

УДК 372.893

*Андрей Наумович ИОФФЕ, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий Лабораторией развития личностного потенциала в образовании Института системных проектов Московского городского педагогического университета, г. Москва; e-mail: IoffeAN@mgu.ru*

## **Методическое мастерство современного учителя истории: как поддержать мотивацию учащихся в историческом познании**

Проблемы культуры педагогической деятельности и профессиональной осознанности учителя истории сегодня становятся актуальными и острыми. Особое внимание обращается на мотивацию обучающихся к историческому познанию и ее взаимосвязи с мотивацией самого педагога. Традиционные ответы о важности сохранения памяти о наших предках, культуре человека, уважении к достижениям своей страны перестают быть значимыми для молодых людей, превращаются в «безжизненные» фразы, за которыми далеко не всегда стоят ценности и эмоции. Возможные результаты исторического образования соединяются с важными показателями личностного развития, помогающими человеку в его повседневной жизни. Анализ ситуации в школьном историческом образовании основан на экспертной работе автора в рамках профессиональных конкурсов педагогов, его участия в конференциях и семинарах с педагогами.

Предлагается взгляд на проектирование современного занятия истории с использованием авторского инструмента — блочно-модульного конструктора занятия. Блочно-модульный подход к планированию и проведению занятия имеет высокий потенциал в качестве социально-эмоционального и когнитивного навигатора педагогической деятельности. Выделение основных блоков с их внутренней вариативной структурой позволяет сделать планирование более осознанным, целенаправленным и практически полезным для педагога. При этом появляется универсальная рамка для подготовки и проведения занятия, которая не зависит от возрастных, содержательных (предметных) или организационных (место в программе) особенностей. Данные методические рекомендации по структурированию занятия позволяют учителю истории соотнести свою практическую деятельность с вызовами времени и запросом на развитие личностного потенциала в образовании.

**Ключевые слова:** профессиональная осознанность; мотивация; личностные результаты исторического образования; историческая личность; историческое познание; альтернативы в истории; планирование занятия; оценивание.

*A. N. IOFFE, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Historical Sciences, Head of the Laboratory for the Development of Personal Potential in Education, Institute of System Projects, Moscow City Pedagogical University, Moscow; e-mail: IoffeAN@mgu.ru*

## **Methodological Skill of a Modern History Teacher: How to Keep Students Motivated in Historical Knowledge**

Motivating students to understand the historical process is one of the key tasks of modern school education. The article raises questions about the culture and professional awareness of the history teacher of the 21<sup>st</sup> century: 1. Why study history? 2. What are the features of studying history at school? School history and historical science — what is their relationship? 3. What should be studied in a school history course? 4. How should history be taught in school? 5. Why are there changes in history teaching? When do they arise? 6. What are the difficulties (difficulties) of modern history teaching? 7. In what way is history education related to the present? 8. How to evaluate historical events? Particular attention is paid to the motivation of students to historical knowledge and its relationship with the motivation of the teacher himself. The personal results of teaching history at school are considered.

A look at the design of a modern history lesson using the author's tool — Block-modular lesson constructor is offered. Significant characteristics of a modern effective lesson in history are highlighted: functionality (development of

functional literacy of students), consistency (the existence of connections between elements and logic in the sequence of their deployment), proactivity (vision several steps ahead, proactive activity), organicity and adaptability (as opposed to from mechanicalness — restructuring, adjustment and reformatting).

**Keywords:** professional awareness; motivation; personal results of history education; historical personality; historical knowledge; alternatives in history; lesson planning; assessment.

**И**стория как дисциплина высокой мировоззренческой и общественной значимости постоянно претерпевает изменения в образовательной системе, которые часто зависят от политических процессов, складывающейся конъюнктуры международных отношений, смены ценностных ориентиров и т. п. Поэтому пристальное внимание общества к преподаванию истории в школе, постоянные споры об уровне исторического сознания и общей грамотности населения не случайны. Как правило, высказывается недовольство существующим, и провозглашаются красивые лозунги и наборы благих пожеланий, никак не соотносящиеся с реалиями образовательной жизни, временными и кадровыми ресурсами. В современной российской школе еще довольно много учителей истории, которые преподавали ее по трем мировоззренческим основаниям — советского периода, перестройки и периода распада СССР, последних лет становления государственности. При этом менялись подходы (линейный и концентрический), кардинально смещались оценки, увеличивалось или урезалось количество часов. Как однажды по другому поводу сказал на обучении один из педагогов: «Мы пережили много хороших экспериментов». Возникает не только чувство усталости, но и уверенность из притчи о кольце царя Соломона: «И это пройдет!»

Перечисление и описание всех больших и маленьких изменений в школьном преподавании истории последних 50 лет (а это даже короче, чем жизнь одного поколения) будет тянуть на многотомное издание. Поэтому для проблематизации остановимся только на одной значимой проблеме — объеме информации, которую надо включать с содержание школьных курсов истории. Здесь выделяются два полюса споров о подходах к обучению истории:

1. **Полюс минимума** — необходимо отобрать самое главное в истории и добиваться полного усвоения данного содержания.

2. **Полюс максимума** — содержание истории должно расширять кругозор, давать видение разнообразных событий, стремиться к энциклопедизму и глубине.

Опасность минимализации состоит в сведении истории к набору простых шаблонов и отказу от глубины исторического познания, рисках оглупления и примитивизации. В определенной степени в советской концепции школьной отечественной истории XX век рассматривался как последовательность решений съездов КПСС, незнание которых провозглаша-

лось гражданской безответственностью и идеологической безграмотностью. Опасностью второго полюса является перегруженность программ и учебников фактическим материалом, превращающим изучение истории в калейдоскоп дат, имен, войн и революций, которые сливаются в мозаичный набор без структуры и осмысления его элементов.

