

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

Лукашенко Тимур Олегович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
НА УРОКАХ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ В 8 КЛАССЕ**

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя  
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы: История и  
иностраннный язык (английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой всеобщей истории

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

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. ист. наук, доцент Е.С. Меер

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся Т.О. Лукашенко

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2026

## Оглавление

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава 1. Теоретические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе</b> .....	15
1.1. Место французского Просвещения в курсе всеобщей истории 8 класса...	15
1.2. Французское Просвещение в актуальных УМК по всеобщей истории для 8 класса .....	20
1.3. Анализ электронных образовательных ресурсов по французскому Просвещению.....	63
<b>Глава 2. Практические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе</b> .....	72
2.1. Разработка системы заданий и опыт её апробации .....	72
2.2. Скорректированная система заданий.....	83
<b>Заключение</b> .....	95
<b>Список источников и литературы</b> .....	98
<b>Приложения</b> .....	102

## Введение

**Актуальность исследования.** Актуальность исследования определяется современными тенденциями развития исторического образования, связанными с переходом к системно-деятельностной модели обучения, ориентированной на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и метапредметных умений, а также личностных результатов. В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает развитие у учащихся способности к самостоятельному анализу информации, критическому мышлению и формированию собственной позиции по общественно значимым вопросам.

В этом контексте особую роль играют темы, связанные с историей общественной мысли, поскольку именно они позволяют раскрыть взаимосвязь идей и исторического развития общества. Одной из таких тем является французское Просвещение, изучаемое в курсе всеобщей истории 8 класса. Данная тема имеет важное значение для формирования у учащихся представлений о таких ключевых понятиях, как свобода, закон, общественный договор, права человека и гражданина. Эти идеи оказали существенное влияние на развитие европейской цивилизации и продолжают оставаться актуальными в современном обществе.

Кроме того, само Просвещение имеет несколько ключевых особенностей, помимо формируемых результатов обучения, которые создают необходимость дополнительного уточнения. Прежде всего, речь идёт о том, что французское Просвещение представляет собой не совокупность отдельных исторических фактов, а сложное интеллектуальное явление, связанное с развитием философской, политической и социальной мысли XVIII века. В рамках данной темы учащимся необходимо осмыслить абстрактные категории (свобода, закон, общественный договор, естественные права), что существенно отличает её от тем, ориентированных преимущественно на событийную историю.

Ещё одной особенностью является дискуссионный характер просветительской мысли. Представители французского Просвещения не образуют единой системы взглядов: их идеи во многом различаются и нередко вступают в противоречие друг с другом. Так, взгляды Монтескьё, Руссо, Вольтера и Дидро по вопросам государства, свободы и общественного устройства не совпадают, что требует от учащихся не только запоминания отдельных положений, но и умения сопоставлять различные позиции.

Наконец, специфика темы связана с необходимостью обращения к текстам эпохи, поскольку именно в произведениях мыслителей Просвещения наиболее полно раскрывается содержание их идей. Работа с такими текстами требует от учащихся определённого уровня подготовки и развития навыков анализа, что также необходимо учитывать при организации учебного процесса.

Таким образом, особенности содержания темы французского Просвещения, связанные с её абстрактным характером, дискуссионностью и значительным интеллектуальным потенциалом, обуславливают необходимость поиска таких подходов к её изучению, которые обеспечивали бы доступность материала и его глубокое осмысление учащимися.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методических подходов к изучению французского Просвещения в 8 классе, обеспечивающих достижение требований образовательных стандартов и способствующих более глубокому пониманию учащимися содержания данной темы.

**Степень изученности.** Проблема преподавания истории в школе и использования исторических источников в образовательном процессе получила значительное освещение в отечественной методической литературе. Однако анализ существующих исследований показывает, что, несмотря на разработанность отдельных аспектов, проблема изучения Просвещения в 8 классе остаётся недостаточно комплексно исследованной. Методических работ, которые бы показали особенности преподавания этой темы нам не

удалось найти. Но некоторые работы общеметодического характера оказались важны тем, что дали представление о возможностях применения отдельных методов и приемов применительно к изучению Просвещения.

Попытка осмысления идей Просвещения в образовательном контексте представлена в работе Б. Коллека и Т. В. Серебряковой<sup>1</sup>, в которой рассматривается значение просветительских идеалов в воспитании школьников. Авторы подчёркивают роль идей свободы, разума и гуманизма в формировании ценностных ориентиров учащихся. Данная работа имеет значение для настоящего исследования, поскольку позволяет раскрыть воспитательный потенциал темы французского Просвещения. Вместе с тем в ней отсутствует разработка конкретных методических приёмов и форм организации учебной деятельности.

Некоторые работы, не относящиеся к вопросам обучения и воспитания в школе, но рассматривающие специфику просветительской мысли оказались полезными для исследования. Статьи С. Г. Лозинского<sup>2</sup> и В. И. Авраменко<sup>3</sup> стали опорой для выявления основных смысловых опор французского просвещения и определения текстов, наиболее подходящих для их рассмотрения в школе, на уроках всеобщей истории.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные работы по методике преподавания истории, в которых раскрываются принципы организации учебного процесса, формирования исторического мышления и выбора методов обучения (Е. Е. Вяземский, О. Ю.

---

<sup>1</sup> Коллек Б., Серебрякова Т. В. Идеалы просвещения в воспитании школьников // Ярославский педагогический вестник. 1996. №3. С. 150–153.

<sup>2</sup> Лозинский С. Г. Очерки по истории идеи веротерпимости и религиозной свободы в XVIII веке: Вольтер, Монтескье, Руссо. Санкт-Петербург: Историко-филологический факультет Имп. С.-Петербургского ун-та, 1911. URL: <https://rusneb.ru/catalog/005664000048RuPRLIB20000218/> (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>3</sup> Авраменко В. И. «Философская сказка», «философский диалог» и «философский роман» в эпоху Просвещения // Аксиологический диапазон художественной литературы: Сборник научных статей / Под научной редакцией В.Ю. Боровко, Е.В. Крикливец. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020.С. 8–11.

Стрелова<sup>4</sup>, М. Т. Студеникин<sup>5</sup>). Значение данных исследований для настоящей работы заключается в том, что они позволяют определить общие подходы к построению урока, организации учебной деятельности учащихся и использованию различных методов обучения. Вместе с тем указанные работы носят общеметодический характер и не ориентированы на специфику изучения темы французского Просвещения, что требует их конкретизации применительно к содержанию данного исследования.

Отдельное значение имеют исследования, посвящённые разработке познавательных задач и организации учебной деятельности учащихся, в частности работа Л. Н. Алексашкиной<sup>6</sup>. В ней раскрываются возможности использования заданий как средства активизации познавательной деятельности и формирования метапредметных умений. Данные положения используются в настоящем исследовании при разработке системы заданий по теме французского Просвещения, однако в самой работе отсутствует привязка к конкретному историческому содержанию.

Вопросы работы с историческими источниками рассматриваются в методических рекомендациях С. В. Токмяниной и О. С. Уколовой<sup>7</sup>, а также в исследованиях Л. В. Алексеевой, А. А. Хорошиловой и И. И. Коньшевой<sup>8</sup>. В данных работах анализируются приёмы работы с документами, их роль в формировании исторического мышления учащихся и развитии навыков анализа информации. Эти исследования имеют важное значение для настоящей работы, поскольку позволяют определить методические основы

---

<sup>4</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2007. 384 с.

<sup>5</sup> Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М.: ВЛАДОС, 2002. 240 с.

<sup>6</sup> Алексашкина Л. Н. Познавательные задачи в обучении истории и обществознанию. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 60 с.

<sup>7</sup> Токмянина С. В., Уколова О. С. Организация работы школьников с источниками на уроках истории и обществознания: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. 75 с

<sup>8</sup> Алексеева Л. В., Хорошилова А. А., Коньшева И. И. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rabote-s-dokumentami-na-urokah-istorii-traditsii-i-sovremnost> (дата обращения: 06.04.2026).

использования источников в учебном процессе. Вместе с тем в них преимущественно рассматриваются традиционные исторические документы, тогда как философские тексты эпохи Просвещения как особый тип источников не получают специального рассмотрения.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что существующие исследования обеспечивают теоретическую и содержательную основу для изучения темы французского Просвещения, однако не дают её комплексной методической разработки в рамках школьного курса.

Подытоживая, мы выделили следующие дефициты в степени изученности по нашей теме: отсутствие методических исследований, специально посвящённых изучению французского Просвещения в 8 классе; недостаточная разработанность вопросов использования произведений мыслителей Просвещения как учебных источников. Выявленные дефициты определяют направление настоящего исследования, направленного на разработку методических подходов к изучению французского Просвещения на основе работы с историческими источниками.

