

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В. П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Исторический факультет

Кафедра всеобщей истории

ВАСИЛЕНКО ВЕРОНИКА АНТОНОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОЧНИКОВ ПО ТЕМЕ "МЕЖДУНАРОДНЫЕ
ОТНОШЕНИЯ В 1930-Е ГГ." КАК СРЕДСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Политическая
история и политическая культура

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

канд. ист. наук, доцент Зберовская Е.Л.

15.06.2026 


(дата и подпись)

Руководитель магистерской программы
доктор. пед. наук, профессор Ценюга С.Н.

(дата и подпись)

Научный руководитель

канд. ист. наук, доцент Зберовская Е.Л.

15.06.2026 

(дата и подпись)

Обучающийся:

Василенко В. А.

15.06.2026 

(дата и подпись)

Оценка: _____

Красноярск 2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	15
1.1 Исторические источники: понятия, функции и классификация	15
1.2 Возможности исторических источников для формирования глобальных компетенций в старшей школе на уроках истории	33
ГЛАВА II. ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 10 КЛАССЕ	50
2.1 Потенциал современных УМК по всеобщей истории для формирования глобальных компетенций	50
2.2 Апробация методических приемов при использования исторических источников для формирования глобальных компетенций по теме «Международные отношения в 1930-е гг.».....	62
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	75
ПРИЛОЖЕНИЯ	83

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования переживает парадигмальный сдвиг, обусловленный вызовами глобализирующегося мира. В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов приоритетной задачей становится формирование у обучающихся метапредметных результатов, среди которых особое место занимают глобальные компетенции. Под последними понимается комплекс способностей, позволяющих личности анализировать глобальные проблемы и межкультурные ситуации, критически оценивать информацию, учитывать различные точки зрения и участвовать в открытом взаимодействии для достижения коллективного благополучия.

Историческое образование, обладая значительным потенциалом для решения этой задачи, выходит за рамки простой трансляции знаний о прошлом. Оно становится площадкой для осмысления сложных общественных процессов и выработки гражданской позиции. В этом аспекте период международных отношений 1930-х годов представляет собой уникальную и чрезвычайно релевантную область для изучения.

Использование исторических источников по международным отношениям 1930-х годов является идеальным педагогическим инструментом для формирования этих компетенций, так как требует от учащихся анализа многополярного мира, различных идеологий и причинно-следственных связей глобальных событий.

В эпоху цифровизации и информационного шума умение работать с информацией становится ключевым. Тема 1930-х годов предоставляет богатейший материал для развития критического мышления. Учащиеся учатся отличать факт от интерпретации. Анализ карикатур, плакатов, кинохроники и фотографий того времени позволяет понять механизмы воздействия визуальной пропаганды на массовое сознание.

Актуальность темы заключается в усилении процессов глобализации, информационной неопределенности и рост геополитической фрагментации предъявляют к системе образования требование подготовки личности, способной критически осмыслять сложные международные процессы, вести конструктивный межкультурный диалог и принимать ответственные решения в условиях неопределенности. Включение глобальных компетенций в структуру функциональной грамотности как ценностно-интегративного компонента, фиксируемого в международном исследовании PISA, а также закрепление метапредметных результатов обучения в ФГОС делают проблему разработки конкретных дидактических средств особенно значимой для практики школы

Таким образом, актуальность исследования использования источников по международным отношениям 1930-х годов для формирования глобальных компетенций является многомерной.

Степень изученности темы.

Методика использования исторических источников в школьном обучении представляет собой традиционное и хорошо разработанное направление в отечественной педагогике. Ключевые подходы к классификации источников и приёмам работы с ними заложены в фундаментальных трудах Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой¹, которые рассматривают исторический источник не просто как иллюстративный материал, а как самостоятельный объект познания, способствующий развитию критического мышления и исторического сознания учащихся. В их совместной монографии «Методика преподавания истории в школе»

¹ Вяземский, Е. Е. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – Москва: Владос, 2000. – 175 с.

подробно проанализированы типы источников, этапы их изучения и дидактические возможности.

Особое место в методической литературе занимают работы М.В. Коротковой², посвящённые использованию визуальных источников — карикатур, плакатов, фотографий — на уроках истории. В контексте темы международных отношений 1930-х годов, где пропаганда была мощным инструментом внешней политики, эти исследования приобретают особое значение. Коротковой разработана поэтапная памятка работы с историческим документом, включающая задачи по определению авторства, цели создания и достоверности информации. В статье «Методические подходы к использованию документов в теории и практике обучения истории»³ она обосновывает приёмы методического обеспечения работы с комплексными историческими источниками, что напрямую соотносится с задачами нашего исследования.

Значительный вклад в разработку проблематики внёс А.Т. Степанищев⁴, предложивший в пособии «Методика преподавания и изучения истории» конкретные методы работы с текстовыми источниками — метод последовательно-текстуального изучения, ориентирующий учащихся на логически последовательное усвоение информации, и метод поэтапного изучения, предполагающий подготовительную работу, усвоение содержания и выполнение обобщающих заданий. Эти методы, хотя и разрабатывались преимущественно для письменных документов, могут

² Короткова, М. В. Наглядность на уроках истории: практическое пособие для учителей / М. В. Короткова. – Москва: Владос, 2000. – 175 с.

³ Короткова, М.В. Методика использования визуальных источников на уроках истории (плакаты, карикатуры, фотографии) / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 8. – С. 25-34.

⁴ Степанищев, А. Т. Методика преподавания и изучения истории: учебное пособие для студентов вузов: в 2 ч. / А. Т. Степанищев. – Москва: Владос, 2002.

быть адаптированы для комплексного анализа разнотипных источников, включая визуальные.

В работах Л.Н. Алексашкиной⁵ акцент сделан на формировании аналитических умений, учащихся при работе с разнообразными историческими свидетельствами. Её деятельностный подход предполагает, что школьник не просто извлекает информацию из источника, но и интерпретирует её, сопоставляет с другими данными и на этой основе строит собственное аргументированное суждение. Этот подход в полной мере соответствует задачам формирования глобальных компетенций, требующим от учащихся не репродуктивного, а критического и аналитического мышления.

Категория «глобальные компетенции» является относительно новой для отечественной педагогики. Её активное изучение началось в последнее десятилетие, в первую очередь в связи с включением данного компонента в программу международных сопоставительных исследований PISA с 2018 года. В документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) глобальная компетенция определяется как многомерная способность, включающая анализ глобальных и межкультурных проблем, понимание и уважение различных точек зрения, открытое и эффективное взаимодействие с людьми разных культур, а также действия в интересах коллективного благополучия и устойчивого развития.

В российской науке наиболее системную разработку данная проблематика получила в работах Т.В. Коваль⁶, которая рассматривает

⁵ Алексашкина, Л. Н. Визуальные источники в современных учебниках истории как объект познавательной деятельности школьников / Л. Н. Алексашкина, Н. И. Ворожейкина // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 4. – С. 21-26.

⁶ Коваль, Т. В. Глобальные компетенции — новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 112-123.

глобальные компетенции как ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственную ценностную основу и предметное содержание. Совместно с П.Г. Положевец Коваль⁷ предложила адаптированное для российской школы определение, выделив четыре взаимосвязанных компонента - знания о мире и других культурах; навыки анализа, критического мышления и аргументации; социальные навыки и эмпатия; ценности и установки, включая уважение к культурному разнообразию и приверженность правам человека. Эта структура легла в основу многих последующих исследований и диагностических материалов.

Методологические основы формирования глобальных компетенций как проекции универсальных учебных действий (УУД) в эпоху цифровизации заложены в работах А.Г. Асмолова⁸, который рассматривает глобальную компетентность как «любопытность открытого ума, сострадание открытого сердца и смелость, направляющую наш интеллектуальный, социальный и эмоциональный потенциал на создание нового гуманного мира». Этот ценностно-ориентированный подход задаёт вектор для конкретных педагогических технологий, направленных на развитие способности видеть глобальные проблемы в локальном контексте.

Непосредственно для школьного исторического образования проблема глобальных компетенций разрабатывается Е.А. Гевурковой⁹, которая конкретизирует их структуру применительно к предмету

⁷ Коваль Т.В. Глобальные компетенции: что это такое и как их оценивать / Т.В. Коваль, П.Г. Положевец // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 26–38.

⁸ Асмолов А.Г. Глобальные компетенции как проекция универсальных учебных действий в эпоху цифровизации / А.Г. Асмолов, Е.Д. Патраков // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 36–44.

⁹ Гевуркова Е.А. Глобальные компетенции в школьном историческом образовании / Е.А. Гевуркова // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 46–49.

«история». В её работах выделяются когнитивный компонент (знание ключевых событий всемирной истории, причин и последствий международных конфликтов), процессуальный (умение работать с источниками разных типов, выявлять авторскую позицию, сопоставлять версии), коммуникативно-эмпатийный (способность к межкультурному диалогу, толерантность) и ценностно-смысловой (осознание ценности мира, прав человека, культурного разнообразия). Однако, как показывает анализ, эти разработки носят преимущественно теоретический характер и нуждаются в конкретных дидактических примерах, особенно на материале источников по международным отношениям.

Исследования Лазарева и М.С. Якушкиной посвящены интеграции содержания образования и формированию компетенций, необходимых для жизни в глобализирующемся мире. В частности, Лазарев и Якушкина¹⁰ рассматривают проектирование образовательной среды как условие формирования глобальных компетенций обучающихся. Однако в этих работах историческое образование и, в особенности, работа с источниками, не выступают в качестве центрального предмета анализа, что оставляет пространство для нашего исследования.

Историография международных отношений 1930-х годов чрезвычайно обширна и включает как классические труды, так и современные исследования. В контексте нашей работы наибольший интерес представляют работы, посвящённые Мюнхенскому соглашению 1938 года, которое стало кульминацией политики «умиротворения» и непосредственным прологом ко Второй мировой войне.

¹⁰ Лазарев, В.С. Проектирование образовательной среды как условие формирования глобальных компетенций, обучающихся / В.С. Лазарев, М.С. Якушкина // Педагогика. – 2020. – № 8. – С. 27-35.

В работах В.К. Волкова¹¹ и М.И. Мельтюхова¹² анализируются не только дипломатические, но и военно-стратегические аспекты Мюнхенского кризиса, что создаёт базу для комплексного исторического анализа.

Одним из ведущих специалистов в области новейшей истории Европы и международных отношений является академик А.О. Чубарьян¹³, соавтор учебника по всеобщей истории для 10 класса (совместно с В.Р. Мединским). Его труды отличает стремление к преодолению идеологических штампов и рассмотрению событий 1930-х годов в широком европейском и мировом контексте. Чубарьян подчёркивает, что Мюнхенское соглашение разрушило послевоенный баланс сил в Европе и открыло Гитлеру путь к войне, став точкой отсчёта краха Версальской системы.

В зарубежной историографии, в частности, работа Р. Овери¹⁴, акцент делается на анализе внешнеполитических доктрин ведущих держав, роли общественного мнения и внутривнутриполитических факторов, ограничивавших свободу манёвра правительств. Эти исследования показывают, что политика умиротворения была не просто следствием трусости или наивности западных лидеров, но результатом сложного переплетения экономических, идеологических и военно-стратегических причин. Однако, как правило, данные труды не адаптированы для использования в школьном

¹¹ Волков, В. К. Мюнхенский сговор и балканские страны / В. К. Волков. – Москва: Наука, 1978. – 327 с

¹² Мельтюхов, М. И. Мюнхенское соглашение 1938 г. и страны Центральной и Восточной Европы / М. И. Мельтюхов // Вопросы истории. – 2008. – № 9. – С. 3-17.

¹³ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. М.: Просвещение, 2024. 496 с.

¹⁴ Овери, Р. Истоки Второй мировой войны / Р. Овери; пер. с англ. – Москва: АСТ, 2019. – 512 с.

историческом образовании, а их язык и объём не соответствуют возрастным особенностям старшеклассников.

Проведённый анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, методика работы с историческими источниками хорошо разработана применительно к письменным текстам, но требует дальнейшего развития в области комплексного использования визуальных и цифровых источников для формирования метапредметных результатов. Теория глобальных компетенций представлена преимущественно работами общеметодологического характера, тогда как их конкретизация применительно к отдельным темам школьного курса истории практически отсутствует. Наконец, историография международных отношений 1930-х годов, хотя и обладает огромным фактическим материалом, редко рассматривается через призму дидактических задач современного образования.

Объект исследования – исторические источники как средство формирование глобальных компетенций в средней школе на уроках истории.

Предмет исследования – методика использования исторических источников по теме «Международные отношения в 1930-е гг.» при формировании глобальных компетенций

Цель исследования – выявление методических приемов работы с источниками для формирования глобальных компетенций на уроках истории в старшей школе

В соответствии с целью исследования сформулированы следующие **задачи исследования**:

1. Раскрыть понятие, функции и классификацию исторических источников и выявить специфику источниковой базы по теме «Международные отношения в 1930-е гг.»

2. Раскрыть сущность, структуру и компоненты глобальных компетенций в контексте требований современного исторического образования
3. Определить дидактический потенциал темы «Международные отношения в 1930-е г.» и исторических источников для формирования глобальных компетенций.
4. Разработать методику использования исторических источников по теме «Международные отношения в 1930-е гг.» для формирования глобальных компетенций

Характеристика источников исследования:

1. Нормативные источники:

- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС) - нормативно-правовой акт федерального уровня, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации средней образовательной программы образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.¹⁵
- Федеральная рабочая программа среднего общего образования по истории для 10–11 классов (утвержденная приказом Минпросвещения России от 9 октября 2024 года № 704)¹⁶

¹⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 21.05.2025).

¹⁶ Федеральная рабочая программа среднего общего образования по истории для 10–11 классов (утвержденная приказом Минпросвещения России от 9 октября 2024 года № 704) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2025/07/2025_soo_frp_istoriya_10_11_baza.pdf (дата обращения: 21.05.2025).

- Приказ Минпросвещения России от 26.06.2025 N 495 (ред. от 26.03.2026) "Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий" ¹⁷
- **2. Методические источники:**
- Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. ¹⁸
- Всеобщая история. Новейшая история: 10-й класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В. Р. Мединского¹⁹

3. Нарративные исторические источники:

¹⁷ Приказ Минпросвещения России от 26.06.2025 N 495 (ред. от 26.03.2026) "Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий" [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/fpu-495-ot-26.06.2025.pdf> (дата обращения: 21.05.2025).

¹⁸ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. — 241 с.

¹⁹ Всеобщая история. Новейшая история: 10-й класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В. Р. Мединского: [издание в pdf-формате] / О. Ю. Стрелова. — 3-е изд., стер. — Москва: Просвещение, 2023. — 250 с.

