

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

СОЛДАТЕНКО ДМИТРИЙ ЮРЬЕВИЧ

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ
ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ)**

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.и.н., доцент Зберовская Е.Л.

22.06.2022

Руководитель магистерской программы

д.пед.н., профессор Ценога С.Н.

17.06.2022

Научный руководитель

к.и.н., доцент Канаев А.Г.

17.06.2022

Дата защиты

28.06.2022

Обучающийся

Солдатенко Д.Ю.

17.06.2022

Оценка

Красноярск, 2022 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСВИЙ	15
1.1. Сущность понятий «универсальные учебные действия» и их функции, характеристика познавательных универсальных учебных действий и их функции.....	15
1.2. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся 6 классов на уроках истории.....	24
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ	29
2.1. Особенности изучения гуситского движения в отечественной и зарубежной историографии.....	29
2.2. Изучение гуситского движения на уроках истории в рамках концепции «проблемного обучения»	53
2.3. Роль групповых игр и межличностной коммуникации в процессе изучения материалов о гуситском движении на уроках истории.....	60
ГЛАВА 3. ИКТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	64
3. 1. Использование программного комплекса «ОСЗ Хронолайнер» в процессе изучения гуситского движения на уроках истории в 6 классе.....	64
3.2. Использование видео и аудио материалов в процессе изучения гуситского движения.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС) привело к переосмыслению и трансформации организационных и методических аспектов образовательного процесса. Во ФГОС ООО внимание уделяется проблеме развития универсальных учебных действий (далее – УУД), достижению обучающимися личностных и метапредметных результатов, что в целом и отражает ключевые задачи образовательного процесса в школе. К тем задачам, в частности, относится формирование умений школьников к самостоятельному и критическому мышлению, способности принимать решения в рамках поставленных задач. Важную роль в этом процессе играют и коммуникативные навыки. УУД представляют собой действия обучающегося в процессе учения, которые распространяются на все учебные предметы в образовательной организации.

Проблема улучшения процесса развития познавательных УУД у обучающихся актуальна в данный момент для построения единой системы обучения детей с опорой на их самообразование, стремления к познанию нового и расширения кругозора.

Современная психолого-педагогическая и методическая литература предлагает педагогу значительный выбор приемов формирования УУД. Однако в практике массовой традиционной школы обнаруживается отсутствие целостного подхода к выбору приемов, являющихся оптимальными для обеспечения успешного развития высокого уровня учебных действий школьников с целью дальнейшего развития у них устойчивого интереса к образовательному процессу.

Задача развития УУД достигается путем сознательного, активного усвоения обучающимися социального опыта. При этом, знания умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов

целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Это подход к осуществлению требований к результатам начального общего образования конкретизируется в «Концепции развития универсальных учебных действий».

В методических материалах, акцентируется вопрос о роли самого учащегося в учебном процессе. Активность обучающегося признается основной достижения развивающих целей обучения, в процессе которого знание не передается в готовом виде, а строится самим учащимся в процессе познавательной деятельности. «В образовательной практике наметился переход от обучения как презентации системы знаний к активной работе учащихся. Признание активной роли учащегося в учении приводит к изменению представлений о содержании взаимодействия ученика с учителем и одноклассникам. Единоличное руководство учителя в этом сотрудничестве замещается активным участием учащихся в выборе содержания и методов обучения».

Все это придает особую актуальность задаче формирования в средней школе универсальных учебных действий, позволяющих достигать метапредметных результатов (регулятивных, коммуникативных, познавательных).

Среди метапредметных универсальных учебных действий особое значение для младших школьников имеют познавательные универсальные учебные действия, так как именно от их становления зависит результативность всего последующего образования человека.

Познавательные универсальные учебные действия, включающие учебные действия, логические действия, а также действия постановки и решения проблем, готовят школьника к решению любой проблемы-задачи. Однако на современном этапе развития общего образования часть педагогов сомневаются в возможности одновременного освоения школьниками содержания учебного материала и организации специальной работы по

формированию универсальных учебных действий, другие - испытывают затруднения в организации специальной деятельности учащихся. Именно поэтому, новый ФГОС третьего поколения призван конкретизировать и прояснить некоторые проблемные вопросы, касающиеся образовательного процесса.

Однако преподавание «сквозных» тем всеобщей истории на уроках в средней школе было и остаётся важной проблемой для педагогов. Как правило, данная тема на уроках раскрывается недостаточно подробно, а имеющийся материал ограничен. К таким темам относится и гуситское движение в Чехии. Из-за недостаточного количества учебных часов, у педагогов нет возможности в полной мере реализовать требования ФГОС, в частности, касающиеся формирования познавательных УУД, включающие в себя способность к самостоятельному структурированию материала и рефлексии полученных знаний, что требует пересмотра и внедрения новых способов и средств обучения данным сюжетам.

Поэтому сегодня проблема развития познавательных универсальных учебных действий учащихся средней школы на уроках истории является актуальной, а ее решение требует анализа и переосмысления имеющихся средств и методик в обучении истории, а также профессиональных навыков и компетенций учителей истории, которые должны большее внимание уделить нетрадиционным методам обучения.

Степень изученности темы.

Представителей концепции проблемного обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), а также работы, в рамках которых рассматриваются общие положения проблемного урока: А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанов, Н.Г. Салмин и С.В. Молчанов. Кроме того, в работе проанализированы труды специалистов по личностно-ориентированному образованию (В. Д. Шадриков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.). Развитие субъективного подхода и педагогической мотивации учеников

(К.А. Абульханова, Е.А. Александрова, А.А. Бодалев, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, В.А. Лекторский, Н.Н. Михайлова, Г.В. Шамсутдинов и др.); концепция неразрывного синтеза учебной и внеучебной деятельности (Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, В.И. Попова и др.); организация педагогического процесса на основе его моделирования (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский и др.). На общепедагогическом уровне было акцентировано внимание на трудах родоначальников философии образования – Д.Локка, Т.Гоббса, Р.Декарта и т.д.

Понятие системно-деятельностного подхода в обучении было введено в 1985 г. Это была попытка объединения взглядов на системный подход, который разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки, таких, как Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов¹ и целого ряда других исследователей. И деятельностный подход, который всегда был системным, его разрабатывали Л. С. Выготский, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и многие другие исследователи. Созданная на основе этого подхода концепция развития универсальных учебных действий позволяет выделить главные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах универсальных учебных действий как показатели гармоничного развития личности, обеспечивающие широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию. Сегодня все большее признание получает положение о том, что в основе успешности обучения лежат общие учебные действия, имеющие приоритетное значение над предметными знаниями и навыками. В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Асмолов А. Г. писал, что в широком значении термин «Универсальные

¹ Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов. М.:Наука, 1988. С. 128.

учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком - этот термин можно определить, как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса»².

По мнению А. В. Федотовой, «Универсальные учебные действия — это обобщённые действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик»³. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «Универсальные учебные действия» — это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению⁴. В словаре терминов Т.В. Василенко даёт следующее определение понятию: «Универсальные учебные действия — инвариантная основа образовательного и воспитательного процесса». По её мнению, овладение учащимися УУД создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая и самостоятельную организацию, т.е. умения учиться. Вместе с определением понятия «универсальные учебные действия» Т. В. Василенко даёт обоснование понятию «умение учиться», которое входит в определение смысла термина «УУД». «Умение учиться — существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися

² Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 46.

³ Федотова А.В. Роль универсальных учебных действий в системе современного общего образования / А.В. Федотова // Издательский дом Федотовой. 2009. С. 112-114.

⁴ ФГОС Основного общего образования [электронный режим]: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата доступа 21.03.2022 г.)

предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора»⁵.

Так же в данной работе мы опирались на методические работы по истории средних веков, например, Гора П.В. «К разработке проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся»⁶, анализирует о важности самопознания и обязательного включения самостоятельных работ в рамках проведения уроков. Е.С. Манданова в своей работе «Методические аспекты изучения исторических источников в курсе истории Древнего мира и Средних веков»⁷, считает необходимым изучения на уроках по истории Средних веков исторических источников. В свою очередь, это научить обучающихся формировать самостоятельный анализ происходящих событий, интерпретации, а также грамотному чтению и формированию понимая первоисточников. Методологические аспекты в обучении истории, в частности по средним векам, поднимает Н.Г. Дайри в своей работе «Обучение истории в старших классах средней школы»⁸. Манджинова В.Г., считает важным элементом включать в ходе обучения, портреты знаменитых исторических личностей для формирования нравственно-оценочных суждений об личностях⁹. Старобинская Г.И. «Обобщающее повторение в курсе истории средних веков»¹⁰, говорит о необходимости закрепления пройденного материала. Современные учебно-методические пособия Е.Е. Вяземского, О.Ю. Стреловой, А.Т. Степанищева, М.Г. Студеникина и др., опубликованные на страницах журналов «Преподавание истории в школе»¹¹

⁵ Василенко Т.В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов / Т.В. Василенко. Грамотей, 2013. С. 19.

⁶ Гора П.В. К разработке проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся / П.В. Гора // Преподавание истории в школе. М.: Просвещение, 1966. С. 86-87.

⁷ Манданова Е.С. Методические аспекты изучения исторических источников в курсе истории Древнего мира и Средних веков / Е. С. Манданова. М.: Просвещение, 2001. С 178.

⁸ Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы / Н.Г. Дайри. М.: Просвещение, 1966. 437 с.

⁹ Манджиева В.Г. Формирование нравственно-оценочных суждений об исторических личностях (на материале истории средних веков в 7 классе средней школе). / В.Г. Манджиева // Автореферат дис. Канд. Пед. наук. Спб, 1993. 18 с.

¹⁰ Старобинская Г.И. Обобщающее повторение в курсе истории средних веков / Г.И. Старобинская // Преподавание истории в школе, 1998. С. 45-47.

и «Новая и новейшая история»¹² статьи А.П. Шевырева, М.В. Коротковой, А. Головатенко, Т.Б. Перфиловой, М.В. Новикова, А.А. Аникеева и др. позволяют представить концептуальные составляющие современного преподавания и изучения истории в школе в целом, а также актуальные проблемы в деле создания школьных учебников по всеобщей истории в частности.

В данной ситуации обнаруживается явное **противоречие**: с одной стороны, современный ФГОС ООО предоставляет педагогам определенные возможности для развития у учащихся познавательных УУД, с другой – существует недостаток учебных часов, выделяемых на изучение «сквозных» тем на уроках всеобщей истории, что приводит к недооценке и, как следствие, к неполному усвоению необходимого материала. Исходя из этого противоречия, вытекает **проблема**: с помощью каких средств можно более эффективно использовать возможности урока в процессе развития познавательных УУД у школьников в процессе изучения гуситского движения.

Объект исследования: познавательные УУД обучающихся.

Предмет исследования: развитие познавательных УУД в процессе обучения на уроках всемирной истории (на примере гуситского движения).

Цель исследования: выявить влияние групповых игр, межличностной коммуникации и ИКТ на формирование познавательных УУД у учащихся на уроках всемирной истории по материалам о гуситском движении.

Задачи:

- изучить сущность понятий «универсальные учебные действия», «познавательные универсальные учебные действия»;
- изучить особенности применения групповых игр; межличностных коммуникаций и ИКТ
- выявить уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий у учащихся на уроках всемирной истории;

- применить комплекс методик – групповые игры; межличностные коммуникаций и ИКТ, направленных на формирование познавательных универсальных учебных действий;
- провести диагностику уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий.

Гипотеза исследования: в рамках средней образовательной школы у учащихся процесс формирования познавательных УУД может быть успешным, если:

- использовать на уроках всеобщей истории средства ИКТ, в том числе программный комплекс «ОСЗ Хронолайнер 1.5»
- если методический и теоретический материал будет подобран с учетом возрастных особенностей учащихся (будет учитываться психолого-педагогический аспект, проанализирована психолого-педагогическая литература по данной теме, а также различные материалы, посвященные гуситскому движению)
- на основе изучения и обобщения педагогического опыта обосновать особенности организации образовательного процесса школы направленного на формирование познавательных УУД у обучающихся-подростков
- выявить и описать организационно педагогические условия формирования познавательных УУД в образовательном процессе школы
- обеспечить разнообразные формы организации образовательного процесса школы с целью формирования познавательных УУД у обучающихся-подростков на уроках всеобщей истории в школе

Характеристика источников: Источниковую базу исследования можно разделить по следующим критериям:

1. **Нормативно-правовые:** такие как Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2019 г., Федеральный государственный образовательный стандарт среднего образования, который позволяет в целом определить какими навыками должен овладеть обучающийся, также приказ Минпросвещения России

от 31.05.2021 N 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101)

2. **Учебно-методические:** в эту группу входят учебники по истории средних веков, по всеобщей истории, исторические учебные пособия, методические рекомендации для учителей и т.д., рабочие программы по истории, которые позволят нам выявить потенциал для предмета истории в рамках формирования познавательных УУД на уроках всеобщей истории.

3. **Исторические источники:** в работе был использован ряд исторических источников, посвященных описанию гуситского движения в средние века. В первую очередь, это источники личного происхождения – сочинения очевидцев событий. К таким сочинениям относится, в частности, работы Петра из Младоневиц «Донесения о магистре Яне Гусе в Констанце»¹³. Данная работа посвящена событиям в Констанце, которые были достаточно подробно зафиксированы автором. В первую очередь, повествование ведется о жизни Яна Гуса и его прибытии в Констанский собор. Автор не склонен к субъективной оценке данных событий, поэтому данный источник отличается высокой степенью достоверности. Еще одним важным источником является «Хроника о Яне Жижке»¹⁴, автор которой неизвестен. В нем описана жизнь полководца гуситов – Яна Жижке, который на протяжении жизни боролся за практическое воплощение идей гуситов в жизнь. По характеру изложения данного источника можно сделать вывод, что автор хроники – убежденный сторонник идей гусизма, поэтому Жижка для него – прославленный рыцарь и борец против феодализма в Чехии. Также в рамках школьных уроков допустимо использовать хронику Лаврентия из Бржезовой,

¹³ Петр из Младонёвиц. Повествование о магистре Иерониме Пражском. С 59-74.

¹⁴ Прекрасная хроника о Яне Жижке. С. 74-82.

которая имеет название «Гуситская хроника»¹⁵. В ней рассмотрены такие повествования как возникновение и развитие гуситского Табора, а также идеи хилиазма. Завершается хроника описанием сражений у Кутной горы, что также важно для понимания событий гуситского периода. Наконец, наиболее важным источником будут «послания»¹⁶ Яна Гуса, которые позволят школьникам лучше понять личность самого идеолога гуситского движения. Данный источник состоит из нескольких сочинений, наиболее интересными из которых являются «Послание пражанам»¹⁷ 1412 года, а также «официальное заявление в Праге»¹⁸ 1414. В данных источниках описываются не сами события гуситской революции, а социально-политические предпосылки возникновения движения на территории средневековой Богемии.

Методологическую основу составили: фундаментальные положения общей педагогики и психологии развития, а также положения системно-исторического метода, который позволяет рассматривать проблему формирования познавательных УУД в школе как самостоятельное и целостное проблемное поле для историко-педагогических исследований. Методологическая основа данного исследования базируется, в первую очередь, на отечественной концепции «проблемного обучения», а также положениях и выводах представителей отечественной культурно-исторической психологии, а также философии образования. Кроме того, в диссертации был использован аксиологический подход, который рассматривает образовательный процесс как самодостаточный, ценностно – ориентированный процесс, при котором необходим индивидуальный подход к участникам образовательного процесса. В работе использовался ряд методов, соответствующих предмету и задачам

¹⁵ Лаврентий из Бржезовой. Гуситская хроника/ Предисловие и примечания И.Мацека; Перевод В.С.Соколова. М., 1962.

¹⁶ Послания магистра Яна Гуса .М., 1903

¹⁷ Пражанам. 1412 г. С. 83-88;

¹⁸ Официальное заявление. 1414 г., 26 августа. С. 121;

данного исследования: анализ научной литературы, позволивший раскрыть сущность теоретико-методологических основ понятия «познавательные универсальные учебные действия» и взаимосвязи между его компонентами; моделирование, которое помогло разработать модель педагогического обеспечения формирования познавательных УУД обучающихся; педагогический эксперимент, в ходе которого применялись методы психолого-педагогической диагностики (анкетирование, наблюдение, тестирование, опрос, методы количественного и качественного анализа результатов). Были использован также метод контент – анализа, позволяющий проанализировать имеющуюся психолого-педагогическую литературу по заданной тематике, а также общенаучные методы, такие как анализ и синтез.

Научная новизна исследования

- Охарактеризованы основные подходы к формированию познавательных УУД у школьников на уроках всемирной истории.
- описаны особенности организации образовательного процесса в условиях формирования познавательных УУД
- предложены способы активизации познавательного интереса школьников к изучению гуситского движения путем использования ИКТ
- проанализирована психолого-педагогическая литература по заданной тематике, обозначены основные тенденции в развитии концепции проблемного обучения
- обеспечение разнообразных форм организации образовательного процесса школы с целью формирования познавательных УУД на уроках всеобщей истории.

Теоретическая значимость состоит в том, что

- актуальность целенаправленной работы учащихся с ИКТ на уроках истории по гуситскому движению обусловлена ее методической и мотивационной

значимостью для обучающихся, что способствует формированию познавательных УУД

- учет психолого-педагогических разработок, в том числе концепции проблемного обучения при изучении материалов о гуситском движении усиливаются мотивационной значимостью индивидуального подхода к личности ученика

- и описаны организационно - педагогические условия формирования познавательных УУД в образовательном процессе школы, в том числе обозначена роль эффективной межличностной коммуникации

Практическая значимость исследования, заключается в возможности использования полученных выводов педагогами и методистами, при разработке урока по теме «гуситское движение». Результаты апробации учебного комплекса «Хронолайтер 1,5», а также других возможностей ИКТ, в том числе кино и аудиоматериалов, могут быть использованы педагогами образовательных учреждений для формирования познавательных УУД у школьников и адаптированы к различным учебным программам. Кроме того, данные методики можно рекомендовать и преподавателям педагогических вузов.

Апробация работы. Частично результат магистерской диссертации представлены в публикации автора в научном журнале КГПУ им. В.П. Астафьева и апробирован на научной конференции «История и политика в искусстве 2022».

Структура работы. Магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСВИЙ

1.1 Сущность понятия универсальные учебные действия.