**Объект исследования** – французское Просвещение на уроках всеобщей истории в 8 классе.

**Предмет исследования** – возможности изучения французского Просвещения на уроках всеобщей истории в 8 классе.

**Цель исследования** – оценить методические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе.

**Задачи исследования:** 1. Определить место и значение темы французского Просвещения в курсе всеобщей истории 8 класса с учётом требований ФГОС ООО (2021) и Федеральной рабочей программы по истории; 2. Сопоставить отражение французского Просвещения в современных учебно-методических комплексах по всеобщей истории для 8 класса на предмет их методических возможностей и ограничений; 3. Проанализировать возможности верифицированных электронных образовательных ресурсов для изучения темы французского Просвещения, их

дидактический потенциал и функциональные ниши их использования в учебном процессе; 4. Разработать систему учебных заданий, направленных на углублённое изучение темы французского Просвещения, компенсацию выявленных дефицитов УМК и формирование предметных, метапредметных и личностных результатов обучения; 5. Провести апробацию разработанной системы заданий в учебном процессе и на основе её анализа осуществить корректировку.

**Источники.** Источниковая база работы включает несколько групп источников, служащих для полного раскрытия темы. Можно выделить следующие группы источников: нормативно – правовые акты, УМК по всеобщей истории для 8 класса и произведения французских просветителей.

Такой выбор источников позволяет обеспечить целостный подход к исследованию, соединяющий анализ образовательной политики, школьной практики и исторического содержания темы.

Особое значение в работе имеют нормативно-правовые документы, определяющие цели и результаты исторического образования. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования<sup>9</sup> задаёт общую направленность современного обучения, ориентируя его на формирование не только предметных знаний, но и метапредметных и личностных результатов. В контексте изучения французского Просвещения это проявляется в необходимости развития у учащихся критического мышления, способности к анализу информации и формированию собственной позиции по вопросам общественного устройства.

Федеральная рабочая программа по истории<sup>10</sup> конкретизирует данные требования применительно к содержанию курса, определяя место темы

---

<sup>9</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos\\_ooo\\_2021.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos_ooo_2021.pdf) (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>10</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2022. 224 с.

Просвещения в 8 классе, а также уровень её изучения. Обращение к этим документам позволяет соотнести содержание исследования с действующими образовательными стандартами и обосновать выбор методических подходов. Важное место в источниковой базе исследования занимает нормативный правовой акт – приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26 июня 2025 г. № 495 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации образовательных программ»<sup>11</sup>. Данный документ устанавливает перечень учебников, рекомендованных к использованию в образовательных организациях, реализующих программы основного общего образования, а также определяет условия и сроки их применения. Значение данного источника для настоящего исследования заключается в том, что он фиксирует круг учебно-методических комплексов, которые могут быть использованы в образовательной практике. Это позволяет обосновать выбор анализируемых учебников по всеобщей истории для 8 класса как соответствующих требованиям государственной образовательной политики.

Вторую группу составляют учебно-методические комплексы по всеобщей истории для 8 класса: УМК В. Р. Мединского и А. О. Чубарьяна (Просвещение, 2025)<sup>12</sup>; УМК А. Ю. Морозова, Э. Н. Абдулаева, С. В. Тырина, К. П. Чиликина под общей редакцией В. Р. Мединского (Просвещение, 2023)<sup>13</sup> с методическими рекомендациями О. Ю. Стреловой<sup>14</sup>; УМК А. Я. Юдовской,

---

<sup>11</sup> Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26 июня 2025 г. № 495 «Об утверждении Федерального перечня учебников» URL: [https://edsoo.ru/federal\\_list\\_of\\_textbooks](https://edsoo.ru/federal_list_of_textbooks) (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>12</sup> Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII – начало XIX в. 8 класс: учебник М.: Просвещение, 2025. 240 с.

<sup>13</sup> Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Ю. Морозов, Э. Н. Абдулаев, С. В. Тырин, К. П. Чиликин; под общ. ред. В. Р. Мединского. 3-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. 207 с.

<sup>14</sup> Стрелова О. Ю. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методические рекомендации к учебнику под общ. ред. В. Р. Мединского. 2-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. 145 с.

П. А. Баранова, Л. М. Ванюшкиной (Просвещение, 2023)<sup>15</sup> с методическими рекомендациями Т. В. Коваль, А. Я. Юдовской, Л. М. Ванюшкиной<sup>16</sup>; УМК Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой (Русское слово, 2024)<sup>17</sup> с методическими рекомендациями Попова А.В.<sup>18</sup>, УМК Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина (Просвещение, 2022)<sup>19</sup> Их сопоставление позволяет выявить как общие тенденции, так и принципиальные различия в освещении темы, определить методические возможности и ограничения каждой линии.

Ключевое место в источниковой базе занимают произведения мыслителей французского Просвещения, которые рассматриваются как основной исторический источник исследования.

Произведение Ш. Л. Монтескье, «О духе законов»<sup>20</sup> представляет значительный интерес для анализа, поскольку раскрывает политико-правовые и историко-философские аспекты Просвещения. Здесь рассматриваются вопросы природы власти, закономерностей исторического развития, форм правления и политической свободы. Использование данного текста позволяет показать учащимся суть политической составляющей мысли просветителей, а также раскрыть рационалистический характер просветительской мысли.

Работа Ж.-Ж. Руссо «Об общественном договоре»<sup>21</sup> имеет важное значение для понимания социально-политических идей Просвещения. В ней

---

<sup>15</sup> Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина [и др.]; под ред. А. А. Искандерова. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. 240 с.

<sup>16</sup> Коваль Т. В., Юдовская А. Я., Ванюшкина Л. М. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие к учебнику А. Я. Юдовской, П. А. Баранова, Л. М. Ванюшкиной и др. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. 141 с.

<sup>17</sup> История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Н. В. Загладин, Л. С. Белоусов, Л. А. Пименова; под науч. ред. С. П. Карпова. 2-е изд. М.: Русское слово-учебник, 2024. 176 с.

<sup>18</sup> Попов А. В. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие к учебнику Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой. М.: Русское слово-учебник, 2023. 112 с.

<sup>19</sup> Бовыкин Д. Ю., Ведюшкин В. А. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 4-е изд., стер. М.: Просвещение, 2022. 112 с.

<sup>20</sup> Монтескье Ш. Л. О духе законов /пер. с фр. М.: Мысль, 1999. 672 с.

<sup>21</sup> Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. А. Д. Хаютина, В. С. Алексеева-Попова. М.: Канон-пресс: Кучково поле, 1998. 416 с.

формулируются концепции общественного договора, народного суверенитета и естественного состояния человека. Без этого произведения невозможно изучение социальной философии просвещения. К тому же Руссо стал тем, чьи слова стали лозунгами Великой французской революции.

Произведения Вольтера «Философские письма» и «Трактат о терпимости»<sup>22</sup>, используются для анализа идей религиозной терпимости, критики фанатизма и роли разума в общественной жизни. Они позволяют раскрыть культурный и мировоззренческий аспект Просвещения, а также показать его направленность на преодоление предрассудков и утверждение рационального мышления.

Особое место занимает произведение Д. Дидро – «Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел»<sup>23</sup>, которое позволяет рассмотреть социальную критику и противоречия эпохи Просвещения. Тут поднимаются вопросы соотношения природы и цивилизации, морали и общественных норм. Этот текст особенно ценен для учебного процесса благодаря своей иносказательности и возможности интерпретации, что делает их доступными для анализа в 8 классе.

Таким образом, источниковая база исследования включает нормативные документы, учебно-методические комплексы и произведения мыслителей французского Просвещения. Их сочетание обеспечивает комплексный характер исследования, позволяя соединить требования образовательных стандартов, анализ современной практики преподавания и работу с подлинными историческими источниками, что создаёт основу для разработки эффективных методических решений по изучению темы французского Просвещения в 8 классе.

---

<sup>22</sup> Вольтер Ф. М. А. Избранные произведения / сост. и ред. Е. Книпович, Б. Песис; вступ. ст. В. П. Волгина [Б. м.], 1947. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_005772137/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005772137/) (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>23</sup> Дидро Д., д'Аламбер. Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел: избранные статьи / пер. с фр. А. Д. Хаютина, В. С. Алексеева-Попова. М.: Наука, 1978. 438 с.

**Методы исследования.** В работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов. К теоретическим методам относятся: анализ и синтез научной и методической литературы по теме исследования; сравнительный анализ учебно-методических комплексов по единым критериям; систематизация и классификация методических дефицитов УМК. К эмпирическим методам относятся: анализ нормативных и учебных документов; наблюдение за учебным процессом в ходе педагогической практики; апробация разработанной системы заданий в реальной учебной деятельности; анализ продуктов учебной деятельности учащихся по итогам апробации.

**Новизна исследования** заключается в комплексном анализе методических возможностей изучения французского Просвещения в курсе всеобщей истории 8 класса на материале четырёх учебно-методических комплексов, представляющих различные издательские и методические подходы, и в разработке на этой основе системы учебных заданий, компенсирующих выявленные дефициты. Новизна исследования проявляется в нескольких аспектах.