- Посол США в Испании о событиях в Мюнхене 1938 г.²⁰
- Британский историк Б. Лиддел Гарт о Мюнхенском соглашении²¹
- Речь президента Чехославкии Э. Бенеша²²
- Из воспоминаний советского дипломата Н.Г. Пальгунова²³
- Из воспоминаний У. Черчилля²⁴

4. Изобразительно-иллюстративные были использованы из учебника Мединского В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник:

- Колыбель германского фашизма. Советская карикатура 1933 г. Художник Б. Ефимов²⁵
- Английская карикатура. 1934 г.²⁶
- «Мюнхенский сговор» 1938 г. Художники Кукрыниксы²⁷

²⁰ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 140

²¹ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 137

²² Речь президента Чехославкии Э. Бенеша [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fronta.cz/kniha/celovsky-mnichovska-dohoda-1938> (дата обращения: 21.05.2025).

²³ Пальгунов Н. Г. Тридцать лет (Воспоминания журналиста и дипломата). — М., 1965. — С. 128—129.

²⁴ Уинстон Черчилль: Вторая мировая война. В 3-х книгах. В 6 томах. Издательство: Альпина. - 2020 год. – С. 19

²⁵ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 131

²⁶ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 134

²⁷ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 144

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений были использованы следующие **методы исследования**:

- **Метод анализа и синтеза** - использован для изучения педагогической и методической литературы по проблеме, а также для обобщения различных классификаций исторических источников и подходов к формированию глобальных компетенций.
- **Контент-анализ** - применён для количественного и качественного анализа учебно-методических комплексов (УМК) по всеобщей с целью выявления в них источников и заданий, направленных на формирование глобальных компетенций.
- **Педагогический эксперимент** - эксперимент проходил МБОУ «СОШ №71 п. Кедровый Красноярского края», в котором участвовал 10 класс.
- Педагогическое наблюдение - проводилось в условиях учебного процесса в 10 классе. Цель – способствовать формированию глобальных компетенций учащихся при использовании методических разработок в процессе исследования.

Практическая значимость исследования состоит в разработке конкретных методических материалов (моделей уроков, системы заданий, подборок источников), которые могут быть непосредственно использованы учителями истории в их практической деятельности для реализации требований ФГОС.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

1.1 Исторические источники: понятия, функции и классификация

Категория «исторический источник» является фундаментальной для всей системы исторического познания. Как справедливо утверждал Л.Н. Пушкарёв, «без источников историческая наука утрачивает свою эмпирическую основу и превращается в умозрительное конструирование, не имеющее отношения к реальному прошлому»²⁸. Однако, несмотря на кажущуюся очевидность, содержание этого понятия на протяжении XX – начала XXI века претерпело значительную эволюцию, отражающую как развитие самой исторической науки, так и расширение её предметного поля, методов и междисциплинарных связей.

В дореволюционной российской исторической науке доминировало узкое понимание исторического источника, сводившее его преимущественно к письменному документу – летописи, акту, законодательному памятнику, хронике, мемуарам. Такой подход, восходящий к работам В.О. Ключевского и его школы, был обусловлен господством текстологического метода и сосредоточенностью на политической истории. Источник рассматривался как вместилище фактов, которые надлежало извлечь, проверить на подлинность и логически выстроить в нарратив²⁹. При этом практически игнорировались вещественные, изобразительные и иные виды источников, а также проблема субъективности создателя документа.

²⁸ Пушкарёв Л.Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. – М.: Наука, 1975. – С. 5

²⁹ Ключевский В.О. Источниковедение // Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. Т. VII. – М.: Мысль, 1989. – С. 47

Переломным моментом в развитии источниковедческой мысли стал труд А.С. Лаппо-Данилевского «Методология истории» (первое издание – 1910–1913 гг.), в котором была предложена принципиально иная трактовка. Учёный определял исторический источник как «реализованный продукт человеческой психики, пригодный для изучения фактов, имеющих историческое значение»³⁰. В этом определении важно подчеркнуть два момента. Во-первых, источником признаётся любой артефакт, созданный человеком, а не только письменный текст. Во-вторых, фиксируется связь источника с психической деятельностью его создателя, что вводит в анализ проблему субъективности, мотивов, целеполагания и ценностных установок автора. Тем самым Лаппо-Данилевский заложил основы психологического подхода в источниковедении, который впоследствии получил развитие в работах М.М. Бахтина и представителей тартуско-московской семиотической школы.

В советской историографии концепция Лаппо-Данилевского была подвергнута критике за «идеализм» и «психологизм», однако в целом была воспринята с рядом корректировок. Советские источниковеды, сохраняя широкое понимание источника, акцентировали его классовую обусловленность и материалистическую природу. Б.Д. Греков, С.А. Никитин, Л.В. Черепнин рассматривали источник прежде всего, как продукт определённой общественно-экономической формации, отражающий интересы господствующего класса³¹. Такой подход, при всей своей идеологической нагруженности, способствовал развитию методик

³⁰ Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории: в 2 т. – М.: РОССПЭН, 2006. – С. 76

³¹ Черепнин Л.В. К вопросу о методике изучения источников по истории СССР периода феодализма // Источниковедение. Теоретические и методические проблемы. – М.: Наука, 1965. – С. 24

выявления социальной позиции автора и «классового содержания» документа.

Начиная с 1960-х годов в советском источниковедении утвердилось определение, предложенное А.П. Пронштейном и поддержанное Л.Н. Пушкарёвым, С.О. Шмидтом и другими учёными. Согласно этому определению, исторический источник – это объективированный результат человеческой деятельности, содержащий информацию об обществе, его структуре, культуре и повседневности и пригодный для научного изучения исторической реальности³². Данное определение акцентирует два принципиальных момента. Во-первых, источник объективирован, то есть существует независимо от исследователя в виде материального носителя (глиняная табличка, берестяная грамота, бумажный документ, фотоплёнка, электронный файл). Во-вторых, источник содержит информацию, но эта информация не равна простому «отражению» фактов – она всегда пропущена через сознание создателя, его систему ценностей, уровень знаний и коммуникативные задачи.

В постсоветский период источниковедение обогатилось новыми подходами, связанными с развитием когнитивной истории, антропологически ориентированной истории, микроистории и лингвистического поворота. О.М. Медушевская предложила рассматривать исторический источник как «феномен культуры», а само источниковедение – как научную дисциплину, изучающую не только содержание, но и способы порождения, фиксации и передачи культурной информации³³. Этот подход позволяет интегрировать в источниковедение достижения семиотики, герменевтики и теории коммуникации. Как подчёркивает

³² Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 32

³³ Медушевская О.М. Источниковедение: теория, история, метод. – М.: РГГУ, 1998. – С. 68

исследовательница, «источник не просто информирует, он означает реальность, создавая её символическую модель»³⁴.

Современный этап развития источниковедения характеризуется также вниманием к так называемым «визуальным», «аудиальным» и «гипертекстовым» источникам, что особенно актуально для истории новейшего времени. Распространение цифровых технологий привело к появлению электронных документов, веб-сайтов, социальных медиа, которые требуют разработки новых методов атрибуции, критики и интерпретации³⁵. В контексте школьного исторического образования это расширение источниковой базы открывает дополнительные возможности для формирования глобальных компетенций, поскольку учащиеся получают опыт работы с теми же типами источников, с которыми сталкиваются в повседневной информационной среде.

В современном источниковедении утвердилось понимание того, что исторический источник обладает двойственной природой. С одной стороны, он является фрагментом прошлой реальности, её материальным или духовным остатком. С другой стороны, он выступает средством познания этой реальности, инструментом реконструкции событий, процессов и структур³⁶. Данная двойственность порождает фундаментальную проблему исторического познания: как на основе косвенных, фрагментарных и субъективно окрашенных свидетельств построить научно обоснованное знание о прошлом.

³⁴ Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории. – М.: РГГУ, 2007. – С. 112

³⁵ Шмидт С.О. Исторический источник в системе культуры // Шмидт С.О. Памятники письменности в культуре познания истории России. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 160

³⁶ Там же. С. 32

Исследователи выделяют три взаимосвязанных уровня бытия исторического источника³⁷. Первый уровень – физический (материальный носитель). Это бумага, пергамен, камень, глина, фотоплёнка, магнитная лента и т.д. Физические характеристики носителя могут дать ценную информацию о времени и месте создания источника, о его сохранности и возможных искажениях. Второй уровень – семиотический (знаково-символическая форма). Информация на носителе закодирована с помощью определённой знаковой системы: письма, цифр, нот, чертежа, условных обозначений. Понимание этой системы – необходимое условие для адекватного декодирования. Третий уровень – содержательно-смысловой. Это собственно информация о прошлом, ради которой исследователь и обращается к источнику. Однако, как подчёркивает О.М. Медушевская, «информация содержится не только в явном значении слов, но и в контексте, в структуре умолчаний, в жанровых особенностях, в выборе лексики и синтаксических конструкций»³⁸.

Важной характеристикой исторического источника является его историческая обусловленность. Источник возникает в конкретных социально-экономических, политических и культурных условиях, и эти условия неизбежно накладывают отпечаток на его содержание и форму. Как писал А.П. Пронштейн, «источник не есть нечто, стоящее над историей или вне её. Он сам – часть истории, её продукт и свидетельство»³⁹. Поэтому любая попытка интерпретировать источник без учёта исторического

³⁷ Пушкарёв Л.Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. – М.: Наука, 1975. – С. 19

³⁸ Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории. – М.: РГГУ, 2007. – С. 98

³⁹ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 41

контекста ведёт к модернизации – переносу современных представлений и оценок на прошлое, что является грубой методологической ошибкой.

К числу ключевых характеристик источника относится также его интенциональность, то есть целенаправленность создания. Каждый источник создаётся для определённой цели: зафиксировать событие, передать приказ, сохранить знание для потомков, убедить читателя в чём-либо, оправдать свои поступки, запечатлеть прекрасное. Эта цель определяет отбор фактов, их интерпретацию и форму подачи. Как отмечает С.О. Шмидт, «даже наиболее объективный, на первый взгляд, источник (например, протокол заседания) не может быть полностью свободен от влияния целевой установки его составителя»⁴⁰. Следовательно, задача исследователя – выявить эту интенциональность и учитывать её при извлечении информации.

Наконец, нельзя не упомянуть адресность источника. Документ всегда адресован кому-то: вышестоящему начальнику, подчинённому, современнику, потомку, узкому кругу лиц или «всем интересующимся». От адресата зависит стиль изложения, степень подробности, наличие объяснений или, напротив, эзотеричности⁴¹. Понимание адресности особенно важно при работе с источниками личного происхождения (письма, дневники), где адресат часто является значимым Другим, влияющим на самораскрытие автора.

Выделение функций исторических источников важно не только для теоретического источниковедения, но и для методики преподавания истории, поскольку оно позволяет осознать, для чего именно мы привлекаем

⁴⁰ Шмидт С.О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. – М.: РГГУ, 1997. – С. 57

⁴¹ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. – М.: Наука, 2003. – С.

источники на уроках, какие образовательные задачи решаем через работу с ними. В современной историографии сложилась система из пяти основных функций.

Познавательная (эпистемологическая) функция является базовой. Именно через источник учёный получает доступ к эмпирическому материалу, без которого невозможно никакое историческое обобщение. Как справедливо замечал И.Д. Ковальченко, «исторический источник – это та эмпирическая основа, на которой только и может строиться научное познание прошлого. Все теоретические конструкции, не подтверждённые источниками, остаются лишь гипотетическими»⁴². При этом познавательная функция реализуется не автоматически: она требует активной аналитической работы по выявлению, критике, сопоставлению и интерпретации источников. В школьной практике познавательная функция проявляется в том, что ученик получает информацию о прошлом не из готового пересказа учителя или учебника, а через непосредственное обращение к свидетельству очевидца или официальному документу.

Информационная функция тесно связана с познавательной, но имеет свою специфику. Источник выступает носителем сведений, закодированных в определённой форме – текстовой, предметной, визуальной, звуковой. Как отмечает А.П. Пронштейн, «информационный потенциал источника всегда шире его явного, эксплицитного содержания, поскольку большое значение имеют имплицитные смыслы, контексты умолчания, особенности формы и стиля»⁴³. Задача исследователя, а в учебном процессе – ученика – не просто извлечь факты, но и выявить скрытые, латентные пласты информации. Например, в официальном документе может быть намеренно опущена информация о негативных

⁴² Там же. С. 47

⁴³ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 85

последствиях какого-либо решения, и само это умолчание становится важной информацией.

Доказательная функция проявляется в том, что источник служит основанием для подтверждения или опровержения научных гипотез и реконструкций. «Любое историческое утверждение, – пишет Л.Н. Пушкарёв, – должно быть подкреплено ссылкой на источник. В противном случае оно остаётся лишь предположением, не имеющим научной силы»⁴⁴. В учебном процессе доказательная функция особенно важна при формировании навыков аргументации. Школьник не просто высказывает своё мнение, а обосновывает его ссылкой на источник, приучаясь к стандартам научного мышления. Доказательная функция также лежит в основе учебных дискуссий, где сопоставляются данные разных источников.

Репрезентативная функция означает, что источник не просто сообщает сведения, но и представляет (репрезентирует) определённые стороны исторической реальности в специфической, исторически обусловленной форме. «Каждый источник, – подчёркивает С.О. Шмидт, – репрезентирует эпоху, но никогда не делает это полностью и исчерпывающе. Он всегда является лишь проекцией, срезом, частным свидетельством»⁴⁵. Именно поэтому необходима совокупность разнородных источников: только сопоставление разных типов свидетельств (письменных, вещественных, изобразительных) позволяет приблизиться к многомерной реконструкции прошлого. В учебном процессе репрезентативная функция реализуется через комплексный анализ нескольких источников по одной теме.

⁴⁴ Пушкарёв Л.Н. Источниковедение и методология исторической науки // Вопросы истории. – 1977. – № 5. – С. 102

⁴⁵ Шмидт С.О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. – М.: РГГУ, 1997. – С. 28

Наконец, культурно-памятная функция выводит источник за рамки чисто научного использования. Источник выступает хранителем исторической памяти общества, обеспечивает преемственность поколений и формирует идентичность. Как отмечает О.М. Медушевская, «источник – это не только средство для реконструкции прошлого, но и самоценный памятник, через который современное общество осознаёт свою преемственность с предыдущими эпохами»⁴⁶. В учебном процессе эта функция особенно важна: она превращает работу с источниками из сугубо технического упражнения в акт приобщения к культурной традиции, формирования уважения к прошлому, понимания его ценности независимо от сиюминутных политических конъюнктур.

Классификация исторических источников представляет собой не просто техническую процедуру упорядочения материала, а методологически значимую операцию, поскольку от выбора основания классификации зависят методы анализа и интерпретации. В современном источниковедении не существует единственной, универсальной классификации. Разные исследователи предлагают различные основания в зависимости от целей и характера имеющегося материала⁴⁷.