Современная образовательная ситуация характеризуется массовым внедрением информационных технологий в процесс образовательной деятельности. Однако информационные технологии служат не только ориентиром, средством достижения образовательного результата, но и способом развития мотивационно-волевой сферы у школьников. Поэтому главная цель школьного образования – формирования грамотной, всесторонне развитой личности на современном этапе может быть достигнута в более короткие сроки. Вместо простой трансляции знаний от учителя к ученику, на первый план выходит способность ученика самостоятельно ставить цели и формировать пути их достижения, поэтому перед современными педагогами стоит сложнейшая задача- обучить школьника не только определенному школьному материалу ,но и сформировать у него определённые психолого-педагогические компетенции, в частности, умение самому ставить цели и достигать их, а также быстро адаптироваться к условиям современного рынка труда и быть готовым к переобучению.

Таким образом, главной целью школьного образования является развитие способности к обучению. Обучение означает умение эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками, умение вести диалог, искать решения, поддерживать друг друга. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий.

Концепция развития универсальных учебных действий была разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов).

Также большой вклад внесли и современные педагоги и психологи А.Г. Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская, О.А. Карabanовой, Н.Г. Салминой.

Для начала необходимо разобраться в сущности понятия «универсальные учебные действия».

Как отмечает российский психолог Асмолов, в более широком смысле универсальные учебные действия стоит понимать, как способность самостоятельно учиться. В широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает способность к обучению, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного усвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную самобытность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса»¹⁹. Способность к обучению является важнейшим фактором повышения эффективности усвоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых основ личностно-нравственного выбора. В. Пунский дает такое определение способности к обучению: «Осваиваемые способы учебно-познавательной деятельности становятся навыками (к ним относятся и автоматизированные навыки), которые составляют синтезированное понятие способности к обучению»²⁰.

В более узком смысле этот термин можно определить, как совокупность способов действий обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

¹⁹ Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 46.

²⁰ Пунский В. О. Азбука учебного труда: Кн. Для учителя: Обобщение перелового пед. опыта / В. О. Пунский. М.:Просвещение, 2008. С 67.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностно-познавательного развития и саморазвития личности; обеспечить преемственность всех этапов образовательного процесса; лежат в основе организации и регламентации любой студенческой деятельности независимо от ее специально-предметного содержания²¹. Универсальные учебные действия предусматривают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Такая способность учащегося к самостоятельному успешному усвоению новых знаний, умений и навыков, в том числе к самостоятельной организации процесса усвоения, то есть способность к обучению обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как действия обобщенные открывают возможность широкого ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в структуре самой учебной деятельности, в том числе осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное овладение всеми компонентами учебной деятельности, к которым относятся²²:

- 1) познавательно-учебные мотивы,
- 2) учебная цель,
- 3) учебная задача,
- 4) учебные действия и операции. (ориентация, материальное преобразование, контроль и оценка).

²¹ Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 46.

²² Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаугтамыки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – С. 141..

«Умение учиться»²³ является значимым фактором повышения эффективности овладения учащимися предметными знаниями, умениями и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых основ личностного нравственного выбора.

В состав основных видов универсальных учебных действий, определяемых ключевыми целями системы общего образования, относится 4 вида²⁴:

1. Личностные
2. Регулирующие
3. Познавательные
4. Коммуникативные

Большинство педагогов придают данной классификации ведущую роль в процессе формирования урока.

Личностные универсальные УУД включают в себя ценностно-смысловую направленность обучающихся (умение соотносить действия и события с принятыми этическими принципами, знание нравственных норм и умение выделять нравственную сторону поведения), а также определенные навыки в социальной сфере и межличностной коммуникации. Что касается учебной деятельности, следует выделить два типа действий, которые необходимы в личностно-ориентированном обучении. Это, во-первых, действие смыслообразования, т. е. установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, иными словами, между результатом - продуктом обучения, стимулирующим деятельность, и того, для чего он был создан. Ученик должен задать вопрос: в чем смысл и значение обучения для меня? - и быть в состоянии ответить на него. Во-вторых, это навыки морально-этической оценки усваиваемого материала на основе существующих социальных ценностей и норм

²³ Там же. С. 145.

²⁴ Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?> (дата обращения: 10.04.2022).

В блок регулятивных учебных действий входят действия, обеспечивающие организацию учебной деятельности обучающихся: целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотношения того, что уже известно и усвоено обучающимся, и того, что еще неизвестно; планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; прогнозирование - предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; контроль в виде сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью выявления отклонений и отличий от эталона; коррекция - внесение необходимых дополнений и корректировок в план и способ действия в случае несоответствия эталонного, реального действия его продукту; оценка - выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения. Наконец, элементы волевой саморегуляции как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к осуществлению выбора в ситуации мотивационного конфликта), к преодолению препятствий²⁵.

Рассматривая систему познавательных УУД целесообразно различать общеучебные и логические действия. К общеобразовательным относятся: самостоятельный выбор и формулировка познавательных целей, структурирование знаний, отражение способов действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, ориентация не только на правила, но и на условия их применимости, отбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, извлечения необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров, определения основной и второстепенной информации; умение адекватно, подробно, лаконично, выборочно передавать содержание текста, осмысливать цель чтения, выбирая вид чтения в зависимости от цели;

²⁵ Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. / М.И. Махмутов. М.: Просвещение, 1977. С. 59.

свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимать и адекватно оценивать язык СМИ; писать тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста (соответствие теме, жанру, стилю речи и т. д.); ставить и формулировать проблему, самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении широкого круга задач, в том числе творческих и поисковых, действовать символическими средствами (заменять, кодировать, декодировать, моделировать), применять методы поиска информации, в том числе с использованием средств ЭВМ²⁶.

Наряду с общеобразовательными выделяют и универсальные логические действия: выбирать основания, критерии сравнения, сравнения, оценки и классификации предметов; синтезировать: составлять из частей целое, в том числе дополняя их самостоятельно, восполняя недостающие компоненты; обобщать понятия, узнавать предметы; устанавливать причинно-следственные связи, строить логическую цепочку рассуждений, доказывать; выделять родовые и ситуативно значимые признаки.

Коммуникативные УУД основаны на сознательной ориентации учащихся на позицию других людей (прежде всего партнера по общению или деятельности), умении слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, умении интегрироваться в сверстников. группироваться и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, умение излагать свои мысли с полнотой и точностью. Соответственно в состав коммуникативных действий входят: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками - определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов - активное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – идентификация, выявление проблемы, поиск и оценка

²⁶ Гончарова, С.А. Технология проблемного обучения при преподавании истории в средней общеобразовательной школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 21 апреля 2017 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 234–235.

альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация; управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка действий партнера²⁷. Коммуникативные универсальные учебные действия по мнению И.В. Возняк, «обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми»²⁸

Анализ научной литературы показал, что коммуникативные УУД обладают значительным потенциалом для саморазвития и самореализации учащихся, проявляющимся в следующих аспектах: обучающий: в процессе формирования коммуникативных УУД учащиеся овладевают правильной диалогической и монологической речью; обмениваются друг с другом знаниями, необходимыми для принятия коллективных решений; обучаются получать нужную информацию путем постановки правильных вопросов; получают навык работы с различными информационными источниками; обретают способность грамотно, аргументированно, спокойно излагать собственные мысли и доказывать свою точку зрения в устной и письменной форме; приобретают навык осознанного чтения; развивающий: овладение коммуникативными УУД развивает у учащихся способность предполагать наличие разных вероятных мнений других людей; формирует готовность к рефлексии, развивает самосознание воспитательный: в воспитательном аспекте коммуникативные УУД предполагают формирование критичности, готовность взять на себя инициативу в организации коллективного действия; воспитывают уважение к партнерам по взаимодействию, внимание к личности другого; формируют готовность адекватно реагировать на нужды и

²⁷ Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. С. 321.

²⁸ Возняк И.В. Система психологического сопровождения образовательного процесса в условиях введения ФГОС. Планирование, документация, мониторинг, учет и отчетность. М.: Учитель, 2015. С. 199.

потребности других людей; стремление к позитивным отношениям и взаимопониманию; воспитывают умение оказывать и принимать помощь в ходе решения любой задачи ;

социальный: в аспекте социального развития овладение коммуникативными УУД приводит к принятию ребенком вероятности существования различных мнений по одному и тому же вопросу; к формированию умений распределять роли в соответствии с целью взаимодействия, выбирать наиболее оптимальные формы и методы сотрудничества. Социализирующее влияние коммуникативных УУД проявляется также в появлении готовности к выработке коллективной позиции на основании анализа различных точек зрения; умения аргументировать свое мнение, бесконфликтно защищать его в процессе дискуссии; способности организовывать деловые взаимодействия; создавать и поддерживать позитивную атмосферу в процессе сотрудничества с ровесниками и взрослыми; обеспечивать высокий уровень результата командной работы²⁹.

Сегодня общество и государство выдвигают все больше требований к результатам школьного обучения. В стандартах первого поколения целью образования была непосредственная передача знаний от учителя к ученикам, а результатом, показывающим результаты обучения, было овладение системой знаний, умений и навыков. В стандартах второго поколения уже не используется понятие «ЗУНы». Меняется и цель обучения. Теперь школы должны выпускать людей, которые не только овладели набором определенных знаний и навыков, но и умеют их получать самостоятельно³⁰. Подразумевается, что выпускники должны обладать определенными универсальными учебными действиями.

²⁹ Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. С. 98.

³⁰ Там же. С. 101.

Для определения степени сформированности УУД используются следующие основные критерии³¹:

- Соблюдение правил
- Соответствие результатов освоения УУД прописанным заранее требованиям
- Осознанность, полнота и рациональность действий
- Критичность действий

Способствуя формированию и развитию УУД, преподаватель помогает учащимся стать активными участниками образовательного процесса. Освоив универсальные учебные действия, учащийся не потеряется в непрекращающемся потоке информации, приобретет очень важный навык - «умение учиться».

Сегодня объявлен запрос не просто на человека, а на Личность, которая должна обладать целым набором качеств³²:

- самостоятельность в принятии решений и выборе;
- способность нести ответственность за свои решения;
- Умение брать на себя ответственность за себя и своих близких;
- Готовность действовать в нестандартных ситуациях;
- Владение методиками преподавания и готовность к постоянной переподготовке;
- Владение набором компетенций, как ключевых, так и в различных областях знаний и т.д.

Понятно, что задача воспитать личность с такими качествами за годы школьного обучения чрезвычайно сложна. Достижение поставленной цели становится возможным благодаря формированию системы УУД, овладение которой дает учащимся возможность самостоятельно успешно овладевать новыми знаниями, умениями и компетенциями на основе формирования способности к обучению³³.

³¹ Там же. С. 115.

³² Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. С. 236.

³³ Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. С. 129.

Таким образом, под универсальными учебными действиями понимают совокупность способов действий обучающегося. Для обеспечения системно-деятельностного подхода, который положен в основу Федерального государственного образовательного стандарта общего образования, создается система формирования и развития универсальных учебных действий. Всего выделяется 4 вида универсальных учебных действий: личностные, познавательные, коммуникативные, регулятивные.

1.2. Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся на уроках истории

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования в 6 классе являются одним из важнейших механизмов реализации требований ФГОС к результатам обучающихся, освоивших образовательную программу. Они представляют собой систему обобщённых личностно ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию, что обеспечивает определение и выявление всех составляющих планируемых результатов, подлежащих формированию и оценке.

В соответствии с системно-деятельностным подходом содержание планируемых результатов описывает и характеризует обобщённые способы действий с учебным материалом, позволяющие обучающимся успешно решать учебные и учебно-практические задачи, в том числе задачи, направленные на отработку теоретических моделей и понятий, и задачи, по возможности максимально приближенные к реальным жизненным ситуациям.

Иными словами, система планируемых результатов даёт представление о том, какими именно действиями – познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными, преломлёнными через специфику содержания того или иного предмета – овладеют обучающиеся в ходе образовательной деятельности. В системе планируемых результатов особо

выделяется учебный материал, имеющий опорный характер, то есть служащий основой для последующего обучения.

Выделяются следующие виды познавательных универсальных учебных действий, формируемых на уроках всемирной истории³⁴:

анализировать объекты исторические события, таблицы, схемы, карты, с выделением для самих себя отличительных признаков;

классифицировать объекты по критериям;

сравнивать объекты по различным признакам;

осуществлять синтез объектов при составлении схем, таблиц и т.д.;

устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, объектами;

использовать знаково-символические средства, в том числе элементарные модели и схемы для решения учебных задач;

понимать содержание исторического текста, интерпретировать смысл, фиксировать полученную информацию в виде схем, рисунков, таблиц, моделей;

строить рассуждение (или доказательство своей точки зрения) по теме урока в соответствии с возрастными нормами;

проявлять индивидуальные творческие способности при выполнении индивидуальных и групповых заданий, подготовке сообщений, иллюстрировании рассказов и т. д.;

моделировать различные ситуации и явления исторического процесса;

перерабатывать полученную информацию: сравнивать и группировать факты и явления; определять причины явлений, событий;

перерабатывать полученную информацию: делать выводы на основе обобщения знаний;

³⁴ Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. С. 129.

работать с текстом: осознанное чтение текста с целью удовлетворения познавательного интереса, освоения и использование информации.

В 6 классе наблюдается положительная динамика в развитии важнейших познавательных процессов. Заметим, что формирование познавательных универсальных учебных действий требует развития высших психических функций — произвольности памяти, внимания, воображения³⁵. Именно в этом возрасте данные познавательные процессы приобретают самостоятельность.

Формирование данных умений в контексте формирования познавательных универсальных учебных действий способствует включению разных видов памяти, развивает наблюдательность, способность анализировать, сравнивать, делать выводы. П.Я. Гальперин сформулировал теорию планомерного поэтапного формирования действий и понятий, а также выделил этапы формирования универсальных учебных действий³⁶:

Создание мотивационной основы, формирование положительного отношения, обучающегося к целям и задачам усваиваемого действия, к содержанию материала. В дальнейшем это отношение может смениться на полярное, но на данном этапе очень заинтересовать обучающегося.

Оформление системы ориентиров, необходимых для эффективного запоминания материала и продуктивного обучения.

Оформление действия в материализованной форме, когда ориентировка и исполнение действия осуществляются с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

Преобразование действия во внешней речи. Именно преобразованная самим обучающимся речь становится основой последующих самостоятельных действий³⁷.

³⁵ Степанова М.А. Проблема обучения и развития в трудах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина / М.А. Степанова. М.: Педагогика, 2001. С 54.

³⁶ Там же. С. 59.

³⁷ Пунский В.О. Формирование у школьников понимания закономерности исторического процесса. Из опыта работы по изучению курса новой истории в 8 классе / В.О. Пунский. М.: Просвещение, 1972. С. 35.

Действие во внешней речи «про себя», когда объем озвученных действий сокращается, переходят во внутренний умственный план действий. Совершение действия в скрытой речи — этап умственного действия³⁸. Формирование действия, понятия или образа может проходить с «пропуском» некоторых этапов, указанных выше, исходя из прошлого личного опыта каждого обучающегося, которое способствует более быстрому овладению новыми формами деятельности³⁹.

В 6 классе учащиеся должны⁴⁰:

осуществлять синтез как составление целого из их частей;

осуществлять анализ, синтез, сравнение, сопоставление, классификацию, обобщение языкового материала не только по заданным критериям, но также и по самостоятельно выделенным основаниям;

осуществлять подведение исторических фактов под понятие на основе выделения комплекса существенных признаков и их синтеза;

осуществлять аналогии между изучаемым предметом и собственными знаниями по теме урока;

строить рассуждения, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, формулировать их;

осуществлять расширенный поиск информации и представлять информацию в предложенной форме.

Таким образом, познавательные действия являются существенным ресурсом достижения успеха и оказывают влияние, как на эффективность самой деятельности и коммуникации, так и на самооценку, смыслообразование и самоопределение учащегося. В настоящее время, в век компьютеров и новых информационных технологий, для достижения

³⁸ Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР: в 2 т. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 1. С. 369.

³⁹ Там же. С. 370.

⁴⁰ Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?> (дата обращения: 10.04.2022).

результатов, важно, в первую очередь, инициировать у детей собственные вопросы: «Чему мне нужно научиться?» и «Как мне этому научиться?».

Познавательные универсальные учебные действия формируются в процессе обучения через предметное содержание деятельности и складывающиеся отношения между участниками учебного процесса. Этому способствует широкое использование фактора новизны знаний, элементов проблемности в обучении, привлечение данных о современных достижениях науки и техники, показ общественной и личностной значимости знаний, умений и навыков, организация самостоятельных работ творческого характера, использование технологии обучения в сотрудничестве и т. п.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В РАМКАХ ШКОЛЬНОГО КУРСА ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ.

2.1. Особенности изучения гуситского движения в отечественной и зарубежной историографии

Гуситское историческое наследие образует, вероятно, один из самых важных символически заряженных блоков чешской национальной мифологии, в том числе, отраженный в визуальной и текстовой репрезентации на протяжении веков⁴¹. Это наследие также отличается многочисленными, часто противоречивыми и конкурирующими, политическими и историческими прочтениями. Это наследие включает в себя такие повествования как влияние учения Яна Гуса, локализованного в легендарной Вифлеемской часовне в Праге, так и история его отлучения от церкви и трагический судебный процесс, который закончился его казнью в 1415 году в Констанце. С другой стороны, это наследие предполагает память о последующей волне войн, охвативших Богемию в 1420–1434 годах, во время которых гуситская армия храбро сопротивлялась католическим крестоносцам, в основном из немецких земель, и была побеждена только из-за раскола внутри самого гуситского движения, когда в битве при Липанах в 1434 году табориты потерпели поражение от утракистов. Эта сложная история предлагает многогранный материал с огромным повествовательным и самоидентификационным потенциалом, а ее многозначность и отдаленность во времени облегчает идеологическое использование и манипуляции.

Так или иначе, но сосуществование конкурирующих прочтений оставалась и остается важной частью чешской идентичности. Так демократы могут увидеть во временах гуситского движения важную веху в истории

⁴¹ Hanáková, P. The Hussite Heritage Film A Dream for all Czech Seasons // A Companion to Eastern European Cinemas. Ed. by Aniko Imre. Wiley-Blackwell, 2012. P. 467.

развития демократия. Тогда как для католиков эта история остается исторической ошибкой и национальной трагедией, для коммунистов же – движение первых революционеров.

Гуситы, как звали сторонников чешских (богемских) реформаторов⁴², были одним из самых ярких и значительных движений позднего Средневековья.

Сам термин «гуситы» возник в среде противников богемских сторонников реформации. Носящий негативный характер, он был отвергнут представителями движения. Последние, однако, не приняли для себя никакого общего наименования. В текстах встречаются обозначения себя как «верных» и «богемцев и моравцы, принимающие Тело и Кровь Божии под обоими видами»⁴³.

В современной науке термин «гуситы» утратило негативные коннотации и обычно используется как нейтральный применительно к последователям богемской реформации, начиная с Яна Гуса и его последователей. При этом движение характеризовалось фракционностью, что и по настоящее время классифицируются по степени радикальности.