Во-первых, в работе осуществлён системный сопоставительный анализ представления темы французского Просвещения во всех актуальных УМК по всеобщей истории для 8 класса (четыре линии), что позволило выявить не частные, а системные ограничения современного методического обеспечения данной темы, воспроизводящиеся независимо от издательской линии и авторского коллектива.

Во-вторых, в исследовании впервые проведён специальный анализ электронной образовательной среды применительно к изучению французского Просвещения в школе: рассмотрены как официально рекомендуемые ресурсы, так и ресурсы дополнительного корпуса (Национальная электронная библиотека, Президентская библиотека, просветительский проект Arzamas), что позволило определить возможности частичной компенсации дефицитов УМК за счёт цифровых источников.

В-третьих, разработанная система учебных заданий предназначена для использования с любым из четырёх рассмотренных УМК и ориентирована на компенсацию системных, а не локальных дефицитов, что обеспечивает ей универсальный методический характер. В работе раскрыты возможности использования философских текстов XVIII века в школьном обучении, показана их роль в формировании у учащихся умений сравнительного анализа и критической интерпретации.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что разработанная система заданий по теме французского Просвещения может быть непосредственно применена в учебном процессе учителями всеобщей истории в 8 классе, работающими с любым из рассмотренных УМК. Результаты сопоставительного анализа УМК могут быть использованы учителями при планировании работы по теме, при выборе дополнительных материалов и при подготовке к урокам. Анализ электронных образовательных ресурсов формирует для учителя ориентир в цифровой среде применительно к данной теме. Материалы исследования представляют интерес для студентов педагогических специальностей, осваивающих методику преподавания истории, а также для методистов, занимающихся разработкой дидактических материалов по всеобщей истории.

**Апробация результатов.** В ходе работы над исследованием была проведена практическая апробация в 8 классе МАОУ СШ № 149 г. Красноярска. В рамках апробации была использована разработанная нами система заданий при изучении тем «Эпоха Просвещения» и «Все люди равны между собой». Результаты апробации легли в основу второй главы данной работы и позволили сделать изучение французского Просвещения на уроках более глубоким и интересным для учащихся. Но также практическая апробация позволила найти ограничения наших разработок и скорректировать их.

**Структура работы** определяется её целью и задачами. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников и литературы.

Первая глава «Теоретические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе» включает три параграфа. В первом параграфе определяется место темы в структуре курса, её образовательный и воспитательный потенциал, соотношение с требованиями ФГОС и возрастными особенностями учащихся. Второй параграф посвящён сопоставительному анализу четырёх актуальных УМК по всеобщей истории для 8 класса по единым критериям, результатом которого является система выявленных методических дефицитов. В третьем параграфе анализируется электронная образовательная среда по теме: ресурсы, рекомендуемые учебником, и ресурсы дополнительного корпуса, обладающие наибольшим методическим потенциалом.

Вторая глава «Практические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе» включает описание разработанной системы заданий, её апробации в учебном процессе и результатов коррекции на основе анализа апробации.

## **Глава 1. Теоретические возможности изучения французского**

### **Просвещения в 8 классе**

#### **1.1. Место французского Просвещения в курсе всеобщей истории 8 класса**

Французское Просвещение занимает значимое место в содержании школьного курса всеобщей истории 8 класса, посвящённого изучению периода Нового времени. В рамках данной ступени образования обучающиеся знакомятся с важнейшими политическими, социально-экономическими и культурными процессами XVII–XVIII веков, определившими дальнейшее развитие европейской цивилизации<sup>24</sup>. Среди них особое значение имеет Просвещение как идейное и культурное движение, оказавшее глубокое влияние на общественную мысль, государственное устройство и представления о правах человека.

Изучение французского Просвещения в школьном курсе обусловлено тем, что именно Франция XVIII века стала одним из главных центров формирования и распространения новых общественно-политических идей. Труды Шарль Монтескье, Вольтер, Жан-Жак Руссо, Дени Дидро и других мыслителей повлияли на развитие политической философии, педагогики, правовой культуры и общественного сознания не только в Европе, но и за её пределами. Идеи разделения властей, народного суверенитета, свободы совести, общественного договора, ценности образования и критического отношения к традициям стали важнейшей частью исторического наследия эпохи, но также ценны и сегодня. И мне кажется критически важным это подчеркивать в процессе преподавания этого раздела в школе.

В структуре курса всеобщей истории тема Просвещения обычно изучается после рассмотрения процессов становления абсолютизма, развития национальных государств и экономических изменений раннего Нового

---

<sup>24</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287.

времени<sup>25</sup>. Такое тематическое расположение представляется оправданным, поскольку позволяет показать школьникам закономерную связь между кризисом традиционных феодальных порядков и появлением идей, которые знаменуют собой утверждение нового уклада. Причем для нас важно подчеркнуть, что это не просто борьба между буржуа и феодалами, а именно утверждение нового типа социальности. В то же время изучение Просвещения подготавливает школьников к пониманию последующих событий конца XVIII века, прежде всего Великая французская революция, многие лозунги и политические принципы которой были сформированы под влиянием идей великих просветителей.

Важно так же отметить, что во всех актуальных учебниках по всеобщей истории тема о просветительской мысли предшествует изучению искусства эпохи. Ученикам предстоит в последующих темах увидеть отражение концепций просветителей в художественной культуре. Известно, что специфика просветительской мысли оставила множества отпечатков в развитии искусства – придание такому жанру литературы как сказка социального и политического значения, развитие философского романа, например<sup>26</sup>. Поэтому системное и выверенное методически изучение просветительской философии и общественной мысли вообще является важным для понимания идейного нарратива всей эпохи.

Особое значение французское Просвещение имеет и в контексте междисциплинарных связей всеобщей и отечественной истории. После изучения европейского Просвещения обучающиеся переходят к рассмотрению истории России XVIII века, где одной из центральных тем курса является правление Екатерины II. В школьном курсе российской истории учащиеся знакомятся с

---

<sup>25</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования. История. 5–9 классы / Министерство просвещения Российской Федерации. М.: Просвещение, 2022.

<sup>26</sup> Авраменко В. И. «Философская сказка», «философский диалог» и «философский роман» в эпоху Просвещения // Аксиологический диапазон художественной литературы: Сборник научных статей / Под научной редакцией В.Ю. Боровко, Е.В. Крикливец. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020. С. 8–11.

политикой просвещённого абсолютизма, деятельностью Уложенной комиссии, развитием образования, науки и культуры. Без предварительного понимания сущности идей Просвещения затруднительно осмыслить, почему российская императрица вела переписку с Вольтером, проявляла интерес к трудам других французских мыслителей и стремилась использовать отдельные положения просветительской идеологии в государственной практике. Таким образом, французское Просвещение обеспечивает содержательную преемственность между курсами всеобщей и отечественной истории, способствует формированию целостного исторического мировоззрения учащихся.

Кроме того, тема Просвещения способствует установлению межпредметных связей с курсами литературы, обществознания и мировой художественной культуры. При изучении художественной литературы учащиеся могут обращаться к произведениям эпохи XVIII века. В рамках обществознания рассматриваются вопросы государства, права, свободы личности, гражданского общества, которые во многом восходят к идеям просветителей. Это позволяет учащимся видеть преемственность гуманитарного знания и понимать, что исторические идеи продолжают влиять на современное общество.

Содержание данной темы обладает значительным потенциалом для достижения предметных образовательных результатов. В процессе изучения учащиеся осваивают знания о причинах возникновения Просвещения, основных представителях движения, содержании их идей и влиянии на историческое развитие Европы<sup>27</sup>. Они учатся характеризовать особенности эпохи, устанавливать связь между идеями мыслителей и политическими преобразованиями, объяснять влияние интеллектуальных процессов на общественную жизнь. Важным предметным результатом является понимание

---

<sup>27</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования. История. 5–9 классы / Министерство просвещения Российской Федерации. М.: Просвещение, 2022.

того, что идеи способны выступать реальной исторической силой и воздействовать на ход исторических событий.

Также изучение французского Просвещения способствует формированию хронологических и пространственных представлений. Учащиеся соотносят эпоху Просвещения с другими событиями XVIII века, определяют место Франции в общеевропейском культурном процессе, устанавливают взаимосвязи между различными странами и регионами. Это расширяет представления школьников о единстве мирового исторического процесса и взаимовлиянии государств.

Не менее значимы метапредметные результаты изучения темы. Материал о Просвещении создаёт благоприятные условия для развития логического и критического мышления, поскольку учащиеся работают не только с фактами, но и с понятиями, взглядами, позициями различных авторов. Сопоставление идей Монтескье и Руссо, анализ фрагментов источников, обсуждение вопроса о роли государства и правах человека способствуют развитию навыков аргументации, сравнения, классификации и формулирования выводов<sup>28</sup>. Кроме того, тема позволяет формировать коммуникативные умения через дискуссии, групповые формы работы, представление результатов мини-исследований.