Наиболее распространённой в отечественной историографии является классификация по форме фиксации информации (или, иначе, по способу кодирования и материальному носителю). Её разрабатывали А.П. Пронштейн, Л.Н. Пушкарёв, С.О. Шмидт, О.М. Медушевская. В соответствии с этим критерием выделяются следующие основные группы источников.

⁴⁶ Медушевская О.М. Источниковедение как специальная историческая дисциплина // Вестник РГГУ. Серия «История». – 2004. – № 1. – С. 91

⁴⁷ Пронштейн А.П., Киселёв А.Г. Классификация исторических источников. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1981. – С. 4

Письменные источники – наиболее многочисленная и традиционно значимая категория. К ним относятся: законодательные акты, делопроизводственная документация (приказы, протоколы, отчёты, докладные записки), летописи и хроники, мемуары и дневники, частная переписка (эпистолярные источники), публицистика, периодическая печать (газеты, журналы), статистические материалы, литературные произведения (когда они рассматриваются как источник информации об эпохе, а не только как объект эстетического анализа), научные труды прошлого.

Как подчёркивает Л.Н. Пушкарёв, «письменные источники отличаются наибольшей смысловой насыщенностью, но при этом требуют и наиболее тщательной критики, поскольку часто отражают не столько факты, сколько их интерпретацию автором, его политические симпатии или идеологический заказ»⁴⁸. Особенно сложны для анализа источники личного происхождения (мемуары, дневники, письма), в которых субъективный фактор играет доминирующую роль. Однако именно они дают бесценный материал для истории повседневности, ментальностей и эмоций, который почти отсутствует в официальных документах⁴⁹.

Вещественные источники – это предметы материальной культуры, созданные человеком в процессе его жизнедеятельности: орудия труда, оружие, посуда, одежда, украшения, монеты, жилища, архитектурные сооружения, археологические находки любого рода. Их значение особенно велико для изучения древнейших эпох, когда письменность отсутствовала или была малоразвита. «Вещественные источники, – пишет А.П. Пронштейн, – позволяют реконструировать технологический уровень,

⁴⁸ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 118

⁴⁹ Шмидт С.О. Исторический источник в системе культуры // Шмидт С.О. Памятники письменности в культуре познания истории России. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 158

хозяйственные занятия, социальную дифференциацию и культурные традиции общества»⁵⁰.

В истории Нового и Новейшего времени значение вещественных источников также велико, хотя они чаще привлекаются в музееведении и истории повседневности, нежели в политической истории. Однако, как отмечает С.О. Шмидт, «вещественные источники могут быть не менее информативны, чем письменные, особенно когда они рассматриваются в культурно-антропологической перспективе»⁵¹.

Устные источники включают фольклорные произведения (предания, легенды, былины, исторические песни, сказки, пословицы, поговорки), а также записи устных свидетельств очевидцев (интервью, воспоминания, записанные на аудионосители). Особенность этой группы состоит в том, что информация здесь передаётся в живой коммуникации и потому подвержена трансформациям, субъективной переработке и влиянию памяти (закономерные искажения: контаминация, генерализация, приукрашивание, смещение хронологии)⁵².

Как справедливо замечает О.М. Медушевская, «при правильной методике сбора и критики устные источники способны дать уникальную информацию о повседневности, локальных событиях и психологии людей, которая не фиксируется в письменных документах»⁵³. В школьной практике устные источники чаще всего используются в рамках проектной

⁵⁰ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – 1976, С. 132

⁵¹ Шмидт С.О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. – М.: РГГУ, 1997. – С. 64

⁵² Пушкарёв Л.Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории. – М.: Наука, 1975. – С. 156

⁵³ Медушевская О.М. Источниковедение как специальная историческая дисциплина // Вестник РГГУ. Серия «История». – 2004. – № 1. – С. 102

деятельности, где учащиеся берут интервью у ветеранов, участников исторических событий, старших родственников. Это не только обогащает источниковую базу, но и формирует навыки коммуникации, эмпатию и уважение к личному опыту.

Изобразительные источники – произведения живописи, графики, скульптуры, фотографии, кинохроника, видео, плакаты, карты, схемы, иконографические материалы (иконы, фрески, миниатюры). Их познавательные возможности долгое время недооценивались в отечественной историографии, ориентированной преимущественно на письменные тексты. Однако в последние десятилетия, под влиянием «визуального поворота» в гуманитарных науках, визуальные источники привлекают всё большее внимание⁵⁴.

«Изобразительные источники, – подчёркивает О.М. Медушевская, – фиксируют не только внешний облик эпохи, но и её символический мир, визуальные коды, способы репрезентации власти, идеологии и повседневности»⁵⁵. Например, парадный портрет монарха или политического лидера репрезентирует не реальную внешность, а идеологически сконструированный образ. Анализ такого изображения требует специальных навыков «визуальной грамотности» – умения распознавать символику, композиционные приёмы, цветовую гамму, жесты и атрибуты. В школьном образовании работа с визуальными источниками (карикатуры, плакаты, фотографии) особенно эффективна для

⁵⁴ Стрелова О.Ю. Визуальные исторические источники на уроках истории: методический потенциал и приёмы работы // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 6. – С. 59

⁵⁵ Медушевская О.М. Источниковедение как специальная историческая дисциплина // Вестник РГГУ. Серия «История». – 2004. – № 1. – С. 108

формирования критического мышления, поскольку визуальные образы часто воздействуют более непосредственно и манипулятивно, чем текст.

Аудиальные источники – это записи устной речи, музыки, радиопередач, шумов. Эта категория становится актуальной для истории новейшего времени, когда технические средства фиксации звука получили широкое распространение (начиная с фонографа Эдисона в конце XIX века). Аудиальные источники позволяют изучать не только содержание высказываний, но и интонации, акценты, ритмику речи, паузы – то есть те параметры, которые утрачиваются при письменной фиксации. Как отмечает С.О. Шмидт, «аудиозапись даёт нам возможность услышать голос прошлого – интонацию, эмоциональную окраску, что часто важнее самих слов»⁵⁶.

В школьной практике аудиальные источники используются реже, что связано с техническими сложностями, однако их потенциал велик, особенно при изучении XX века (речи политиков, радиовыступления, интервью, песни военных лет).

Эта группа источников, где информация закодирована в виде знаков и символов, требующих специального декодирования: нотные записи, математические формулы, чертежи, условные обозначения на картах и схемах, дорожные знаки, эмблемы и т.д. В традиционном источниковедении эта группа наименее разработана, однако в рамках специальных историко-научных исследований она имеет важное значение. Как указывает А.П. Пронштейн, «декодирование конвенциональных источников требует

⁵⁶ Шмидт С.О. Исторический источник в системе культуры // Шмидт С.О. Памятники письменности в культуре познания истории России. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 159

привлечения знаний из соответствующих специальных областей – музыковедения, математики, картографии»⁵⁷.

В школьном образовании элементы работы с конвенциональными источниками могут быть включены в межпредметные проекты (например, анализ исторической карты как источника информации о геополитических представлениях эпохи).

В последние десятилетия выделилась новая группа источников – электронные. К ним относятся документы, изначально созданные в цифровой форме (электронная переписка, веб-сайты, посты в социальных сетях, блоги), а также оцифрованные копии традиционных источников. Электронные источники обладают рядом особенностей: они не имеют материального носителя в традиционном смысле, легко поддаются редактированию и тиражированию, их аутентичность и происхождение сложнее установить. Как отмечает О.М. Медушевская, «цифровая среда порождает новые формы исторического источника, которые требуют разработки особых методов критики и интерпретации»⁵⁸.

Для школьного образования работа с электронными источниками имеет как преимущества (доступность, актуальность), так и риски (недостоверность, манипулятивность). Поэтому особенно важно формировать у учащихся навыки критической оценки информации из интернета, что напрямую соотносится с задачами развития глобальных компетенций.

⁵⁷ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 98

⁵⁸ Медушевская О.М. Теория и методология когнитивной истории. – М.: РГГУ, 2007. – С. 180

Помимо классификации по форме фиксации информации, в источниковедении используются и другие основания, которые могут быть полезны для учебных целей.

По степени первичности источники делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся материалы, возникшие непосредственно в изучаемую эпоху или в прямой связи с ней (например, письмо участника событий). Вторичные – это более поздние обобщения, реконструкции и исследования, основанные на первичных данных (например, мемуары, написанные спустя годы, историческая монография). Как справедливо замечает И.Д. Ковальченко, «это деление относительно, поскольку один и тот же текст может быть первичным для одной темы и вторичным для другой»⁵⁹. Например, мемуары участника войны – первичный источник для изучения его биографии и мировоззрения, но вторичный для реконструкции хода военных действий, поскольку память искажает факты.

По происхождению выделяют официальные (государственные, ведомственные) и личные (частные) источники. Официальные создаются лицами, действующими от имени государства или учреждения, и отражают, как правило, институциональную точку зрения. Личные источники исходят от частных лиц и отражают индивидуальный опыт, субъективные оценки. Соотношение между ними – важная проблема: официальные источники часто претендуют на объективность, но на самом деле обслуживают государственные интересы; личные источники субъективны, но дают «живой» голос эпохи⁶⁰.

⁵⁹ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. – М.: Наука, 2003. – С. 63

⁶⁰ Пушкарёв Л.Н. Объективное и субъективное в историческом источнике // Вопросы истории. – 1976. – № 11. – С. 84

По степени близости к событию выделяют источники, созданные «по горячим следам» (например, репортаж с места событий), и ретроспективные (созданные спустя некоторое время, в том числе мемуары). Ретроспективные источники нуждаются в особо тщательной критике, поскольку память человека избирательна и склонна к самозащите, переосмыслению, приукрашиванию⁶¹.

Классификация исторических источников имеет не только теоретическое, но и прикладное методическое значение. Систематизация источников по формам фиксации позволяет учителю целенаправленно отбирать учебный материал, комбинировать разные виды источников в зависимости от педагогических задач, а также обучать учащихся специфическим методам анализа каждого типа⁶².

Для формирования глобальных компетенций особенно ценны те виды источников, которые: а) отражают культурное многообразие и разные перспективы на одни и те же события; б) демонстрируют механизмы пропаганды и манипуляции общественным сознанием; в) показывают взаимосвязь локальных и глобальных процессов; г) позволяют обсуждать этические дилеммы (война и мир, права человека, колониализм, геноцид).

Как показывает практика, комплексная работа с разнотипными источниками – письменными, изобразительными, статистическими, аудиальными – значительно эффективнее для развития критического мышления и исторической эмпатии, чем изолированное использование

⁶¹ Шмидт С.О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. – М.: РГГУ, 1997. – С. 102

⁶² Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей. – М.: Владос, 2018. – С. 118

только одного типа⁶³. Например, изучая тему Второй мировой войны, ученик может сопоставить официальное сообщение Совинформбюро (письменный источник), фотографии с фронта (визуальный источник), воспоминания ветерана (устный источник) и статистические данные о потерях (письменный источник другого подтипа). Такое сопоставление позволяет увидеть множественность «правд» о войне и сформировать более объёмное, многомерное представление.

Классификация исторических источников неразрывно связана с их критикой. Недостаточно просто определить тип источника; необходимо провести его внешнюю и внутреннюю критику. Внешняя критика направлена на выяснение происхождения источника: установление подлинности, авторства, датировки, места создания, материальных характеристик, степени сохранности, истории бытования. Внутренняя критика оценивает содержание источника: достоверность, полноту, тенденциозность, репрезентативность, наличие искажений и вымысла⁶⁴.

Как подчёркивает Л.Н. Пушкарёв, «критика источника – это не поиск недостатков, а необходимый этап его исследования, без которого невозможно превратить источник в научное свидетельство»⁶⁵. Учащихся старшей школы можно и нужно знакомить с элементарными приёмами источниковедческой критики: определять автора и время создания, выяснять цель и адресата, сопоставлять с другими источниками, выявлять противоречия. Это напрямую связано с формированием глобальной

⁶³ Стрелова О.Ю. Визуальные исторические источники на уроках истории: методический потенциал и приёмы работы // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 6. – С. 62

⁶⁴ Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – С. 162

⁶⁵ Пушкарёв Л.Н. Объективное и субъективное в историческом источнике // Вопросы истории. – 1976. – № 11. – С. 175

компетенции «критическое мышление в информационной среде», которая становится особенно актуальной в эпоху фейковых новостей и информационных войн.

Таким образом, категория «исторический источник» является многомерной, включающей в себя как материальный носитель, так и закодированную на нём информацию, а также систему её интерпретации. Эволюция понятия в отечественной историографии шла по пути расширения – от узко текстологического понимания до включения всех видов артефактов, несущих культурную информацию. Функции источников охватывают как сугубо познавательные (информационная, доказательная), так и ценностно-культурные (репрезентативная, культурно-памятная) аспекты.

Классификация по форме фиксации информации остаётся наиболее операциональной для школьного исторического образования, поскольку позволяет учителю целенаправленно отбирать источники и обучать учащихся специфическим методам работы с каждым видом. При этом следует учитывать, что в реальной исторической практике источники редко выступают изолированно: исследователь (и ученик) имеет дело с комплексом разнородных свидетельств, которые необходимо сопоставлять, проверять и интерпретировать во взаимосвязи.

В контексте формирования глобальных компетенций работа с разнообразными источниками приобретает особое значение. Она развивает у старшеклассников способность видеть множественность перспектив, критически оценивать информацию (в том числе визуальную и аудиальную), понимать механизмы пропаганды и конструирования образа Другого. Кроме того, анализ источников, связанных с международными конфликтами, межкультурными контактами, миграциями и глобальными процессами, формирует у учащихся целостное представление о мире как

взаимосвязанной системе и осознание своей ответственности за сохранение мира, прав человека и культурного разнообразия.

1. 2 Возможности исторических источников для формирования глобальных компетенций в старшей школе на уроках истории

В условиях глобализации, информационной насыщенности и культурного многообразия современного мира перед системой образования встаёт задача подготовки выпускников, способных ориентироваться в сложных международных и межкультурных контекстах, принимать обоснованные решения с учётом глобальных вызовов, а также противостоять манипуляциям и пропаганде. Указанные цели нашли своё отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) и, в частности, в планируемых личностных и метапредметных результатах обучения истории. Среди них – «формирование российской гражданской идентичности» при одновременном «осознании своей сопричастности к глобальным процессам», «развитие способности к межкультурному взаимодействию», «критическое мышление» и «готовность к конструктивному диалогу»⁶⁶. Эти требования, по сути, выводят на первый план категорию глобальных компетенций, которая активно разрабатывается в современной зарубежной и отечественной педагогике.