Возникает ряд вопросов, которые требуют осмысления, обсуждения в сообществе педагогов:

1. Зачем изучают историю? Зачем надо знать историю?
2. В чем особенности изучения истории в школе? Школьная история и историческая наука — каково их соотношение?
3. Что нужно изучать в школьном курсе истории?
4. Как следует преподавать историю в школе?
5. Почему возникают изменения в преподавании истории? Когда они возникают?
6. В чем трудности (сложности) современного преподавания истории?
7. Каким образом историческое образование связано с современностью?
8. Как оценивать исторические события?

Эти вопросы возвращают нас к обсуждению профессиональной осознанности в педагогической деятельности. На наш взгляд, пирамида такой осознанности на вершине имеет своей составляющей поддержку профессиональной (собственной) и учебной (учеников) мотивации. Это заметно по уровню интереса к изучению истории, насколько часто предмет называется учениками среди любимых, как относятся школьники к выполнению заданий, насколько высока активность на уроках. Но в основе пирамиды находится целеполагание и ответ на вопрос: «Зачем и ради чего изучать историю?»

Каждый учитель может задать такой вопрос своим ученикам и увидеть степень их мотивации, оценить ответы по их формальности и искренности, стереотипности и нестандартности, ритуальности и личностном наполнении. Традиционные ответы о важности сохранения памяти о наших предках, о культуре человека, об уважении к достижениям своей страны сегодня перестают быть значимыми для молодых людей, превращаются в «безжизненные» фразы, за которыми далеко не всегда стоят ценности и эмоции. Конечно, от этого нельзя полностью отказаться, но важно найти и другие аргументы, мнения и позиции. Именно этому посвящен в кратком виде данный материал. Поэтому

хотелось бы посмотреть на связь исторического познания с личностными результатами образования в целом (эта часть современных образовательных стандартов продолжает вызывать споры и многочисленные дискуссии). Попробуем соединить возможные результаты исторического образования с важными показателями личностного развития, помогающие человеку в его повседневной жизни.

### 1. Принятие прошлого.

История учит, что прошлое изменить нельзя, хотя периодически и очень хочется (такие попытки в мягкой форме называют «лакированием истории», а в жесткой — фальсификацией). В жизни человека, как и в истории народов, не конструктивно жалеть о сделанном, можно только анализировать ошибки и учитывать их в будущем. История учит, что невозможно начать всё заново, но анализ прошлого помогает понять настоящее и делать осознанный выбор в будущем, в том числе с учетом совершенных ранее ошибок. Еще Тит Ливий писал: «Прошлое легче порицать, чем исправлять». Ошибки и трагедии — тоже часть истории, личной или коллективной, не стоит стремиться к использованию «страусиного подхода», потому что история, по словам В. О. Ключевского, наказывает за невыполненные уроки. Но и скатываться в чрезмерную героизацию и «ура-патриотизм» также ошибочно, что метко и образно подметил А. С. Пушкин: «Люди никогда не довольны настоящим и, по опыту имея мало надежды на будущее, украшают невозвратимое минувшее всеми цветами своего воображения» [15]. Именно об этом писал Б. Л. Васильев в романе-эпопее «Были и небыли»: «Есть Россия, свободная от крепостничества и не знающая, куда девать эту свободу и что с ней делать. И не надо путать ее с ветхозаветной Русью. Как только мы путаем, мы начинаем пятиться назад. А Россия должна идти вперед. Вперед, а не назад. Вот за Россию я бы умер с восторгом, клянусь вам, господа. С восторгом и умилением! А за прошлое... за прошлое умирать бессмысленно. Бессмысленно умирать за вчерашний день» [2, с. 79]. И это не типично только для отечественной истории. Н. Луман в своей книге «Общество общества» писал о Франции: «Вместе с провозглашением суверенного государства, в особенности во Франции второй половины XVI столетия, за свою работу принимаются историки. Современность нуждается в подходящем для него прошлом» [14, с. 54].

### 2. Понимание многозначности и амбивалентности происходящего.

На пресс-конференции Президента РФ В. В. Путина в декабре 2020 года был задан вопрос о том, каким был год — хорошим или плохим. Как это характеризует историческое сознание спрашивающего? Это вопрос для педагогического обсуждения, потому что стремление делить исторических деятелей, события, периоды, открытия на «хорошие» и «плохие» сводит сложные явления общественной жизни и истории к упрощению и

примитивизации в противопоставлении полярных позиций. В произведении Б. Акунина «Статский советник» ярко показано, что полюсы и противоположности имеют много общего, что в XIX веке проявлялось в методах действий полиции и террористов, которые находили «по разные стороны баррикад», но использовали похожие приемы и стратегии [1].

В истории нет однозначно позитивного и негативного, следует рассматривать события многосторонне и уметь видеть разные подходы и позиции, а также признавать право на существование. Такое понимание исторических событий позволяет человеку сдерживать негативные эмоции и заниматься саморегуляцией. Ю. М. Лотман в своей работе «Семиосфера» рассматривает концепцию бинарности и тренарности в истории, говоря о важности преодоления полюсного сознания. Он приводит пример западников и славянофилов, которые дружно критиковали «постепеновцев» (термин ввел И. С. Тургенев), ратовавших за средний путь и сбалансированность действий, отказ от крайностей и попытку совместить противоположности. При этом Ю. М. Лотман подчеркивал, что «и постепенные, и взрывные процессы в синхронно работающей структуре выполняют важные функции: одни обеспечивают новаторство, другие — преемственность... Это две стороны единого, связанного механизма, его синхронной структуры, и агрессивность одной из них не заглушает, а стимулирует развитие противоположной» [13, с. 48].