Работа с текстами просветителей способствует совершенствованию читательской грамотности, умению выделять главную мысль, интерпретировать позицию автора, сопоставлять различные точки зрения<sup>29</sup>. Учащиеся приобретают опыт смыслового чтения, что соответствует современным требованиям к функциональной грамотности обучающихся. При выполнении творческих и исследовательских заданий развиваются

---

<sup>28</sup> Алексашкина Л. Н. Познавательные задачи в обучении истории и обществознанию. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 14 с.

<sup>29</sup> Токмянина С. В., Уколова О. С. Организация работы школьников с источниками на уроках истории и обществознания: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. 53 с.

навыки поиска информации, её отбора, систематизации и представления результатов в устной и письменной форме.

Следует учитывать и возрастные особенности обучающихся 8 класса. Подростки данного возраста уже обладают достаточным уровнем абстрактного мышления для первоначального осмысления общественно-политических идей, однако нуждаются в опоре на конкретные исторические примеры, наглядный материал, адаптированные тексты и проблемные вопросы. Именно поэтому тема французского Просвещения требует особого методического подхода, сочетающего доступность содержания и сохранение научной точности.

Существенным является и личностный потенциал данной темы. Знакомство с эпохой Просвещения способствует осмыслению ценности образования, науки и интеллектуального труда, формирует уважение к культурному наследию человечества. Обсуждение вопросов свободы, равенства, справедливости, прав личности и ответственности власти помогает развитию гражданского самосознания учащихся, формированию нравственных ориентиров и уважения к достоинству человека<sup>30</sup>.

Через изучение деятельности просветителей школьники приходят к пониманию того, что общественные изменения во многом зависят от уровня культуры, распространения знаний и способности общества к критическому осмыслению действительности. Биографии мыслителей демонстрируют пример настойчивого интеллектуального труда, стремления к самообразованию, готовности отстаивать убеждения и участвовать в общественной дискуссии. Это придаёт теме значительный воспитательный потенциал.

Важным аспектом является и связь темы с современностью. Многие идеи Просвещения нашли отражение в политической и правовой культуре современного мира. Представления о правах человека, верховенстве закона,

---

<sup>30</sup> Коллек Б., Серебрякова Т. В. Идеалы просвещения в воспитании школьников // Ярославский педагогический вестник. 1996. №3. С 151.

необходимости разделения властей, значении образования и свободе выражения мнений продолжают оставаться актуальными. Обращение к истокам данных идей помогает учащимся лучше понимать современную общественную жизнь и происхождение базовых демократических ценностей. Вместе с тем изучение французского Просвещения в 8 классе связано с рядом трудностей. К их числу относятся ограниченное количество учебного времени, сложность абстрактных философско-политических понятий для подросткового возраста, а также риск формального запоминания фамилий мыслителей без понимания сущности их взглядов. В этой связи особое значение приобретает выбор эффективных методических подходов, позволяющих сделать содержание темы доступным и практически значимым для учащихся.

Таким образом, тема французского Просвещения занимает важное место в курсе всеобщей истории 8 класса. Она выполняет не только познавательную функцию, раскрывая особенности интеллектуальной жизни Европы XVIII века, но и обеспечивает межпредметные и межкурсовые связи, способствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, а также создаёт основу для дальнейшего изучения как европейской, так и российской истории эпохи Нового времени. Значимость данной темы обуславливает необходимость поиска и применения эффективных методических подходов к её изучению в современной школе.

## **1.2. Французское Просвещение в актуальных УМК по всеобщей истории для 8 класса**

Анализ УМК по всеобщей истории для 8 класса требует системы критериев, которая позволила бы получить сопоставимые результаты по разным линиям. Под УМК в работе понимается комплекс компонентов: учебник, рабочая тетрадь, методические рекомендации для учителя, а также (при наличии) хрестоматия и электронные образовательные ресурсы.

Выбор критериев определялся спецификой темы французского Просвещения, требующей работы с источниками и сопоставления позиций мыслителей, а также требованиями ФГОС и Федеральной рабочей программы по истории. На этом основании были выделены следующие критерии: 1. Состав УМК и место темы в его структуре: какие компоненты входят в комплекс (учебник, рабочая тетрадь, методические рекомендации, хрестоматия, электронные ресурсы), как тема распределена между ними, в каком разделе курса расположена и какой объём учебного времени на неё отводится; 2. Соответствие УМК требованиям ФГОС и ФРП: насколько содержание и методический аппарат позволяют достичь предметных, метапредметных и личностных результатов обучения по теме; 3. Содержательное наполнение темы: круг рассматриваемых мыслителей, глубина раскрытия их идей, ключевые понятия и степень выявленности различий между представителями просветительской мысли; 4. Источниковая база: наличие фрагментов произведений просветителей, степень их адаптации, форма представления, а также наличие визуальных источников эпохи; 5. Методический аппарат учебника: типы вопросов и заданий, уровень познавательной деятельности, наличие проблемных и сравнительных заданий, их соотносённость с содержанием параграфа; 6. Содержание рабочей тетради: типология заданий, работа с источниками, соотношение тетради с учебником (дополняет или дублирует); 7. Методические рекомендации для учителя: объём учебного времени, предлагаемые приёмы и формы работы, ключевые проблемные вопросы, поддержка работы с источниками.

Применение этих критериев в совокупности позволяет выявить методические возможности каждого УМК и определить дефициты, которые требуют восполнения в рамках разработки авторской системы заданий.

*УМК под редакцией В. Р. Мединского.* В учебнике под редакцией В. Р. Мединского тема вынесена в отдельный параграф «Эпоха Просвещения»<sup>31</sup>, что само по себе является достоинством: она не растворена в общем рассказе о XVIII веке, а обозначена как важная самостоятельная тема. Существенным плюсом является и постановка проблемного вопроса: «В чём состояли достоинства и слабости общественной мысли Просвещения?» Учебник тем самым задаёт потенциально продуктивный вектор изучения темы: не просто усвоение сведений, а оценку явления, рассмотрение его неоднозначности. Уже это создаёт предпосылки для более зрелого разговора с учащимися.

Однако при обращении к самому содержанию параграфа становится заметно, что проблемность заявлена сильнее, чем реализована. В одном сравнительно компактном разделе учащимся предлагается освоить сразу несколько сложных смысловых блоков: происхождение Просвещения, разрыв с религиозной картиной мира, рационализм, секуляризацию, натурализм, естественные права, естественную мораль, общественный договор, разделение властей, а также общую характеристику деятельности Локка, Монтескьё, Вольтера, Руссо, Дидро и Д'Аламбера. Такой высокий уровень понятийной плотности делает текст содержательно насыщенным, но одновременно перегружает его для восприятия восьмиклассниками.

Если говорить о том, какой образ французского Просвещения создаёт этот учебник, то он выстраивается прежде всего как история критики старого порядка средствами разума. Просветители представлены здесь как мыслители, которые противопоставили традиции, религиозному фанатизму и сословным привилегиям новые принципы устройства общества. Такой ракурс в целом оправдан, однако он заметно сужает тему. Французское Просвещение выступает прежде всего как совокупность политико-философских идей, тогда как его культурная, коммуникативная и повседневная стороны раскрыты не

---

<sup>31</sup> Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII – начало XIX в. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2025. С.16.

сразу и не в первом приближении. Ученик, работающий только с этим параграфом, прежде всего запомнит, что просветители выступали за разум, свободу, общественный договор и критику традиций. Но он гораздо хуже поймёт, как именно эти идеи распространялись, в какой социальной среде они обсуждались и почему вообще получили столь широкий общественный резонанс.

Следует отметить, что часть этого дефицита в учебнике всё же компенсируется позднее: на следующих страницах появляются материалы о читательских клубах, академиях, салонах и кафе как местах публичной дискуссии<sup>32</sup>. Учебник показывает, что эпоха Просвещения была связана не только с великими трактатами, но и с формированием новой публичной сферы, где идеи обсуждались людьми разных сословий; отдельно подчеркивается роль литературных салонов, хозяйками которых нередко были образованные аристократки. Это сильный фрагмент учебника, поскольку он позволяет показать Просвещение как социально-культурный процесс, а не только как историю текстов.

Но именно здесь обнаруживается и одна из главных недосказанностей данного учебника. Внутри учебника эти два аспекта темы (философские идеи и их общественное распространение) не образуют для ученика целостной линии. На первом этапе Просвещение подаётся как мир понятий и обобщённых выводов, а затем как сеть публичных пространств. Учителю приходится самому выстраивать мост между ними. Без такого мостика ученик может не увидеть, каким образом теория разделения властей, идеи Руссо или критика фанатизма у Вольтера были связаны с салонной культурой, книгопечатанием, читательскими клубами и общественным мнением.

Отдельного внимания заслуживает источниковая база учебника. Она не является совсем слабой, но её трудно назвать достаточной именно для углублённого освоения французского Просвещения. В параграфе есть

---

<sup>32</sup> Там же. С. 21.