Особую роль в достижении данных результатов играют исторические источники, которые, как было показано в параграфе 1.1, представляют собой не просто информационные «следы» прошлого, но и сложные

⁶⁶ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 21.05.2025). С. 8–11

семиотические объекты, содержащие закодированные мировоззренческие установки, культурные коды и национальные нарративы. Именно работа с источниками способна трансформировать школьное историческое образование из репродуктивного в деятельностное, исследовательское, ориентированное на развитие аналитических, коммуникативных и ценностно-смысловых умений, составляющих ядро глобальных компетенций. В настоящем параграфе мы подробно рассмотрим, какие именно возможности заложены в различных видах исторических источников для формирования глобальных компетенций старшеклассников, а также предложим систему методических приёмов и конкретных заданий, доказавших свою эффективность в практике школьного преподавания.

Термин «глобальные компетенции» вошёл в широкий педагогический оборот после того, как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) включила их в программу международных сопоставительных исследований PISA начиная с 2018 года. В документах ОЭСР глобальная компетенция определяется как «многомерная способность, включающая способность анализировать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и ценить различные точки зрения, вступать в открытое, уважительное и эффективное взаимодействие с людьми разных культур, а также действовать в интересах коллективного благополучия и устойчивого развития»⁶⁷. При этом выделяются четыре взаимосвязанных компонента: 1) знания о мире и других культурах; 2) навыки анализа, критического мышления и аргументации; 3) социальные навыки и эмпатия; 4) ценности и установки, включая уважение к культурному разнообразию и приверженность правам человека⁶⁸.

⁶⁷ OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. – Paris: OECD Publishing – p. 5

⁶⁸ Там же, p. 7–8

В российской педагогике данная категория была осмыслена и адаптирована применительно к предметам гуманитарного цикла. Т.В. Коваль и П.Г. Положевец предложили следующее рабочее определение: «глобальные компетенции – это интегративная характеристика личности, включающая: знание глобальных проблем и культурных различий; умение критически анализировать информацию, поступающую из разных источников; способность к межкультурному диалогу и эмпатии; готовность к ответственному действию по улучшению мира»⁶⁹. Применительно к школьному историческому образованию Е.А. Гевуркова конкретизировала эту структуру следующим образом. Во-первых, это когнитивный компонент: знание ключевых событий всемирной истории, понимание причин и последствий международных конфликтов, миграций, колониализма, деколонизации, интеграционных процессов. Во-вторых, процессуальный (аналитический) компонент: умение работать с историческими источниками разных типов, выявлять авторскую позицию, сопоставлять различные версии событий, распознавать пропаганду и стереотипы. В-третьих, коммуникативно-эмпатийный компонент: способность вести диалог с людьми, придерживающимися иных взглядов, понимать историческую перспективу «другого», проявлять толерантность. В-четвёртых, ценностно-смысловой компонент: осознание ценности мира, прав человека, культурного разнообразия, неприятие ксенофобии и насилия, готовность к гражданской позиции⁷⁰.

⁶⁹ Коваль Т.В., Положевец П.Г. Глобальные компетенции как результат общего образования: подходы к определению и оценке // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 4 (65). – С. 27

⁷⁰ Гевуркова Е.А. Формирование глобальных компетенций при обучении истории: возможности и ограничения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 5. – С. 46–49

Исторические источники, будучи носителями «живых» голосов прошлого, предоставляют богатейший материал для развития каждого из этих компонентов. Именно через источниковую работу школьник учится не просто заучивать даты, а задавать вопросы, проверять гипотезы, видеть мир глазами людей иной эпохи и культуры, различать факт и интерпретацию. Как подчёркивает О.Ю. Стрелова, «источник в руках учителя перестаёт быть иллюстрацией и становится самостоятельным объектом познания, а главное – стимулом для развития интеллектуальной и ценностной рефлексии»⁷¹.

Старший школьный возраст (15–18 лет) характеризуется рядом психологических новообразований, которые делают данный период наиболее чувствительным для формирования глобальных компетенций через работу с источниками. Согласно исследованиям И.В. Дубровиной и её коллег, в юношеском возрасте завершается формирование формально-логического мышления, развивается способность к абстрагированию, анализу и синтезу сложных идей, устанавливаются причинно-следственные связи более высокого порядка⁷². Старшеклассник уже способен удерживать в сознании несколько конкурирующих версий одного события, сравнивать их, выявлять противоречия и выносить обоснованные суждения.

Кроме того, в этом возрасте активизируется процесс личностного самоопределения, включая формирование системы ценностей, мировоззрения и гражданской идентичности. Юноши и девушки начинают задаваться вопросами о смысле истории, о месте своей страны в мире, о границах добра и зла в политике. Исторические источники, содержащие этически сложные сюжеты (например, документы о коллаборационизме, о

⁷¹ Стрелова О.Ю. Межкультурный диалог на уроках истории: от учебника к источнику // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2021. – № 1. – С. 39

⁷² Дубровина И.В. (ред.) Психология. – М.: Академия, 2002. – С. 234

выборе между сопротивлением и выживанием, о политике геноцида), могут стать материалом для глубокой рефлексии, способствуя переходу от «наивного» патриотизма к осознанной гражданской позиции⁷³.

Важной характеристикой старшего школьного возраста является также развитие рефлексии – способности к самоанализу, к пониманию границ собственного знания и своих предубеждений. Как отмечает Т.В. Хлытина, «источниковедческая работа учит старшеклассника не только оценивать чужую точку зрения, но и осознавать, насколько его собственный взгляд на прошлое обусловлен современными ценностями, идеологическими стереотипами и личным опытом»⁷⁴. Эта рефлексия является важнейшим условием развития глобальной компетенции «уважение к иному», поскольку она позволяет отказаться от наивного этикоцентризма (оценки прошлого исключительно с позиций сегодняшней морали) и от релятивизма («все правды равны»), который также блокирует диалог.

Наконец, старший школьный возраст – период активного пользования интернет-ресурсами, социальными сетями и мессенджерами. Подростки ежедневно сталкиваются с огромными потоками противоречивой информации, часто не имея инструментов её проверки. Систематическая работа с историческими источниками, включающая атрибуцию, критику и верификацию, формирует навыки, которые напрямую переносятся в цифровую среду: умение определить автора, цель и время создания сообщения, сопоставить его с другими данными, распознать явную дезинформацию.

⁷³ Колкова С.В. Историческая эмпатия как компонент глобальных компетенций школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 3 (35). – С. 90

⁷⁴ Хлытина Т.В. Историческое познание и историческое мышление школьников: методический аспект. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – С. 96

В методике преподавания истории накоплен значительный арсенал приёмов работы с историческими источниками (Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, М.Т. Студеникин, Л.Н. Алексашкина). Однако далеко не все они в равной мере способствуют развитию глобальных компетенций. Традиционные задания типа «прочитай текст и ответь на вопросы» или «найди в отрывке даты и имена» развивают лишь репродуктивные навыки. Для достижения целей, обозначенных в ФГОС СОО, необходимы проблемные, аналитические, сравнительные и творческие задания, стимулирующие личностное осмысление и диалог. Опираясь на работы О.Ю. Стреловой, Е.А. Гевурковой, Т.В. Хлытиной и С.В. Колковой, выделим следующие группы таких приёмов.

1) Приёмы выявления и сопоставления различных перспектив. К ним относятся:

- Сравнение двух (и более) источников об одном событии, созданных с разных идеологических или национальных позиций (например, освещение одного сражения в советской и немецкой фронтовой газете). Задача - выявить не только расхождения в фактах, но и различия в оценочной лексике, выборе деталей, способах создания образа врага и образа своих.
- «Трёхмерное чтение» источника – анализ, при котором один и тот же документ рассматривается последовательно с позиции автора, адресата и современного исследователя. Это позволяет осознать историческую обусловленность любой точки зрения.
- Реконструкция «умолчаний» источника – постановка вопросов о том, что не сказано в тексте, какие группы людей или события сознательно, или бессознательно опущены, и почему.

2) Приёмы контекстуализации. Эти приёмы направлены на понимание того, что источник нельзя интерпретировать в отрыве от исторического контекста. Они включают:

- Анализ обстоятельств создания – кто автор, его социальное положение, образование, система ценностей, к какой аудитории обращался, с какой целью.
- Историко-культурный комментарий – выявление реалий, имён, географических названий, бытовых деталей, которые могут быть непонятны современному читателю.
- Синхронизация источников – сопоставление документа с данными археологии, иконографии, картографии для проверки и углубления информации.

3) Приёмы источниковедческой критики и верификации. Данные приёмы особенно важны для формирования информационной грамотности как части глобальной компетенции. К ним относятся:

- Определение подлинности – по внешним признакам (бумага, почерк, печати) и содержательным (отсутствие анахронизмов, соответствие другим источникам).
- Выявление тенденциозности – анализ того, какие факты преувеличены, какие приуменьшены, какие действующие лица идеализированы или очернены.
- Поиск и анализ противоречий – сравнение данного источника с другими, нахождение расхождений и выработка аргументированного суждения о том, какому свидетельству можно доверять больше.

4) Приёмы исторической эмпатии и ролевого моделирования. Эти приёмы направлены на развитие эмоционального интеллекта и способности видеть ситуацию глазами другого человека, что критически важно для межкультурного понимания. Например, ролевая игра-дискуссия – «заседание Лиги Наций» или «конференция в Ялте», где участники выступают от имени разных стран, опираясь на аутентичные документы и стремясь отстаивать национальные интересы в рамках исторической логики.

5) Приёмы проектной деятельности с источниками. Это интегративные задания, которые могут занимать от нескольких уроков до целой четверти. Они предполагают самостоятельный поиск, отбор, анализ и презентацию источников по актуальной глобальной проблеме. Примерные темы проектов: «Образ врага в пропаганде мировых войн», «Отражение колониального опыта в литературе и публицистике». В ходе таких проектов учащиеся не только совершенствуют предметные умения, но и приобретают опыт коллективной работы, публичной защиты и критической рефлексии.

Рассмотрим теперь, какие именно возможности открывает каждый из выделенных в параграфе 1.1 типов источников для развития когнитивных, аналитических, коммуникативных и ценностных компонентов глобальных компетенций.

Письменные источники являются наиболее распространёнными в школьной практике, а их дидактический потенциал наиболее изучен. Официальные документы (договоры, законы, декларации) позволяют проследить формирование международно-правовых норм и институтов. Например, анализируя Устав Лиги Наций и сравнивая его с Уставом ООН, учащиеся могут выявить слабые места первой системы коллективной безопасности (отсутствие собственных вооружённых сил, право вето, неучастие США) и понять, как исторический опыт был учтён при создании более совершенной организации⁷⁵. Это знание имеет прямое отношение к современной глобальной проблеме эффективности международных организаций.

Публицистика и политическая пропаганда (газетные статьи, листовки) являются концентрированным выражением идеологической борьбы. Сравнивая, например, программу Коминтерна, фашистские тезисы

⁷⁵ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей. – М.: Владос, 2018. – С. 154

и «14 пунктов» Вильсона, учащиеся видят, как одни и те же глобальные проблемы (мир, социальная справедливость, национальное самоопределение) интерпретируются диаметрально противоположными способами. Это развивает способность распознавать идеологическую риторику в современных политических текстах.

Частная переписка и дневники передают субъективный опыт, эмоции и ценности людей, оказавшихся в эпицентре глобальных событий. Чтение писем солдат Первой мировой войны, блокадных дневников, записок эмигрантов создаёт эффект «присутствия», формирует историческую эмпатию. Как отмечает С.В. Колкова, «свидетельства из частной жизни показывают, что история – это не только статистика потерь и даты битв, но и страх, боль, надежда, мужество – то, что понятно людям любой культуры»⁷⁶. Именно через личные документы преодолевается взгляд на «врага» как на абстрактную силу и возникает понимание общности человеческой судьбы.

Изобразительные источники – фотографии, плакаты, карикатуры, картины, кинохроника – развивают визуальную грамотность, которая в современной медиа-среде становится не менее важной, чем текстовая. Анализ пропагандистского плаката (цветовая гамма, символы, композиция, лозунги) учит распознавать манипулятивные техники, которые активно используются не только в тоталитарных, но и в демократических обществах. Например, сравнение советского плаката «Родина-мать зовёт!» и американского «I Want You for US Army» (дядя Сэм) показывает, что,

⁷⁶ Колкова С.В. Историческая эмпатия как компонент глобальных компетенций школьников // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2016. – № 3 (35). – С. 92

несмотря на идеологические различия, механизмы призыва к патриотическому долгу во многом схожи⁷⁷.

Карикатура, в силу своей гротескности и сатиричности, обнажает национальные стереотипы и предрассудки. Анализ карикатур времён «холодной войны» из советских, американских, британских, французских и китайских изданий позволяет учащимся увидеть, как формировался образ «Другого» (капиталиста, коммуниста, американского империалиста, советского медведя) и какие культурные коды использовались для его демонизации. Осознание конструктивности этих образов учит критически относиться к национальным карикатурам и в современных СМИ⁷⁸.

Фотография, особенно документальная, воспринимается учащимися как «объективное свидетельство», однако и она подвержена манипуляции: выбор ракурса, кадрирование, монтаж, подпись могут полностью изменить смысл.

Кинохроника и художественные фильмы на исторические темы также могут рассматриваться как источники (с учётом времени их создания). Например, советские фильмы 1930-х годов о гражданской войне или немецкие «политические фильмы» времён нацизма отражают не столько реальные события, сколько актуальную идеологию. Их анализ позволяет обсудить вопрос о том, как власть использует кино для конструирования исторической памяти.

В последние годы всё большее значение приобретают цифровые исторические источники: оцифрованные архивы, базы данных, электронные публикации, веб-сайты, блоги, посты в социальных сетях. Их использование

⁷⁷ Стрелова О.Ю. Визуальные исторические источники на уроках истории: методический потенциал и приёмы работы // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 6. – С. 64

⁷⁸ Там же. С. 65

в школьном историческом образовании имеет как преимущества (доступность, возможность поиска, актуальность), так и риски (недостоверность, фрагментарность, потеря контекста)⁷⁹.

Особую ценность представляют интернет-ресурсы, содержащие подборки аутентичных источников с удобным поиском (например, «Память народа», «Документы Второй мировой войны», цифровые коллекции библиотек). Однако важно обучать учащихся отличать надёжные архивы от любительских сайтов, где источники могут быть искажены или вырваны из контекста. Элементы цифровой источниковедческой критики (оценка домена, автора, даты, ссылочного аппарата) становятся неотъемлемой частью глобальных компетенций.

Для того чтобы работа с источниками действительно способствовала формированию глобальных компетенций, необходимо соблюдение ряда методических условий, выделенных в исследованиях Е.Е. Вяземского, О.Ю. Стреловой и Т.В. Хлытиной.

1. Систематичность, а не эпизодичность. Эпизодическое «включение» источников как иллюстраций малоэффективно. Необходима специально спроектированная система заданий на протяжении всего курса, с постепенным усложнением: от простой атрибуции в начале 10 класса к многофакторному сравнению и интерпретации в конце. Такой подход позволяет учащимся овладеть приёмами источниковедческого анализа и переносить их на новый материал.