Интересно отметить, что в ряде случаев можно встретить попытки проблематизации самого термина «гуситизм» как нивелирующего сложное интеллектуальное наследие чешских духовных мыслителей в отношении личности Я. Гуса. Важно понимать, что Я. Гус и его окружение пребывали под влиянием наследия мыслителей и проповедников Яна Милича из Кромержижа (1320/25–1374), Конрада Вальдхаузера (1320/25–1369) и Матея из Янова (1350/55–1393), что также касается английского схоласта Джона Уиклиф (1330–1384)⁴⁴. Как, в частности, утверждает Оливер Мартин, заслуга предшественников заключалась, прежде

⁴² Прим.: феномен гуситского движения во многом проистекает из отказа от слепого принятия доктрины об авторитете церкви. Именно: рефлексивного отношения к расхождению между Писанием и практикой функционирования института церкви.

⁴³ Петр из Младоневиз Донесение о Магистре Яне Гусе в Констанце // Гуситское движение в освещении современников. Источники и материалы для практических занятий / Сост. и вер. Л.П. Лаптева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 19.

⁴⁴ Marin, O. The Early Bohemian Reform // A Companion to the Hussites. Brill's Companions to the Christian Tradition. Ed. by Michael van Dussen and Pavel Soukup. – Leiden: Brill, 2020. P. 40.

всего, в подготовке почвы для будущего гуситского движения. Однако именно Ян Гус положил начало тому, что стало называться гуситским движением.

ФГОС ООО классифицирует такие учебные предметы как «История», «Обществознание» и «География» как составляющие такой предметной области как «Общественно-научные предметы»⁴⁵. В свою очередь «История» включает в себя учебные курсы «История России» и «Всеобщая история»⁴⁶. Со своей стороны предметные результаты по курсу «Всеобщая история» предполагают знакомство с темами, составляющими содержания периода позднего Средневековья⁴⁷, где гуситские войны занимают особое значение в контексте развития Центральной и Восточной Европы.

Знакомство с темой гуситских войн происходит в 6 классе по курсу «Всеобщая история», как правило⁴⁸, в рамках темы «Государства западных славян», предполагающей в целом сравнительно широкий охват. Последнее обстоятельство предполагает освещения истории таких государств как Польша и Чехия в период с XI по XV век. Как следствие выбор УМК оказывается решающим фактором, обуславливающим возможность построения урока, посвященного исключительно опыту протореформации в Чехии.

Важно отметить, что упоминание темы гуситского движения в Чехии присутствует и в УМК для 10 и 11 классов. Однако такие обращения не отличаются детализацией и ограничиваются констатацией наличия

⁴⁵ Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101). С. 24. // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?> (дата обращения: 10.04.2022).

⁴⁶ Там же. С. 25.

⁴⁷ Там же. С. 93

⁴⁸ Прим.: исключением в этом смысле является учебник Агибаловой Е.В. [Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение], где гуситское движение выделяется в качестве основной темы параграфа.

«широкого движения» «за реформу католической церкви», что наряду с Англией XIV века коснулось и Чехии в XV века⁴⁹.

Широкий спектр предлагаемых УМК не демонстрируют значительных расхождений по основным вопросам, что касается как определения предпосылок, причин, хода и т.п., например, по вопросу определения хронологических границ гуситских войн, уместающихся в период с 1419–1434 годов, оставляя в тени последующее развитие противостояния.

В этом контексте видится важным обратиться к опыту исследования этого периода со стороны зарубежных и отечественных исследователей. Необходимость этого обращения объясняется с позиции значение историографии как предшествующего опыта осмысления предмета, что, в конечном счете, в рамках сравнительной перспективы помогает определить, как обоснованность тех или иных утверждений, так и значимых проблем, касающихся актуальной темы.

Распад Восточного блока и последовавшие политические трансформации в Центральной и Восточной Европе в научной сфере повлекли за собой как 1) расширение доступа к библиотекам и архивам в Чешской Республике, что в том числе имело большое значение для западных исследователей, так и 2) расширение и усложнение методологического аппарата в случае с исследователями бывшего советского блока. В целом указанные изменения позитивно сказались на становлении более открытого и толерантного исследовательского климата⁵⁰.

Последнее обстоятельство сказалось и на осмыслении истории гуситов. История гуситов в данном контексте касается, главным образом, первой половины XV века. Важно отметить, что понимание гуситского движения в качестве центрального события чешской истории периода позднего

⁴⁹ Уколова, В.И. Всеобщая история: с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / В.И. Уколова, А.В. Ревякин; под ред. А.О. Чубарьяна. 7-е изд. М.: Просвещение, 2012. С. 111.

⁵⁰ Гуревич, А.Я. О кризисе современной исторической науки // Вопросы истории. 1991. № 2-3. С. 23.

Средневековья является общепризнанным как среди историков, так и шире – исследователей в сфере гуманитарного знания.

«Гуситология» («гусиведение») как исследовательское направление является одной из самых развитых сфер отечественного и мирового славяноведения в целом. Традиционным ее предметом считается исследование гуситского движения как феномена раннереформационных движений в контексте поздней средневековой истории и Раннего Нового времени Чехии и шире – всей Европы.

Исследования движения всегда характеризовались тщательным изучением первичных рукописных источников. Однако последние исследования начали уделять повышенное внимание значению этих источников в контексте более широкой европейской религиозной политики позднего Средневековья.

То же касается и влияния развития широкого спектра гуманитарных дисциплин, чей инструментарий стал хорошим подспорьем, в том числе, и для развития исторических исследований.

В настоящий момент существует большое количество научно-исследовательских центров, занимающихся исключительно этой темой. Среди таких институтов можно особенно выделить научно-исследовательскую лабораторию Музея гуситского движения в г. Таборе (Чехия)⁵¹.

Обращаясь к теме зарубежной историографии гуситского движения, видится обоснованным согласиться с утверждением профессора Томаса Фаджа из Университета Новой Англии, полагавшего, что начиная с 1850-х гг. и вплоть до 1989 года именно политические соображения играли определяющую роль в формировании чешской историографии⁵². Так уже начиная с XV века темы Богемской реформации⁵³ и Гуситская революция

⁵¹ History of Museum // Husitské muzeum v Táboře, 2022. URL: <https://www.husitskemuzeum.cz/en/> (дата обращения: 17.03.2022).

⁵² Fudge, T.A. The State of Hussite Historiography // Mediaevistik. 1994. Vol. 7. P. 94.

⁵³ Прим.: в историографии встречается обозначения этого явления, в том числе как Чешская реформация или Гуситская реформация.

являются темами, актуальными для прочтения как в философском и теологическом, так и политическом и националистическом контексте.

Начало становление историографии о гуситах можно проследить начиная с момента противостояния спор на Гуса с отцами Констанцкого собора, что нашло свое отражение в том числе в «Донесении о магистре Яне Гусе в Констанце» Петр из Младоневиц⁵⁴ или «Хрониках» Ульриха фон Рихенталя.

Важно отметить, что место гуситов в истории Чехии с давних пор было источником дискуссий⁵⁵. Начиная с поражения на Белой горе в 1620 году и до периода после поражения Австро-Венгерской империи от Наполеона, гуситы считались еретиками. Среди первых ученых, обративших серьезное внимание на Яна Гуса и гуситизм как движение, были немецкие церковные историки, усмотревшие в движении предтечу протестантизма.

В дальнейшем свою роль сыграл и релятивизм эпохи Просвещения, во многом воспринятый со стороны власти как угроза на их господства над населением, проложивший дорогу к новому осмыслению истории гуситизма.

Здесь видится важным более подробно остановиться на более позднем осмыслении гуситского движения⁵⁶. Так принято считать, что чешская историография Нового времени берет свое начало с «национального возрождения» в чешских землях в XIX веке и связана, прежде всего, с именем Франтишека Палацкого (1798–1876), признанного основателем современных чешских исторических исследований.

В этой связи интересно отметить, что в своей наиболее известной работе «Краткий очерк истории чешского народа» (1839) Ф. Палацкий утверждал, что чешская история достигла своего наивысшего исторического

⁵⁴ Гуситское движение в освещении современников. Источники и материалы для практических занятий / Сост. и вер. Л.П. Лаптева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 96 С.

⁵⁵ Прим.: в этом контексте интересно упомянуть работу «Preachers, Partisans, and Rebellious Religion: Vernacular Writing and the Hussite Movement» (2019), где автор в рамках в рамках седьмой главы выводит устойчивые паттерны прогуситской и антигуситской историографий на примере антагонистичных друг другу работ «Гуситская хроника» Лаврентия из Бржезовой и «Богемской Истории» (1458) Энея Сильвия Пикколомини. См. Perett, M.K. Preachers, Partisans, and Rebellious Religion: Vernacular Writing and the Hussite Movement. Philadelphia: University of Pennsylvania Press City, 2018. viii+290 P.

⁵⁶ Lahey, S.E. The Hussites. A.: Amsterdam University Press. Arc Humanities Press, 2019. P. 83.

значения в среде гуситского движения⁵⁷. Согласно Ф. Палацкому, гуситы по праву были первыми протестантами, которые противопоставили человеческий разум и Библию иерархическому авторитету средневековой церкви. Я. Гус, а не Лютер, был истинным основателем протестантизма⁵⁸. Следовательно, гуситская реформация с ее «протестантской» программой предшествовала лютеранскому восстанию^{59, 60}.

Наследие Ф. Палацкого, конечно, не осталась неотрефлексированным со стороны историков в более позднее время. Недостатки такого прочтения чешской истории были видны, и новые поколения ученых начиная со второй половины XIX века встали на путь критического осмысления работ Ф. Палацкого.

Отметим, что свои специалисты по теме истории Чехии были и в других странах. Если обращаться к зарубежной историографии XIX века в целом можно выделить такие фигуры как немецкий исследователь Реформации Фридрих фон Бецольд (1848–1928) и французский историк-славист Эрнест Дени (1849–1921). Однако крупнейшими исследователями гуситской проблематики были и остаются, прежде всего, сами чешские историки.

Среди исследователей этого периода особого внимания заслуживает Ярослав Голл (1846–1929). В процесс своего становления как историка Я. Голл учился у В.В. Томека (1818–1903) – ученика Палацкого, а также у К. фон Гёфлера (1811–1897) – известного критика Ф. Палацкого⁶¹.

⁵⁷ Палацкий, Ф. Краткий очерк истории чешского народа / Перевод Н.П. Задерацкого. Киев: Типография М.П. Фрица, 1872. С. 13.

⁵⁸ Палацкий, Ф. Краткий очерк истории чешского народа / Перевод Н.П. Задерацкого. Киев: Типография М.П. Фрица, 1872. С. 52.

⁵⁹ Палацкий, Ф. Краткий очерк истории чешского народа / Перевод Н.П. Задерацкого. Киев: Типография М.П. Фрица, 1872. С. 10.

⁶⁰ При этом современные исследователи, несколько не отрицая значение вклада Ф. Палацкого, отмечают, в том числе, его ангажированность в отношении идеализации чехов в их противостоянии германцам. Но что еще более важно, Ф. Палацкий внес огромный вклад в реабилитацию гуситов в мировой истории. И не смотря на то, что Ф. Палацкий никогда не имел академической степени, именно он оказал огромное влияние на целое поколение ученых.

⁶¹ Гимадеев, Т.В. Школа Голла в чешской историографии (конец XIX – первые десятилетия XX в.) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2020. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-golla-v-cheshskoy-istoriografii-konets-xix-pervye-desyatiletija-xx-v> (дата обращения: 15.04.2022).

Предполагается, что с появлением «школы Голля» чешская история обретает историческую науку, развивающуюся в позитивистском ключе. Эти историки подходили к гуситской истории как к строго историческому предмету, который должен оставаться в рамках своего конкретного исторического контекста.

Так положения Ф. Палацкого были раскритикованы, во многом за универсализацию гуситского движения как отражение чешской истории. Среди таких исследователей можно выделить Йозефа Пекаржа (1870–1937), который решительно выступал против романтизации Ф. Палацким, в частности гуситов. По мнению Й. Пекаржа, обращаясь к истории Гуситских войн, время было тяжелым периодом чешской истории, во многом ставшим следствием распространения идей английского философа-схоласта Джона Уиклифа (1330–1384), что в конечном счете обернулось трагедией для Чешского королевства⁶².

В целом, несмотря на большие успехи в историографии, достигнутые школой Голла, недостатки были также фундаментальными. Однако это нисколько не умоляет того факта, что «школа» ключевым образом повлияло на историческую мысль в целом, проложив дорогу к современному пониманию исторической науки. То же касается и подготовки широкого корпуса специалистов, оставивших свой след в историографии гуситского движения. Одним из таких ученых был Франтишек Михалеk Бартош. Действительно, в своем предисловии к англоязычному изданию «Гуситской революции. 1424–1437» (1965–1966) Ф. Бартош утверждал, что он был одним из последних учеников «исторической школы Голла»⁶³.

Окончание Второй мировой войны и образование Чехословацкой республики в 1948 году ознаменовало начало нового этапа в развитии историографии гуситского движения, что на практике означало

⁶² Крылов, П.В. Гуситское движение – война за «свободу закона Божия» // Европейская Реформация и ее возможные аналоги в России. СПб: Нестор-история, 2017. С. 54.

⁶³ The Hussite Revolution, 1424–1437. By F.M. Bartos. English edition prepared by John M. Klassen. New York: Columbia University Press (for East European Monographs), 1986. P. xi.

проникновение и последующую абсолютизацию марксистской интерпретации общественно-исторического развития. Йозеф Мацек (1922–1991), Франтишек Граус (1921–1989), Роберт Каливода (1923–1989) – эти и многие другие историки стали лицом новой историографии применительно к истории гуситского движения.

В этом контексте важно в особенности уделить внимание фигуре Йозефа Мацека – сотрудник Государственного исторического института ЧСАН, а с 1952 года – его директор. Так Й. Мацек был одним из первых, кто обратился к переосмыслению гуситского периода. В своей работе 1952 года «Гуситское революционное движение» Й. Мацек объявил о повороте к «подлинно научной истории гуситского движения»⁶⁴ и, в след за рядом марксистских публицистов, описал гуситское движение в контексте классовой борьбы в качестве «революционного движения неразрывно связанного с политической борьбой за права трудящихся»⁶⁵ – «неотделимой части классовой борьбы чехословацкого пролетариата»⁶⁶.

Наиболее значительной работой Й. Мацека принято считать его двухтомный труд, посвященный истории города Табор (1952)⁶⁷. Йозеф Мацек, взяв за основу методологические положения, выдвинутые Ф. Энгельсом в работе «Крестьянская война в Германии» (1850), имевшие в советской период доминирующее положение⁶⁸, описал историю основания и последующей трансформации города Табора в контексте кульминации гуситского движения. Ориентируясь, прежде всего, на отражение изменений в сфере социальной структуры, Й. Мацек описывает историю Табора от

⁶⁴ Мацек, Й. Гуситское революционное движение / Пер. с чеш. Н.М. Пашаевой и др. М.: Изд-во иностр. лит., 1954. С. 217.

⁶⁵ Там же.

⁶⁶ Мацек, Й. Гуситское революционное движение / Пер. с чеш. Н.М. Пашаевой и др. М.: Изд-во иностр. лит., 1954. С. 206.

⁶⁷ Мацек, Й. Табор в гуситском революционном движении. Т. 1–2 / Пер. с чеш. Н.А. Аросьевой и др.; Ред. и предисл. П.И. Резонова. М.: Изд-во иностр. лит., 1956; 1959. – 586; 572 С.

⁶⁸ Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. Москва, 2010. С. 6.

момента его возникновения как «центра революционной бедноты» с последующим переходом вправо – «в лагерь феодалов»⁶⁹.

В этом контексте также важно отметить вклад Франтишека Грауса, чьей ключевой работой стало исследование городской бедноты – «Бедные в городах в догуситскую эпоху» (1949) как феномена городской бедноты в целом⁷⁰, так и в контексте гуситской эпохи, развивая идею непримиримости классового противостояния.

В целом согласно марксистской интерпретации – ее общим паттернам, гуситское революционное движение имело в своей основе социальные противоречия, усугубляемые национальными⁷¹, а движение в целом – отражение экономического и социального кризиса. Последнее обстоятельство описывается в качестве платформы для единства «и эксплуатируемых и эксплуататоров»⁷² в контексте национально-освободительной борьбы⁷³.

В свою очередь интерпретация фигуры Яна Гуса, как правило, ограничивалась его ролью как критика классовой структуры общества в контексте национально-освободительной борьбы, тогда как его осмысление как религиозного деятеля зачастую уходит на второй план в силу понимания религии как таковой в качестве «мощного орудия защиты всего феодального строя»⁷⁴.

Однако очевидным недостатком такого прочтения является чрезмерное упрощение вследствие сведения общественной динамики к социально-экономическому детерминизму, в рамках которого внеэкономическим факторам уделяется весьма ограниченное внимание.

⁶⁹ Мацек, Й. Табор в гуситском революционном движении. Т. 1 / Пер. с чеш. Н.А. Аросьевой и др.; Ред. и предисл. П.И. Резонова. М.: Изд-во иностр. лит., 1956. С. 18–19.

⁷⁰ Ле Гофф, Ж. Средневековье и деньги: очерк исторической антропологии / Пер. с фр. М.Ю. Некрасова. СПб: Евразия, 2010. С. 102.

⁷¹ Мацек, Й. Гуситское революционное движение / Пер. с чеш. Н.М. Пашаевой и др. М.: Изд-во иностр. лит., 1954. С. 23.

⁷² Там же. С. 34.

⁷³ Там же. С. 186.

⁷⁴ Там же. С. 35.

При этом стоит отметить, что в поствоенной Чехословакии сохранялась и немарксистская традиция историописания, сконцентрировавшаяся на евангелическо-богословских факультетах. Среди таких исследователей можно отметить имена богословов и историков Рудольфа Ржичана (1889–1975), Франтишека Михалека Бартоша (1889–1972), Франтишека Мразека Добиаша (1907–1972), Амедео Мольнара (1923–1990) и мн. др.

Среди этого перечня особого внимания заслуживает Франтишек Михалек Бартош. Его интеллектуальное наследие, как в частности полагает Томас Фадж, во многом является продолжением традиций Ярослава Голла (1846–1929), учеником которого был Ф.М. Бартош, и Франтишека Палацкого⁷⁵. Во многом известный благодаря таким трудам как «Богемия во времена Гуса» (1947), однако особенно стоит отметить его позднюю работу, носившую во многом синтетический характер в отношении его изысканий – «Гуситская революция 1415–1437» в двух томах (1965–1966).