иллюстрации, понятийные выделения, синхронные материалы по России, а также отдельные фрагменты текстов. В частности, учебник включает примечательный эпизод с ответом Екатерины II Дидро, где императрица противопоставляет «прекрасные книги» практической политике. Такой материал действительно оживляет тему и помогает вывести разговор на проблему границы между идеями и государственной реальностью.

Тем не менее работа с первоисточниками в учебнике остаётся ограниченной. Идеи Монтескьё, Руссо, Вольтера преимущественно пересказываются авторами учебника, а не предъявляются ученику в виде специально подобранных фрагментов из «О духе законов», «Об общественном договоре», «Философских писем» или статей «Энциклопедии». В параграфе или после него мы не найдем даже адаптированных фрагментов или ссылку на электронный источник, есть только упоминания о самых известных работах. В результате учащийся знакомится прежде всего с интерпретацией идей, а не с самими текстами. Для школьного курса это частично неизбежно, однако при такой подаче существенно снижается потенциал темы для развития навыков анализа исторического источника.

Есть в учебнике и содержательные упрощения. Так, рационализм и секуляризация подаются как ключевые объединяющие черты Просвещения, что верно в общем плане, однако внутренние различия между просветителями раскрыты недостаточно выпукло. Из текста можно понять, что все они выступали против предрассудков, критиковали старый порядок и отстаивали силу разума. Но существенно слабее показано, что Вольтер вовсе не тождествен Руссо, а Руссо не тождествен Монтескьё; различия между ними касались отношения к народу, собственности, государству, религии, возможностям демократии. Без акцентирования этих различий тема неизбежно упрощается.

Кроме того, в учебнике лишь частично реализован заявленный тезис о «достоинствах и слабостях» общественной мысли Просвещения. Критический взгляд действительно присутствует: в тексте говорится об ограниченности

веры просветителей в собственный разум, об их склонности объявлять традиции «предрассудками», о спорности идеи естественной морали. Это сильная сторона учебника, которая выгодно отличает его от более старых схем, где Просвещение часто изображалось только как безусловно прогрессивная эпоха.

Но вместе с тем этот критический потенциал остаётся недоразвитым. Учебник не доводит разговор до конкретных противоречий французского Просвещения: почти не обсуждается элитарность значительной части просветительской среды, её неоднозначное отношение к простому народу, ограниченность реального политического радикализма у многих авторов, противоречивость сочетания идей свободы с колониальной практикой XVIII века. Между тем именно такие вопросы позволяют превратить тему из набора общих характеристик в поле для исторического размышления.

Стоит так же разобрать и задания, которые предлагает выполнить автор учебника для закрепления материала. С этой точки зрения, по нашему мнению, учебник крайне слаб и вот почему. Во-первых, вопросы на которые предлагают ответить составители в конце параграфа сформулированы так, что ученик после ознакомления с параграфом на них не ответит. Например: «Сравните, как звучала теория разделения властей у Дж. Локка и у Монтескьё. Что в них общего и в чём различия?»<sup>33</sup>. Чтобы ответить на этот вопрос ребенку нужно как минимум иметь источники для анализа и сравнения, которых нет в учебнике и, как мы уже заметили выше, нет даже ссылок на них. Прочие шесть вопросов сформулированы так же. Они требуют отдельной работы, которую ученик будет проделывать по задумке авторов, вероятно, дома. Но без источниковой базы или подробного анализа концепций на уроке этого не сделать. Далее следует раздел «Работаем с хронологией»<sup>34</sup>, где ученикам предлагают расположить в хронологической последовательности события. Предлагается такой набор событий: издание трактата Монтескьё «О духе

---

<sup>33</sup> Там же. С. 23.

<sup>34</sup> Там же.

законов»; деятельность Джона Локка в Англии; выход в свет «Энциклопедии...» Дидро и Д'Аламбера во Франции. Здесь так же не понятна логика задания. Набор событий необъясним. Вероятно такое задание должно выстраивать семантический ряд событий, который здесь не прослеживается. Следом за разделом с хронологией идет «Работа с понятиями»<sup>35</sup>, где представлено всего одно – «Просвещение». Ученикам здесь нужно написать его определение. Определение всего одно и не понятно, почему именно оно, ведь на протяжении параграфа ученик встречается множество других, которые либо раскрыты слабо, либо вообще не раскрыты как, например, естественное право или естественная мораль. К тому же, по нашему мнению, простое написание определения практически не имеет смысла, если мы не дополняем это сравнениями или объяснением значения, применимо к концепции просвещения.

Таким образом, учебник под редакцией В. Р. Мединского ценен тем, что стремится выйти за рамки школьного пересказа и задать проблемный взгляд на Просвещение. Однако французское Просвещение в нём представлено слишком концентрированно, а местами и слишком обобщённо. Источниковая база практически отсутствует, различия между ключевыми мыслителями требуют более чёткого выделения, а социальная среда распространения идей хотя и обозначена, но не интегрирована в общий ход изучения темы. Всё это создаёт необходимость учительского дополнения: введения адаптированных фрагментов первоисточников, сравнения взглядов просветителей, заданий на выявление противоречий эпохи и материалов по салонной культуре и публичной сфере. Важно так же заметить, что на данный момент новая линейка включает только учебник и не представлено методических рекомендаций и рабочей тетради, что ограничивает методическую опору учителя.

---

<sup>35</sup> Там же.

*Учебник линии А. Я. Юдовской под редакцией А.А. Искандерова.* Учебник линии А. Я. Юдовской даёт тему Просвещения значительно более развёрнуто. Уже начало параграфа задаёт высокий уровень идейной насыщенности: цитируется Кант<sup>36</sup>, вводится понятие «республики философов», затем Просвещение определяется как культурная эпоха, проходившая «под знаком свободы и всевластия разума»<sup>37</sup>. В отличие от учебника Мединского, здесь материал подаётся более плавно и последовательно, через развёрнутый рассказ, а не через концентрированную схему понятий.

Одним из очевидных достоинств учебника является широта контекста. Авторы показывают, что идеи Просвещения развивались не только во Франции, но и в других странах, подчёркивают общеевропейский характер интеллектуального пространства, объясняют значение французского языка как языка этой «республики». Здесь же появляется рассказ об «Энциклопедии» как общем проекте просветителей и об экономических идеях Адама Смита. Такая подача помогает увидеть эпоху не как сумму биографий, а как крупное культурное движение.

Важно, что учебник подробно вводит французских мыслителей через общую логику политико-правовой философии. Сначала рассматриваются Гоббс и Локк, затем показывается, как французские просветители развили их идеи; отдельно раскрываются Монтескьё, Руссо, Вольтер, затем затрагиваются веротерпимость, секуляризация, космополитизм, научные открытия. Это создаёт у учащегося более насыщенную картину эпохи и, на первый взгляд, выглядит методически выигрышно.

Однако при более внимательном рассмотрении именно здесь обнаруживается главный недостаток учебника: избыточная информационная наполненность не всегда сопровождается достаточной учебной управляемостью. Параграф насыщен именами, понятиями, длинными

---

<sup>36</sup> Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина [и др.]; под ред. А. А. Искандерова. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. С. 21.

<sup>37</sup> Там же.

смысловыми переходами, а также весьма общими формулировками. Для сильного ученика это может быть плюсом, но для среднего восьмиклассника возникает риск, что всё содержание сведётся к механическому усвоению нескольких имён и общих слов о разуме, свободе и равенстве.

Образ французского Просвещения в этом учебнике в целом формируется как образ прогрессивной интеллектуальной силы, выступившей против невежества, тирании, фанатизма и сословного неравенства. Такая интерпретация исторически понятна и традиционна, однако в учебном плане она несёт опасность определённой идеализации. Руссо, Монтескьё и Вольтер представлены как выразители движения к свободе, равенству, веротерпимости и общественному прогрессу. Но гораздо менее акцентированно показано, что сами эти понятия понимались ими по-разному, что идеи Просвещения могли вести не только к освобождению, но и к новым формам общественного контроля, а сами просветители вовсе не были едины по всем важнейшим вопросам.

Особенно это заметно на примере Руссо. Учебник достаточно чётко передаёт его тезис о народе как носителе верховной власти и о невозможности передачи этой власти кому-либо другому. Одновременно говорится, что общество получает право контролировать мысли и поступки людей и воспитывать их «такими, какими они будут для неё наиболее полезны»<sup>38</sup>. Это очень важный и сложный момент, в котором заключено одно из ключевых противоречий политической философии Руссо: соединение идеи народного суверенитета с возможностью жёсткого подчинения личности общему целому. Но учебник этот узел фактически не проблематизирует. Он сообщает его как факт, не превращая в повод для анализа. Между тем именно здесь скрыт сильный дискуссионный потенциал темы.

Содержательная структура учебника выстраивает довольно цельный, но несколько выпрямленный образ французского Просвещения. В центре

---

<sup>38</sup> Там же. С. 24.

оказываются разум, прогресс, свобода, равенство, собственность, веротерпимость. При этом гораздо менее заметны такие аспекты, как отношение к народу как объекту воспитания, социальная ограниченность значительной части просветительской среды, роль женщин не только как читательниц, но и как участниц салонной культуры, материальные механизмы распространения книг, брошюр, журналов.