2. Дифференциация по уровню сложности. Учитель должен предлагать разноуровневые задания: для одних – извлечение явной информации, для других – поиск скрытых смыслов и сопоставление, для наиболее продвинутых – написание мини-исследования. Важно, чтобы

⁷⁹ Гуревич А.Я. Цифровые исторические источники в школьном историческом образовании // Информатика и образование. – 2021. – № 2. – С. 46

каждый ученик испытывал успех, но при этом был «обогащён» на своей зоне ближайшего развития.

3. Связь с современностью. Глобальные компетенции формируются не в вакууме, а через осознание актуальности изучаемых проблем для сегодняшнего дня. Завершая работу с любым источником, полезно задавать вопросы: «Есть ли аналоги этой ситуации в наше время?», «Какие уроки мы можем извлечь?», «Как знание этого документа может повлиять на наше собственное поведение?». Такая рефлексия превращает урок истории из «разговора о прошлом» в «разговор о ценностях настоящего».

5. Комплексное использование различных типов источников. Опора только на письменные тексты или только на визуальные образы обедняет восприятие. Наиболее сильный дидактический эффект достигается при параллельном анализе, например, официального документа, карикатуры, фотографии и статистических данных по одной проблеме. Тогда учащиеся видят, что разные «языки» по-разному кодируют историческую информацию, и учатся синтезировать их в целостное представление.

Реализация источникового подхода для формирования глобальных компетенций сопряжена с определёнными рисками, которые необходимо учитывать и минимизировать.

Риск релятивизма («все правды равны»). Когда ученик видит, что одни и те же события описываются по-разному, у него может возникнуть мысль, что объективной истины не существует, любая версия имеет право на существование, даже отрицание Холокоста. Учитель должен чётко разграничивать область фактов (установленных с высокой степенью достоверности) и область интерпретаций. При этом важно показать, что множественность интерпретаций не означает равноправия: одна может опираться на большее количество независимых источников, другая –

игнорировать часть данных. Формирование этого критерия – важная часть критического мышления⁸⁰.

Риск перегрузки учебного времени. Глубокий анализ даже одного источника может занять 20–30 минут урока, тогда как программа требует «пройти» много тем. Учителю приходится делать выбор: либо пожертвовать глубиной в пользу объёма, либо пересмотреть соотношение между лекционным изложением и практической работой. Оптимальным представляется выделение отдельных уроков (или целых блоков) под лабораторные занятия, семинары, проекты, а текущий материал по возможности насыщать небольшими заданиями быстрого анализа (например, 5–7 минут на мини-источник).

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о том, что исторические источники являются не просто иллюстративным материалом, но и многофункциональным средством формирования глобальных компетенций старшеклассников. Каждый тип источников – письменные, изобразительные, цифровые – обладает специфическим дидактическим потенциалом: письменные учат выявлять авторскую позицию и идеологию, изобразительные – распознавать визуальную пропаганду, цифровые – формируют навыки работы в современной информационной среде.

Наиболее эффективными методическими приёмами являются: сравнение различных точек зрения, контекстуализация, источниковедческая критика, историческая эмпатия (ролевое моделирование), проектная деятельность на основе источников. Особое значение имеет систематичность, дифференциация, создание безопасной

⁸⁰ Гевуркова Е.А. Формирование глобальных компетенций при обучении истории: возможности и ограничения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 5. – С. 51

коммуникативной среды, связь с современностью и комплексное использование разных типов источников.

При соблюдении этих условий работа с источниками способствует развитию всех четырёх компонентов глобальных компетенций:

- когнитивного (знание глобальных проблем и культурного разнообразия)
- аналитического (критическое мышление, верификация)
- коммуникативно-эмпатийного (диалог, уважение к иному)
- ценностного (осознание общечеловеческих ценностей, неприятие насилия)

Именно через источники учащийся приобщается к «живому» прошлому, учится слышать голоса людей иных культур и эпох, осознаёт многополярность мира и свою ответственность за сохранение мира и прав человека.

Таким образом, включение исторических источников в процесс обучения в старшей школе является не факультативным дополнением, а необходимым условием достижения современных образовательных результатов, зафиксированных в ФГОС СОО и отвечающих вызовам глобализированного мира.

Выводы по главе I

В первой главе диссертации была рассмотрена теоретико-методологическая проблема использования исторических источников на уроках истории в старшей школе как средства формирования глобальных компетенций обучающихся. Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие обобщающие выводы.

1. Исторический источник - фундаментальная категория исторической науки и образования. В ходе исследования уточнено, что

исторический источник представляет собой не просто «след прошлого», а объективированный результат человеческой деятельности, несущий информацию об исторической эпохе, обществе, культуре и повседневности. Его двойственная природа (как части прошлого и как средства его познания) обуславливает необходимость критического, многоуровневого анализа, включающего внешнюю и внутреннюю критику, атрибуцию, интерпретацию и контекстуализацию. Выделенные в работе функции источника – познавательная, информационная, доказательная, репрезентативная и культурно-памятная – показывают, что источник является не только эмпирической базой исторического познания, но и ценностно-смысловым феноменом, сохраняющим коллективную память и идентичность.

2. Классификация источников как основа методического отбора. Систематизация источников по форме фиксации информации (письменные, вещественные, устные, изобразительные, звуковые, конвенциональные) и по степени первичности создаёт необходимую теоретическую рамку для отбора учебного материала. Применительно к задачам формирования глобальных компетенций наиболее ценными являются те виды источников, которые отражают культурное многообразие, международные конфликты и сотрудничество, межкультурные контакты, а также демонстрируют множественность точек зрения на одни и те же события.

3. Потенциал исторических источников для формирования глобальных компетенций. В работе доказано, что исторические источники обладают высоким образовательным и воспитательным потенциалом для развития глобальных компетенций старшеклассников. Через работу с источниками формируются:

- критическое мышление (способность распознавать авторскую позицию, выявлять скрытые смыслы, оценивать достоверность информации);

- историческая эмпатия (понимание мотивов и ценностей людей прошлого без модернизации);
- коммуникативные навыки (участие в диалоге, аргументация, уважение к иной точке зрения);
- межкультурное понимание (восприятие культурного разнообразия как нормы, осознание взаимозависимости локальных и глобальных процессов);
- способность работать с информационной неопределённостью и делать обоснованные выводы на основе сопоставления разных свидетельств.

4. Педагогические условия эффективности использования источников. Успешное включение источников в процесс формирования глобальных компетенций требует соблюдения ряда условий: использование не репродуктивных, а аналитических и проблемных заданий; постепенное усложнение источниковой работы (от извлечения фактов к интерпретации и аргументации); межпредметная интеграция (история, обществознание, литература, география, информатика); отбор источников с ярко выраженным ценностно-мировоззренческим и межкультурным содержанием. Наиболее эффективными формами работы признаны проблемное обучение, исследовательские задания, проектная деятельность, дискуссии, кейс-метод, работа в малых группах и историческая реконструкция.

5. Соответствие требованиям ФГОС СОО. Реализация источникового подхода на уроках истории в полной мере соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, поскольку направлена на достижение не только предметных (овладение методами исторического познания), но и метапредметных (развитие критического, рефлексивного мышления, информационной культуры) и личностных (формирование гражданской

идентичности, готовности к межкультурному диалогу, ответственному участию в глобальном мире) результатов.

Таким образом, теоретический анализ подтверждает, что исторические источники являются не иллюстративным дополнением, а самостоятельным и высокоэффективным средством формирования глобальных компетенций старшеклассников. Реализация источникового подхода в полной мере соответствует требованиям ФГОС СОО, направлена на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов, включая готовность к межкультурному диалогу и ответственному участию в глобальном мире. Выявленные в главе возможности источников создают теоретическую основу для разработки конкретных методических рекомендаций и практических заданий, представленных в следующей главе диссертации.

ГЛАВА II. ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 10 КЛАССЕ

2.1 Потенциал современных УМК по всеобщей истории для формирования глобальных компетенций

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования особые требования предъявляются к учебно-методическим комплексам (далее – УМК) по истории, которые призваны обеспечить достижение не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, включая формирование глобальных компетенций. Как справедливо отмечает О.Ю. Стрелова, «современный учебник истории – это не просто носитель содержания, но и средство организации познавательной деятельности, ориентированное на диалог, развитие критического мышления и ценностную рефлексию»⁸¹. В настоящем параграфе мы рассмотрим, каким потенциалом для формирования глобальных компетенций обладают современные УМК по всеобщей истории на примере линии, созданной под редакцией В.Р. Мединского (учебник «Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс» и методическое пособие О.Ю. Стреловой к нему).

Методологические основания анализа. Под глобальными компетенциями, как было показано в параграфе 1.2, понимается интегративная способность личности анализировать глобальные и межкультурные проблемы, понимать и уважать различные точки зрения, вступать в открытое взаимодействие с представителями других культур, а также действовать в интересах устойчивого развития человечества⁸².

⁸¹ Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023. – С. 12

⁸² OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. –р. 5

Применительно к историческому образованию эти компетенции конкретизируются в умении рассматривать события в широком мировом контексте, выявлять взаимосвязи между развитием разных стран, критически оценивать информацию о прошлом, а также проявлять эмпатию к опыту людей иных эпох и культур⁸³.

При анализе УМК мы опираемся на разработанную в методической литературе структуру компонентов учебной книги, включающую текстовой (основной, дополнительный, пояснительный), внетекстовой (иллюстрации, карты, схемы) и методический аппарат (вопросы и задания, темы проектов, словари)⁸⁴. Кроме того, учитывается принцип информационной избыточности и нелинейной работы с учебником, который позволяет учителю и учащимся выстраивать индивидуальные траектории изучения материала⁸⁵.

Характеристика УМК под редакцией В.Р. Мединского. Учебник «Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс» (базовый уровень) разработан в соответствии с требованиями ФГОС СОО и Примерной основной образовательной программы. Его структура включает три главы: «Мир накануне и в годы Первой мировой войны», «Мир в 1918–1938 гг.», «Вторая мировая война. 1939–1945 гг.». Каждая глава содержит параграфы, внутри которых выделены подпункты с вопросами, рубрики «Любопытные детали», «Портрет на фоне эпохи», а также блоки «Вопросы и задания»,

⁸³ Гевуркова Е.А. Формирование глобальных компетенций при обучении истории: возможности и ограничения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 5. – С. 46–49

⁸⁴ Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: практическое пособие для учителей. – М.: Владос, 2018. – С. 115–118

⁸⁵ Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023. – С. 23

«Работаем с хронологией», «Работаем с понятиями», «Работаем с источником», «Темы проектов» и «Ресурсы к главе»⁸⁶. Методическое пособие О.Ю. Стреловой к данному учебнику содержит развёрнутое тематическое планирование, поурочные разработки, варианты ключевых вопросов, сценарии ролевых игр и дебатов, образцы комплексного анализа источников, а также идеи для проектной деятельности⁸⁷.

Учебник Мединского и Чубарьяна насыщен материалами, непосредственно связанными с глобальными проблемами XX века: причины и последствия мировых войн, колониализм и национально-освободительные движения, экономические кризисы и поиск моделей их преодоления, идеологическое противостояние (фашизм, нацизм, коммунизм, демократия), геноцид и преступления против человечности, формирование международных организаций (Лига Наций, ООН). В частности, в учебнике представлены документы, освещающие политику умиротворения агрессора в 1930-е годы (Мюнхенский сговор), систему мандатов Лиги Наций, геноцид армян и холокост, что позволяет вывести учащихся на рефлексию о механизмах международных конфликтов и цене их предотвращения⁸⁸.

Учебник системно освещает глобальные вызовы XX века:

- Причины и последствия мировых войн – подробно разбираются предпосылки Первой мировой (империализм, гонка вооружений, национализм), ход военных действий и итоги (Версальская система,

⁸⁶ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2023. – С. 4–5

⁸⁷ Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023. – С. 3–5

⁸⁸ Мединский В.Р., Чубарьян А.О. Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс: базовый уровень. – М.: Просвещение, 2023. – С. 32, 57–58, 97–98

распад империй). Вторая мировая война представлена как результат провала системы коллективной безопасности и политики умиротворения.

- Колониализм и национально-освободительное движение – отдельные параграфы посвящены «пробуждению Азии», колониальному разделу мира, борьбе Индии и Китая за независимость. Приводятся документы о мандатной системе Лиги Наций.
- Экономические кризисы и модели их преодоления – Великая депрессия, «Новый курс» Рузвельта, нацистская экономика, кейнсианство
- Идеологии глобального масштаба – фашизм, нацизм, коммунизм, либерализм. Сравняются идеологии Муссолини и Гитлера
- Международные организации – Лига Наций, Антикоминтерновский пакт, создание ООН.

Однако анализ показывает европоцентристский перекос: истории Африки (кроме Эфиопии) и Латинской Америки уделено крайне мало места, а роль Японии рассматривается в основном через призму агрессии против Китая и США. Как замечает Т.В. Хлытина, «такое представление может создавать у учащихся иллюзию, что глобальная история вершилась исключительно в Европе и Северной Америке»⁸⁹.

Вместе с тем, как показывает анализ, в учебнике доминирует фактологическое изложение, а проблемные, дискуссионные вопросы встречаются реже. Основной текст, по замечанию О.Ю. Стреловой, «ориентирован на передачу информации, а не на организацию её

⁸⁹ Хлытина Т.В. Историческое познание и историческое мышление школьников: методический аспект. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – С. 102

проблемного осмысления»⁹⁰. Однако этот недостаток может быть компенсирован грамотным использованием методического аппарата и пособия для учителя.

Потенциал иллюстративного компонента. Учебник содержит разнообразные визуальные источники: фотографии, репродукции картин, политические плакаты, карикатуры, исторические карты.

Особую ценность для формирования глобальных компетенций представляют карикатуры и плакаты военного времени, например, плакат «Согласие» (1914) с изображением России, Франции и Англии. Важны для развития критического мышления задания на сравнение советской и западной карикатур на Мюнхенский сговор. Как отмечает О.Ю. Стрелова, «анализ карикатур учит распознавать пропагандистские стратегии, конструирование образа врага и национальные стереотипы»⁹¹.

Фотографии и репродукции – например, «Битва при Вердене», «Газовая атака», «Парад 7 ноября 1941 года», фотографии из концентрационных лагерей. Визуальные источники формируют историческую эмпатию и эмоциональное переживание трагедий XX века.

Недостатком является то, что многие иллюстрации даны без вопросов к ним или с очень краткими подписями. Это снижает их дидактический потенциал, так как учащийся может воспринимать их как простые картинки, а не как источники для анализа.

⁹⁰ Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023. – С. 17

⁹¹ Стрелова О.Ю. Визуальные исторические источники на уроках истории: методический потенциал и приёмы работы // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 6. – С. 64–65

Вопросы и задания, представленные внутри параграфов и в конце глав, могут быть разделены на три группы по степени их вклада в развитие глобальных компетенций.