Эта работа впервые была издана на английском только в 1986 году, хотя и со значительными сокращениями. В содержательном плане преемственность в отношении домарксистской традиции весьма четко прослеживается на протяжении всей работы. Здесь мы встречаем и солидарность в отношении прочтения этого периода со стороны Ф. Палацкого, определяя гуситов как первопроходцев в борьбе за защиту таких непреходящих ценностей как «право на самоопределение и свободу совести» в общеевропейском масштабе⁷⁶. То же касается и оценки гуситской традиции и ее значения для чешской идентичности⁷⁷.

Количество работ Ф.М. Бартоша об этом периоде измеряется в сотнях. Как следствие автор затрагивает, вероятно, все аспекты этого движения, однако, как зачастую отмечали его критики, чрезмерное увлечение первоисточниками и интеллектуальной историей способствовало

⁷⁵ Fudge, T.A. The State of Hussite Historiography // *Mediaevistik*. 1994. Vol. 7. P. 102.

⁷⁶ The Hussite Revolution, 1424–1437. By F.M. Bartos. English edition prepared by John M. Klassen. New York: Columbia University Press (for East European Monographs), 1986. P. xiii.

⁷⁷ *Op. cit.* P. 164.

вытеснению из поля зрения Ф.М. Бартоша вопросов, в том числе, связанных с крестьянством.

В этом контексте нельзя обойти стороной наследие Рудольфа Ржичана, чья книга «История Единства Братьев: протестантская гуситская церковь в Богемии и Моравии» (1957), впервые изданная на английском только в 1992 году, посвящена истории движения «Единства Братьев», основанного в середине XV века как реакция в отношении консервативности подхода гуситской интерпретации христианства. В своей работе Рудольф Ржичан не только демонстрирует изменчивость положений Единства в ходе взаимодействия с множеством протестантских течений, в том числе в отношении церковной дисциплины и гражданской ответственности, но и воспроизводит историю этого направления в целом вплоть до утраты собственной идентичности в результате Тридцатилетней войны (1618–1648)⁷⁸.

Чешская немарксистская историография, помимо прочего оказала огромное влияние на понимание разнородности движения, в том числе и в вопросах теологии, а именно: свободной проповеди Евангелия, апостольской бедности духовенства, преследования безнравственности, включая клер. Таким образом, значение их творчества заключается как в расширении источниковедческой базы по теме, так и в развитии инклюзивного понимания этого периода за счет, в том числе обращения к сравнительно менее выразительным кейсам и что еще важнее – богословской составляющей развития гуситского движения.

Их труды также отличает сравнительно выраженная ориентация на описание истории гуситского движения в общих рамках европейской истории, например, в контексте реформаций XVI века.

Однако период в целом демонстрирует сравнительную ограниченность коммуникации между сторонниками марксистской историографии и

⁷⁸ Rican, R. The History of the Unity of Brethren: A Protestant Hussite Church in Bohemia and Moravia. Translated by Daniel Crews. – Bethlehem, Pennsylvania: The Moravian Church in America, 1992. – 437 P.

преемниками прежней традиции, что, однако, нисколько не преуменьшает значимость этого периода в целом.

Если же обращаться к зарубежной историографии за пределами Чехии в современный период обращают на себя внимания фигуры Фердинанда Зайбта (1927–2003) и Винфрида Эберхарда (р. 1941) из ФРГ, во многом известных благодаря работам по средневековой Центральной Европе, в том числе и применительно к истории гуситского движения. В случае с англоязычной историографией можно выделить имена таких исследователей-медиевистов как Харисон С. Томсон (1895–1975) и Томас Фадж.

В целом контексте последующего развития зарубежной историографии важно отметить, что в послевоенный период и вплоть до 90-х гг. XX века историография гуситского движения оставалась практически без исключений чешской⁷⁹. Последнее обстоятельство, однако, во многом разрешается благодаря активной публикации изысканий чешских исследователей на английском языке.

В свою очередь спектр затрагиваемых проблем применительно к истории гуситского периода как никогда отличается тематическим многообразием. От классических работ на тему богословия и осмысления наследия видных представителей эпохи, с подробным анализом предшествующей и актуальной историографии, в том числе специалистов из других стран, до сравнительно узких работ, затрагивающих темы специфики гуситской идентичности и, как пример, отражение гуситского наследия в контексте кинематографа⁸⁰.

В случае с отечественной историографии рост интереса к гуситскому движению приходится на середину XIX – начало XX века. Славяноведение этого периода, будучи в то время одной из ведущих направлений в

⁷⁹ Fudge, T.A. The State of Hussite Historiography // *Mediaevistik*. 1994. Vol. 7. P. 103.

⁸⁰ Hanáková, P. The Hussite Heritage Film A Dream for all Czech Seasons // *A Companion to Eastern European Cinemas*. Ed. by Aniko Imre. Wiley-Blackwell, 2012. P. 466–482.

дореволюционной исторической науки, уделяло значительное внимание изучению гуситского движения⁸¹.

В свою очередь последовавший за этим период, пришедшийся на первую половину XX века, не породил значимых исследований в этой области по причине сложившейся конъюнктуры в целом, предполагавшей фундаментальную перестройку гуманитарного знания в методологическом плане и институциональной организации.

В целом важно понимать, что марксистские историки исходили из понимания общественного развития как следствия классовой борьбы. Как следствие советские историки с большим интересом подходили к проблемам социально-экономических основ гуситского движения.

При этом первые работы, вышедшие после 1917 года, сохраняли преемственность в отношении дореволюционной традиции, что на практике было обусловлено сохранением влияния «старой школы», в условиях только зарождающейся марксистской традиции в советской России.

В ранние годы советской власти влияние сохраняли такие исследователи как Антон Никитич Ясинский (1864–1933), Матвей Кузьмич Любавский (1860–1936), что интересно, также обращавшийся к социальной проблематике гуситского движения⁸².

Одной из попыток восстановления отечественного славяноведения в постреволюционный период стала организация Ленинградского Института славяноведения (1931–1934), впоследствии закрытого, по причине того, что многие его сотрудники были репрессированы за контрреволюционную деятельность по т.н. «Делу славистов» (1933–1934)⁸³.

Однако на это время также приходится становление новых исследователей, что хотя на ранних порах ограничивались исключительно

⁸¹ Гаркуша, Л.М. Современная гуситология в Чехии. Состояние и основные направления исследований: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.00, 07.00.03; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Ист. фак.]. Москва, 2007. С. 3.

⁸² Любавский, М.К. История западных славян (прибалтийских, чехов и поляков): лекции, читанные в Московском университете и на Высших женских курсах в Москве. 2-е изд. М.: М. и С. Сабашникова, 1918. С. 120–121.

⁸³ Ашнин, Ф.Д. «Дело славистов»: 30-е годы / Отв. ред. Н.И. Толстой; Рос. АН, Ин-т мировой лит. им. Горького. М.: Наследие, 1994. С. 18.

общей интерпретацией гуситского движения в целом, как это, например, было с Иваном Федоровичем Ивашиным⁸⁴.

Интересно отметить, что становление марксистского прочтения гуситского движения изначально не отличалось гомогенностью, а характеристики варьировались от «революции городов» до «национально-чешского реформационного движения, ядром которого была крестьянская война»⁸⁵. Тогда как, начиная с 1950-х гг., утверждается общее для советской историографии прочтение тех событий как «крестьянской войны», примером чему могут послужить работы как советских⁸⁶, так и чехословацких историков⁸⁷.

Принято считать, что именно на период с середины 1940-х – конца 1950-х приходится окончательное утверждение советской марксистской интерпретации гуситского движения.

Так на конец 1930-х годов приходится образование новых центров отечественного славяноведения – Сектор славяноведения в Институте истории АН СССР и кафедра истории южных и западных славян на историческом факультете МГУ и др., что уже к 1950-м гг. привело к окончательному формированию общей оценки гуситского движения как «национально-чешской крестьянской войны».

С другой стороны, это время также характеризовалось расхождением в интерпретациях советских и чехословацких историков, что нашло свое отражение в статье «Гуситское революционное движение в новых работах чехословацких историков» (1954). Авторы обращали внимание, в частности, на расхождение в оценке движения в целом. Так, если чехословацкие исследователи обращали внимание на буржуазный характер революционного

⁸⁴ Ивашин, И.Ф. Гуситские войны и табориты //Исторический журнал, 1938. №2. С. 87–101.

⁸⁵ Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. Москва, 2010. С. 9.

⁸⁶ Рубцов, Б.Т. Гуситские войны: (Великая крестьянская война XV века в Чехии). М: Госполитздат, 1955. С. 38.

⁸⁷ Мацек, Й. Табор в гуситском революционном движении. Т. 1. / Пер. с чеш. Н.А. Аросьевой и др.; Ред. и предисл. П.И. Резонова. М.: Изд-во иностр. лит., 1956. С. 6.

движения, то их коллеги из СССР продвигали прочтение этих событий как крестьянской войны⁸⁸.

Именно на период с 1945 по конец 1950-х годов приходится оформление общей концепции гуситского движения как войны, носившей классовый характер. То же касается и периодизации, установленной в рамках 1419–1934 годов. На это время пришлась публикация значительного количества работ более узкой направленности: от исследования городов и феодальной ренты до деятельности лидеров движения, а именно: Яна Гуса, Яна Жижки и др.

Несмотря на то, что общая интерпретация просуществовала вплоть до конца 1980-х годов, этот период не носил характер поступательного развития. Так на середину 1940-х пришлась временная и ограниченная актуализация дореволюционной традиции, а хрущевский период ознаменовал собой как идеологические послабления, так и фрагментарное восстановление контактов с зарубежными историческими школами.

Новой вехой стало время, пришедшееся на 1960–1980-е годы – «"Золотой век" советской историографии гуситского движения»⁸⁹. Во многом под влиянием трансформации идеологической составляющей во внутренней политике, это время, в частности и в сфере исследований гуситского движения, характеризуется расширением исследовательского поля, что нашло свое отражение в росте числа публикаций на эту тему.

В свою очередь осмысление советскими славистами дореволюционных и зарубежных исследований по теме во многих случаях ограничивалось критикой «буржуазной» науки по вопросам об интерпретации и исторической роли движения в целом и ограниченной репрезентации проблемы социального расслоения, в частности. Однако при этом были работы, отличавшиеся сравнительно детальным анализом зарубежной

⁸⁸ Резонов, П.И. Санчук, Г.Э. Озолин, А.И. Гуситское революционное движение в новых работах чехословацких историков // Вопросы истории, 1954. №10. С. 141–145.

⁸⁹ Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. Москва, 2010. С. 1.

историографии. В качестве примера можно привести работу Александра Николаевича Галямичева⁹⁰ из Саратовского национального исследовательского государственного университета.

В настоящее время приходится констатировать, что в содержательном плане публикации, пришедшиеся на период 1940-х – 1980-х годах во многом могут быть охарактеризованы как фрагментарные, что в частности можно проследить на примере репрезентации образа Яна Гуса. То же касается и акцентов в отношении движения в целом, где приоритет отдавался, как правило, радикальному крылу гуситов – таборитам. Только начиная с 1990-х годов, мы можем наблюдать расширение сравнительно беспристрастного исследовательского интереса в отношении умеренных гуситов или роли католической оппозиции.

Так 1980-е – 1990-е гг. как время либерализации и крушения социалистической системы ознаменовало собой пересмотр марксистской интерпретации социально-экономического развития, а впоследствии и вовсе отказ от методологии марксизма-ленинизма, что повлекло за собой поиски новых прочтений гуситского движения.

Современное состояние отечественной историографии во многом оказывается под влиянием развития чешской исторической науки⁹¹. С другой стороны наблюдаются и отдельные попытки реактуализации наследия, как советского периода, так и дореволюционной отечественной традиции.

В этом контексте видится важным обратиться к *опыту осмысления советской историографии* в целом. Так первые синтетические работы по историографии гуситского движения в советское время начинают публиковаться с начала 1970-х годов, чему, однако, предшествовали отдельные историографические очерки.

⁹⁰ Галямичев, А.Н. Либеральное направление в немецкой историографии гуситского движения второй половины XIX века: диссертация канд. ист. наук: 07.00.09. – Саратов, 1983. – 177 С.

⁹¹ Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. Москва, 2010. С. 1.

Одним из первых в этой области стал харьковский историк Анатолий Ильич Митряев (1922–1998). В своей кандидатской диссертации: «Советская историография гуситского движения» (1970), он обратился к истории становления и последующего развития марксистской концепции гуситизма в обозначенный период, уделив особое внимание ключевым аспектам движения в рамках актуальной историографии⁹².

То же можно утверждать в отношении более поздних работ таких авторов как Генрих Эдуардович Санчук⁹³ и Юрий Федорович Иванов⁹⁴, что сравнительно четко обозначили как основные направления гуситоведения, так и связь развития этого направления в целом с процессом институционального становления советского славяноведения, связав его с созданием к 1939 году соответствующих центров при АН СССР и МГУ⁹⁵.

При этом вплоть до конца 1980-х гг. не существовало сравнительно детальной периодизации развития этого направления, а тем более критической рефлексии на тему методологических положений. В этой связи нельзя не обратиться к статье Е.Д. Кульшетова и А.В. Рандина⁹⁶, что во многом может быть воспринята как отправная точка в вопросе о критическом осмыслении советского гуситоведения. Последнее объясняется исходя из ориентации авторов на комплексный анализ истории развития направления в советский период⁹⁷ в контексте мировой науки⁹⁸.

⁹² Митряев, А.И. Советская историография гуситского движения: автореферат дис. канд. ист. наук.: 07.00.00; [Место защиты: Харьк. гос. ун-т им. А.М. Горького.]. Харьков, 1971. С. 2.

⁹³ Санчук, Г.Э. Гуситское движение в советской историографии // Вопросы историографии и источниковедения славяно-германских отношений. М.: Наука, 1973. С. 44–59.

⁹⁴ Иванов, Ю.Ф. Гуситское движение в советской историографии (конец 30-х – начало 50-х годов) // Советское славяноведение. 1982. № 3. С. 43–52.

⁹⁵ Санчук, Г.Э. Указ. соч. С. 48.

⁹⁶ Кульшетов, Е.Д., Рандин, А.В. Советская историография гуситского движения // Вопросы историографии зарубежной истории: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: Рокина Г.,В. (отв. ред.) и др. Йошкар-Ола: МГПИ, 1991. С. 64–76.

⁹⁷ Авторы ввели четкую периодизацию, разграничив советский период на следующие этапы. 1) Время, пришедшее на 1917–1938 годы и характеризующееся сохранением и последующим упадком наследия дореволюционных специалистов – т.н. «старой школой». 2) Этап становления советского славяноведения (1938–1945), характеризуемый как время становления славистских центров и появлением первых работ советских марксистских историков о гуситском движении. За чем последовал 3) период, помещенный в хронологические рамки с 1945 по середину 1950-х годов как время становления советской школы гуситоведения во главе с такими исследователями как А.И. Озолин, Г.И. Липатникова, Б.Т. Рубцов, П.И. Резонова и, конечно, Л.П. Лаптева. Тогда как 4) этап с середины 1950-х по конец 1970-х описывается авторами как время выработки общей концепции гуситского движения как революционного, со смещением

В настоящее время российская историография гуситов не демонстрирует наличия единой интерпретации. Один из таких водоразделов, например, проходит по линии осмысления этого явления как религиозного / социального движения⁹⁹.

Среди современных исследователей гуситского движения можно выделить как уже упомянутых советских историков – Людмилу Павловну Лаптева, Александра Валентиновича Рандина и Георгия Павловича Мельникова, так и новых исследователей, а именно: Лариса Михайловна Гаркуша, Андрей Петрович Пашинин и другие.

В целом видится обоснованным утверждать, что современные исследователи, хотя в ряде случаев и сохраняют преемственность в отношении советского периода, пошли по пути критического осмысления этого наследия. В настоящий момент спектр затрагиваемых вопросов оказывается необычайно широким. Так можно выделить следующие аспекты современной гуситологии: отечественная и зарубежная историография¹⁰⁰, влияние университетов в формировании гуситского движения¹⁰¹, деятельность гуситских реформаторов, влияние гуситского движения на Реформацию в целом и мн. др.

Если обращаться к положению современной историографии в целом, видится важным подчеркнуть, на настоящий момент Чехия восстановила свой статус как центра исследования в сфере гуситского движения¹⁰². В целом же историография гуситизма развивается в рамках в русле междисциплинарных исследований, что упоминалась ранее.

акцента в пользу крестьянской войны. Тогда как 5) Современный этап, обозначивший себя в 1980-х гг., оценивался авторами как время пересмотра устоявшихся взглядов и сближение позиций советских и чехословацких исследователей по целому ряду вопросов.

⁹⁸ Кульшетов, Е.Д., Рандин, А.В. Там же. С. 65–66.

⁹⁹ Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. Москва, 2010. С. 10.

¹⁰⁰ Гаркуша, Л.М. Современная гуситология в Чехии. Состояние и основные направления исследований: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.00, 07.00.03; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Ист. фак.]. Москва, 2007. 28 С.

¹⁰¹ Лаптева, Л.П. Пражский университет в русской историографии второй половины XX в // Вопросы истории славян. 1999. Вып. 14. С. 137–153.

¹⁰² Fudge, T.A. The State of Hussite Historiography // *Mediaevistik*. 1994. Vol. 7. P. 103.

Обращаясь к современным исследованиям, можно выделить широкий пласт тем, вызывающих интерес у исследователей. В частности можно выделить неизменный интерес к причинам успеха и популярности движения. На практике исследователи склонны объяснять это почти беспрецедентным для Европы того времени единением разнородных социальных групп. Свою роль сыграло и место, а именно Прага, в то время представлявшая собой один из культурных центров Европы и столицу Священной Римской империи.

Отдельной темой, вызывающей интерес со стороны исследователей, стал инструментарий, позволивший богемским реформаторам обеспечить широкую поддержку со стороны разных страт населения Чехии. Специалисты подчеркивают, что успех движения во многом стал возможным благодаря привлечению большого количества средств коммуникаций: от открытых проповедей и шествий до песен и изображений. Так, обозначенная тема оказывается в поле междисциплинарных исследований и, в частности, в сфере истории медиа.

В свою очередь решающим фактором выживания гуситов стала их успешная военная оборона, что неизменно вызывает интерес со стороны исследователей, в том числе в отношении т.н. боевых повозок Яна Жижки¹⁰³. Так в период с 1420 по 1431 год легатами папы Мартина V (1417–1431) была организована серия крестовых походов, которые осуществлялись в основном королем Сигизмундом и князьями Империи. Но все экспедиции в Богемии потерпели неудачу, результатом чего стало начало переговоров с «еретиками». Базельский собор, заседавший в период с 1431 по 1449 гг., пошел на переговоры, что нашло свое выражение в Пражских компактатах в 1436 году¹⁰⁴.