Источниковая база учебника выглядит сильнее, чем в ряде других изданий. В конце параграфа приводится фрагмент из работы И. Канта «Что такое Просвещение?», предлагаются вопросы к нему, а также более сложные задания: составить таблицу по особенностям Просвещения в разных странах, обсудить причины популярности веротерпимости и космополитизма, подготовить сообщение о просветителе. Это несомненное достоинство, поскольку учебник показывает, что тема может изучаться не только через пересказ.

И всё же здесь необходимо важное уточнение. Источниковая база учебника в большей степени ориентирована на общее осмысление эпохи, чем на погружение именно во французский материал. Ученик получает Канта, но не получает сопоставимого по содержанию фрагмента, например, из Монтескьё или Руссо. Между тем для темы французского Просвещения логичнее было бы включить хотя бы краткие адаптированные выдержки из «О духе законов», «Об общественном договоре», «Философских писем» или статей «Энциклопедии». Отсутствие такой опоры делает разговор о французских просветителях несколько вторичным: они пересказаны, но их тексты не представлены на уроке.

Показательно и то, что задания учебника, при всей их полезности, не всегда вынуждают ученика к сравнению позиций французских мыслителей. Вопросы в основном направлены на определение Просвещения, объяснение значимости разума, выявление проблем, волновавших философов, описание новых явлений в науке. Это важные задания, но они скорее проверяют понимание общего содержания, чем побуждают различать Монтескьё,

Вольтера и Руссо как носителей разных политических и культурных ценностей.

Таким образом, учебник Юдовской представляет тему богато и развернуто, но именно эта насыщенность создаёт собственную методическую проблему. Он хорошо подходит для содержательного рассказа учителя, но в меньшей степени сам по себе помогает выделить главное, увидеть противоречия и организовать аналитическую работу с материалом. Поэтому его необходимо дополнять более чёткими сравнительными заданиями, фрагментами первоисточников и приёмами, позволяющими сократить информационную перегрузку без потери смысловой глубины.

*Анализ методических рекомендаций к УМК А. Я. Юдовской.*

Методическое пособие к УМК А. Я. Юдовской подготовлено коллективом авторов в составе Т. В. Коваль, А. Я. Юдовской, Л. М. Ванюшкиной. Содержит рабочую программу, тематическое планирование и поурочные технологические карты, в которых предложены различные варианты организации учебных занятий и методические советы по формированию универсальных учебных действий<sup>39</sup>. Важное отличие этого пособия от пособия О. Ю. Стреловой к УМК В. Р. Мединского заключается в том, что в нём на каждый урок предлагается не одна, а несколько вариантов проведения занятия, что позволяет учителю формировать урок в зависимости от уровня класса и их предпочтений.

Французское Просвещение представлено в курсе в рамках одного отдельного урока «Эпоха Просвещения», а также частично в теме «В поисках путей модернизации», посвящённом нациям, национальным государствам и просвещённому абсолютизму. Таким образом, на собственно интеллектуальное содержание Просвещения отводится 1 учебный час, а на сопряжённый материал о политической практике эпохи ещё 1 час. Это

---

<sup>39</sup> Коваль Т. В., Юдовская А. Я., Ванюшкина Л. М. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие к учебнику А. Я. Юдовской, П. А. Баранова, Л. М. Ванюшкиной и др. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. С. 45.

существенно меньше, чем блок «Век Просвещения» в УМК В. Р. Мединского, и сопоставимо с традиционным распределением времени в линейке учебников «Просвещения». При таком ограниченном временном ресурсе авторы методических рекомендаций вынуждены концентрировать содержание, что неизбежно сказывается на глубине проработки идейных различий между представителями французского Просвещения.

Приёмы и формы работы. Методическое пособие предлагает учителю выбор из трёх вариантов проведения урока «Эпоха Просвещения». Первый вариант – школьная лекция по плану параграфа с акцентом на исторической преемственности эпохи Возрождения и эпохи Просвещения. Этот вариант сохраняет традиционную форму обучения и предполагает использование готовых текстовых блоков, в том числе цитат из «Божественной комедии» Данте и педагогических высказываний М. Монтеня. Второй вариант построен на лабораторно-поисковой работе с текстом параграфа: учитель ставит проблемные задания, выполняемые по мере изучения соответствующего материала, при этом первый смысловой блок («Республика философов») изучается с непосредственной опорой на документ — фрагмент статьи И. Канта «Что такое Просвещение?», к которому предложены четыре конкретных вопроса<sup>40</sup>. Третий вариант реализуется в формате урока-конференции, «круглого стола» или групповой работы, в которой каждая группа знакомится с учением одного из деятелей Просвещения и презентует результаты остальным учащимся<sup>41</sup>. Такая трёхвариантная структура предоставляет учителю реальную методическую гибкость, что является существенным достоинством пособия по сравнению с моновариантной моделью О. Ю. Стреловой.

Самой важной частью методического аппарата, рекомендуемым авторами пособия, выступает сравнительно-обобщающая таблица об идеях

---

<sup>40</sup> Там же. С. 47.

<sup>41</sup> Там же.

французский просветителей<sup>42</sup>. В отличие от пособия О. Ю. Стреловой, где аналогичная таблица представлена лишь как пустая форма, подлежащая самостоятельному заполнению учащимися, в методических рекомендациях Т. В. Коваль и соавторов таблица приведена уже в заполненном виде и содержит развёрнутые формулировки основных идей Дж. Локка, Т. Гоббса, Ш. Монтескьё, Вольтера и Ж.-Ж. Руссо. Для каждого мыслителя указаны позиция о происхождении общественного договора, идеал политического устройства, отношение к церкви и собственности. Это превращает таблицу в готовый раздаточный материал, который учитель может использовать как опорный конспект, как контрольный образец или как частично заполненную форму для индивидуальной доработки учащимися. Подобная заполненная таблица, представленная на двух страницах пособия, существенно снижает риск содержательной поверхностности при сравнении французских просветителей.

Методическое пособие также рекомендует приём «было-стало» для содержательного раскрытия лозунгов эпохи Просвещения – понятий «свобода», «равенство», «собственность». Учителю предлагается напомнить учащимся, что означали эти понятия в средневековом обществе, и сопоставить традиционные значения с новой просветительской трактовкой в виде сравнительной таблицы. Этот приём методически продуктивен: он формирует у школьников представление об историчности понятий и одновременно усиливает понимание отличительной природы просветительского мировоззрения. Дополнительно для учителя приведён фрагмент из работы А. Я. Гуревича «Категории средневековой культуры», что позволяет педагогу глубже подготовить контекст «было».

Среди форм работы также рекомендуются опережающие домашние задания (подготовка биографических справок о философах: Канте, Гоббсе, Локке, Монтескьё, Вольтере), организация выставки репродукций портретов мыслителей и обсуждение исторического факта о торжественном перенесении

---

<sup>42</sup> Там же.

праха Вольтера в Пантеон в годы Французской революции с надписью на катафалке «Он подготовил нас к революции». Последний приём удачен, так как позволяет вывести разговор о Просвещении в контекст последующей Великой французской революции, обеспечивая преемственность тем в курсе.

Ключевые проблемные вопросы. Методический аппарат пособия оперирует двумя уровнями проблемных вопросов. Первый – личностно значимая проблема, задающая ценностно-смысловой горизонт всего урока, например: Всесилен ли человеческий разум? Почему необходимо критически относиться ко всем теориям прошлого и настоящего, сверять теории с жизнью?<sup>43</sup> Эти вопросы выходят за рамки исторического материала и адресованы личности подростка, что соответствует требованиям ФГОС в контексте личностных результатов. Второй уровень – это конкретные познавательные задания, формулируемые для урока: что такое Просвещение? Какие идеи объединяют просветителей? Эти вопросы носят ориентировочный характер, направляют изучение материала, но в целом служат выявлению общего, а не различного: они ставят задачу выделить объединяющие черты Просвещения, тогда как задача показать расхождения между французскими мыслителями выражена менее отчётливо. Лишь в одном вопросе, рекомендованном для сильного класса предложено сопоставление представлений Гоббса, Локка и Руссо об общественном договоре. Это сильный аналитический вопрос, но он адресован далеко не каждому классу.

Также учителю предлагаются проектные и исследовательские задания: «География Просвещения» (особенности Просвещения в Англии, Франции, Германии, России) и «"Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел..."<sup>44</sup> – замысел и значение в истории». Тематика проектов соответствует логике учебника, но не подталкивает учеников к исследованию внутренних противоречий французской просветительской мысли.

---

<sup>43</sup> Там же. С. 51.

<sup>44</sup> Там же. С. 46.