К первой группе (репродуктивные) относятся задания типа «перечислите причины», «назовите последствия», «дайте характеристику». Они необходимы для усвоения фактологического материала, но сами по себе глобальных компетенций не формируют. Например:

- «Перечислите важнейшие научные открытия начала XX в.»
- «Назовите последствия революционных событий в азиатских странах»
- «Заполните таблицу «Боевые действия в Европе во время Первой мировой войны»
- **Ко второй группе (аналитические)** можно отнести задания на сравнение, на выявление причинно-следственных связей, на анализ источников:
- «Сравните 2 иллюстрации. Какой из военных блоков изображает каждая из них? По каким признакам вы это определили?» (карикатуры на Тройственный союз и Антанту)
- «Что общего и в чём различия во взглядах Кейнса и марксистов?»
- «Проанализируйте результаты выборов в рейхстаг в Веймарской республике. Какие выборы стали переломными в борьбе нацистов за власть?»
- «Сравните две модели цивилизационно-культурного развития Китая и Индии»

Третья группа (проблемно-рефлексивные) включает дискуссионные вопросы, а также темы эссе с цитатами исторических деятелей:

- «Можно ли было предотвратить Первую мировую войну? Сформулируйте по 2 аргумента для положительного и отрицательного ответов»
- «Почему Мюнхенское соглашение называли сговором?»
- «Почему “мюнхенская политика” Англии и Франции потерпела крах? В чём состояла главная ошибка сторонников этой политики?»
- Темы эссе с цитатами исторических деятелей. Например, «Патриот любит свой народ, а националист ненавидит все остальные» (Ж. Клемансо).

Именно эти задания наиболее значимы для развития критического мышления и понимания множественности перспектив. Однако, как замечает О.Ю. Стрелова, «главные вопросы глав и параграфов в учебнике сформулированы преимущественно как предметные, а не как ценностно-смысловые, что снижает их потенциал для личностного развития»⁹².

Большинство заданий ориентировано на поиск информации в тексте, а не на её интерпретацию или сравнение разных версий.

Задания на развитие глобальных компетенций в учебнике

Всеобщая история 10 класс⁹³

Тип задания	Пример задания (из учебника)	Формируемые глобальные компетенции
Анализ альтернатив и причин конфликта (стр. 28, задание 5)	«Можно ли было предотвратить Первую мировую войну? Сформулируйте по 2 аргумента для положительного и отрицательного ответов на эти вопросы».	Системное и критическое мышление: оценка сложных причинно-следственных связей, выявление роли субъективных решений и объективных обстоятельств.

⁹² Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023. – С. 14

⁹³ Мединский В.Р. Чубарьян А.О. Всеобщая история 1914 -1945 годы. 10 класс. Базовый уровень. М.2023. 241 с.

		<p>Умение вести аргументированный диалог: поиск контраргументов, понимание, что у проблемы нет единственного «правильного» ответа.</p> <p>Историческое мышление: осознание, что будущее не предопределено, а решения современников могли быть иными.</p>
<p>Ролевая игра / Дебаты (стр. 44, задание 3)</p>	<p>«Проведите игру в форме дебатов между консерваторами, либералами, социал-демократами и коммунистами... Раскритикуйте программы "соперников" и подготовьте программу действий».</p>	<p>Уважение к чужим взглядам и перспективе: умение реконструировать логику иных идеологий, даже если они не совпадают с личной позицией. Коммуникативные навыки: публичная аргументация, ведение дискуссии, поиск компромиссов. Понимание глобальной многополярности: осознание, что политический выбор всегда есть результат столкновения разных интересов.</p>
<p>Работа с источниками разных точек зрения (стр. 144)</p>	<p>Сравнить советскую и западную карикатуры на Мюнхенский сговор, ответить: «Как СССР и западные страны представляли итоги Мюнхенской конференции? Какая из карикатур оказалась более адекватной, исходя из последующих событий?»</p>	<p>Интерпретация и анализ информации: выявление скрытых смыслов, пропаганды, национальных стереотипов в визуальных источниках. Критическое отношение к медиа: понимание, как одни и те же события могут быть представлены по-разному в зависимости от интересов изображающей стороны. Оценка последствий политики умиротворения (глобальная безопасность).</p>
<p>Эссе на этическую тему (стр. 164, тема 2) «Патриот любит свой народ, а националист ненавидит все остальные» (Ж. Клемансо).</p>	<p>Прокомментируйте это высказывание</p>	<p>Устойчивость к ксенофобии и экстремизму: различение здорового патриотизма и деструктивного национализма / шовинизма. Ценностная рефлексия: осмысление границ любви к своей стране и уважения к другим культурам. Межкультурное понимание:</p>

		осознание, что идентичность не строится на противопоставлении «чужим».
Проект «Память войны» (стр. 45)	«Рассказ о памятнике, посвящённом Первой мировой войне».	Историческая память и межпоколенческая коммуникация: исследование того, как разные страны и народы помнят одни и те же события, какие смыслы вкладывают в мемориалы. Развитие эмпатии и уважения к жертвам глобальных конфликтов. Медиаграмотность (поиск информации, работа с архивами, создание собственного нарратива).
Анализ экономической взаимозависимости (стр. 131, 133)	«Почему США и Великобритания продолжали экономическое сотрудничество с нацистской Германией даже после прихода Гитлера к власти? Приведите примеры (компании "Форд", "Дженерал Моторс", "Стандарт Ойл")».	Понимание глобализации: осознание, что экономические связи могут противоречить политическим декларациям и даже моральным оценкам. Этическое измерение глобальной экономики: обсуждение ответственности бизнеса и государств перед лицом военной угрозы. Комплексный анализ международных отношений (учёт и военных, и экономических, и идеологических факторов).
Вывод на основе статистики (стр. 45, табл.)	«Проанализируйте статистические данные и на их основе подготовьте сообщение "Последствия Первой мировой войны"».	Работа с количественными данными как источником знаний о глобальных проблемах (масштаб потерь, разрушений). Умение видеть цену глобальных конфликтов для человечества (не только для своей страны). Формирование антивоенной позиции через осознание невозможности потерь.

Методическое пособие О.Ю. Стреловой компенсирует недостатки учебника и целенаправленно развивает глобальные компетенции через следующие элементы.

1. Ключевые вопросы темы (в отличие от «главных вопросов» учебника). Например, по теме Первой мировой войны предлагается вопрос: «Почему Первая мировая война в начале XX в. стала реальностью? Как она изменила политическую карту Европы и мира, какое влияние оказала на историю человечества в этом столетии? Почему феномен Первой мировой войны актуализировался спустя столетие (в начале XXI в.)?». Это переводит обсуждение из плоскости фактов в плоскость смыслов и современной актуальности.

2. Многоуровневый анализ источников (атрибуция, историко-логический, аксиологический, критический, праксиологический). Пример работы с фрагментом романа Э.М. Ремарка «На Западном фронте без перемен»:

- 2-й уровень: «Почему учитель Канторек добился, что класс записался добровольцами?»
- 3-й уровень (аксиологический): «Согласны ли вы, что обвинять учителя бессмысленно, ведь “Канторекы были тысячи”?»
- 5-й уровень: «Почему поколение, призванное на войну в 18 лет, назвали “потерянным поколением”?»

3. Ролевые игры-стилизации – сценарий Парижской мирной конференции 1919 года: учащиеся представляют «большую тройку» (Клемансо, Вильсон, Ллойд Джордж) и другие страны, обсуждают условия Версальского договора, прогнозируют будущее Германии. Формирует понимание разных национальных интересов и умение вести переговоры.

4. Дебаты в формате Карла Поппера – тема: «В демократической республике Z коррупционный скандал». Учащиеся выступают от имени консерваторов, либералов, социал-демократов, коммунистов. Развивает аргументацию, уважение к иной точке зрения, умение защищать ценности.

5. Проектная деятельность – например, «Подборка карикатур на международные отношения 1930-х гг.» с анализом: какие события отражают, в каких странах созданы, какие взгляды и ценности пропагандируют. Формирует критическую медиаграмотность.

6. Связь с современностью – вопросы: «Какие аспекты Мюнхенского соглашения актуальны для современных политиков?», «Каковы уроки международных отношений 1930-х гг. для современных политиков и обывателей?». Это прямое обращение к глобальной проблеме предотвращения войн.

Задания на развитие глобальных компетенций в методическом пособии О.Ю. Стреловой⁹⁴

Элемент пособия	Как развивает глобальные компетенции
Ключевые вопросы тем (вместо главных вопросов учебника)	Переориентация с запоминания фактов на осмысление глобальных проблем и их связи с современностью.
Многоуровневый анализ источников (5 уровней)	Формирует системное, критическое и ценностно-ориентированное мышление.
Ролевые игры (Парижская, Вашингтонская конференции)	Развивает навыки переговоров, понимание логики разных стран, эмпатию к историческим акторам.
Дебаты и дискуссии	Учат аргументации, уважению к контраргументам, совместному поиску решений глобальных дилемм.
Проекты по анализу карикатур и пропаганды	Критическая медиаграмотность – ключевая компетенция для жизни в информационном обществе.
Сравнение разных историографических оценок	Формирует понимание, что история – не набор готовых ответов, а поле интерпретаций
Эссе на этические темы	Развивает рефлекссию, личную позицию по глобальным вызовам (война, мир, национализм, солидарность).
Картографические практикумы	Пространственное мышление, понимание геополитики

⁹⁴ Стрелова О.Ю. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2023.

Несмотря на высокий потенциал единого учебника, анализ выявил ряд ограничений. Во-первых, в учебнике доминирует европоцентристский взгляд (история Азии, Африки и Латинской Америки представлена фрагментарно, в основном в контексте колониальной политики европейских держав). Во-вторых, в методическом аппарате учебника недостаточно заданий на выявление множественности интерпретаций одного события (исключение составляет сравнение карикатур на Мюнхенский сговор). В-третьих, пособие Стреловой, хотя и содержит богатый инструментарий, требует высокой квалификации учителя и значительного времени на подготовку, что не всегда выполнимо в реальной школьной практике.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный УМК по всеобщей под редакцией В.Р. Мединского, обладает значительным, но неравномерно распределённым потенциалом для формирования глобальных компетенций. Содержательный компонент учебника предоставляет обширный фактический материал по глобальным проблемам XX века. Иллюстративный ряд (карты, карикатуры, плакаты) развивает визуальную грамотность и пространственное мышление. Методический аппарат учебника содержит отдельные проблемные и рефлексивные задания, однако в целом ориентирован на репродуктивное усвоение. Решающую роль в актуализации глобальных компетенций играет методическое пособие, которое переводит содержание учебника в деятельностную, диалоговую и проблемную плоскость через ролевые игры, дебаты, многоуровневый анализ источников и ключевые вопросы ценностно-смыслового характера. Без использования пособия потенциал учебника реализуется недостаточно полноценно. Вместе с тем для полноценного формирования глобальных компетенций необходима дальнейшая доработка УМК в направлении преодоления европоцентризма, увеличения числа заданий на сравнение различных историографических перспектив и расширения блока «трудных вопросов», связанных с этическими дилеммами глобального масштаба.

2.2 Апробация методических приемов при использования исторических источников для формирования глобальных компетенций по теме «Международные отношения в 1930-е гг.»

Апробация разработанного комплекса приёмов проводилась на базе МБОУ «СОШ №71 п. Кедровый Красноярского края» в 10 классе был проведен урок «Международные отношения 1930-х гг.».

Урок строился как последовательное выполнение двух кейсов «Сравнение документов по Мюнхенскому соглашению» и «Анализ и сравнение карикатур периода 1930-х гг.». Отбор материалов осуществлялся в соответствии с принципом множественности субъектных позиций, обоснованным Л.П. Репиной применительно к преподаванию новейшей истории - учащийся должен столкнуться с несовпадающими, а иногда и взаимно исключаящими трактовками одного события, чтобы преодолеть «наивный реализм» учебника⁹⁵.

Класс был разделён на четыре группы по 5 человек. Каждая группа получала рабочий лист с текстовыми источниками (кейс 1) и визуального материала.

Кейс 1 включил пять фрагментов (см. Приложение 1):

- речь Черчилля,
- мемуары советского дипломата Н.Г. Пальгунова (эмоциональное свидетельство о панике во Франции и пренебрежении к СССР),
- заявление президента Чехословакии Э. Бенеша,
- оценка британского историка Б. Лиддела Гарта (акцент на игнорировании советских предложений),
- дневниковая запись посла США в Испании (характеристика Мюнхена как удара по статусу Франции и Англии).

⁹⁵ Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. – Москва: Кругъ, 2017. – С. 91–92

Вопросы:

1. Почему Мюнхенское соглашение называли сговором?
2. Докажите, что аншлюс Австрии и присоединение Судетской обл. Чехословакии свидетельствовали о начале экспансионистской политики Германии.
3. Почему «мюнхенская политика» Англии и Франции потерпела крах? В чём состояла главная ошибка сторонников этой политики?
4. Одни называют Мюнхен «позором и предательством», другие — «реалистичным решением в безвыходной ситуации». Приведите по одному аргументу в пользу каждой позиции. Какую точку зрения вы разделяете и почему?

Кейс 2 состоял из четырёх карикатур из учебника Мединского В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень (см. Приложение 2):

- Колыбель германского фашизма. Советская карикатура 1933 г. Художник Б. Ефимов
- Две английские карикатуры. 1930-х г.
- «Мюнхенский сговор» 1938 г. Художники Кукрыниксы

На обсуждение в группах отводилось 10 минут, после следовала краткая фронтальная беседа, где учитель подводил к выводу о наличии национальных интересов и несовпадении перспектив.

За 5 минут до звонка учащимся раздавались карточки с тремя незаконченными предложениями (приём «Неоконченное предложение»). Вопросы не требовали развёрнутых аргументов:

1. «Сегодня на уроке я понял(а), что политики могут по-разному объяснять одно и то же событие, потому что ...» (Ожидаемый ответ: у них разные интересы / страны / информация).

2. «После чтения документов моё мнение о Мюнхенском соглашении ... (подчеркнуть: не изменилось / изменилось, но немного / изменилось сильно)».

3. «Один вопрос, который у меня остался после урока: ...» (Допускался любой краткий вопрос, например, «можно ли было избежать войны?»).

Результаты рефлексивного среза

Было собрано 22 карточки. Результаты распределились следующим образом:

На первое незаконченное предложение («потому что...») 17 учащихся (77,3 %) указали различие интересов государств («у каждой страны своя выгода», «Англии нужен был мир любой ценой, а Чехословакии – своя земля»). Трое (13,6 %) назвали отсутствие достоверной информации у сторон. Двое (9,1 %) дали формальный ответ («так получилось»).

На второе предложение (подчеркнуть степень изменения мнения) 14 человек (63,6 %) выбрали вариант «изменилось сильно», 6 (27,3 %) – «изменилось, но немного», и только 2 (9,1 %) – «не изменилось».