¹⁰³ Górski, S., Wilczynska, E. Jan Žižka's wagons of war Medieval Warfare // The revival of infantry tactics in the Late Middle Ages. – 2012. – Vol. 2, No. 3. – P. 27–34.

¹⁰⁴ Однако впоследствии на протяжении XV века вплоть до 1627 года, явственно прослеживаются попытки рекатолицизации под влиянием консервативных утравкистов. Так одним из витков внутреннего противостояния стал захват власти в Праге (1448) дворянином Йиржи (Георгием) из Подебрад (1420–1471), а с 1458 года стал королем Чехии. Приверженец Компактата, он, однако, преследовал более радикальных гуситов.

Отдельным моментом являются дискуссии в отношении оценки сложившегося положения в результате противостояния сторонников католицизма и гуситизма. И если для одних, в частности, исследователей XVIII и XIX вв. существующее хрупкое равновесие воплощало собой осознанное отношение к принципу религиозной свободы, то для других это не что иное, как следствие кризиса политической власти¹⁰⁵.

То же касается проблемы негомогенности движения, что обнаруживает себя на примере спора о Евхаристии, остававшегося предметом дискуссий вплоть до начала XVI века. Интерес вызывает и исследование вопросов, связанных развитием теологической мысли. Так в последнее время наблюдается переоценка наследия позднего утраквизма, в ряде случаев игнорируемого¹⁰⁶.

Или изучение влияния движения за пределами Богемии, в том числе, в Польше и на Балканах¹⁰⁷. И хотя исследователи не склонны преувеличивать влияние присутствия той или иной гуситской фракции на территории иных государств, однако при этом интерес к малым общинам позволяет воссоздать специфику сосуществования представителей разных конфессий, что в конечном итоге позитивно сказывается на представлении о религиозной картине того времени.

И если влияние небольших общин представляет собой один из сравнительно локальных кейсов, в том числе в рамках микроисторических исследований, то влияние гуситской мысли в общеевропейском масштабе

Однако правовая основа *status quo* была поколеблена в 1462 году, когда папа Пий II (1458–1464) аннулировал договоренности Пражских компактатах, что привело к началу нового противостояния – провозглашением папой Павлом II (1464–1471) нового крестового похода, пришедшегося на 1467 год, когда король Венгрии Матьяш I вел войну за богемскую корону.

Обострение ситуации сказалась и на внутреннем расколе в движении. В свою очередь позитивным исходом для противников в рядах сторонников движения стал Кутна-Горский религиозный мир (1485), предоставившим каждому взрослому человеку свободу выбора между ультраквистским и католическим богослужением, тем самым пойдя даже дальше, чем более поздние Аугсбургские постановления 1555 года. В настоящий момент многие исследователи склонны полагать, что это мирное соглашение можно рассматривать в качестве окончания гуситского периода.

¹⁰⁵ Van Dussen, M., Soukup, P. Introduction: Hussite Histories // *A Companion to the Hussites*. Brill's Companions to the Christian Tradition. Ed. by Michael van Dussen and Pavel Soukup. – Leiden: Brill, 2020. P. 6.

¹⁰⁶ См., например, Zdeněk V.D. *Finding the Middle Way: The Utraquists' Liberal Challenge to Rome and Luther*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press, 2003. 579 P.

¹⁰⁷ Daniel, C.N. *The Political and Confessional Landscape in Alexander the Good's Moldavia. The Hussites* // *Annual of Medieval Studies at Central European University*. 2006. Vol. 12. P. 138.

остаётся одной из актуальных тем и в настоящее время. Так Микаэль Ван Дьюсен и Павел Соукуп прямо утверждают, что исследование антигуситских полемических текстов является малоизученной областью. Действительно, сохранилось около трехсот трактатов, написанных против гуситов в XV веке¹⁰⁸.

Можно утверждать, что современная историография в целом характеризуется как прослеживающийся преемственностью в отношении трактовок прежних времен, так и ориентацией на инструментализацию методологических изысканий из широкого спектра гуманитарных дисциплин, что в конечном итоге позволяет значительно расширить наши представления об этой эпохе.

В целом столь широкое обращение к историографии преследует своей целью, прежде всего, изучение интерпретаций гуситского периода со стороны специалистов, что в конечном счете находят свое отражение и в преподавании в школе. Выше мы уже утверждали, что именно на период 50-х гг. XX века приходится публикация большого количества работ, посвященных теме гуситского движения. То же коснулось и сферы преподавания истории в школе. В этом контексте для нас интересно обратиться к ряду методических изданий того периода, в том числе к журналу – «Преподавание истории в школе». Дело в том, что на это время приходится публикация работ Марэна Михайловича Фрейденберга (1924–2007)¹⁰⁹, Нины Михайловны Пашаевой (1926–2013)¹¹⁰ и др., посвященных актуальной теме.

Из обозначенных работ в данном случае особый интерес вызывает публикация М.М. Фрейденберга «Уроки по теме "Крестьянская война в Чехии"» (1957), в которой автор обращается к возможностям построения урока по истории Богемии этого периода. Так обращает на себя внимание как

¹⁰⁸ Van Dussen, M., Soukup, P. Introduction: Hussite Histories // A Companion to the Hussites. Brill's Companions to the Christian Tradition. Ed. by Michael van Dussen and Pavel Soukup. – Leiden: Brill, 2020. P. 8.

¹⁰⁹ Фрейденберг, М.М. Уроки по теме «Крестьянская война в Чехии» // В помощь школе. Великие Луки, 1957. С. 118–138.

¹¹⁰ Пашаева, Н.М. Чехия в XV – XVII вв. // Преподавание истории в школе. 1955 № 3 С. 49–59.

сравнительно широкая вариативная часть, так и разнообразие используемых педагогических технологий в рамках образовательного процесса.

В этом контексте также заслуживает упоминания статьи Генриха Эдуардовича Санчука «Чехия XII – XV вв. Гуситское движение»¹¹¹ и Нины Михайловны Пашаевой «Чехия в XV – XVII вв.»¹¹². Обе они были опубликованы в журнале «Преподавание истории в школе» в 1954 и 1955 годах и в содержательном плане предполагают экскурс в историю Чехии указанного периода. Так, например, статья Н.М. Пашаевой, как и в случае с публикацией Г.Э. Санчука, предполагает обращение к выявлению общих закономерностей развития Чехии в указанный период, где основное внимание закономерно уделяется революционному значению гуситского движения. Однако, что интересно, если Г.Э. Санчук в большей степени сосредоточен на выявлении предпосылок движения, то Нина Михайловна, безусловно, не игнорируя эту сферу, в большей степени сосредоточена на последствиях этого феномена в контексте последующего развития Богемии.

Важно отметить, что комплексный характер обеих статей позволяет предположить сохраняющуюся актуальность не только в контексте изучения историографии темы, но и в том числе применительно к преподаванию в школе¹¹³. Так обе работы фактически дополняют друг друга, а проблематизация ряда вопросов, в том числе в сфере терминологии, при отсутствии детального рассмотрения не воспринимается как противоречащие.

Добавим, что это утверждение вполне правомерно и для других работ того периода как по причине уже утверждавшегося комплексного характера таких публикаций, так и в силу фактологического содержания. При этом в позднесоветский период, как и в постсоветское время, не смотря на сохраняющуюся актуальность темы гуситского движения в академической

¹¹¹ Санчук, Г.Э. Чехия XII – XV вв. Гуситское движение // Преподавание истории в школе, 1954. № 5. С. 48–57.

¹¹² Пашаева, Н.М. Чехия в XV – XVII вв. // Преподавание истории в школе, 1955. № 3. С. 49–59.

¹¹³ Прим.: при условии сознательного отношения к идеологической ангажированности работ того периода.

среде, подобные работы практически не встречаются в периодической печати. Последнее обстоятельство во многом обуславливает актуальность обращения к теме преподавания гуситского движения в школе в настоящее время.

Как уже утверждалось ранее, на современном этапе интерпретация гуситского движения претерпела значительные изменения. Утрата актуальности прочтения темы как «крестьянской войны» в рамках доминирующей в советское время марксистской интерпретации, хотя и предопределила ослабление интереса к теме¹¹⁴, однако не повлекло за собой отказа от темы в целом. Так, например, отводимое под изучение темы время значительно сократилось, но и сама тема гуситского движения обрела новые интерпретации. Отметим и то, что на практике это целиком зависит от выбранного УМК.

В этой связи видится уместным обратиться к проекту «Концепции нового учебно-методического комплекса по Всеобщей истории»¹¹⁵. Призванная отразить консенсус в отношении общей истории человеческих сообществ¹¹⁶, концепция, помимо прочего, могла выступить значительным подспорьем для учителей в отношении современных интерпретаций исторических событий. Обозначенный проект содержит комментарий, в том числе, и в отношении актуальной темы работы – интерпретации гуситского движения. Так гуситский период в истории Чехии получает осмысление как

¹¹⁴ Прим.: что связано, прежде всего, с отказом от формационного подхода развития сообществ, в рамках которого именно революция выступала в качестве механизма реализации исторически неизбежного перехода от одной общественно-экономической формации к другой.

¹¹⁵ Прим.: не смотря на то, что Концепция по Всеобщей истории так и осталась на стадии проекта, обращение к ее содержанию способно позитивно сказаться на понимании места курса Всеобщей истории в рамках преподавания в школе, достигаемого благодаря комплексному характеру изложения истории человеческих сообществ в глобальной перспективе.

¹¹⁶ В России появятся новые учебники всеобщей истории // Парламентская газета. – 2016. – 8 апреля [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pnp.ru/interview/2016/04/08/v-rossii-poyavyatsya-novye-uchebniki-vseobshhey-istorii.html> (дата обращения: 06.03.2022).

«особой модели государственности»¹¹⁷ на фоне усиления такой модели как национальные государства или разного рода союзы и унии¹¹⁸.

Важно и то, что на практике указанная концепция нашла свое отражение в структуре издававшихся впоследствии УМК по истории. Одним из ярких тому примеров может стать «Рабочая программа. Всеобщая история»¹¹⁹ Ольги Юрьевны Стреловой¹²⁰, публикующихся в издательстве «Дрофа». В данном случае приведенные в проекте Концепции положения во многом оказались восприняты буквально, что как следствие воплощается в проблематизации альтернатив исторического развития европейской государственности¹²¹.

Подводя промежуточные итоги можно утверждать, что хотя в постсоветский период тема гуситского движения в значительной степени утратила прежнюю актуальность, однако не повлекло за собой отказа от темы в целом, получившей новые прочтения вследствие смещение акцентов как в контексте прочтения периода как предтечи Реформации или особого типа социальной консолидации.

2.2. Изучение гуситского движения на уроках истории в рамках концепции «проблемного обучения»

Принцип активности в процессе обучения, будучи одним из основополагающих принципов в дидактике в целом, предполагает специфическое качество деятельности, что характеризуется сочетанием осознанной потребности и высоким уровнем мотивации.

Важно понимать, что на практике любая педагогическая технология как система организации педагогического процесса в той или иной степени предполагает наличие комплекса средства, направленных на активизацию и

¹¹⁷ Прим.: так авторы, со ссылкой на современных исследователей, утверждают, что гуситское движение «... поставив страну впереди всей Европы как родину первой, причем победившей Реформации», в конечном счете, предопределило обособление страны в культурном плане от общеевропейских тенденций.

¹¹⁸ Концепция нового учебно-методического комплекса по Всеобщей истории (проект). С. 32.

¹¹⁹ Стрелова, О.Ю. Рабочая программа. Всеобщая история 5–10 классы. М.: Дрофа, 2017. 128 С.

¹²⁰ Прим.: то же касается и методических рекомендаций к учебникам за авторством О.Ю. Стреловой. В нашем случае это, прежде всего: Стрелова, О.Ю. Всеобщая история. История Средних веков. 6 кл.: методическое пособие к учебнику А.В. Абрамова, В.А. Рогожкина, С.В. Тырина. М.: Дрофа, 2018. 239 С.

¹²¹ Стрелова, О.Ю. Всеобщая история. История Средних веков. 6 кл.: методическое пособие к учебнику А.В. Абрамова, В.А. Рогожкина, С.В. Тырина. М.: Дрофа, 2018. С. 172.

интенсификацию деятельности учащегося. Одной из таких технологий является проблемное обучение (ПО).

Важно понимать, что на практике любая педагогическая технология как система организации педагогического процесса в той или иной степени предполагает наличие комплекса средства, направленных на активизацию и интенсификацию деятельности учащегося. Одной из таких технологий является проблемное обучение (ПО).

Технология проблемного обучения основывается на теоретических положениях, сформулированных американским философом и педагогом Джоном Дьюи (1859–1952), приобретшим широкую известность во многом благодаря опыту по организации школьного обучения в основе на игровой и трудовой деятельности. Так начиная с 1884 года Дж. Дьюи удалось воплотить свои идеи в жизнь на базе нескольких учебных заведений, в том числе и в начальной школе при Чикагском университете.

Джон Дьюи полагал, что обращение ребенка к занятию чтением, счетом или письмом должно проистекать из потребности, возникающей по мере столкновения с необходимостью; тогда как преодоление последней достигалось за счет вовлечения в игру или практическую деятельность¹²². Впоследствии именно эти и многие другие положения Дж. Дьюи были положены в основу разработки общей технологии проблемного обучения.

Важно понимать, что на практике, в том числе и в отечественной науке встречается множество родственных понятий. Так, например, Герман Константинович Селевко выделял: 1) «проблемный подход» (Т.И. Шамова) и «принцип проблемности» (В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин), требующие обязательной организации проблемной ситуации; 2) «проблемные методы» (В. Оконь) как пути и способы решения педагогических задач; 3) «проблемное обучение» как тип обучения (М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин) как вполне самостоятельную дидактическую систему¹²³.

¹²² Dewey, J. Experience And Education. NY: Free Press: A Touchstone Book, 1997. P. 27.

¹²³ Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. С. 140.

В отечественной историографии теория проблемного обучения, как правило, опирается на труды польского педагога и психолога Винценты Оконя (1914–2011) и советского и российского педагога-теоретика – Мирзы Исмаиловича Махмутова (1926–2008), что в своих трудах двигались в направлении концептуализации ПО и разработки огромного количества аспектов, связанных с проблемным обучением.

Однако, не смотря на их вклад в разработку проблемы в целом вплоть до настоящего момента конвенциональной целостной системы проблемного обучения не существует. Однако, не смотря на расхождения, в том числе по вопросу о терминологическом аппарате, общие положения не демонстрируют значительного расхождения¹²⁴.

В настоящий момент в целом под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается организация учебного процесса, при котором обучающиеся сталкиваются с необходимостью преодоления проблемной ситуации, организованной и контролируемой со стороны учителя. В свою очередь столкновение с проблемной ситуацией способствует активизации самостоятельной деятельности со стороны учащихся, что в конечном итоге – по мере разрешения ситуации способствует творческому овладению сопутствующих универсальных учебных действий. Так использование технологии ориентировано как на приобретение и усвоение в том числе предметных УУД, так и развитие познавательных и творческих способностей.

Проблемный метод в целом ориентирован на активизацию познавательной деятельности учащихся, что в своей основе имеет поиск и решение вопросов, требующих как актуализации знаний, так и умение определять сущность предмета и его закономерности.

Проблемное обучение может также пониматься как система, построенная на использовании проблемных методов обучения, что имеет

¹²⁴ Тузинец, А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №3 (836). С. 128–129.

своей целью позитивное влияние на усвоение учеником не только результатов деятельности по мере разрешения проблемы, но и самого процесса разрешения ситуации. Последнее обстоятельство предполагает культивацию у учащегося способностей к обучению¹²⁵.

Так технология проблемного обучения может быть описана как разновидность организации учебного процесса, характеризующаяся наличием проблемных ситуаций, продуцированных учителем, что предполагают активизацию самостоятельной деятельности учащихся и, в конечном счете, имеют своей целью способствовать процессу творческого овладения соответствующими УУД¹²⁶.

Проблемное обучение имеет в своей основе ориентацию со стороны учителя на апелляцию к специфической мотивации, а именно – проблемной. Как следствие такой подход предъявляет требование к осознанности со стороны учителя в вопросе конструирования дидактического содержания материала. Так подготовка предлагаемого материала предполагает выработку последовательных проблемных ситуаций.

В целом проблемное обучение отличается своей универсальностью как в отношении уровня подготовки учащихся, так и применительно к предмету преподавания.

Реализация ПО как разновидности педагогической технологии на уроке предполагает строгую последовательность от столкновения с проблемой и ее принятия до осмысления путей ее преодоления с последующей рефлексией в отношении проделанной работы. Ключевым условием реализации технологии ПО является столкновение с проблемной ситуацией, заключающейся в наличии противоречия между имеющимися знаниями и требованиями нового учебного материала.

Важно понимать, что результативность инструментализации ПО во многом зависит как от педагогического мастерства учителя, проявленного, в

¹²⁵ Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. С. 91.

¹²⁶ Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. С. 142.

том числе, в процессе разработки и реализации проблемной ситуации, так и от дидактической целесообразности и уровня подготовки обучающихся¹²⁷. Иными словами, в качестве переменных, влияющих на реализацию ПО, можно выделить как уровень подготовки сторон образовательного процесса, так и целесообразность обращения к технологии в зависимости от содержания материала.

В этом контексте, несколько отходя от основной темы, видится важным обратиться к специфике психологии учащегося как участника образовательного процесса, а именно – опыту осмысления возрастных особенностей обучающегося с точки зрения возрастной психологии, что со своей стороны позитивно влияет на понимание учителем обучающегося, а значит и его потребностей.

Так возрастная психология определяет учащихся в 6 классе как подростков. В свою очередь подростковый этап классифицируется как период перехода от детства к взрослости, что приходится на возраст, начиная с 10–11 до 14–15 лет.

Подростка отличает рефлексия в отношении своего положения в обществе; он сравнивает себя с обучающимися младшего и старшего возраста, что приводит к выработке восприятия себя как взрослого. Последнее обстоятельство обуславливает его позиционирование себя в новом качестве, что на практике проявляется в ориентации на признания своей самостоятельности и значимости, в том числе со стороны старших¹²⁸.

Подростковый возраст довольно часто характеризуют как своеобразный «выход» ребенка на новую социальную позицию. Активизация процесса «поиска себя» продуцирует завышенные притязания и

¹²⁷ Прим.: в случае с обучающимися в данном контексте подразумевается владение элементарными навыками и умениями, в том числе, анализировать и сравнивать актуальный материал, а также аргументировать собственную позицию.

¹²⁸ Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. С. 242–243.

представления о своих возможностях, что потенциально содержит в себя опасность конфликта подростка со своим окружением¹²⁹.

