавра Корнилова в августе 1917 года в России;

Ко второму виду мы относим аналогии, когда проводятся сравнения персоналий, событий, явлений по причинам, характерным признакам, функциям или структуре в разных обществах при совпадении исторического времени. Можно сравнить:

- период правления Ивана IV Грозного на Руси, Марии Кровавой и Елизаветы в Англии;
- правление Иосифа Виссарионовича Сталина в СССР, Адольфа Гитлера в Германии, Бенито Муссолини в Италии, Франсиско Франко в Испании.

- процессы модернизации в Османской империи, Японии, Российской империи в середине — второй половине XIX века;
- рабство в США, в британских колониях и крепостного права в России в конце XVIII — начале и середине XIX века;
- причины голода в СССР в 1932 году и голода в США в 1932–1933 годах. Авторы статьи обращают внимание, что при сравнении данных событий уместно опираться (использовать при проведении урока) на текст романа американского писателя и журналиста Джона Стейнбека «Гроздь гнева» (либо фрагменты одноимённого художественного фильма), который стал результатом его жизни среди фермеров юга США в начале 1930-х годов; Дж. Стейнбеком были собраны факты бедственного положения фермеров в период американской механизации сельского хозяйства;
- сравнение партизанского движения в СССР в 1941–1944 годах и движения Сопротивления во Франции, в Польше, Сербии.

К третьему виду мы относим проведение аналогий между историческими явлениями, сходными по причинам, характерным признакам, функциям или структуре, происшедшими **в одной общественной системе, но в разное историческое время**.

Примерами могут послужить:

- сравнение процесса объединения Германии в начале 1870-х годов и начале 1990-х годов;
- демонтаж государственной и военной системы Российской Империи весной 1917 года и процесс распада СССР в 1991 году;
- сравнение новой экономической политики 1920-х годов, экономической реформы А.Н. Косыгина 1965 года и реформ середины 1980-х в СССР и первой половины 1990-х годов в РФ;
- партизанское движение в 1812 году, во время польско-советской войны 1919–1920 годов и в период Великой Отечественной войны;

- коллективизация сельского хозяйства 1930-х годов в СССР (известно, что крестьяне расшифровывали аббревиатуру ВКП(б) как «второе крепостное право большевиков») и крепостное право в России до 1861 года;
- корниловский мятеж в августе 1917 года и путч ГКЧП в августе 1991.

При использовании аналогий важно учитывать существенный методологический аспект: **мышление по аналогии основывается на ассоциациях**. Исходя из возможности применения аналогий по ассоциации, на уроке истории уместно такое задание при изучении коллективизации в СССР: отыскать в прошлом других стран явления, похожие на советскую коллективизацию. Учащиеся выполняют данное задание скорее на уровне **интуиции**, чем с применением строгих аналогий. Действительно, в мировой истории сложно отыскать явления, схожие со сталинской коллективизацией, которые имели бы подобие по наибольшему количеству признаков. Однако интуитивный (подчёркиваем, именно эмоционально-интуитивный, а не рационально-логический) поиск может привести ребят к таким аналогиям, как установление крепостного права (точнее, бесправия для крестьян) в России, использование рабского труда в южных штатах США, «огораживание» в Англии, Франции и других странах Западной Европы в начале Нового времени, процесс сгона фермеров с земли на Востоке США в середине 1930-х годов. Упражнение по поиску таких элементов является эффективным способом понимания и эмоционального переживания сталинской коллективизации.

Такого рода задания с использованием аналогий позволяют выяснить не столько и не только схожие элементы, но на их основе установить различия, которых в таких аналогиях будет больше, чем схожих элементов. Но именно немногочисленные схожие элементы и многочисленные отличия и позволяют глубоко понять изучаемое явление, выделить его специфицирующие особенности.

На уроке ребятам можно предложить готовые группы исторических аналогий. Работа с ними ведётся по следующему алгоритму.

Выделяются общие условия, в которых происходят данные явления, их причины, ход явлений, особенности и результаты. И сравниваются. Далее делается вывод о подобии и отличиях.

В качестве примера ответа учащихся при применении аналогий третьего типа рассмотрим сравнение событий корниловского мятежа 1917 года и августовского путча ГКЧП 1991 года.

Выводы: попытки наведения порядка Лавром Корниловым и членами ГКЧП провалились, с одной стороны, из-за неспособности власти собрать ресурсы для наведения порядка, с другой — из-за противодействия революционных масс как в 1917, так и в 1991 году. Вместе с тем налицо идеологическое противостояние. В 1917 году — это противостояние либерал-демократов и социал-демократов с одной стороны, и сторонников войной диктатуры с другой. В 1991 — противостояние коммунистической идеологии, представители которой — ГКЧП — были склонны к диктатуре, и либерал-демократов, жаждущих свободы и перемен.

Бросается в глаза смена ролей: в 1917 году социал-демократы используют ситуацию и проводят большевизацию советов, а в 1991 году коммунисты-диктаторы, стремящиеся к наведению порядка, терпят поражение, и побеждают либерал-демократы.