Третий вопрос дал 9 различных формулировок. Наиболее частые: «поверил ли Чемберлен сам в то, что говорил?» (4 ответа), «почему Гитлеру никто не помешал?» (3 ответа). Участились также вопросы о последствиях: «как отреагировал Сталин?» (2 ответа). Ни один вопрос не был чисто хронологическим («когда это было?») – что говорит о смещении познавательного интереса с дат на причинно-следственные связи. Этот факт можно интерпретировать как косвенный признак роста глобальной компетенции (способности задавать системные, а не фактографические вопросы).

Проведённая апробация показала, что сравнение нескольких исторических источников с последующим проблемным анализом и аргументированным выводом — способствует формированию глобальных компетенций на уроке истории, потому что он учит школьника видеть не одну «готовую» версию события, а несколько интерпретаций, зависящих от позиции автора, политического контекста и национальных интересов.

Такое задание формирует глобальные компетенции прежде всего через развитие критического мышления. Ученик должен не просто прочитать тексты, а выявить, какие цели преследовал каждый автор, какие слова и оценки он использует, какие интересы представляет и почему его трактовка события отличается от других. Например, Чемберлен говорит о «мире для нашего времени», тогда как Бенеш называет происходящее катастрофой, а советский дипломат показывает за дипломатическими формулами расчленение Чехословакии. Сопоставляя эти позиции, ученик учится анализировать информацию в международном и межкультурном контексте, а это одна из ключевых составляющих глобальной компетентности.

Кроме того, подобные задания развивают умение понимать взаимосвязь локального и глобального. Мюнхенское соглашение при внешней «локальности» связано с большой системой международных отношений, политикой умиротворения, ростом агрессии нацистской Германии, кризисом Версальско-Вашингтонской системы и приближением Второй мировой войны. Ученик начинает видеть, что решения отдельных государств влияют не только на одну страну, но и на международную безопасность в целом. Именно такой вывод помогает формировать представление о взаимозависимости государств и о том, что исторические события имеют долгосрочные последствия для разных народов.

Существенное значение имеет и ценностный компонент. Вопрос о том, почему Мюнхен называют «сговором», а также задание на выбор

позиции — «позор и предательство» или «реалистичное решение» — заставляют старшеклассника задуматься о нравственной оценке политических решений. Здесь формируется способность соотносить исторический факт с такими ценностями, как справедливость, ответственность, мир, международная солидарность и уважение к суверенитету других государств. Для глобальной компетентности это особенно важно, потому что она включает не только знание о мире, но и готовность оценивать общественные действия с точки зрения их влияния на других людей и страны.

Работа с историческими карикатурами как особый тип учебного задания играет важную роль в формировании глобальных компетенций, учащихся на уроках истории. Этот метод обучения позволяет развивать комплексное мышление и множество навыков, необходимых современному человеку.

В процессе анализа карикатур учащиеся учатся критически осмысливать исторические события через призму разных культур и государств. Сравнивая английские и советские карикатуры 1930-х годов, они осваивают навыки межкультурного диалога и понимания различных точек зрения на одни и те же события. Это формирует у них представление о многополярности исторического процесса и помогает осознать, что история не является однозначной и может интерпретироваться по-разному.

Анализируя причины краха попыток сохранения мира и итоги международных конференций, учащиеся развивают способность к системному мышлению. Они учатся выявлять причинно-следственные связи, анализировать сложные политические процессы и понимать механизмы международных отношений. Это способствует формированию целостной картины мира и развитию стратегического мышления.

Особое внимание уделяется развитию навыков критического анализа источников информации. Учащиеся учатся различать факты и мнения, выявлять пропагандистские элементы в исторических материалах, понимать механизмы формирования общественного мнения. Работа с карикатурами помогает осознать роль визуальной информации в политике и международных отношениях.

В процессе исследования карикатур формируются важные коммуникативные навыки. Учащиеся учатся аргументировать свою позицию, вести научную дискуссию, представлять результаты исследования. Они осваивают методы работы с визуальными источниками информации, развивают способность к самостоятельной интерпретации исторических событий.

Такой подход к обучению способствует формированию у учащихся целостного представления об историческом процессе. Они учатся связывать визуальную информацию с историческим контекстом, анализировать социально-политические явления через призму искусства, формировать собственную позицию на основе критического анализа источников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование визуальных и письменных источников в их органическом единстве является необходимым и эффективным условием формирования глобальных компетенций на уроке истории. Синтез образного восприятия, которое обеспечивается визуальными материалами, с рационально-критическим анализом, требующимся при работе с документальными текстами, способствует развитию у обучающихся многомерного исторического мышления. Данный подход позволяет не только освоить предметные знания, но и сформировать ключевые навыки XXI века - критическую оценку информации (при сравнении визуального образа и текста документа), эмпатию и понимание культурного разнообразия (через анализ

личных источников и исторических картин), а также осознание глобальной взаимосвязанности мира.

Таким образом, интеграция визуальных и письменных источников превращает урок истории в пространство для подлинного научного поиска и формирования личности, готовой к жизни в современном глобализированном обществе.

Выводы по главе II

Проведённый во второй главе анализ практической реализации источникового подхода при изучении международных отношений 1930-х годов позволил установить, что современные учебно-методические комплексы по всеобщей истории обладают значительным, но неравномерно распределённым потенциалом для формирования глобальных компетенций старшеклассников. На примере линии под редакцией В.Р. Мединского и Чубарьяна было выявлено, что содержательное наполнение учебника предоставляет обширный фактологический материал по глобальным вызовам XX века — причинам мировых войн, колониализму, экономическим кризисам, идеологическому противостоянию и становлению международных организаций, что создаёт когнитивную основу для развития глобального мышления. Однако доминирование фактологического изложения и европоцентристский переко́с, при котором история Азии, Африки и Латинской Америки представлена фрагментарно, ограничивают возможность учащихся увидеть многополярность исторического процесса и могут формировать иллюзию, что глобальная история вершилась исключительно в Европе и Северной Америке. Методический аппарат учебника содержит как репродуктивные задания, необходимые для усвоения базовых фактов, так и отдельные проблемно-рефлексивные вопросы (например, о возможности предотвращения Первой мировой войны или о причинах краха политики умиротворения), однако в целом он ориентирован на поиск информации в тексте, а не на

интерпретацию и сравнение множественных версий событий. Иллюстративный ряд (карикатуры, плакаты, фотографии) при грамотной методической организации способствует развитию визуальной грамотности и распознаванию пропагандистских стратегий, но многие изображения даны без вопросов к ним, что снижает их дидактический потенциал. Решающую роль в актуализации глобальных компетенций играет методическое пособие О.Ю. Стреловой, которое переводит содержание учебника в деятельностную плоскость через ключевые вопросы ценностно-смыслового характера, многоуровневый анализ источников (включая аксиологический и праксиологический уровни), ролевые игры-стилизации (например, Парижская мирная конференция 1919 года), дебаты в формате Карла Поппера, проекты по анализу карикатур и систематическую связь учебного материала с современностью. Однако использование пособия требует от учителя высокой квалификации и значительных временных затрат на подготовку, что не всегда выполнимо в массовой школьной практике.

Проведённая апробация разработанного комплекса методических приёмов на базе МБОУ «СОШ №71 п. Кедровый Красноярского края» подтвердила результативность сопоставительного анализа разнонаправленных письменных источников и визуальных материалов. Организация групповой работы с последующей фронтальной беседой и рефлексивным срезом с использованием приёма «Неоконченное предложение» показала, что уже после одного занятия 77,3 % учащихся смогли объяснить расхождение в трактовках Мюнхенского соглашения различием национальных интересов, а 63,6 % отметили сильное изменение своего оценочного отношения к событию. Ни один из оставшихся вопросов не был чисто хронологическим, что свидетельствует о смещении познавательного интереса с дат на причинно-следственные связи и формировании способности задавать системные вопросы — косвенного

признака роста глобальной компетенции. Таким образом, эмпирически доказано, что комплексное использование визуальных и письменных источников позволяет развивать критическое мышление (через выявление авторской позиции и пропагандистских приёмов), историческую эмпатию (через сопереживание судьбам малых стран и жертвам политики умиротворения), понимание взаимосвязи локальных и глобальных процессов, а также ценностную рефлексию о нравственных дилеммах международной политики. Вместе с тем выявлено, что для полноценного формирования глобальных компетенций необходимо дальнейшее совершенствование учебно-методических комплексов в увеличении доли проблемно-рефлексивных заданий и расширения блока «трудных вопросов», связанных с этическими дилеммами глобального масштаба, а также систематическое включение в практику преподавания разработанных и апробированных в диссертации приёмов многоуровневого анализа письменных и визуальных источников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое в рамках магистерской диссертации исследование, посвящённое проблеме использования исторических источников по теме «Международные отношения в 1930-е гг.» как средства формирования глобальных компетенций на уроках истории в старшей школе, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как теоретическое, так и прикладное значение.

В работе показано, что категория «исторический источник» в современном источниковедении вышла за рамки узко текстологического понимания, характерного для дореволюционной и ранней советской историографии: утвердилось представление об источнике как о реализованном продукте человеческой психики и феномене культуры, то есть объективированном результате целенаправленной деятельности, несущем закодированную информацию о прошлом и требующем критической интерпретации с учётом исторического контекста, интенциональности автора и адресности.

Выделенные в работе функции источника — познавательная, информационная, доказательная, репрезентативная и культурно-памятная — демонстрируют, что источник выступает не только эмпирической базой исторического познания, но и механизмом трансляции ценностей, формирования идентичности и исторической памяти.

Вслед за документами международных организаций и адаптациями отечественных исследователей в работе выделяются четыре взаимосвязанных компонента глобальной компетенции: когнитивный (знание глобальных проблем и культурного разнообразия), аналитический (критическое мышление, умение работать с информацией), коммуникативно-эмпатийный (способность к межкультурному диалогу, уважение к иной точке зрения) и ценностно-смысловой (приверженность правам человека, устойчивому развитию, неприятие насилия). Показано,

что именно работа с историческими источниками, особенно с теми, которые отражают множественность перспектив (политические документы разных стран, пропагандистские материалы, карикатуры), в наибольшей степени способствует развитию этих компонентов, поскольку ставит учащегося в позицию исследователя, вынужденного сопоставлять свидетельства, выявлять скрытые смыслы и давать этические оценки.

Анализ содержания показал, что период 1930-х годов предоставляет богатейший материал для формирования глобальных компетенций. Во-первых, данная тема демонстрирует механизмы перерастания локальных конфликтов в глобальную катастрофу, что позволяет учащимся осознать взаимозависимость государств в современном мире. Во-вторых, наличие разнородных источников (дипломатическая переписка, публичные речи, мемуары, карикатуры, кинохроника) даёт возможность организовать комплексную источниковедческую работу. В-третьих, этическая напряжённость сюжетов (выбор между миром любой ценой и сопротивлением агрессору, проблема ответственности политиков за судьбы малых стран) стимулирует ценностную рефлексию и формирует антивоенную позицию.

На основе анализа современного учебно-методического комплекса по всеобщей истории и соответствующего методического пособия были выявлены как сильные стороны (наличие проблемных заданий, карикатур, тем для проектов), так и недостатки (недостаток заданий на сравнение разных историографических перспектив, перегрузка фактологическим материалом). В ответ на это был разработан и апробирован на базе одной из школ Красноярского края комплекс методических приёмов, включающий в себя сравнение пяти разнонаправленных письменных источников по Мюнхенскому соглашению, сопоставительный анализ британских и советских карикатур 1933–1938 гг. с целью выявления национальных стереотипов и механизмов визуальной пропаганды, рефлексивный срез с

использованием приёма «Неоконченное предложение». Результаты апробации показали, что после одного занятия с полипозиционными источниками подавляющее большинство учащихся смогли объяснить расхождение в трактовках Мюнхена различием национальных интересов, около двух третей отметили сильное изменение своего оценочного отношения к событию. Эти данные свидетельствуют о формировании у школьников элементов глобального мышления - способности видеть множественность перспектив, анализировать информацию в контексте международных отношений и задавать системные вопросы.

В результате теоретического анализа и эмпирической проверки установлено, что использование визуальных и письменных источников в их органическом единстве является необходимым и эффективным условием формирования глобальных компетенций на уроке истории. Синтез образного восприятия, обеспечиваемого визуальными материалами (карикатуры, плакаты, фотографии), с рационально-критическим анализом, требующимся при работе с документальными текстами (дипломатические документы, мемуары, публицистика), способствует развитию у обучающихся многомерного исторического мышления. Данный подход позволяет не только освоить предметные знания, но и сформировать ключевые навыки XXI века: критическую оценку информации (при сравнении визуального образа и текста документа), эмпатию и понимание культурного разнообразия (через анализ личных источников и исторических изображений), а также осознание глобальной взаимосвязанности мира. Таким образом, интеграция визуальных и письменных источников превращает урок истории в пространство для подлинного научного поиска и формирования личности, готовой к жизни в современном глобализированном обществе.

Разработанные в диссертации материалы (модель урока с двумя кейсами, система вопросов для анализа источников, приёмы рефлексии)

могут быть непосредственно использованы учителями истории в их профессиональной деятельности при реализации требований федерального государственного образовательного стандарта.

Подводя итог, можно утверждать, что цель диссертационного исследования — выявление методических приёмов работы с источниками для формирования глобальных компетенций на уроках истории — достигнута, а поставленные задачи решены. Комплексное использование визуальных и письменных источников по теме «Международные отношения в 1930-е гг.» способствует развитию критического мышления, межкультурного понимания и ценностной рефлексии старшеклассников, получило эмпирическое подтверждение. Полученные результаты вносят вклад в методiku преподавания истории и могут служить основой для дальнейшего совершенствования учебно-методических комплексов и практики школьного исторического образования в соответствии с вызовами глобализирующегося мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Нарративные источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 21.05.2025)
2. Федеральная рабочая программа среднего общего образования по истории для 10–11 классов (утвержденная приказом Минпросвещения России от 9 октября 2024 года № 704) [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/wpcontent/uploads/2025/07/2025_soo_frp_istoriya_10_1_1_baza.pdf (дата обращения: 21.05.2025)
3. Приказ Минпросвещения России от 26.06.2025 N 495 (ред. от 26.03.2026) "Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий" [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/08/fpu-495-ot-26.06.2025.pdf> (дата обращения: 21.05.2025)

Методические источники

4. Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. М.: Просвещение, 2024. 496 с.
5. Всеобщая история. Новейшая история: 10-й класс: базовый и углублённый уровни: методическое пособие к учебнику под редакцией В. Р. Мединского: [издание в pdf-формате] / О. Ю. Стрелова. — 3-е изд., стер. — Москва: Просвещение, 2023. — 250 с

Исторические источники

6. Посол США в Испании о событиях в Мюнхене 1938 г.
7. Британский историк Б. Лиддел Гарт о Мюнхенском соглашении
8. Речь президента Чехославкии Э. Бенеша [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fronta.cz/kniha/celovsky-mnichovska-dohoda-1938> (дата обращения: 21.05.2025).
9. Пальгунов Н. Г. Тридцать лет (Воспоминания журналиста и дипломата). — М., 1965. — С. 128—129.
10. Уинстон Черчилль: Вторая мировая война. В 3-х книгах. В 6 томах. Издательство: Альпина. - 2020 год. – С. 19
11. Колыбель германского фашизма. Советская карикатура 1933 г. Художник Б. Ефимов
12. Английская карикатура. 1934 г.
13. «Мюнхенский сговор» 1938 г. Художники Кукрыниксы

Научная литература

14. Алексашкина Л.Н. Деятельностный подход в обучении истории: работа с источниками / Л.Н. Алексашкина // Преподавание истории в школе. – 2015. – № 7. – С. 22–28.
15. Асмолов А.Г. Глобальные компетенции как проекция универсальных учебных действий в эпоху цифровизации / А.Г. Асмолов, Е.Д. Патраков // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 36–44.
16. Асхадуллина Н. Н., Вильданова Д. Р. Глобальные компетенции личности как императив социальной устойчивости: дидактический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №74-2. С. 15–19.
17. Баранов П.А. Формирование критического мышления учащихся при работе с историческими источниками в старшей школе / П.А. Баранов // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9, № 3/2. – С. 84–91.