При этом основные психологические потребности подростка заключаю в себе стремление к расширению взаимодействия со сверстниками, уже упомянутая ориентация на самостоятельность и независимость и признание себя со стороны других людей¹³⁰. Так учебная деятельность, хотя и не утрачивает своей актуальности, уступает место общению¹³¹.

Выше изложенные моменты во многом влияют выбор организационных форм применительно к уроку. Так важно учитывать ориентацию на самоутверждение со стороны ребенка, его склонность к расширению коммуникаций со сверстниками и стремление к осмыслению происходящего как значимого, в нашем случае в контексте работы в классе.

Возвращаясь к теме проблемного обучения, видится важным уточнить, что ПО в силу своей специфики применительно к предмету «История» способна позитивно сказаться на развитии умений анализировать, сравнивать и т. д. Так проблематизация в процессе освоения материала создает предпосылки культивации критического мышления как в контексте развития понимания относительности интерпретаций, что напрямую связано с наличием различных прочтений, так и в контексте осмысления сути произошедших событий¹³².

Важно, что в качестве ключевой цели преподавания истории в школе принято считать развитие личности ученика на основе знания прошлого и умения ориентироваться в важнейших достижениях мировой культуры. Указанная цель предполагает культивацию творческого мышления, развитие способности критического мышления, в том числе в отношении осмысления прошлого и настоящего.

¹²⁹ Там же. С. 245.

¹³⁰ Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 277.

¹³¹ Там же. С. 73.

¹³² Гончарова, С.А. Технология проблемного обучения при преподавании истории в средней общеобразовательной школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 21 апреля 2017 г. В.: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 234.

Выше мы уже утверждали, что знакомство с темой гуситских войн происходит в 6 классе по курсу «Всеобщая история», как правило¹³³, в рамках темы «Государства западных славян», предполагающей в целом сравнительно широкий охват. Последнее обстоятельство предполагает освещения истории таких государств как Польша и Чехия в период с XI по XV век.

С учетом возрастных особенностей, учащихся обращение к методам проблемного обучения на практике может предполагать, как обращение к постановке познавательного вопросу, так и проблематизацию отдельных составляющих темы.

В случае с постановкой познавательного вопроса учитель может обратиться как к существующим, в рамках того или иного УМК¹³⁴, проблемным вопросам, так и к собственному творческому началу. Так, например, учитель в зависимости от места указанного темы гуситского движения в разработанной по курсу рабочей программы, может пойти по пути проблематизации политико-экономического развития Чехии в X—XV веках. Или более того: в контексте противопоставления западно-славянских государств, а именно – Чехии и Польши¹³⁵ в обозначенный период, как это предлагает сделать в учебнике М.В. Пономарева¹³⁶.

Помимо выведение проблемного вопроса урока элементы ПО могут также быть применены к конкретным пунктам изучаемого параграфа. Так

¹³³ Прим.: исключением в этом смысле является учебник Агибаловой Е.В. [Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение], где гуситское движение выделяется в качестве основной темы параграфа.

¹³⁴ Прим.: так авторский коллектив одного из учебников (см. Абрамов, А.В. Всеобщая история. История Средних веков: 6-й класс: учебник / А.В. Абрамов, В.А. Рогожкин, С.В. Тырин; под общ. ред. В.Р. Мединского. М.: Просвещение, 2021. 271 С.) предлагает следующую постановку вопроса: «Как складывались отношения народов, живших в Священной Римской империи, друг с другом и с соседями?» (см. стр. 223). Важно отметить, что в рамках этого курса история гуситского движения включена в более широкий контекст истории Священной Римской империи, что как следствие напрямую влияет на репрезентацию темы гуситизма.

¹³⁵ Прим.: при этом ряд методических рекомендаций к учебникам, в которых история Чехии этого периода сопоставлена с Польшей, предлагают отказаться от изучения последней, оставив ее на самостоятельное изучения, в пользу изучения на уроке исключительно Чехии (см. Игнатов, А.В. Всеобщая история. История Средних веков. Рабочая программа. Поурочные рекомендации. 6 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2020. – 144 С.).

¹³⁶ Пономарев, М.В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 кл.: учеб. Для общеобразоват. учреждений / М.В. Пономарев, А.В. Абрамов, С.В. Тырин. М.: Дрофа, 2013. 269 С.

хорошим подспорьем в ориентации на усвоение темы может стать обращение к эвристическому методу, например, применительно к пункту об учении Яна Гуса. В этом случае проблематизация претензий к церкви со стороны Я. Гуса может достигаться посредством постепенного раскрытия негативных практик, критикуемых проповедником.

Схожая тактика может быть применена как к гуситским войнам, так и к осмыслению движения в целом. Применительно к последней теме обучающимся могут быть продемонстрированы выдержки из текстов современников, в частности по примеру уже упомянутого нами противопоставления «Гуситской хроники» Лаврентия из Бржезовой и «Богемской Истории» (1458) Энея Сильвия Пикколомини¹³⁷.

Важно, что на практике возможности реализации проблемного обучения этим не исчерпываются, а тем для проблематизации материала оказывается значительно больше. Однако возрастные особенности учащихся неизбежно накладывают свои ограничения на организацию учебного процесса.

2.3. Роль групповых игр и межличностной коммуникации в процессе изучения материалов о гуситском движении на уроках истории.

В свою очередь, отталкиваясь от специфики возрастных особенностей подростков в 6 классе, видится важным еще раз подчеркнуть, что ориентация на расширение взаимодействия со сверстниками и акцентуация значимости собственного «Я» являются значимыми чертами психологического портрета обучающегося этого возраста¹³⁸.

На практике выбранные методы могут быть реализованы в различных формах, а именно: фронтальные, групповые и индивидуальные. Как правило именно метод обуславливает форму работы. Реализация метода требует определенных форм; каждому из сложившихся методов адекватны определенные формы.

¹³⁷ Perett, M.K. *Preachers, Partisans, and Rebellious Religion: Vernacular Writing and the Hussite Movement*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press City, 2018. P. 192–214.

¹³⁸ Эльконин, Д.Б. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. С. 277.

Как следствие обращение к игровым технологиям в средней и старшей школе обуславливается как спецификой сознания возрастных особенностей, присущих обучающимся этих звеньев, так и, в частности, ориентацией на закрепление изученного посредством вызова эмоционального отклика в отношении материала.

Так организация деловой игры как метода моделирования ситуаций в рамках урока способствует как усвоению и закреплению материала, так и развитию группового взаимодействия; а кроме того – способна позитивно сказаться на развитии творческих способностей и формировании иных межпредметных и личностных УУД.

Сами деловые игры могут быть классифицированы, в зависимости от специфики их содержания, на: 1) имитационные (игра-имитация конкретной ситуации); 2) операционные (ориентированные на отработку конкретной специфической ситуации); 3) исполнение ролей (смещение акцента деятельности на отработку ролей, с заранее подготовленным содержанием) и др.¹³⁹

В целом выделяются и другие типы, однако ключевым моментом для их различения является акцентуация определенной составляющей в рамках учебного процесса. Исходя из этого выбор в пользу того или иного типа обуславливается, прежде всего, целесообразностью в отношении результатов, запланированных учителем.

В свою очередь подготовка игры предполагает определенный уровень подготовки со стороны учащихся, что на практике может быть реализовано, например, в организации и подготовки правил и специфики ее проведения.

На практике реализация игры предполагает несколько этапов: от 1) этапа подготовки, характеризующегося разработкой сценария, к 2) этапу проведения и 3) последующей рефлексии.

¹³⁹ Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. С. 133.

Деловая игра предполагает, как огромное число модификаций, так и значительную роль творческого подхода со стороны преподавателя и обучающихся. Во многом именно эти ее особенности делают деловую игру интересной для реализации.

Если обращаться к теме практического воплощения, подчеркнем, что многообразие видов деловых игр позволяет выбрать учителю наиболее подходящий формат в соответствии с избранным материалом и спецификой класса. Так применительно к истории гуситского движения хорошим подспорьем выступает многообразие сюжетов, а именно: от наиболее распространенного практики – суда, в данном случае над Яном Гусом в Констанце в рамках игры – исполнение ролей до менее типичного – организации дискуссии между сторонниками католической церкви и сторонниками Я. Гуса, или между чашниками и таборитами.

Приходится констатировать, что возрастные особенности являются ограничивающим фактором применительно к реализации последних вариантов. Однако широкое распространение приема «игра–суд», в том числе и в младшем сегменте средней школы, позволяет утверждать обоснованность выбора и реализации такого метода.

В данном случае игра должна предполагать как ориентацию на достоверность происходящего, что достигается как посредством соответствия выбранной роли со стороны учащихся, так и при желании элементов театрализации, в данном случае касающихся визуального оформления площадки и/или подготовки костюма и сопутствующих атрибутов. Так организация игры предполагает сопутствующую подготовку и четкое распределение ролей и обязанностей.

Содержательная часть предполагает обращение к сюжету противостоянию сторонников церкви и Яна Гуса, что на практике достигается посредством организации противостояния двух сторон. В этой связи принципиально важным моментом является создание ситуации четкого противопоставления обеих сторон, чье противостояние оказывается

непримиримым. В свою очередь позиция Я. Гуса должна вызывать симпатию, что объясняется его апелляцией к представлениям о справедливости. Этот момент является принципиальным, поскольку является прелюдией к разразившемуся в Священной Римской империи противостоянию между сторонниками католицизма и гуситами. Его значение обусловлено еще и тем, что от расстановки акцентов и качества постановки во многом будет зависеть восприятия последующего драматического развития события, выразившегося в противостоянии, затянувшегося вплоть до Кутна-Горского религиозного мира (1485).

В целом опыт театрализации исторической ситуации оказывается позитивным подспорьем в процессе расширения представлений, обучающих об истории и о ее многогранности, что достигается путем репрезентации последней. И если учащиеся, привлеченные к постановке, помимо прочего получают возможность ограниченной реализации своего творческого потенциала, то свидетели происходящего получают возможность «прикоснуться к истории» по средствам наблюдения описанных события в собственными глазами.

ГЛАВА 3. ИКТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ГУСИТСКОГО ДВИЖЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

3. 1. Использование программного комплекса «ОСЗ Хронолайнер» в процессе изучения гуситского движения на уроках истории в 6 классе

Изменение подходов к общему образованию в современной школе предопределило обращение к вопросам, связанным с обеспечением условий развития личности учащихся, что со своей стороны стимулирует инновационные аспекты деятельности учителей.

Сегодня школа в своей ориентации на соответствие времени исходит из понимания современного человека как личности, способной и готовой к самостоятельному обучению и принятию ответственных решений.

Трансформация системы основного общего образования во многом нашла свое отражение в разработке ФГОС, в основу которого был положен системно-деятельностный подход, чьей важной составляющей стала система универсальных учебных действий (УУД). Внедрение ФГОС основного общего образования значительно повлияло на изменение самих подходов в средней и старшей школе. На практике это выражалось в переходе к компетентно-деятельностному подходу, при котором цель образовательного процесса определяется как развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Так УУД включает в себя следующие составляющие блоки, а именно: 1) личностный, 2) познавательный, 3) коммуникативный и 4) регулятивный. Так разработка и внедрение новой концепции повлекли за собой изменения в области используемых технологий в процессе обучения.

Однако при этом приходится констатировать, что на практике деятельностный (компетентностный) подход «остается непонятым для школ

и учителей»¹⁴⁰. Последнее во многом объясняется расплывчатостью формулировок, в том числе по вопросу о связи УУД с предметными знаниями.

Тем ни менее принятие ФГОС общего образования во многом спровоцировало оживление дискуссии в среде педагогического сообщества по вопросу о применении в образовательном процессе инновационных моделей использования ИКТ. На практике мы имеем дело с изменением форм организации образовательного процесса, в том числе применительно к способам передачи и средствам получения информации, что не может не влиять на взаимодействие между педагогом и учащимися¹⁴¹.

Как правило, ИКТ рассматривается в контексте развития обучения в рамках лично-ориентированной модели, отличающейся большей толерантностью в отношении индивидуальных темпов усвоения информации и мн. др. Исследователи и педагоги-практики в основе своей единодушны в отношении того, что использование современных средств позитивно сказывается на процессе обучения, прежде всего, по причине того, что последнее вносит значительно разнообразие в организацию учебного процесса.

Важно, что инициатива по расширению использования современных средств коммуникации, будучи во многом требованием своего времени, исходит как со стороны требований к реализации ФГОС, так и от самих педагогов и учащихся, а то есть на низовом уровне.

В свою очередь в качестве технологического фундамента для таких новаций выступают такие средства как электронные учебники, цифровые образовательные ресурсы и даже социальные сети.

¹⁴⁰ Баранников, К., Добрякова, М., Реморенко, И., Фруммин, И. Российская Федерация: на распутье // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. С. 300.

¹⁴¹ Круподерова, Е.П., Белова, Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60-4. С. 229.

Обращение к ИКТ является хорошим подспорьем в процессе формирования регулятивных и коммуникативных УУД, однако в особенности выделяют их влияние на познавательные УУД¹⁴².

В настоящее время все чаще можно встретить позитивные оценки по результатам реализации модели мобильного обучения «1 ученик: 1 компьютер», что представляет собой образовательную ситуацию, при которой в качестве основного инструмента обучения для учащегося выступает компьютер. В свою очередь методическая составляющая процесса обучения выражается в совокупности используемых технологий и сервисов сетевого взаимодействия и т.п. На практике реализация такой модели обучения способна позитивно сказаться на расширении спектра заданий и учебных ситуаций¹⁴³.

При этом приходится констатировать, что реализация такой модели зачастую сталкивает с целым рядом проблем: от ограниченности в вопросе финансирования до компетентности преподавательского состава.

Важно отметить и то, что в условиях обращения к информационно-коммуникационным и мультимедиа технология одним из результатов обучения становится новое качество, т.н. ИКТ-компетентность. Последняя понимается как комплексное умение по самостоятельному поиску, отбору и анализу информации; ее последующей организации и презентации, в том числе, в рамках сферы индивидуальной и групповой деятельности.

В настоящий момент существует множество программных комплексов, что в той или иной мере могут быть использованы в образовательном процессе. Мы же в данном случае предлагаем остановиться на одном из таких комплексов, а именно: Хронолайнере.

¹⁴² Круподерова, К.Р., Сулык К.М., Умрилова, О.А. Образовательный веб-квест как способ формирования познавательных универсальных учебных действий обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Вып. 71-4. С. 188.

¹⁴³ Круподерова, Е.П., Белова, Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60-4. С. 230–231.

ОСЗ. Хронолайнер – это уникальный ресурс, предназначенный для создания, упорядочивания и визуализации иллюстративно-хронологических материалов в рамках т.н. Линии Времени. Иными словами Хронолайнер представляет собой инструмент интерактивной визуализации. Так программа позволяет интегрировать в единое целое материалы различных источников в основе на хронологической протяженности.

Программа не только позволяет в сравнительно компактной форме объединять информацию из разных источников, но и что не менее важно – создает возможность для ее комплексной и наглядной презентации. В свою очередь простота интерфейса является значимой позитивной характеристикой данной программы¹⁴⁴.

На практике «ОСЗ. Хронолайнер» может быть использован учителем как один из вариантов визуализации изучаемого материала в процессе занятия, так и для подготовки ярких и наглядных материалов для учеников. Как пример: задание на соотнесение событий с лентой времени в правильном порядке или описание иллюстрированных событий, расположенных в определенной последовательности. То же касается и индивидуальной работы учащихся с программой, что способна позитивно сказаться на усвоении материала, так и на развитии познавательных УУД в целом¹⁴⁵.

Комплекс представляет собой единство двух многофункциональных модулей, а именно: 1) редактор («ОСЗ Хронолайнер Редактор»), предназначенный для создания и корректировки Линий Времени; 2) основной модуль («ОСЗ Хронолайнер 1.15»), необходимый для визуализации подготовленных Линий Времени. Важно отметить, что комплекс включает в себя конвертер, предназначенный для перевода информации, подготовленный в рамках проекта, в презентацию в формате Microsoft PowerPoint.

¹⁴⁴ ОСЗ. Хронолайнер. Описание // Компания «ОСЗ». – 29 сентября 2017. URL: https://oc3.ru/upload/books_metod/hrono (дата обращения: 19.04.2022).

¹⁴⁵ Власенко, В.А. Мультимедиаконсультации // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 217.

В свою очередь работа с Линией Времени предполагает предварительное знакомство с ее спецификой. Каждая Линия ограничена двумя датами, а именно: датой начала и датой ее окончания. Линия состоит из определенного количества избранных событий, не выходящих за ее пределы. В этом смысле важной особенностью «ОСЗ Хронолайнер» является широкий спектр возможностей по иллюстрации выбранного события посредством различных медиа-файлов от графических изображений до видео и презентаций. Последнее обстоятельство призвано способствовать наиболее полному описанию выделяемых событий. Помимо этого, каждое из выносимых событий может быть атрибутировано местом, описанием, источником информации и др. Так, например, работа с Линией Времени может предполагать самостоятельное заполнение учащимися в ходе работы в классе или может быть представлена в качестве рабочего справочника при изучении темы.

Важно отметить, что работа с Комплексом предполагает предварительную подготовку со стороны учителя, а именно: выбор фактического материала, источников и медиа-файлов исходя из выбранной тематики для последующего внесения в создаваемый проект Линии Времени. Следующим шагом становится непосредственное создание Линии Времени в соответствии с актуальной темой в «ОСЗ Хронолайнер. Редактор». После чего «ОСЗ Хронолайнер» позволяет визуализировать выбранное содержание в рамках хронологической последовательности, таким образом, наглядно структурировав обозначенное содержание.

Таким образом, мы считаем, что в силу наличия широкого функционала «ОСЗ Хронолайнер» может быть использован в целях наглядной и структурированной демонстрации материала во время работы с новыми темами, актуализации уже изученного материала, в том числе применительно к отражению взаимосвязи событий в рамках изучаемой темы и за ее пределами. То же касается и организации творческой проектной работы учащихся.

3.2. Использование видео и аудио материалов в процессе изучения гуситского движения

Вопросы целесообразности обращения к использованию видео и аудио материалов в рамках школьного обучения актуализируются как под влиянием цифровизации общества и сферы образования, так и в контексте новых требований ФГОС ООО. Так уже продолжительное время современное школьное образование движется по пути активного расширения визуальной составляющей в образовательной деятельности, что связано с бурным развитием ИКТ.

Под визуализацией, как правило, понимают способ получения и обобщения знаний, основанный на ассоциативном мышлении и системном структурировании информации в наглядной форме¹⁴⁶. Со своей стороны, одним из современных средств реализации принципа наглядности в обучении являются видеоматериалы как важная составляющая информационно-образовательной среды. В целом видеоматериалы выступают эффективными средствами развития внимания, памяти, творческих способностей, создания эмоционального отклика в обучении и развития познавательного интереса школьников.