Важность такого сочетания разных полюсов показывает следующая притча.

#### Привязанность и свобода

*Однажды ученик подошел к мудрецу и спросил его:*

*— Учитель, каждый человек стремится быть свободным, но мы всё равно остаемся привязанными к своим привычкам, близким людям, развлечениям, родным местам, важным для нас предметам. Значит ли это, что свободный человек не должен иметь ничего важного для себя и никого из близких людей рядом, чтобы они не ограничивали его?*

*Мудрец в ответ рассказал следующую притчу:*

*— Когда на свете появился самый первый человек, было решено защитить его от всевозможных опасностей. Человека привязали особой невидимой нитью, разорвать которую было выше его сил. Он не испытывал нужды в еде, отдыхе и тепле. Но и уйти далеко не мог. Постепенно однообразие жизни ввергло человека в тоску и грусть. Невидимая нить сдерживала все его творческие порывы. И от горя человек умер.*

*Тогда решено было создать еще одного человека. На этот раз никаких нитей использовать не стали. Он был предоставлен сам себе. Мог ходить, где ему вздумается и делать, что угодно. Но однажды налетевший ураган оторвал человека от земли и унес далеко в сердце огромной пустыни. Ему так и не удалось оттуда вырваться. Так погиб второй человек.*

Наконец, на свет появился еще один человек. Невидимую нить ему дали в руки и возложили ответственность за принятие решения, когда и к чему ее привязывать. С тех пор самым тяжелым испытанием и величайшим счастьем людей является возможность выбрать свою привязанность или же разорвать ее.

После этого мудрец сделал вывод:

— Важно не то, зависим ты или свободен. Главное, чтобы решение находилось в твоих руках. Никто не должен привязывать или отвязывать тебя. Так что мы сами взваливаем на себя заботу о других. Нельзя освободиться от всего и от всех, но суть свободы в самостоятельном выборе того, что дорого человеку и от чего он хочет зависеть.

### 3. История личностей и личностная история.

История говорит о закономерностях процессов не только среди людей, но и внутри каждого человека. Революции, военные конфликты, дипломатия, восстания, периоды рассвета и застоя, реформы и кризисы могут стать основой для понимания каждой личностью своего внутреннего мира и своих поступков. Как сказал М. Ганди: «Если желаешь, чтобы мир изменился, — сам стань этим изменением». Личность в истории не является винтиком или инструментом для воплощения предрешенных действий и событий. Поэтому именно история способна подчеркнуть роль каждого человека, раскрывающего свой личностный потенциал, а также давать людям новые идеи для собственного развития. Ценность человека является мерилем оценки исторических событий, не случайно наш соотечественник Н. Бердяев пророчески предупредил в самом начале XX века: «Когда могущество государства и нации объявляется большей ценностью, чем человек, то в принципе война уже объявлена, всё для нее уже подготовлено духовно и материально, и она в любой момент может возникнуть». Именно поэтому стоит «очеловечивать» рассмотрение в школьных курсах деятельности великих исторических личностей, включая работу со следующими характеристиками:

- исторические условия и влияние общественной среды;
- черты характера, оказавшие значительное влияние на поступки;
- качества, которые помогли или препятствовали достижению целей и решению задач;
- связь между целями и мотивами деятельности;
- значение и роль в истории (для определенной социальной группы, страны, народа, региона, мира);
- оценка личности и собственное отношение к деятелю.

Такой подход к изучению исторических личностей на уроках истории позволит совместить учебное познание с личностными результатами обучающихся, ориентируют на размышление о собственных чертах характера и мотивах своих поступков.

### 4. Выбор решения и его обоснованность.

Для исторического познания, несомненно, важно понимание причинно-следственных связей. Как правило, в каждой теме истории рассматриваются причины событий и их последствия, на это обращают внимание учеников и спрашивают в первую очередь во время их ответов. Но это не означает торжества детерминизма, отмены роли случайности, которая может повлиять как на историю людей, так и на каждого человека. Причины событий и явлений важны, но в истории они часто возникают незаметно, имеют вариативный характер. Их можно сравнить с семенами, которые могут дать обильный урожай или погибнуть, превратиться в пустоцвет или выстоять при морозе. Обратим внимание, что никогда у события или явления в истории нет единственной причины — они действуют в комплексе, взаимозависимы и находятся в диалектическом единстве. Только после завершения определенного периода можно уверенно сказать, какие причины оказались самыми значимыми, но эта закономерность выстраивается и через влияние разных случайностей и неожиданностей. Известный писатель Милан Кундера в своем знаменитом романе «Невыносимая легкость бытия» именно на роль случайностей обратил особое внимание: «Но не становится ли событие тем значительнее, чем большее число случайностей приводит к нему? Лишь случайность может предстать перед нами как послание. Всё, что происходит по необходимости, что ожидаемо, что повторяется всякий день, то немо. Лишь случайность о чем-то говорит нам. Мы стремимся прочесть ее, как читают цыганки по узорам, начертанным кофейной гущей на дне чашки» [12, с. 23].

Именно история показывает человеку важность имманентной составляющей (лат. *immanens*, «пребывающий внутри» — неотъемлемость, внутренняя связь в противоположность внешней), наличия во всех делах и поступках причинно-следственных взаимосвязей, которые не являются простыми для понимания и нередко зависимы от случайностей. Поэтому рассмотрение альтернатив в рамках исторических развилок позволяет не только видеть «историю победителей», но и размышлять об ответственности выбора (причем здесь уже речь может идти для человека и о роли его выбора в своей жизни).