18. Басюк В.С. Глобальные компетенции в структуре функциональной грамотности: подходы международного исследования PISA / В.С. Басюк, Т.Ю. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4. – С. 56–67.
19. Болотов В.А. Оценка глобальных компетенций в международных сопоставительных исследованиях: вызовы для российского образования / В.А. Болотов, О.Л. Обухова // Вопросы образования. – 2018. – № 4. – С. 8–27.
20. Валицкая А.П. Глобальные компетенции и проблема формирования ценностных оснований личности в современном образовании / А.П. Валицкая // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 195. – С. 14–22.
21. Волков, В. К. Мюнхенский стовор и балканские страны / В. К. Волков. – Москва: Наука, 1978. – 327 с.
22. Волков, В. К. Мюнхен – преддверие войны: исторические очерки / отв. ред. В. К. Волков. – Москва, 1988.
23. Ворожейкина Н.И. Визуальные источники на уроках истории: методический потенциал и практика использования / Н.И. Ворожейкина, О.Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2019. – № 2. – С. 35–42.
24. Вяземский Е.Е. Формирование исторического мышления школьников: монография / Е.Е. Вяземский. – Москва: Просвещение, 2019. – 208 с.
25. Вяземский Е.Е. Методика преподавания истории в школе: учебник для вузов / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. – Москва: Владос, 2018. – 335 с.
26. Гевуркова Е.А. Глобальные компетенции в школьном историческом образовании / Е.А. Гевуркова // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 46–49.

27. Гуревич А.Я. Цифровые исторические источники в школьном историческом образовании // Информатика и образование. – 2021. – № 2. – С. 43–50.
28. Давыдова Е.А. Глобальные компетенции как метапредметный результат исторического образования: проблемы диагностики / Е.А. Давыдова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4. – С. 78–89.
29. Дубровина И.В. (ред.) Психология. – М.: Академия, 2002. – 464 с.
30. Дудина М.Н. Глобальные компетенции: содержание, структура, методика оценивания в контексте исторического образования / М.Н. Дудина // Проблемы современного образования. – 2019. – № 6. – С. 48–57.
31. Журавлёва О.Н. Формирование исторической эмпатии при работе с документами личного происхождения в 10–11 классах / О.Н. Журавлёва // Наука и школа. – 2018. – № 5. – С. 112–118.
32. Зенкина С.В. Формирование глобальных компетенций у старшеклассников в условиях цифровой образовательной среды / С.В. Зенкина, Е.Ю. Игнатьева // Информатика и образование. – 2021. – № 5. – С. 33–41.
33. Ключевский В.О. Источниковедение // Ключевский В.О. Сочинения: В 9 т. Т. VII. – М.: Мысль, 1989. – С. 45–212.
34. Коваль Т.В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61). С. 112–123.
35. Коваль Т.В., Положевец П.Г. Глобальные компетенции как результат общего образования: подходы к определению и оценке // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2, № 4 (65). – С. 20–33.

36. Коваль Т.В. Глобальные компетенции: что это такое и как их оценивать / Т.В. Коваль, П.Г. Положевец // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 26–38.
37. Колкова С.В. Эмпатия как компонент исторического мышления старшеклассников / С.В. Колкова // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 88–95.
38. Короткова, М.В. Методика использования визуальных источников на уроках истории (плакаты, карикатуры, фотографии) / М.В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 8. – С. 25-34.
39. Короткова М. В. Исторический источник на уроке: методические аспекты // Преподавание истории в школе. — 2012. — № 7. — С. 15–22.
40. Лазарев, В.С. Проектирование образовательной среды как условие формирования глобальных компетенций, обучающихся / В.С. Лазарев, М.С. Якушкина // Педагогика. – 2020. – № 8. – С. 27-35.
41. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории: в 2 т. / А.С. Лаппо-Данилевский. – Москва: РОССПЭН, 2006. – Т. 1. – 408 с.
42. Логинова О.Б. Диагностический инструментарий для оценки глобальных компетенций по результатам PISA-2018 / О.Б. Логинова, С.Г. Яковлева // Педагогические измерения. – 2019. – № 3. – С. 15–25.
43. Маслова О.Ю. Глобальные компетенции как цель исторического образования: зарубежный и отечественный опыт // Образовательные технологии и общество. 2022. Том 25. № 2. С. 234–248.
44. Медушевская О.М. Источниковедение: теория, история, метод: учебное пособие / О.М. Медушевская. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1998. – 160 с.
45. Медушевская О.М. Пространство и время в историческом источнике / О.М. Медушевская // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. – 2004. – № 1. – С. 87–112.

46. Медушевская О.М. Теория исторического познания: учебное пособие / О.М. Медушевская. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2007. – 212 с.
47. Мельтюхов, М. И. Мюнхенское соглашение 1938 г. и страны Центральной и Восточной Европы / М. И. Мельтюхов // Вопросы истории. – 2008. – № 9. – С. 3-17.
48. Михина, Е.Ю. Формирование глобальных компетенций в школе: опыт международного исследования PISA / Е.Ю. Михина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 124-139.
49. Обухов А.С. Развитие глобальных компетенций через исследовательскую деятельность школьников / А.С. Обухов // Исследователь/Researcher. – 2020. – № 4. – С. 6–18.
50. Овери, Р. Истоки Второй мировой войны / Р. Овери; пер. с англ. – Москва: АСТ, 2019. – 512 с.
51. Пентин А.Ю. Глобальные компетенции как результат образования в быстро меняющемся мире / А.Ю. Пентин, Е.В. Ковалева // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 63–75.
52. Пронштейн А.П. Источниковедение в России: эпоха капитализма. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1976. – 384 с.
53. Пронштейн А.П., Киселёв А.Г. Классификация исторических источников. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1981. – 120 с.
54. Пушкарёв Л.Н. Классификация русских письменных источников по отечественной истории / Л.Н. Пушкарёв; ответственный редактор С.О. Шмидт. – Москва: Наука, 1975. – 281 с.
55. Пушкарёв Л.Н. Источниковедение: проблемы теории и методики / Л.Н. Пушкарёв; ответственный редактор С.О. Шмидт. – Москва: Наука, 1976. – 278 с.

56. Пушкарёв Л.Н. Объективное и субъективное в историческом источнике // Вопросы истории. – 1976. – № 11. – С. 5–18.
57. Репина Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П. Репина. – Москва: Кругъ, 2017. – 308 с.
58. Савенков А.И. Глобальные компетенции как фактор успешной социализации личности в поликультурном мире / А.И. Савенков // Школьные технологии. – 2020. – № 5. – С. 25–33.
59. Собкин В.С. Глобальные компетенции в сознании российских старшеклассников: результаты социологического опроса / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова // Социология образования. – 2021. – № 2. – С. 42–58.
60. Стрелова О.Ю. Визуальные исторические источники на уроках истории: методический потенциал и приёмы работы // Преподавание истории в школе. – 2020. – № 6. – С. 59–66.
61. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: Владос, 2016. – 352 с.
62. Студеникин М.Т. Методика анализа письменных исторических источников на уроках истории в средней школе / М.Т. Студеникин // Проблемы современного образования. – 2016. – № 4. – С. 63–70.
63. Федоров О.Д. Международные исследования глобальных компетенций: подходы и инструментарий (на примере PISA-2018) / О.Д. Федоров // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 88–105.
64. Фрумин И.Д. Что такое глобальные компетенции и зачем они школе / И.Д. Фрумин, П.С. Сорокин // Современная аналитика образования. – 2018. – № 4 (15). – С. 3–14.
65. Хасан Б.И. Глобальные компетенции: от фиксации образовательных результатов к педагогическому действию / Б.И. Хасан, Ю.В. Громыко // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т. 24, № 6. – С. 15–24.

66. Хлытина Т.В. Формирование исторического мышления учащихся в условиях источникового подхода / Т.В. Хлытина // Методика обучения истории. – 2017. – № 2. – С. 93–99.
67. Черепнин Л.В. К вопросу о методике изучения источников по истории СССР периода феодализма // Источниковедение. Теоретические и методические проблемы. – М.: Наука, 1965. – С. 23–48.
68. Шмидт С.О. Путь историка: избранные труды по источниковедению и историографии. – М.: РГГУ, 1997. – 612 с.
69. Шмидт С.О. Исторический источник в системе культуры // Шмидт С.О. Памятники письменности в культуре познания истории России. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 155–163.
70. Шмидт С.О. Общественное сознание и исторический источник // Вестник РГГУ. Серия «История». – 2003. – № 2. – С. 28–37.

Электронные ресурсы

71. OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. – Paris: OECD Publishing. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/global-competence/pisa-2018-global-competence.html> (дата обращения: 21.05.2025)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Кейс 1. Сравнение документов по Мюнхенскому соглашению.

1. Из воспоминаний У. Черчилля

«Однако народ должен знать правду. Он должен знать, что нашей обороной недопустимо пренебрегали и что она полна недостатков. Он должен знать, что мы без войны потерпели поражение, последствия которого мы будем испытывать очень долго. Он должен знать, что мы пережили ужасный этап нашей истории, когда было нарушено все равновесие Европы и когда на время западным демократиям вынесен ужасный приговор: «Тебя взвесили и нашли легковесным». И не думайте, что это конец. Это только начало расплаты. Это только первый глоток, первое предвкушение чаши горечи, которую мы будем пить год за годом, если только мы не встанем, как встарь, на защиту свободы, вновь обретя могучим усилием нравственное здоровье и воинственную энергию».

Уинстон Черчилль: Вторая мировая война. В 3-х книгах. В 6 томах.

Издательство: Альпина. - 2020 год. – С. 19

2. Из воспоминаний советского дипломата Н.Г. Пальгунова

«Гитлер в Мюнхене добивается «успеха» - расчленение Чехословакии. В Берлине ликуют. В политических салонах и кулуарах Франции сокрушаются: не воевать же за Чехословакию! А на дипломатических приемах передают их уст в уста, что по мнению английского премьер-министра Невилла Чемберлена, в Европе не происходит ничего ненормального. Гитлер всего лишь озабочен этнической целостностью немцев, собирает воедино в рамках единого государства всех немцев Европы, и мешать ему неразумно! И особо доверительно, почти шепотом, добавляют: американское правительство также требует, чтобы с Гитлером скорее поладили ...

В Париже и по всей Франции в конце сентября, в предмюнхенские и в мюнхенские дни, искусственно создавалась атмосфера паники. Магазины закрывались, многие состоятельные люди покидали столицу, иностранным дипломатам давали понять, что о них позаботились и сняли для них гостиницы в курортном городке. Уличное освещение было выключено, предложено затемнять окна в вечерние и ночные часы, появились автомашины с синими стеклами фар, словно в разгар войны ...»

Пальгунов Н. Г. Тридцать лет (Воспоминания журналиста и дипломата). — М., 1965. — С. 128—129.

3. Э. Бенеш (президент Чехословакии):

«Это катастрофа для нас, которую мы не заслужили. Мы подчиняемся и пытаемся обеспечить мирную жизнь нашей нации. Я не знаю, выиграют ли ваши страны (Великобритания и Франция) от решения, принятого в Мюнхене. Но мы, конечно, не последние, это коснётся и других»

Речь президента Чехославкии Э. Бенеша [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fronta.cz/kniha/celovsky-mnichovska-dohoda-1938>

4. Британский историк Б. Лиддел Гарт о Мюнхенском соглашении

«Предложение русских [об оказании помощи Чехословакии] было проигнорировано. Более того, Россию демонстративно лишили участия в Мюнхенском совещании, на котором решалась судьба Чехословакии. Это «пренебрежение» год спустя имело фатальные последствия»

Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 137

5. Посол США в Испании о событиях в Мюнхене 1938 г.

«Мюнхенский мир за одну ночь свёл Францию до положения второсортной державы, лишив её тщательно культивировавшихся друзей и всеобщего уважения, а Англии нанёс такой сокрушительный удар, какой она не получала в течение последних 200 лет. Полтора века назад за такой мир Чемберлена засадили бы в Тауэр, а Даладье казнили бы на гильотине».

Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 140

Вопросы:

1. Почему Мюнхенское соглашение называли сговором?
2. Докажите, что аншлюс Австрии и присоединение Судетской обл. Чехословакии свидетельствовали о начале экспансионистской политики Германии.
3. Почему «мюнхенская политика» Англии и Франции потерпела крах? В чём состояла главная ошибка сторонников этой политики?
4. Одни называют Мюнхен «позором и предательством», другие — «реалистичным решением в безвыходной ситуации». Приведите по одному аргументу в пользу каждой позиции. Какую точку зрения вы разделяете и почему?

Приложение 2

Кейс 2. Анализ и сравнение карикатур периода 1930-х гг.



Мединский В.Р., Чубарьян А.О. История. Всеобщая история. 1914—1945 годы. 10 класс: базовый уровень: учебник. – С. 131, 134, 144

Вопросы:

1. Как английские и советские художники раскрывают политическую напряженность в 1930-е гг.?
2. В чём автор карикатуры, посвященной всемирной конференции по разоружению видит причины краха попыток сохранения мира?
3. Как английские и советские художники представляли итоги Мюнхенской конференции?
4. Какой смысл передал Б. Ефимов в своей карикатуре «Колыбель германского фашизма»?
5. Карикатура, наш взгляд, выступала как инструмент геополитики и пропаганды или нет? Свой ответ обоснуйте.