Так обращаясь к теме использования видеоматериалов в образовательном процессе, стоит отметить, что в настоящий момент такие платформы как видеохостинг YouTube предлагает большое количество материалов по теме. Последние предполагают как 1) полное изложение темы гуситских войн, так и 2) иные материалы: от фрагментов фильмов, в том числе зарубежного кинематографа, до опыта исторических реконструкций, что могут быть задействованы в зависимости от контекста во время урока.

В случае с первой категорией обращают на себя внимание как видеоуроки, так и документальные фильмы и лекции.

¹⁴⁶Абдулаев, Э.Н. Использование визуальной информации в преподавании истории // Преподавание истории в школе. 2013. № 10. С. 7.

И если последние в силу своей сравнительной доступности способны заинтересовать в большей степени обучающихся старших классов, то видеоуроки, как правило, учитывающие возрастные особенности обучающихся, могут стать хорошим подспорьем в освоении темы.

В этом смысле особого внимания заслуживает проект «Инфоурок»¹⁴⁷, чья деятельность, в том числе предполагает создание и публикацию в открытом доступе видеоуроков на пространстве видеохостига Youtube.

Несмотря на то, что видеоуроки по «Истории Средних веков» составлены исходя из материалов УМК В.А. Ведюшкина и И.В. Ведюшкиной «История Средних веков. 6 класс» они могут быть использованы вне зависимости от выбранной линейки, поскольку не демонстрируют значительных расхождений как в отношении оценок описанных событий, так и выборе содержательной части. Так в случае с темой гуситских войн могут быть задействованы фрагменты из видеоурока «Польша и Чехия – время расцвета»¹⁴⁸, в рамках которого помимо описания ситуации в целом вкратце изложены предпосылки и основные события, вошедшие в историю как гуситские войны.

Обращение к использованию видеоуроков способно позитивно сказаться и в том случае, когда подготовленный видеоурок рассчитан на отличающуюся от актуальной линейку учебников, что позволяет выйти за пределы материала, содержащегося в учебнике.

Отдельной темой в этом контексте выступает кинематограф. Если обращаться к опыту первых лент о гуситском движении, нельзя обойти стороной наследие киноиндустрии Чехословакии. Так киноиндустрия советского периода породила целый цикл фильмов, посвященных гуситскому периоду, а именно: Владимира Борски «Ян Рогач из Дубы» (1947) и последовавшая за тем трилогия Отакара Вавры «Ян Гус» (1954), «Ян Жижка»

¹⁴⁷ Образовательный портал в помощь школам, учителям, ученикам и родителям // ИНФОУРОК. URL: <https://infourok.ru/main> (дата обращения: 12.03.2022).

¹⁴⁸ Польша и Чехия - время расцвета | Всемирная история 6 класс #28 | Инфоурок [видеоурок] // YouTube. 6 сентября 2017 г. URL: https://youtu.be/F0iN_7ebqP0 (дата обращения: 13.03.2022).

(1955), «Против всех» (1957) – своего рода витриной социалистического кинематографа. Эти фильмы задали тон, в котором гуситские мотивы будут изображаться на протяжении всего социалистического периода: последователи и сторонники Я. Гуса изображаются как революционеры и социальные реформаторы, все события лишены религиозного смысла, а гуситские добродетели на несколько веков как бы замирают в ожидании прихода своих продолжателей – коммунистов.

Интересно, что фильмы того периода во многом могут рассматриваться как экранизации цикла исторических романов чешского писателя Алоиса Йирасека (1851–1930), что создал целую драматическую серию, в которую вошли такие произведения как «Ян Гус», «Ян Жижка», «Псоглавые» и «Ян Рогач»¹⁴⁹.

В этой связи важно отметить, что в целом было снято большое количество фильмов и документальных лент, в том числе и за пределами восточного блока. Так, например, заслуживают упоминания как американский 55-минутный биографический фильм «Ян Гус» (1977), режиссированный Майклом Эконому (1928–2020), так и чешский мини-сериал «Ян Гус» (2015)¹⁵⁰.

В свою очередь наше обращение именно к трилогии 1950-х гг. в большей степени обусловлено ее доступностью. Дело в том, что перечисленные зарубежные произведения в лучшем случае обладают русскими субтитрами, что однако встречается крайне редко. Как следствие использование этих материалов оказывается возможным по большей части исключительно в качестве иллюстрации.

Важно отметить, что, не смотря на последовавшую после распада Восточного блока критику советского наследия, в том числе и в отношении кинематографа, эти и многие другие фильмы, снятые в советский период

¹⁴⁹ Hanáková, P. The Hussite Heritage Film A Dream for all Czech Seasons // A Companion to Eastern European Cinemas. Ed. by Aniko Imre. Wiley-Blackwell, 2012. P. 472.

¹⁵⁰ Прим.: см. постер к мини-сериалу «Ян Гус» (2015) – Приложение 1.

снискали славу культовых лент и на настоящее время не утратили своей актуальности.

На практике использование фильмов предполагает значительное многообразие способов. Так, например, в рамках урока кадры из фильмов могут быть продемонстрированы в качестве иллюстративного материала как дополнение к образам Я. Гуса (Рис. 1) и Я. Жижки (Рис. 2).



*Рис. 1. Зденек Штепанек
в роли Я. Гуса («Ян Гус» (1954))*



*Рис. 2. Зденек Штепанек
в роли Я. Жижки («Ян Жижка» (1955))*

То же касается и иллюстраций батальных событий, чем, в частности, изобилует лента «Ян Жижка» (1955), в рамках которой учащимся могут быть продемонстрированы т.н. боевые повозки Я. Жижки (Рис. 5 и 6).



*Рис. 3. Боевые повозки Я. Жижки
(«Ян Жижка» (1955))*



*Рис. 4. Столкновение королевской армии
с гуситами («Ян Жижка» (1955))*

Важно понимать, что в качестве иллюстрации могут быть приведены и фрагменты фильмов. Так, в частности, помимо ранее упомянутых батальных сцен (Рис. 5 и 6), могут быть задействованы сцены из фильма «Ян Гус» (1954), где проповедник озвучивает свое несогласие с порочными практиками церкви (Рис. 5) или принимает мученическую смерть на костре (Рис. 6). И если последний фрагмент в большей степени подходит в качестве иллюстрации события, то вот фрагмент, приведенный выше (Рис. 1) может

быть использован в качестве альтернативы знакомства с причинами и предпосылками несогласия Я. Гуса и его сторонников.



*Рис. 5. Я. Гус направляется в Констанц
(«Ян Гус» (1954))*



*Рис. 6. Сожжение Я. Гуса
(«Ян Гус» (1954))*

В целом указанные ленты могут быть рекомендованы учащимся в качестве дополнительного материала для самостоятельного ознакомления, что способен не только позитивно сказаться на погружении в тему, но и косвенно повлиять на развитие у обучающихся представления о значимости этого исторического события как для истории Чехии в целом, так и для идентичности уже современных чехов. То же касается и других форматов. Так на русском языке можно выделить выпуск программы Час Истины «Чешский проповедник Ян Гус и его эпоха»¹⁵¹.

В целом мы могли бы утверждать, что использование видеоматериалов на уроках истории способно повлиять на культивацию эффекта присутствия. Последнее обстоятельство позитивно сказывается на интересе к истории как к предмету обучения. Так в зависимости от дидактических задач и содержания урока, заранее подготовленные учителем видеоматериалы дают возможность оживить учебный процесс и решать разные по уровню сложности задачи – от выделения и описания деталей, характеризующих историческое событие до умения дискутировать.

На практике использование видеоматериалов оказывается оправданным, в случае если обучающиеся принимают активное участие в обсуждении. Так совместная работа над историческими сюжетами

¹⁵¹ Чешский проповедник Ян Гус и его эпоха | Выпуск № 706 | Час истины | 365 дней ТВ [видео] // YouTube. 14 января 2015 г. URL: <https://youtu.be/qWuasvfrYk4> (дата обращения: 25.04.2022).

формирует коммуникативные навыки и развивает групповые ценности, обогащает личность, стимулирует познавательную, нравственную, мыслительную и рефлексивную активность учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги можно отметить, что гуситское историческое наследие будучи одним из ключевых символически значимых этапов чешской национальной истории и при этом является значимой частью общеевропейской истории. На современном этапе историография гуситского движения отличается как усложнением методологического инструментария, так и развитием сравнительно локальных кейсов, что в перспективе способствует культивации сложной и комплексной картины изучаемого периода. Так перечень затрагиваемых сфер и вопросов применительно к истории периода как никогда отличается многообразием: от исследований по вопросам гуситского богословия до репрезентации гуситской идентичности в кинематографе.

В той или иной степени, это нашло свое отражение в становлении ситуации сосуществующих прочтений актуального периода в преподавании в школе, где контекстом неизменно выступает развитие стран Центральной и Восточной Европы, а гуситизм и его влияние прочитывается как одна из альтернатив социальной консолидации обществ в контексте становления национальных государств и предтеча Реформации, спустя менее чем столетие охватившей регион. При этом спектр предлагаемых УМК не демонстрируют фундаментальных расхождений по основным вопросам, что касается как определения предпосылок, так и итогов войны. В свою очередь обращение к вопросам, связанным с преподаванием данной темы в рамках школьного курса, прежде всего, в силу своей многоплановости, предполагает потенциальное многообразие различных форм организации учебной работы, в том числе в отношении используемых методов. Так, например, обращение к элементам проблемного обучения на этапе формулирования цели урока и рефлексии, по его окончании; игровым технологиям применительно к театрализации суда в Констанце и т.д. все это на практике является закономерным следствием ориентации на соответствие потребностям своего времени.

В рамках работы мы пришли к выводу о том, что на формирование познавательных УУД влияет множество факторов. Прежде всего, речь идет о социально – психологических предикатах успешного усвоения материалов о гуситском движении в рамках школьного курса истории. К таким факторам относится психолого-педагогическая подготовка педагогов и умение выстроить коммуникативное взаимодействие со школьниками. К еще одному фактору относится наличие исторических источников, позволяющих заинтересовать учеников в рамках усвоения курса истории. Источники о гуситском движении немногочисленны, но достаточно информативны и наглядны, что также необходимо учитывать. Использование ИКТ также является фактором формирования познавательных УУД, так как с их помощью можно представлять ученикам различные материалы в наглядном виде, демонстрировать различные аудио и видеосюжеты по теме, позволяющие лучше запомнить необходимый материал. Тем не менее, урок – это сложный процесс взаимодействия между педагогом и учениками, в рамках которого необходимо учитывать множество факторов. Однако именно визуальные и аудио источники являются приоритетными при работе с темой о гуситском движении в Чехии. В зарубежной практике все чаще образовательные программы реализуются сквозь призму применения на уроках образовательных игр, отрывков из исторических фильмов, что позволяет лучше заинтересовать школьников к изучению темы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что познавательные УУД формируются непосредственно с помощью различных образовательных технологий, которые необходимо использовать в комплексе. Концепция «Проблемного обучения» позволяет лучше понять, каким образом формируются УУД, поэтому основные положения этой теории должны составлять теоретический и методический базис знаний педагогов средней школы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ:

Список источников:

1. Гуситское движение в освещении современников. Источники и материалы для практических занятий / Сост. и вер. Л.П. Лаптева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 96 С.
2. В России появятся новые учебники всеобщей истории // Парламентская газета. – 2016. – 8 апреля [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pnp.ru/interview/2016/04/08/v-rossii-poyavyatsya-novye-uchebniki-vseobshhey-istorii.html> (дата обращения: 06.03.2022).
3. Лаврентий из Бржезовой. Гуситская хроника/ Предисловие и примечания И.Мацека; Перевод В.С.Соколова. М., 1962.
4. Пражанам. 1412 г. С. 83-88;
5. Послания магистра Яна Гуса .М., 1903
6. Петр из Младонёвиц. Повествованиео магистре Иерониме Пражском. С 59-74.
7. Прекрасная хроника о Яне Жижке. С. 74-82.
8. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027?> (дата обращения: 10.04.2022).
9. Официальное заявление. 1414 г., 26 августа. С. 121;

Список литературы:

- 10.Абдулаев, Э. Н. Использование визуальной информации в преподавании истории // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 10. – С. 7–15.

- 11.Абрамов, А.В. Всеобщая история. История Средних веков: 6-й класс: учебник / А.В. Абрамов, В.А. Рогожкин, С.В. Тырин; под общ. ред. В.Р. Мединского. – М.: Просвещение, 2021. – 271 С.
- 12.Агибалова, Е.В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций.– 3-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 288 С.
- 13.Ашнин, Ф.Д. «Дело славистов»: 30-е годы / Отв. ред. Н.И. Толстой; Рос. АН, Ин-т мировой лит. им. Горького. – М.: Наследие, 1994. – 284 С.
- 14.Бучанов, И.И. Гуситское движение: отечественная историография: 1945–2005: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.09; [Место защиты: Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ)]. – Москва, 2010. – 26 С.
- 15.Бучанов, И.И. Современная российская историография гуситского движения (1990 – 2005) // Славянский альманах, 2005. – М.: ИС РАН, 2006. – С. 188–209.
- 16.Ведюшкин, В.А., Уколова, В.И. История. Средние века. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 111 С.
- 17.Власенко, В.А. Мультимедиаконсультации // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 215–218.
- 18.Вопросы историографии зарубежной истории: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: Рокина Г.В. (отв. ред.) и др. – Йошкар-Ола: МГПИ, 1991. – 163 С.
- 19.Вопросы историографии и источниковедения славяно-германских отношений / Ред. коллегия: В.Д. Королюк (отв. ред.) [и др.]; АН СССР. Ин-т славяноведения и балканистики. – Москва: Наука, 1973. – 285 С.
- 20.Галямичев, А.Н. Либеральное направление в немецкой историографии гуситского движения второй половины XIX века: диссертация канд. ист. наук: 07.00.09. – Саратов, 1983. – 177 С.
- 21.Гаркуша, Л.М. Современная гуситология в Чехии. Состояние и основные направления исследований: автореферат дис. канд. ист. наук: 07.00.00, 07.00.03; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Ист. фак.]. – Москва, 2007. – 28 С.

22. Гимадеев, Т.В. Школа Голла в чешской историографии (конец XIX – первые десятилетия XX в.) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2020. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-golla-v-cheshskoy-istoriografii-konets-xix-pervye-desyatiletija-xx-v> (дата обращения: 15.04.2022).
23. Гончарова, С.А. Технология проблемного обучения при преподавании истории в средней общеобразовательной школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов, Витебск, 21 апреля 2017 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 234–235.
24. Гуревич, А.Я. О кризисе современной исторической науки // Вопросы истории. – 1991. – № 2-3. – С. 21-35.
25. Гора П.В. К разработке проблемы развития познавательной самостоятельности учащихся / П.В. Гора // Преподавание истории в школе. М.: Просвещение, 1966. С. 83-94.
26. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы / Н.Г. Дайри. М.: Просвещение, 1966. 437 с.
27. Иванов, Ю.Ф. Гуситское движение в советской историографии (конец 30-х – начало 50-х годов) // Советское славяноведение. 1982. № 3. С. 43–52.
28. Ивашин, И.Ф. Гуситские войны и табориты // Исторический журнал. 1938. №2. С. 87–101.
29. Игнатов, А.В. Всеобщая история. История Средних веков. Рабочая программа. Поурочные рекомендации. 6 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. – М.: Просвещение, 2020. – 144 С.
30. Круподерова, Е.П., Белова, Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – Вып. 60-4. – С. 229–232.
31. Круподерова, К.Р., Сулык К.М., Умрилова, О.А. Образовательный веб-квест как способ формирования познавательных универсальных учебных

- действий обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71-4. – С. 188–191.
32. Крылов, П.В. Гуситское движение – война за «свободу закона Божия» // Европейская Реформация и ее возможные аналоги в России. – СПб: Нестор-история, 2017. – С. 36–106.
33. Лаптева, Л.П. История славяноведения в России в XIX веке. – М.: Индрик, 2005. – 847 С.
34. Лаптева, Л.П. Русская историография гуситского движения: (40-е гг. XIX в. – 1917 г.). – Москва: Изд-во МГУ, 1978. – 340 С.
35. Лаптева, Л.П. Пражский университет в русской историографии второй половины XX в // Вопросы истории славян. – 1999. – Вып. 14. – С. 137–153.
36. Ле Гофф, Ж. Средневековье и деньги: очерк исторической антропологии / Пер. с фр. М.Ю. Некрасова. – СПб: Евразия, 2010. – 221 С.
37. Любавский, М.К. История западных славян (прибалтийских, чехов и поляков): лекции, читанные в Московском университете и на Высших женских курсах в Москве. – 2-е изд. – Москва: М. и С. Сабашникова, 1918. – XVI+458 С.
38. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 С.
39. Мацек, Й. Гуситское революционное движение / Пер. с чеш. Н.М. Пашаевой и др. – М.: Изд-во иностр. лит., 1954. – 226 С.
40. Мацек, Й. Табор в гуситском революционном движении. Т. 1 / Пер. с чеш. Н.А. Аросьевой и др.; Ред. и предисл. П.И. Резонова. – М.: Изд-во иностр. лит., 1956. – 586 С.
41. Мацек, Й. Табор в гуситском революционном движении. Т. 2 / Пер. с чеш. Н.А. Аросьевой и др.; Ред. и предисл. П.И. Резонова. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – 572 С.
42. Маньшин, М.Е., Казанчян, О.А. Информационно-коммуникационные технологии создания хронологических лент на уроках литературы //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № V4. – С. 1–5.