Значение анализа альтернатив:

- уточнение причин реальных событий и корректировка;
- извлечение уроков из хода истории;
- понимание важности выбора индивидуального и коллективного;
- отработка умения логически рассуждать и строить умозаключения;
- структурирование имеющихся знаний с позиции их использования при решении конкретной задачи.

Важно, чтобы анализ альтернативных решений не превратился в постоянную историческую игру и не

перепутал видение реальности и фантазии о том, что «было бы, если бы». В этой связи предлагаем всем интересующимся прочитать исследование А. Г. Данилова «Альтернативы в истории России: миф или реальность (XIV — XIX века)» [3]. Такие исследования могут стать основой для серии учебных проектов заинтересованных учеников, потому что на уроках не так много времени и возможностей по обсуждению альтернатив.

Но само понимание, что нет ничего предопределенного как в истории, так и в жизни каждого человека, всегда есть возможность для изменений при наличии желания, воли и энергии для их проведения. Исторические уроки помогут каждому ученику понять, что ни социальное окружение, ни территория проживания, ни экономический уровень, ни состав семьи не диктуют будущее, которое во многом в руках каждого человека.

### 5. Цикличность событий.

История учит, что периодически происходят похожие события, возникает ощущение, что «всё было». Античный взгляд на смену разных этапов и периодов развития говорил о постоянном цикле, который включал в себя четыре основных звена: Золотой век — Серебряный век — Медный век — Железный век. Соответственно, виделась нисходящая линия от благоденствия к раздорам, войнам и бедствиям. Однако у мыслителей не было однозначного видения. Если Гераклит Эфесский устанавливал уникальность каждого момента в своем знаменитом изречении: «В одну и ту же реку нельзя войти дважды», то Марк Аврелий как раз настаивал на повторяемости, говоря: «Кто видел настоящее, то уже видел всё, бывшее в течение вечности, и всё, что еще будет в течение беспредельного времени». С ним соглашался Гавриил Державин, утверждая, что «новость часто бывает не иное что, как забвение прошедшего». Между двумя этими крайностями находится субъективный подход Карла Ясперса: «Видение настоящего в такой же степени зависит от восприятия прошлого, как и от прогнозирования будущего». Эти позиции не только важны для понимания истории народов, но и для взгляда на личную жизнь каждого человека, осознания своих действий и поступков, ухода от автоматизма и пассивности. Движение всегда есть, при этом сюжеты истории или жизни личности могут быть похожи, но абсолютного повторения быть не может, именно поэтому надо извлекать уроки из прошлого, чтобы в похожей ситуации принимать адекватные и эффективные решения.

### 6. Конструктивный подход, понимание ценностей и смысла.

Принятие своей истории важно, как и принятие человеком самого себя. Нельзя бороться с самим собой, как и со своей историей. Это порождает исторические иллюзии и личностный самообман. Можно обмануть окружающих, но самого себя обманывать бессмысленно. Конструктивный подход подразумевает видение исторического развития от его корней к перспективе,

выстраивание ценностных и смысловых основ. В данном случае единым представляется подход к рассмотрению жизни народа и отдельной личности. Смысл исторического развития, как и смысл жизни отдельного человека, выстраивается от прошлого через настоящее к будущему. Познание истории помогает в достижении единения и консенсуса по важным вопросам общественного развития и ценностным ориентирам, то есть имеет значительную общегражданскую составляющую.

### 7. Историческая память и оптимистическое мировоззрение.

Исторический оптимизм возрастает при сравнении эпох и культур. Людям свойственно жаловаться на те времена, в которые они живут. «Копание» в истории нередко приводит к мифологизированному и романтизированному взгляду на прошлое. Однако изучение разных исторических периодов скорее примиряет человека с тем историческим временем, в котором он существует и действует. Как писал Р. Дж. Коллингвуд в своей работе «Идея истории»: «В подлинной реальной истории нет однозначных упадочных явлений. Каждый упадок — это и возникновение чего-то, и только собственные недостатки историка, частично связанные просто с его неосведомленностью, а частично — с его чрезмерной озабоченностью проблемами собственной практической жизни, мешают ему видеть двойную природу, одновременно творческую и разрушительную, всякого исторического процесса вообще» [11, с. 167]. В истории, как и в жизни отдельного человека, есть события, символы, предметы особой значимости для памяти, традиции, ритуалы, праздники и т. п. Не случайно русское выражение об оторванности человека от его исторических корней непосредственно связано с его родственными корнями: «Иван, не помнящий родства».

К сожалению, современная перегруженность программ преподавания истории дидактическими единицами очень редко позволяет углубляться в содержание, обсуждать проблемы, размышлять над альтернативами, находить личностные смыслы в познании прошлого. Печальнее всего, когда изучение истории сводится к набору дат или же к стандартным ответам для успешного выполнения тестовых заданий. Пока даже среди экспертов-историков нет консенсуса, что обязательно надо изучать, а от чего можно было бы отказаться и отдать на самостоятельное познание. Не претендуя на глубокое погружение в рассматриваемый вопрос, можно предложить несколько штрихов одного из подходов к пониманию школьной исторической грамотности. Например, школьники должны знать устойчивые выражения, смысл которых и корни их возникновения показывают уровень исторической грамотности. Здесь выделим три основных уровня.