**Поддержка работы с источниками.** В отличие от пособия О. Ю. Стреловой, методические рекомендации к УМК Юдовской дают учителю значительно более конкретные и операциональные ориентиры в работе с источниками. Во-первых, в пособии воспроизведён фрагмент И. Канта «Что такое Просвещение?» с четырьмя конкретными вопросами для аналитической беседы, что превращает работу с источником из общей рекомендации в готовую дидактическую единицу. Во-вторых, домашнее задание прямо ориентирует учащихся на чтение фрагмента «Персидских писем» Ш. Монтескьё (1721) с ответами на вопросы и на работу с текстом «Манифест эпохи Просвещения», помещённым в учебнике после параграфа. В-третьих, в перечне дополнительных источников информации указаны конкретные произведения для проектной деятельности и индивидуальной работы с одарёнными учащимися: «Кандид, или Оптимизм» Вольтера, «Племянник Рамо» Д. Дидро, «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо. Это качественное преимущество пособия: оно не ограничивается общей рекомендацией о работе с дополнительными источниками, а указывает конкретные тексты, которые учитель может использовать.

Вместе с тем поддержка работы с источниками в пособии имеет и существенные ограничения. Основной источниковой опорой урока остаётся именно фрагмент Канта, тогда как тексты собственно французских просветителей либо лишь упоминаются, либо предлагаются для домашней работы, не интегрированной в основной ход урока. Фрагменты конкретных произведений в пособии не приводятся, и учителю необходимо самостоятельно подбирать соответствующие отрывки и адаптировать их для возраста учащихся. Методический аппарат лучше прорабатывает текст Канта, чем рекомендуемое чтение «Персидских писем» Монтескьё, для которого даётся лишь общая отсылка ответить на вопросы без их конкретизации<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина [и др.]; под ред. А. А. Искандерова... С. 30.

Достоинства и ограничения методических рекомендаций. Методическое пособие к УМК А. Я. Юдовской обнаруживает ряд существенных достоинств. Во-первых, оно реализует принцип методической вариативности: учитель получает три самостоятельных варианта проведения урока, рассчитанных на разные педагогические ситуации. Во-вторых, пособие предоставляет готовый содержательный материал для сравнительного изучения просветителей в виде заполненной таблицы «Идеи французских просветителей»<sup>46</sup>, конкретизирован корпус рекомендуемых источников и художественных произведений эпохи Просвещения. В-третьих, методический аппарат включает приёмы, обеспечивающие историзм понимания понятий и преемственность тем.

Вместе с тем выявляется ряд ограничений. Первое связано с временным ресурсом: на изучение темы отводится один час, что при объёме рекомендуемого содержания (Кант, Гоббс, Локк, Монтескьё, Вольтер, Руссо, лозунги Просвещения, развитие науки) делает урок плотным и оставляет мало пространства для углублённого аналитического разговора. Второе ограничение касается смыслового баланса: проблемные вопросы пособия в большей степени направлены на выявление общего в просветительской мысли, чем на изучение различий между французскими мыслителями - противоречия Вольтера, Монтескьё, Руссо и Дидро по вопросам народа, собственности, формы правления, отношения к религии остаются на периферии аналитического внимания. Третье ограничение связано с относительной традиционностью методического арсенала: при наличии трёх вариантов урока в каждом из них преобладают классические формы: лекция, работа с текстом параграфа, конференция, групповая работа.

В совокупности методические рекомендации к УМК А. Я. Юдовской создают для учителя более содержательно обеспеченную, но и более традиционную методическую среду, чем пособие к УМК В. Р. Мединского. Они дают учителю готовый материал для сравнения просветителей,

---

<sup>46</sup> Коваль Т. В., Юдовская А. Я., Ванюшкина Л. М. Указ. соч. С 48.

конкретный корпус источников и вариативные формы организации урока, однако полноценная реализация аналитического потенциала французского Просвещения — особенно в части различий между его представителями и противоречий просветительской идеологии — по-прежнему требует от учителя значительной самостоятельной доработки, прежде всего в части подбора фрагментов первоисточников и проектирования сравнительных заданий.

*Учебник А. Ю. Морозова, Э. Н. Абдулаева, С. В. Тырина, К. П. Чиликина под общей редакцией В.Р. Мединского.* Учебник Морозова и соавторов даёт, пожалуй, наиболее интересную с методической точки зрения модель изучения Просвещения. Уже название параграфа «Философия Просвещения: “царство разума”»<sup>47</sup> показывает стремление авторов к проблемному формулированию темы. При этом изложение начинается с кантовского определения Просвещения, а далее разворачивается вокруг статуса разума как высшей ценности, критики неразумного в общественной жизни и выведения из этих установок новых социальных и политических принципов.

Одним из достоинств учебника является более чёткое разделение материала на смысловые блоки. Вначале определяется сущность Просвещения, затем отдельным пунктом рассматривается вопрос, чему учили французские просветители и что их объединяло и разъединяло; далее показывается развитие Просвещения за пределами Франции, а затем отдельный параграф посвящается обществу Просвещения — салонам, ложам, механизмам распространения идей и последствиям их популяризации. Такая структура очень важна, потому что она не сводит тему только к политическим теориям, а показывает и социальную среду, и каналы влияния.

Для французского Просвещения это особенно ценно. Учебник даёт учащемуся не только набор имён, но и понимание того, что идеи не

---

<sup>47</sup> Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Ю. Морозов, Э. Н. Абдулаев, С. В. Тырин, К. П. Чиликин; под общ. ред. В. Р. Мединского. 3-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. С. 38.

существуют в пустоте: их распространяют газеты, книги, кофейни, салоны, литературные общества, масонские ложи. На страницах о салонах и ложах подчёркивается, что просветители излагали идеи простым, доступным языком, что в европейских городах XVIII века появились кофейни как пространства обмена новостями и обсуждения общественных вопросов, а литературные и философские кружки становились средой хождения книг, в том числе запрещённых цензурой<sup>48</sup>. Такой ракурс выгодно отличает учебник Морозова от более абстрактного изображения Просвещения.

Кроме того, учебник даёт достаточно удачные задания. Вопросы после раздела о салонах и ложах направлены не только на воспроизведение фактов, но и на объяснение способов распространения идей, адресатов просветительской деятельности, причин внимания королей к общественному мнению, а также на обсуждение отношения просветителей к народной культуре, суевериям и повседневным практикам<sup>49</sup>. Есть даже задание, связанное с понятием публичной сферы. Для школьного учебника это показатель высокого методического уровня.

Однако именно в этом учебнике особенно заметна другая проблема: фокус на французском Просвещении ослабляется за счёт расширения общеевропейского контекста. После рассмотрения Монтескьё, Вольтера, Руссо, Дидро и Д'Аламбера учебник довольно быстро переходит к Беккариа, Канту, Гердеру и другим фигурам. Французские мыслители оказываются не столько ядром темы, сколько частью более широкой панорамы «века разума».

Есть и ещё один важный момент. Хотя в заголовке второго пункта прямо заявлено, что речь пойдёт о том, «что объединяло и разъединяло»<sup>50</sup> французских просветителей, в самом изложении различия между ними показаны неравномерно. Монтескьё раскрыт через разделение властей, Вольтер через борьбу с церковным фанатизмом и идеал просвещённого

---

<sup>48</sup> Там же. С. 46.

<sup>49</sup> Там же.

<sup>50</sup> Там же. С. 40.

монарха, Руссо через общественный договор и народный суверенитет. Это хорошо. Но различия между этими моделями политического мышления не доведены до ясной сравнительной схемы. Ученик получает три отдельных рассказа, но не всегда выходит на обобщение: чем именно просветитель на троне у Вольтера расходится с народным суверенитетом у Руссо, и как это связано с идеей ограничения власти у Монтескьё.

Источниковая база учебника тоже неоднозначна. С одной стороны, он активно использует визуальные источники: титульный лист «Энциклопедии», изображения кофейни, театра, портреты мыслителей, обложку «Эмиля»<sup>51</sup>. Это помогает сделать эпоху зримой и даёт хорошие возможности для работы с изображениями. С другой стороны, текстовые первоисточники в привычном смысле представлены ограниченно. Самых небольших фрагментов из Руссо, Вольтера, Монтескьё или Дидро, которые ученик мог бы прочитать и интерпретировать, учебник почти не даёт. В результате сильная сторона учебника – социальная и визуальная конкретность – не вполне подкрепляется навыком чтения философского источника.

Важно и то, что учебник, показывая распространение идей Просвещения, одновременно говорит и о последствиях их популяризации. Отмечается, что, распространяясь всё шире, идеи просветителей неизбежно огрублялись и упрощались, превращаясь в подобие идеологии; подчеркивается их полемическая направленность против церкви, правителей, традиций и обычаев, которые казались им неправильными ли неразумными. Это сильный ход, потому что он позволяет увидеть в Просвещении не только мир благородных идей, но и силу, склонную к упрощению реальности и жёстким оценкам.

Однако и здесь остаётся недоработанность: учебник обозначает проблему, но не выводит ученика на глубокую её проработку. Не ставится, например, вопрос о том, почему идеология Просвещения могла сочетать

---

<sup>51</sup> Там же. С. 42.