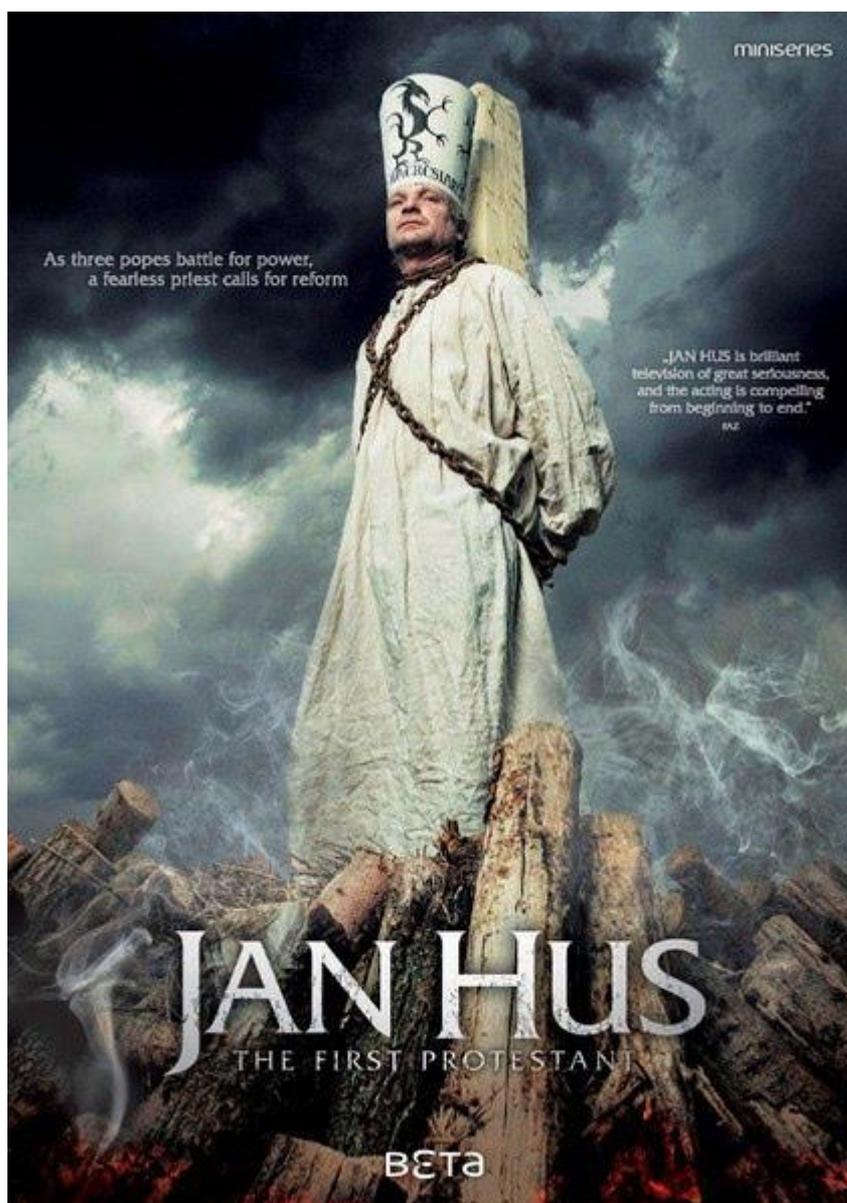
- 43.Манданова Е.С. Методические аспекты изучения исторических источников в курсе истории Древнего мира и Средних веков / Е. С. Манданова. М.: Просвещение, 2001. 217 с.
- 44.Манджиева В.Г. Формирование нравственно-оценочных суждений об исторических личностях (на материале истории средних веков в 7 классе средней школе). / В.Г. Манджиева // Автореферат дис. Канд. Пед. наук. Спб, 1993. 18 с.
- 45.Митряев, А.И. Советская историография гуситского движения: автореферат дис. канд. ист. наук.: 07.00.00; [Место защиты: Харьк. гос. ун-т им. А.М. Горького.]. – Харьков, 1971. – 20 С.
- 46.ОСЗ. Хронолайнер. Описание // Компания «ОСЗ». – 29 сентября 2017. URL: https://oc3.ru/upload/books_metod/hrono (дата обращения: 19.04.2022).
- 47.Палацкий, Ф. Краткий очерк истории чешского народа / Перевод Н.П. Задерацкого. – Киев: Типография М.П. Фрица, 1872. – 264 С.
- 48.Пашаева, Н.М. Чехия в XV – XVII вв. // Преподавание истории в школе. 1955 № 3 С. 49–59.
- 49.Пономарев, М.В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 кл.: учеб. Для общеобразоват. учреждений / М.В. Пономарев, А.В. Абрамов, С.В. Тырин. – М.: Дрофа, 2013. – 269 С.
- 50.Резонов, П.И., Санчук, Г.Э., Озолин, А.И. Гуситское революционное движение в новых работах чехословацких историков // Вопросы истории, 1954. №10. С. 140–145.
- 51.Рубцов, Б.Т. Гуситские войны: (Великая крестьянская война XV века в Чехии). – Москва: Госполитздат, 1955. – 324 С.
- 52.Санчук, Г.Э. Чехия XII – XV вв. Гуситское движение // Преподавание истории в школе, 1954 № 5. – С. 48–57.

53. Старобинская Г.И. Обобщающее повторение в курсе истории средних веков / Г.И. Старобинская // Преподавание истории в школе, 1998. С. 44-57.
54. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 С.
55. Стрелова, О.Ю. Рабочая программа. Всеобщая история 5–10 классы. – М.: Дрофа, 2017. – 128 С.
56. Стрелова, О.Ю. Всеобщая история. История Средних веков. 6 кл.: методическое пособие к учебнику А.В. Абрамова, В.А. Рогожкина, С.В. Тырина. – М.: Дрофа, 2018. – 239 С.
57. Тузинец, А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М.И. Махмутов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – №3 (836). – С. 128–140.
58. Уколова, В.И. Всеобщая история: с древнейших времен до конца XIX века. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: базовый и профил. уровни / В.И. Уколова, А.В. Ревякин; под ред. А.О. Чубарьяна; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение». – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 367 С.
59. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 С.
60. Фрейденберг, М.М. Уроки по теме «Крестьянская война в Чехии» // В помощь школе. Великие Луки, 1957. – С. 118–138.
61. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 С.
62. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 С.

63. *A Companion to the Hussites*. Brill's Companions to the Christian Tradition. Ed. by Michael van Dussen and Pavel Soukup. – Leiden: Brill, 2020. – 453 P.
64. Daniel, C.N. *The Political and Confessional Landscape in Alexander the Good's Moldavia*. *The Hussites // Annual of Medieval Studies at Central European University*. – 2006. – Vol. 12. – P. 125–141.
65. Dewey, J. *Experience And Education*. – NY: Free Press: A Touchstone Book, 1997. – 91 P.
66. Fudge, T.A. *The State of Hussite Historiography // Mediaevistik*. – 1994. – Vol. 7. – P. 93–117.
67. Górski, S., Wilczynska, E. *Jan Žižka's wagons of war Medieval Warfare // The revival of infantry tactics in the Late Middle Ages*. – 2012. – Vol. 2, No. 3. – P. 27–34.
68. Hanáková, P. *The Hussite Heritage Film A Dream for all Czech Seasons // A Companion to Eastern European Cinemas*. Ed. by Aniko Imre. – Wiley-Blackwell, 2012. – P. 466–482.
69. Kaminsky, H. «The Hussite Movement in History», unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago, 1952.
70. Lahey, S.E. *The Hussites*. – A.: Amsterdam University Press. Arc Humanities Press, 2019. – 120 P.
71. Perett, M.K. *Preachers, Partisans, and Rebellious Religion: Vernacular Writing and the Hussite Movement*. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press City, 2018. – viii+290 P.
72. *The Hussite Revolution, 1424–1437*. By F.M. Bartos. English edition prepared by John M. Klassen. – New York: Columbia University Press (for East European Monographs), 1986. – 204 P.
73. Rican, R. *The History of the Unity of Brethren: A Protestant Hussite Church in Bohemia and Moravia*. Translated by Daniel Crews. – Bethlehem, Pennsylvania: The Moravian Church in America, 1992. – 437 P.

74. Zdeněk V.D. Finding the Middle Way: The Utraquists' Liberal Challenge to Rome and Luther. – Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press, 2003. – 579 P.

Приложение 1.



Постер к мини-сериалу «Ян Гус» (2015)

Технологическая карта урока по курсу «Всеобщая история»

Урок разработал студент II курса магистратуры ■■■ группы КГПУ им. В.П. Астафьева ■■■

Предмет:	История. Всеобщая история. История Средних веков.
Класс:	6
Тема:	§ 24. Гуситское движение в Чехии ¹⁵²
Цель:	Способствовать формированию у учащихся представлений о влиянии гуситских войн на развитие Европы
Задачи:	1. Сформировать у учащихся представление о развитии Чехии в XIV веке; 2. Познакомить учащихся историей гугенотских войн; 3. Повлиять на развитие представлений о гугенотских войнах как предтечей в борьбе за реформации.
Основные понятия:	Гуситы (умеренные и табориты); ересь (еретик); индульгенция.
Основные даты:	1415 г. – сожжение Я. Гуса; 1419–1434 гг. – период гуситского движения в Чехии; 1434 г. – поражение таборитов у г. Липаны.
Основные имена:	Карл IV; Ян Гус; Ян Жижка.
Тип урока:	Комбинированный
Время проведения:	40 минут
Ресурсы:	1. Агибалова, Е.В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учеб. для общеобразоват. организаций.– 3-е изд. – М.: Просвещение, 2019. – 288 С. 2. Презентация к уроку; 3. Проектор и РС.

¹⁵² В целом важно отметить, что тема «Гуситское движение» проистекает из прежде затрагиваемых проблем, а именно: в контексте 1) развития государственности у славян в период раннего Средневековья и 2) истории католической церкви. Связь указанных тем во многом накладывает свой отпечаток на тему истории гуситского движения.

№ п/п	Дидактическая структура урока	Деятельность учителя	Деятельность учеников	Задания для учащихся	Планируемые результаты		
					Предметные	Метапредметные	Личностные
I.	Организационный этап (1 мин.)	Приветствие учащихся. Проверка готовности к уроку.	Приветствие учителя; Завершение подготовки к уроку.	Организация рабочего места.			
II.	Мотивационная часть (5 мин.)	Проблематизация: история славянских государств в контексте европейской истории. Учитель посредством дидактической беседы, подводит обучающихся к необходимости обращения к истории Центральной Европы, что достигается посредством актуализации	Участие во фронтальной беседе (с параллельным обращением к учебнику; конспектам прошлой темы).	Актуализация темы: Истории славян в VI – XI вв.	- умение выявлять характерные признаки исторических процессов.	Познавательные: - выявлять и характеризовать существенные признаки объектов; Коммуникативные: - воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения; - выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах; Регулятивные:	- готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи;

		прежде изученных тем, а именно: обращение к истории славян в VI – XI вв. (см. Глава II. § 8. Образование славянских государств).				- выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей;	
III.	Постановка цели урока (2 мин.)	Совместное формулирование цели урока.	Учащиеся фиксируют тему и формулируют цель урока.	Сформулировать и записать тему и цель урока.		Познавательные: - умение выделить главной мысли, формулирование проблемы, умение формулировать тему урока; Коммуникативные: - выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах;	- готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи;
IV.	Изучение нового материала (25 мин.)	II. 1. Чехия в XIV веке. (5 мин.) Введение в контекст. а. Учитель предлагает учащимся	а. Работают с учебником. Прочитать п. 1. «Чехия в XIV веке» и	а. Прочитать п. 1. Выписать подтверждения высказывания.	- умение устанавливать причинно-следственные, пространственные,	Познавательные: - выявлять и характеризовать существенные черты процесса; - с учетом предложенной задачи выявлять	

		<p>поисковое задание: «Император Карл IV называл Чехию «величайшей частью и украшением империи». Но почему? Прочитайте п. 1. «Чехия в XIV веке» и найдите чем это объяснялось?</p> <p>в. Учитель предлагает посмотреть фрагмент из видео-урока на тему: «Чехия в составе Священной Римской империи» и просит устно/письменно охарактеризовать основные моменты.</p> <p>---</p>	<p>найдите чем это объяснялось?</p> <p>в. Просмотр фрагмента видео-урока. Характеризуют общие тенденции развития Чехии в указанный период.</p> <p>---</p>	<p>в. Посмотреть видео и ответить на вопрос: «Как развивалась Чехия в составе Священной Римской империи?».</p> <p>---</p>	<p>временные связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода.</p>	<p>закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях; предлагать критерии для выявления закономерностей и противоречий;</p> <p>Коммуникативные: - выражать себя (свою точку зрения) в устных и письменных текстах;</p> <p>Регулятивные: - выбирать способ решения учебной задачи с учетом имеющихся ресурсов и собственных возможностей;</p>	
--	--	--	---	---	---	---	--

		<p>Совместное подведение итогов по пункту.</p> <p>П. 2. Жизнь и смерть Яна Гуса. (10 мин.) Обращая внимание на противоречивое развитие Чехии, учитель развивает тему, утверждая, что недовольство со стороны чехов вылилось в возникновение критики церкви, в том числе и со стороны самих целого ряда, в том числе и духовных деятелей.</p> <p>«Письменно ответьте на вопросы: 1. Что вызывало</p>	<p>Общая характеристика периода с обозначением как позитивных (процветание Богемии и выход на первое место по сбору серебра), так и негативных (недовольство давлением со стороны католической церкви) моментов.</p> <p>Участие / просмотр постановки / видео. Запись</p>	<p>Подвести итоги по пункту.</p> <p>Организация / просмотр театрализованной постановки.</p>		<p>Познавательные: - самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями;</p> <p>Коммуникативные: - сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций; - публично представлять результаты выполненного опыта; - принимать цель совместной деятельности, коллективно</p>	
--	--	--	---	---	--	--	--

		<p>недовольство у Я. Гуса и его сторонников по отношению к церкви? 2. Почему церковь так серьезно относилась к проповедникам-реформаторам?»).</p> <p>а. Театрализация истории Я. Гуса¹⁵³.</p> <p>б. Совместный просмотр фрагмента из чехословацкого фильма «Ян Гус» (1954) с проповедью Я. Гуса.</p>	<p>ответов на вопросы.</p> <p>---</p> <p>Описывают основные</p>	<p>Выполнить письменное задание.</p> <p>---</p> <p>Подвести итоги по пункту:</p>	<p>предложенную точку зрения с опорой на фактический материал</p>	<p>строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы;</p>	<p>- неприятие дискриминации; - готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи;</p> <p>- готовность к разнообразной</p>
--	--	---	---	--	---	---	--

¹⁵³ Эта вариация в обязательном порядке предполагает предварительную подготовку: разработанный сценарий, распределение ролей и репетиция, что было описано выше. Театрализация фактически охватывает последние дни жизни Я. Гуса в рамках суда в Констанце, пришедшегося на 1415 года. Театрализация этого фрагмента призвано проиллюстрировать возникший конфликт: как основные положения Я. Гуса, так и причинность их неприятия со стороны церкви. По окончании демонстрации фрагмента, завершающегося осуждением Я. Гуса, учащиеся должны сделать вывод о причинности конфликта и позициях сторон.

		<p>--- Совместное подведение итогов по п.2. посредством фронтального опроса.</p>	<p>положения критики Я. Гуса в адрес церкви и наоборот¹⁵⁴.</p>	<p>выделить положения и охарактеризовать критику церкви со стороны Я. Гуса.</p>			<p>совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи;</p>
		<p>П. 3–5. Вооруженная борьба. (10 мин.) Организация работы с текстом: обучающимся предложено разбиться на три группы: 1 – феодалы, 2 – горожане и 3 – крестьяне и заполнить</p>	<p>Работа с текстом учебника в группах. Заполнение таблицы (только свой социальный слой).</p> <p>После чего каждая группа озвучивает получившиеся ответы, а ребята из</p>	<p>Разбиться на три группы и заполнить свой столбец таблицы (пункты: социальный состав и цели группы).</p> <p>По окончании этой части предполагается совместное обсуждение и других позиций, тогда как</p>			<p>- понимание роли различных социальных институтов в жизни человека;</p>

¹⁵⁴ Обучающиеся должны озвучить такие положения как осуждение продажи индульгенций, требование реформы церкви – в том числе, лишение ее земель и введение богослужения на родном языке.

		<p>таблицу о социальном составе и целях этих групп. Впоследствии каждая из групп озвучивает специфику взглядов своей категории населения. В качестве иллюстрации могут быть привлечены фрагменты из фильма «Ян Жижка» (1955) как применительно к тактике ведения боя, так и в качестве наглядного пояснения к т.н. боевых повозок Я. Жижки.</p>	<p>других групп дополняют собственные таблицы.</p>	<p>учащиеся письменно фиксируют получившиеся ответы у других социальных слоев (групп).</p>			
V.	<p>Рефлексия (5 мин.)</p>	<p>П. 6 – 7. Конец Гуситских войн; Значение гуситского движения.</p>					

		<p>Рассказ о расколе в движении и последовавшим за этим поражением таборитов от умеренных гуситов с последующим подведением итогов посредством дидактической беседы. Предлагается сосредоточиться на вопросах из рубрики «Подумайте»¹⁵⁵.</p> <p><i>Дополнение:</i> Учитель выводит на экран проект в ОСЗ. Хронолайнер и в целях закрепления предлагает учащимся в</p>	<p>Обсуждают гуситское движение: роль личности Я. Гуса; причины конфликта и его следствие для современников и потомков.</p> <p>Совместное заполнение проекта в ОСЗ. Хронолайнер.</p>	<p>Ответить на предложенные в разделе «Подумайте» вопросы.</p> <p>Подведение итогов по пройденной теме: что мы сегодня узнали?</p> <p>Сопоставить дату, событие и иллюстрацию.</p>	<p>- умение устанавливать причинно-следственные, пространственные, временные связи исторических событий, явлений, процессов изучаемого периода.</p> <p>- умение определять последовательность событий, явлений, процессов;</p>	<p>Познавательные: - самостоятельно выбирать оптимальную форму представления информации и иллюстрировать решаемые задачи несложными схемами, диаграммами, иной графикой и их комбинациями; - эффективно запоминать и систематизировать информацию.</p> <p>Коммуникативные: - сопоставлять свои суждения с суждениями других участников диалога, обнаруживать различие и сходство позиций;</p> <p>Регулятивные: - учитывать</p>	<p>- неприятие дискриминации; - готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи; сформированность навыка рефлексии, признание своего права на ошибку и такого же права другого человека;</p>
--	--	--	--	--	--	---	--

¹⁵⁵ В частности, можно обратиться к таким вопросам как: 5. «Какие качества личности Я. Гуса привлекали его современников и потомков? 6. Можно ли сказать, что табориты сражались напрасно?» и др.

		<p>правильном порядке соотнести даты, содержание и иллюстрации <i>следующих событий</i>: казнь Я. Гуса (1415); восстание в Праге (1419); начало вторжения крестоносцев (1420); битва при Липанах (1434).</p>				<p>контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам;</p>	
VI.	<p>Домашнее задание (2 мин.)</p>	<p>Дает домашнее задание:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитать §25; 2. Письменно ответить на вопрос №2 из рубрики «Подумайте»: <p>«Почему в эпоху Средневековья недовольство властью зачастую принимало форму ереси?»</p>	<p>Запись домашнего задания.</p>	<p>Записать домашнее задание к след. уроку.</p>		<p>Регулятивные: - учитывать контекст и предвидеть трудности, которые могут возникнуть при решении учебной задачи, адаптировать решение к меняющимся обстоятельствам;</p>	

		---. 3. Вариативная часть: творческое задание на доп. оценку: нарисовать иллюстрацию к одному из выбранных эпизодов.					
--	--	---	--	--	--	--	--