**Минимальный уровень** знания истории (общекультурный, демонстрирует знание основ истории, которые используются в литературных произведениях,

новостях, дискуссиях). Приведем примерный список, который не является, во-первых, исчерпывающим; во-вторых, тщательно выверенным, в-третьих, требует базового согласия специалистов: «пятая колонна», «перейти Рубикон», «Мамаево побоище», «тroyанский конь», «олимпийское спокойствие», «яблоко раздора», «потемкинские деревни», «пивной путч», «кануть в Лету», «гордиев узел», «пришел — увидел — победил», «правые и левые», «орлеанская дева», «холодная война», «железный занавес», «вавилонское столпотворение» и т. п.

**Средний уровень** знания истории (предметный, показывающий знание истории на уровне школьного курса): «иду на Вы», «и ты, Брут», «Ходынская трагедия», «бириновщина», «ночь длинных ножей», «хрустальная ночь», «столыпинские вагоны», «пиррова победа», «луддитское движение», «Берлинская стена», «бостонское чаепитие», «Кровавое воскресенье» и т. п.

**Высокий уровень** знания истории (энциклопедический, показывающий особые склонности к историческому познанию и мотивированность изучения дополнительной литературы): «ледяной дом», «битва народов», «прелестные грамоты», «поход за зипунами», «пир Валтасара», «загадки Сфинкса», «путь в Каноссу», «авиньонское пленение», «лаконичность» и т. п.

Такой же набор может быть сделан по известным в истории высказываниям, по которым могут быть поставлены контекстные вопросы: «Кто автор высказывания?», «К какому историческому периоду относится высказывание?», «С каким событием/событиями связано высказывание?» Предложим иллюстрации по каждому уровню, хотя это тема специального решения экспертов и согласования с существующими учебными программами по истории.

**Минимальный уровень** знания истории (общекультурный): «призрак бродит по Европе», «со щитом или на щите». **Средний уровень** знания истории (предметный): «государство — это я», «шаг вперед, два шага назад», «экономика должна быть экономной». **Высокий уровень** знания истории (энциклопедический): «какой великий артист погибает?»

Понятно, что в два приведенных направления невозможно уместить историческую грамотность. В историко-культурном стандарте сделана попытка обозначить некоторые рамки, но всё еще остается актуальной договоренность историков и педагогов о знаниях на разных уровнях, оптимизации количества дидактических единиц, инструментарию оценки и мониторинга успешности освоения обучающимися исторического содержания. Конечно, хочется достичь максимума, чтобы молодые люди свободно ориентировались в исторических событиях и легко понимали истоки современных процессов в прошлом, соотносили их с опытом человечества, находили аналогии и понимали ключевые особенности. Однако практика показывает, что стоит задуматься о минимальных, но прочных знаниях. В советской школе этот набор сводился к идео-

логическим аспектам, что было продуманной системой политического воспитания лояльных граждан. Сегодня важно договориться в педагогическом сообществе о базовых ценностях и фундаменте исторического познания. В этой области видится три больших этапа, каждый из которых состоит из двух шагов.

**Этап 1. Историческое просвещение.** Шаг 1, на котором происходит переход от полного невежества и незнания ключевых фактов к некоторой ликвидации исторической безграмотности (ликбез). В данном случае речь идет о минимальном знании истории — отечественной и мировой, которое будет показывать, что школьное образование дает молодому человеку видение общего пути развития человеческого сообщества. К этому же этапу можно отнести Шаг 2, в рамках которого общие представления наполняются иллюстрирующими деталями, например, революционные события или рассмотрение культурных особенностей наполняются иллюстрирующими примерами и деталями.

**Этап 2. Историческая картина.** На данном этапе происходит переход от схематичного представления к появлению целостных исторических образов и ярких событийных моделей. На Шаге 3 безличное отношение к далекому прошлому наполняется личностным отношением и собственными оценками того, что происходило в истории человечества с мировоззренческих и ценностных позиций. Важным представляется следующий Шаг 4, на котором случайные и фрагментарные сведения в сознании обучающегося складываются в закономерности, причинно-следственные связи помогают целостно воспринимать исторический процесс, понимая при этом возможность вмешательства элементов субъективности и неожиданности в ход событий.

**Этап 3. Исторические горизонты.** В обычном школьном курсе истории вряд ли возможно освоить этот этап. Речь скорее идет о факультативах, дополнительном образовании, специализации гуманитарной направленности. В истории есть условные истины, о которых договорились ученые. Но эти истины относительно, что всегда обнаруживается при более глубоком погружении в изучение исторического события или исторической личности. Невозможно давать однозначные положительные или отрицательные оценки в истории, серьезное исследование всегда показывает разные стороны процессов и их результатов. Поэтому Шаг 5 связан с пониманием, что набор истин в истории достаточно относителен. На Шаге 6 сомнения в принятых в истории взглядах и точек зрения превращаются в признание важности многообразия концепций, подходов, позиций и т. п. Таким образом расширяется исторический кругозор, а само познание истории становится открытым и постоянным процессом, в котором можно находить новые грани, даже в, казалось бы, хорошо изученных темах.

В структурированном виде эти этапы и шаги представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Этапы и шаги исторического познания

Что же стоит делать, чтобы школьные занятия по истории действительно становились интересными и полезными для учеников? Не достаточно увлекательно рассказывать, приводить любопытные факты и убедительные примеры. Именно в показе значимости знания истории для каждого при выстраивании своей жизни и понимании самого себя независимо от способностей, склонностей и интересов заключается сегодня потенциал мотивации к историческому познанию. Кроме того, важно развивать исследовательскую культуру, способствовать самостоятельным открытиям, организовывать взаимодействие в группе сверстников, давать возможности для выбора и самоопределения, ориентировать на постановку и достижение целей.