Так благодаря аналогиям учащиеся видят историю в развитии, в преемственности (или противостоянии) идеологий, явлений, действий людей. Это способствует переживанию, оцениванию и формированию своего отношения к историческому явлению.

Интересно, что после составления таблицы по Корнилову и ГКЧП разворачивается дискуссия: что было бы, если бы победил Корнилов? Что было бы, если бы победило ГКЧП?

Далее класс делится на две группы: сторонников «победивших» Корнилова и ГКЧП учитель определяет в одну группу, а другую — защитников либерал-демократов 1917 и 1991 года. Когда ребята разделяются на такие группы, происходит «вживание в эпоху», точнее, в ту невероятную слож-

Критерии сравнения	Корниловский мятеж (август (сентябрь) 1917 г.)	Путч ГКЧП (август 1991 г.)
Общественные условия	После победы февральской революции в 1917 г. страна находится в тяжелейшем общественно-политическом кризисе. Армия в результате агитационной деятельности большевиков стремительно деградирует (срывается июньское наступление)	Системный кризис советского общества, политика «Перестройки», начатая М.С. Горбачёвым выходит из-под контроля, фактическое введение многопартийности (закон об общественных объединениях от 09.10.1990 г.); рост национализма в союзных республиках
Причины	Недеепособность временного правительства, деградация армии, угроза военного поражения. Угроза захвата власти в России большевиками	Утрата КПСС монополии на власть (март 1990 — отмена статьи 6 Конституции СССР 1977 г.), падение влияния и авторитета компартии в обществе. Провал умеренного («горбачёвского») варианта политики перестройки
Ход событий	Л.Г. Корнилов как верховный главнокомандующий снял с фронта ряд наиболее боеспособных и верных себе частей и повёл их на Петроград с целью захвата власти. Временное правительство и Советы, все революционные силы объединились и ликвидировали мятеж с помощью агитационных мер, саботажа железнодорожных перевозок, частичных военных действий	Августовский путч происходил с 19 по 21 августа 1991 года. В результате путча к власти хотели прийти члены Государственного Комитета по Чрезвычайному Положению (ГКЧП) — самопровозглашённого органа, взявшего на себя обязанности главного органа государственного управления. Однако попытки ГКЧП захватить власть провалились, и все члены ГКЧП были арестованы
Особенности	Временное правительство, согласившись поначалу предоставить диктаторские полномочия Лавру Корнилову, в результате фактически его предало	Демократические силы, сторонники радикального варианта перестройки (Б. Ельцин, А. Сахаров) выступили против путчистов, объединив вокруг себя большую часть общества
Результаты	Провал мятежа. Большевизация советов. Складывание условий для захвата власти большевиками, гражданская война	Провал путча. Окончательная дискредитация и запрет КПСС, усугубление кризиса и распад СССР, локальные войны

ность переплетений человеческих отношений, которые характерны для переломных моментов истории. И здесь работают именно ценностно-эмоциональные отношения: многие учащиеся справедливо возмущены, почему в одной группе оказались сторонники ГКЧП и Лавра Корнилова, сторонники Ельцина и Временного правительства? Дискуссия уже ведётся как внутри группы, так и с оппонентами из противоположного лагеря. Начинается эмоциональное погружение в эпоху, что и являлось целью предлагаемого метода

Вместо заключения

Эмоционально-ценностные средства, обращённые к субъективизму личности, более всего способствуют созданию творческой

атмосферы, создают положительный настрой. Синтез проблемности, диалога, «работы» критического мышления, направленного на самооценку, на оценку исторического события или персоналии, стимулирует все ипостаси «само», заложенные в идеях современного подхода к преподаванию истории. □

Литература

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск: Современное слово, 2001. — С. 846.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Книга для учащихся / К.Д. Ушинский. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/105.html> (Дата обращения: 23.08.2018).

3. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе / М.Г. Яновская // Вестник Вятского государственного университета. Научный журнал на тему: Общественные науки в целом, Философия, Психология, Народное образование. Педагогика. — С. 117–126. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/emotsionalno-tsennostnyy-podhod-v-obrazovatelnom-protseesse> (Дата обращения: 17.08.2018).

References

1. Modern dictionary on pedagogics / comp. E.S. Rapatsevich. — Minsk: Modern word, 2001. — P. 846.
2. Ushinsky K.D. Collected works. Book for teachers / K.D. Ushinsky. [Electronic resource.] Mode of access: <http://www.biografia.ru/arhiv/105.html> (date accessed: 23.08.2018).
3. Yanovskaya M.G. Emotional-value approach in the educational process / M.G. Yanovskaya // Bulletin of Vyatka state University. Scientific journal on the topic: social Sciences in General, Philosophy, Psychology, Public education. Pedagogy. — P. 117–126. [Electronic resource.] Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/v/emotsionalno-tsennostnyy-podhod-v-obrazovatelnom-protseesse> (date accessed: 17.08.2018).