Такие акценты учитель истории может сделать при планировании своих занятий. Эффективным инструментом такого планирования является блочно-модульный конструктор занятия — модель проектирования образовательных событий нелинейной структуры, включающая базовые блоки (организационный, мотивационный, информационный, практический, оценочный и рефлексивный) с потенциалом их вариативного наполнения [7]. Блочно-модульный подход к планированию и проведению занятия имеет высокий потенциал в качестве социально-эмоционального и когнитивного навигатора педагогической деятельности. Выделение основных блоков с их внутренней вариативной структурой позволяет сделать планирование более осознанным, целенаправленным и практически полезным для педагога. При этом появляется универсальная рамка для подготовки и проведения занятия, которая

не зависит от возрастных, содержательных (предметных) или организационных (место в программе) особенностей.

Есть опасность любую модель или рамку превратить в прокрустово ложе, препятствующее любой инициативе и самостоятельности. Вызывает беспокойство, что в образовании процесс планирования часто связан с двумя крайностями — или полное пренебрежение под лозунгом «эмоционального урока с душой» или же исключительная казуистика с протоколированием любого шага и действия вплоть до мельчайших подробностей сценарного характера (с прямой речью учителя и тщательно прописанными ответами учащихся). Поэтому необходимо подчеркнуть особенности представленного блочно-модульного конструктора (БМК) (рисунок 2).

- Наличие блоков инвариантно в рамках занятия, но их наполнение имеет модульный и вариативный характер, дает свободу творчества для учителя, имеет неограниченное количество вариантов и модификаций в зависимости от рассматриваемого содержания, особенностей учащихся, общего педагогического видения и конкретной сложившейся ситуации.

- БМК не задает жесткой последовательности элементов, в их построении есть логика, но она не требует от учителя пошагового исполнения, а также нельзя говорить о четких границах, один блок может переходить в другой или реализуется параллельно (поэтому любое «моделирование» живого занятия всегда является условным и не должно препятствовать педагогическому творчеству и инициативе).

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ БЛОК	Информационный блок	Практический (аналитический) блок	МОТИВАЦИОННЫЙ БЛОК
	Оценочный блок	Рефлексивный блок	

Рисунок 2. Блочно-модульный конструктор занятия

## Основные критерии и показатели занятия

Критерий	Показатели и вопросы
Творчество (креативность)	Интерес и повышение мотивации учащихся к образованию. Проблематизация — умение сформулировать или вывести на формулировку проблемы (исследовательского вопроса, темы для обсуждения). Умение удивить. Как учитель мотивировал учащихся? Что вызвало особый интерес? Был ли элемент удивления на уроке?
Новизна подходов (инновационность)	Оригинальность подходов. Индивидуальность учителя. Нестандартные решения. Учет новых тенденций и требования (в том числе и федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения). Какие приемы или подходы являются новыми и оригинальными? В чем проявилась индивидуальность учителя? Как эта индивидуальность проявилась? Что нового внес учитель в урок? Что было нестандартным?
Корректность и адекватность содержания	Глубина и широта знаний по теме. Корректность в использовании научного языка (термины, символы, условные обозначения). Адекватность возрастным особенностям учащихся. Связь с государственными требованиями и стандартами. Насколько содержание было корректным и глубоким? Как содержание способствовало расширению кругозора учащихся? Насколько доступными с учетом возрастных особенностей учащихся были информация и материал урока?
Методическое мастерство	Разнообразие и удачное использование методов. Разнообразие форм работы с информацией и использование разных источников. Формулы, таблицы, диаграммы и гистограммы, графики, чертежи, модели, документы, мультимедийные ресурсы, видеосюжеты и т. п. Обработка информации — структурирование, интерпретация, сравнение, выводы. Насколько разнообразными были методы работы (с учетом временных рамок урока)? Соответствовали ли использованные методы целеполаганию на уроке?
Результативность урока	Результативность урока. Исследовательская работа (вовлечение учащихся в исследование). Гипотезы, предположения и т. п. Каковы проверяемые и конкретные результаты урока? Как можно их проверить? Была ли возможность учащимся почувствовать себя успешными, достигнув определенного результата?
Рефлексивность, обратная связь и оценивание	Оценка выбора методов, достигнутых результатов, организационной работы, коммуникации и т. п. Каким образом и когда проводилось оценивание? Насколько понятны и адекватны были оценки? Справедливо ли было оценивание?
Доброжелательная атмосфера	Комфортность учащихся на уроке. Уважение личного достоинства учеников. Создание ситуаций успеха на уроке. Как учитель поддерживал атмосферу доброжелательности на уроке? Насколько уважались особенности и личное достоинство каждого ученика?
Актуальность	Связь с практикой, актуальными для учащихся проблемами. Опора на жизненный опыт учеников. Обращение внимание на индивидуальные запросы и интересы. Какие проблемы на уроке были актуальны для учащихся? В чем это выразилось? Были ли обсуждаемые вопросы связаны с повседневной жизнью или интересами учеников? Как это можно определить?
Коммуникация	Коммуникация по линиям «учитель — ученик», «ученик — ученик». Обратная связь на занятии (взаимодействие, сотрудничество). Каким образом учитель получал обратную связь на уроке? Как использовалась обратная связь?
Личностное развитие	Воспитательное воздействие учителя, ценностные составляющие урока, стиль преподавания, способность учителя задавать модель поведения. В чем ощущалось воздействие личности учителя на учеников? Какие ценностные ориентиры задавал урок?



• Организационный и мотивационный блоки пронизывают всё пространство занятия, на них постоянно обращается внимание, в том числе и в рамках других блоков (в данном случае подчеркивается важность сознательной вовлеченности, поддержки познавательного интереса, а также значимость получения опыта самоорганизации и саморегуляции в образовательном процессе).

Можно также назвать ряд основных критериев и показателей, по которым сегодня можно оценить занятие. Они связаны с компетентностным подходом в образовании, требованиями к корректности и адекватности содержания, результативностью, инновационностью (новизной и нестандартностью подходов), рефлексивностью, способностью педагога создать доброжелательную атмосферу и устанавливать коммуникацию, позволяющую налаживать сотрудничество не только между учителем и обучающимися, но и учащимся между собой. Представим это в виде критериев с показателями, что поможет ориентироваться в планировании и проведении своего занятия каждому педагогу (см. таблицу).

Таким образом, выделяются значимые характеристики подготовки и проведения современного эффективного занятия: функциональность (развитие функциональной грамотности обучающихся), системность (существование связей между элементами и логика в последовательности их разворачивания), проактивность (видение на несколько шагов вперед, активность на опережение), органичность и адаптивность (в отличие от механистичности — перестройка, подстройка и перестроение).

#### Список литературы

1. Акунин, Б. *Статский советник* / Б. Акунин. — Москва : Захаров, 2001. — Текст : непосредственный.

2. Васильев, Б. Л. *Были или небыли* / Б. Л. Васильев. — Москва : Советский писатель, 1981. — Текст : непосредственный.

3. Данилов А. Г. *Альтернативы в истории России: миф или реальность (XIV–XIX века)* / А. Г. Данилов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — Текст : непосредственный.

4. Иоффе, А. Н. «Концепция одного урока»: инструментарий определения методических дефицитов для профессионального роста учителя истории / А. Н. Иоффе // *Преподавание истории в школе*. — 2019. — № 3. — С. 3–9. — Текст : непосредственный.

5. Иоффе, А. Н. *Граждановедческий образ современного российского образования* / А. Н. Иоффе, П. Г. Положевец // *Преподавание истории в школе*. — 2016. — № 3. — С. 3–12. — Текст : непосредственный.

6. Иоффе, А. Н. *Конструирование эффективного занятия по истории и обществознанию* / А. Н. Иоффе // *Сибирский учитель*. — 2016. — № 5. — С. 7–16. — Текст : непосредственный.

7. Иоффе, А. Н. *Мотивирующее обучение: теоретические вопросы и практические рекомендации : учебное пособие* / А. Н. Иоффе. — Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. — Текст : непосредственный.

8. Иоффе, А. Н. *Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности* / А. Н. Иоффе, Е. Н. Геворкян, М. М. Шалашова // *Педагогика*. — 2018. — № 6. — С. 70–76. — Текст : непосредственный.

9. Иоффе, А. Н. *Структура современного урока истории и обществознания как основа организации деятельности учащихся* / А. Н. Иоффе // *Преподавание истории в школе*. — 2012. — № 1. — Текст : непосредственный.

10. Иоффе, А. Н. *Цивилизационная карта как системный подход к пониманию учащимися смысла исторических событий* / А. Н. Иоффе // *Преподавание истории в школе*. — 2016. — № 9. — С. 34–45. — Текст : непосредственный.

11. Коллингвуд, Р. Дж. *Идея истории. Автобиография* / Р. Дж. Коллингвуд. — Москва : Наука, 1980. — Текст : непосредственный.

12. Кундера, М. *Невыносимая легкость бытия* / М. Кундера. — Санкт-Петербург : Азбука, 2014. — Текст : непосредственный.

13. Лотман, Ю. М. *Семиосфера* / Ю. М. Лотман. — Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2001. — Текст : непосредственный.

14. Луман, Н. *Общество общества* / Н. Луман. — Москва : Логос, 2004. — Текст : непосредственный.

15. Пушкин, А. С. *История села Горюхина* / А. С. Пушкин. — Текст : электронный. — URL: <http://www.as-pushkin.ru/index.php?cnt=10&sub=2&part=1> (дата обращения: 01.04.2021).

#### References

1. Akunin, B. *Statskij sovetnik* / B. Akunin. — Moskva : Zaharov, 2001. — Tekst : neposredstvennyj.

2. Vasil'ev, B. L. *Byli ili nebyli* / B. L. Vasil'ev. — Moskva : Sovetskij pisatel', 1981. — Tekst : neposredstvennyj.

3. Danilov A. G. *Al'ternativy v istorii Rossii: mif ili real'nos'* (XIV–XIX veka) / A. G. Danilov. — Rostov-na-Donu : Feniks, 2007. — Tekst : neposredstvennyj.

4. Ioffe, A. N. «Konceptsiya odnogo uroka»: instrumentarij opredeleniya metodicheskikh deficitov dlya professional'nogo rosta uchitelya istorii / A. N. Ioffe // *Prepodavanie istorii v shkole*. — 2019. — № 3. — S. 3–9. — Tekst : neposredstvennyj.

5. Ioffe, A. N. *Grazhdanovedcheskij obraz sovremennogo rossijskogo obrazovaniya* / A. N. Ioffe, P. G. Polozhevec // *Prepodavanie istorii v shkole*. — 2016. — № 3. — S. 3–12. — Tekst : neposredstvennyj.

6. Ioffe, A. N. *Konstruirovaniye effektivnogo zanyatiya po istorii i obshchestvoznaniyu* / A. N. Ioffe // *Sibirskij uchitel'*. — 2016. — № 5. — S. 7–16. — Tekst : neposredstvennyj.

7. Ioffe, A. N. *Motiviruyushchee obuchenie: teoreticheskie voprosy i prakticheskie rekomendacii : uchebnoe posobie* / A. N. Ioffe. — Moskva ; Berlin : Direkt-Media, 2020. — Tekst : neposredstvennyj.

8. Ioffe, A. N. *Povyshenie kvalifikatsii pedagogov: podhody i akcenty rezul'tativnosti* / A. N. Ioffe, E. N. Gevorkyan, M. M. Shalashova // *Pedagogika*. — 2018. — № 6. — S. 70–76. — *Tekst : neposredstvennyj*.

9. Ioffe, A. N. *Struktura sovremennogo uroka istorii i obshchestvoznaniya kak osnova organizatsii deyatel'nosti uchashchihsya* / A. N. Ioffe // *Prepodavanie istorii v shkole*. — 2012. — № 1. — *Tekst : neposredstvennyj*.


10. Ioffe, A. N. *Civilizacionnaya karta kak sistemnyj podhod k ponimaniyu uchashchimisya smysla istoricheskikh sobytij* / A. N. Ioffe // *Prepodavanie istorii v shkole*. — 2016. — № 9. — S. 34–45. — *Tekst : neposredstvennyj*.

11. Kollingvud, R. Dzh. *Ideya istorii. Avtobiografiya* / R. Dzh. Kollingvud. — Moskva : Nauka, 1980. — *Tekst : neposredstvennyj*.

12. Kundera, M. *Nevynosimaya legkost' bytiya* / M. Kundera. — Sankt-Peterburg : Azbuka, 2014. — *Tekst : neposredstvennyj*.

13. Lotman, Yu. M. *Semiosfera* / Yu. M. Lotman. — Sankt-Peterburg : Iskusstvo-SPb, 2001. — *Tekst : neposredstvennyj*.

14. Luman, N. *Obshchestvo obshchestva* / N. Luman. — Moskva : Logos, 2004. — *Tekst : neposredstvennyj*.

15. Pushkin, A. S. *Istoriya sela Goryuhina* / A. S. Pushkin. — *Tekst : elektronnyj*. — URL: <http://www.as-pushkin.ru/index.php?cnt=10&sub=2&part=1> (data obrashcheniya: 01.04.2021). 

## ИССЛЕДОВАНИЕ

### Китайский язык настраивает детей на музыку

Известно, что музыка влияет на развитие речевых и языковых навыков. Например, психологам из Вашингтонского университета удалось установить, что мозг младенцев, которые играют в музыкальные игры, активнее реагирует на речь, а годом ранее исследователи из Северо-Западного университета опубликовали статью, в которой писали, что занятия музыкой в школе помогают в языковых предметах. Ничего удивительного тут нет — занятия музыкой развивают слух и повышают умение различать звуки самого разного тембра, высоты и т. д. То же самое требуется и при изучении другого языка — мы должны четко слышать звуки речи, какой бы невнятной она ни была, и чувствовать интонацию говорящего. Но тогда возникает другой вопрос: имеет ли место обратное влияние — влияние языка на музыкальные способности? И если да, то какой язык в этом смысле лучше всего?

Во многих современных языках смысл слова зависит от того, на какой звуковой высоте его произнести; звуко-высотные вариации слогов и слов могут полностью изменить смысл того, о чем мы говорим. Такие языки называются тоновыми, и один из самых известных примеров — севернокитайский язык, включая его разновидность путунхуа, который является официальным языком в Китае, Тайване и Сингапуре и в котором выделяют четыре тона. Есть и более сложные случаи, вроде ламнсо, языка народа нсо из Северного Камеруна. Нсо общаются друг с другом уже на восьми тонах, причем значение каждого тона определяется его вариациями во время произнесения конкретного слова. Можно предположить, что как раз такие языки должны быть особенно тесно связанными с музыкальностью.

Эту гипотезу некоторое время назад выдвинули психологи из Калифорнийского университета в Сан-Диего, работавшие со студентами музыкальных специальностей. Исследователи пытались понять, отличается ли звуко-высотное восприятие у студентов, чьим родным языком был китайский, от звуковысотного восприятия у тех, кто с рождения говорит на английском. Однако в первое время речь шла об абсолютном слухе, то есть о способности узнавать звук (ноту) саму по себе, без взаимосвязи с другими звуками.

В статье, опубликованной в журнале *Developmental Science* сотрудниками Калифорнийского университета в Сан-Диего и их китайскими коллегами, говорится уже не об абсолютном слухе, а об «относительном», то есть о способности определять высоту звука в контексте его соседей. (Собственно, как раз благодаря «относительному» слуху мы и можем, например, подтягивать песню вслед другим поющим, равняясь на чужие голоса.) И участниками исследования на сей раз были не студенты, а дети 3–5 лет, часть — с родным китайским, часть — с родным английским. Тем и другим предлагали пройти несколько музыкальных тестов на распознавание высоты звуков и их тембра.

В результате оказалось, что тембр те и другие слышат одинаково, а высоту звука — по-разному: дети с родным китайским высоту тона чувствовали лучше, чем дети с родным английским. Очевидно, что и речевые навыки, и музыкальные способности развиваются в нашем мозге не по отдельности, не независимо друг от друга, а, скажем так, в тесном сотрудничестве — «язык» влияет на «музыку».

Однако отсюда вовсе не следует, что ребёнку, который занимается музыкой, нужно непременно начать учить какой-нибудь тоновый язык. Музыка — это не только отличие «ля» от ноты «си», это ещё и тембры, ритмы и масса синтаксических правил, по которым живёт любое музыкальное произведение. Так что для того, чтобы лучше знать и понимать музыку, нужно именно ею и заниматься; хотя стоит заметить, что и дополнительный иностранный язык ещё никогда и никому не мешал.

Полностью статью читайте на сайте <http://www.nkj.ru/news/30808/>