освобождающий пафос с пренебрежением к непросвещённому народу, почему борьба с фанатизмом порой соседствовала с нетерпимостью к традиции, и каким образом из критики старого порядка могла вырасти новая система. Для старших классов такие вопросы, возможно, были бы не сложны, но именно в 8 классе учитель мог бы на адаптированном уровне начать этот разговор. Учебник только частично открывает такую возможность.

В целом учебник Морозова и соавторов создаёт более живой и социально насыщенный образ эпохи, чем многие традиционные пособия. Но французское Просвещение в нём частично размывается в общеевропейском пространстве, а работа с текстами самих просветителей остаётся ограниченной. Поэтому он особенно ценен как основа для дополнения: через введение точечных текстовых источников, сравнительных таблиц и заданий, которые возвращают фокус именно к французскому материалу.

*Анализ методических рекомендаций к учебнику А. Ю. Морозова, Э. Н. Абдулаева, С. В. Тырина, К. П. Чиликина. К учебнику «Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс» под общей редакцией В. Р. Мединского такое пособие подготовлено О. Ю. Стреловой и выпущено издательством «Просвещение» в 2023 г. Для нас принципиально важно, что в пособии каждая урочная единица представлена не в виде готового конспекта, а как примерная структура занятия с подробной разработкой проблемных вопросов, форм познавательной деятельности и опор для работы с историческим материалом. Это позволяет оценить методические возможности УМК для изучения именно французского Просвещения.*

Объём учебного времени. В тематическом планировании на блок II «Век Просвещения: короли и философы» отводится 5 учебных часов, что для одной содержательной темы курса всеобщей истории является относительно щедрым. Блок включает пять уроков: «Философия Просвещения: "царство разума"», «Общество Просвещения: салоны и ложи», «Политика Просвещения: просвещённый абсолютизм», «Войны эпохи Просвещения: борьба за первенство» и «Культура Просвещения: от барокко к классицизму».

Французскому Просвещению как самостоятельному явлению идейно-философской мысли непосредственно посвящён один урок, но содержание учебника и методические рекомендации к нему позволяют обращаться к мыслителям и их идеям ещё на трёх уроках: на втором — при разговоре о каналах распространения просветительских идей, на третьем — при обсуждении влияния просветителей на политическую практику, и на пятом — при анализе культурных проявлений эпохи. Это обращение к просветителям не будет носить основательного характера, а скорее выступает как элемент закрепления знаний. Таким образом, фактически на изучение наследия французских просветителей при последовательной реализации методических рекомендаций затрачивается порядка 2-х учебных часов, что хорошо: тема не сводится к одному параграфу, а развёртывается через разные исторические контексты (интеллектуальный, социальный, политический и культурный).

Вместе с тем необходимо учитывать и обратную сторону этого распределения. Строго говоря, на собственно философию Просвещения и сопоставление взглядов её основных представителей отводится один урок продолжительностью 45 минут, в течение которого предполагается рассмотреть истоки европейского Просвещения, идеи английских мыслителей XVII в. (Гоббса, Локка), деятельность Вольтера, Монтескьё, Руссо, проект «Энциклопедии», а также германское Просвещение и достижения науки. При плотности тематического наполнения, заданной в учебнике, и широте познавательных задач, формулируемых в методическом пособии, реальное углубление в идейные различия именно французских просветителей оказывается существенно ограниченным временным ресурсом, а полноценная реализация всех предлагаемых О. Ю. Стреловой видов работ возможна, по всей видимости, только в условиях класса с углублённым изучением гуманитарного цикла или при выносе части материала в проектную и внеурочную деятельность.

Приёмы и формы работы. Методический подход О. Ю. Стреловой выстроен на принципиальном отказе от классической модели урока в пользу

проблемно-диалогической. Каждое занятие имеет трёхчастную структуру, в которой на первый план выводится самостоятельная познавательная деятельность школьников. На уроке «Философия Просвещения: "царство разума"» предлагается следующая последовательность методических приёмов: эвристическая беседа с элементами повторения и обобщения, аналитическое чтение текста учебника, образные характеристики философов, проблемное изложение, лабораторная работа с текстом учебника и дополнительными источниками, актуализация фактов истории и культуры по содержательной линии «История и память» и обобщающая беседа<sup>52</sup>.

Особенно ценной с методической точки зрения представляется опора на сравнительно-обобщающую работу. Автор пособия прямо рекомендует учителю организовать заполнение сравнительно-обобщающей таблицы «Просветители XVIII в.» с колонками: имя просветителя и годы жизни, взгляды на происхождение государства и его главную цель, идеальная форма правления, отношения общества и государства, отношение к церкви и вере<sup>53</sup>. Такая таблица представляет собой эффективный методический инструмент: она задаёт обучающимся продуктивный познавательный фрейм, в котором различия между философами не нивелируются, а специально выявляются и фиксируются. Помимо таблицы, рекомендуются альтернативные формы записи – кластер, развёрнутый план, логическая схема, что отвечает требованиям индивидуализации и дифференциации обучения.

Существенным методическим достоинством пособия следует признать целенаправленную работу с метафорическим осмыслением понятий. Учителю предлагается противопоставить классическое определение «Просвещения» из словаря учебника образному определению И. Канта и предложить школьникам выбрать тот вариант, который для них более понятен. Подобный приём не только формирует терминологическую культуру, но и развивает

---

<sup>52</sup> Стрелова О. Ю. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методические рекомендации к учебнику под общ. ред. В. Р. Мединского. 2-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. С. 69.

<sup>53</sup> Там же. С.71.

критическое мышление, поскольку выводит обучающихся за рамки готового определения и вовлекает их в работу со смыслом понятия.

Активно используются игровые и творческие формы работы. В разделе «Новая идея!» автор пособия рекомендует «озвучить» картину Ж. Юбера «Обед философов»: выяснить, какие реальные исторические лица на ней изображены, какие взгляды они исповедовали, выбрать «тему обеда» и разыграть спор по ролям. Эта форма продуктивна для подросткового возраста, поскольку соединяет работу с визуальным источником эпохи, коммуникацию и содержательное освоение позиций просветителей. Аналогично методически выстроены задания по реконструкции портрета аудитории просветителей и проектное задание о памятниках философам-просветителям с выходом на современный план: каким мыслителям XVIII в. следует установить памятники сегодня и чьи идеи обсуждать на школьных уроках.

Наряду с интерактивными формами в пособии используются и более традиционные виды работы – аналитическое чтение, обобщающая беседа, составление логических схем, картографический практикум. Однако они выстроены так, чтобы готовить переход к продуктивной деятельности, а не дублировать её. Так, в начале урока 2.1 предусмотрено построение «образца логической схемы». Такая визуализация помогает школьникам одновременно увидеть единство просветительского движения и внутренние различия в нём.

Ключевые проблемные вопросы. Методический аппарат пособия отличается высоким удельным весом вопросов проблемного и сравнительно-аналитического характера. Они выстроены так, чтобы вывести школьников за рамки воспроизведения и побудить их к самостоятельному рассуждению. Уже в начале урока, посвящённого философии Просвещения, обучающимся предлагается соотнести слова Вольтера о пресыщении французов «стихами, комедиями, трагедиями» и переходе к «рассуждениям о хлебе»<sup>54</sup> с предыдущим материалом курса о становлении экономической науки. Тем

---

<sup>54</sup> Там же. С. 69.

самым задаётся преемственность между уроками и подготавливается переход к проблематике Просвещения. Среди ключевых проблемных вопросов, рекомендуемых для обобщающей беседы, выделяются такие: «Почему, борясь за "разумную картину мира", философы-просветители придерживались разных взглядов по ключевым вопросам бытия и сознания?»<sup>55</sup>, «Почему центром философии Просвещения в XVIII в. стала именно Франция?»<sup>56</sup>, «По каким вопросам между французскими философами существовали разногласия?»<sup>57</sup>, «Почему Вольтер стал самым влиятельным "властителем дум" для своих современников?», «В чём сходство и различия в философии французских, английских и немецких просветителей XVIII в.?», «Какие подходы Ж.-Ж. Руссо к воспитанию детей вы считаете разумными? С какими подходами и почему вы не согласны?», «Покажите на примере рассуждений Гоббса, Локка и Руссо, как, исходя из одной и той же идеи общественного договора, можно сделать самые разные выводы о наилучшем устройстве власти»<sup>58</sup>.

Эти вопросы заслуживают развёрнутого комментария. Во-первых, они адресованы непосредственно к проблеме многообразия просветительской мысли, что соотносится с требованием современной методики выявлять различия между представителями одного интеллектуального движения. Во-вторых, они конструктивно стимулируют сравнение — между французской и английской традициями, между французскими философами внутри одного течения, между разными интерпретациями идеи общественного договора. В-третьих, они требуют от обучающихся не только знания учебного материала, но и его оценочного осмысления (наиболее «реалистичным для XVIII в.» предлагается признать кого-то одного из мыслителей с обоснованием выбора). Наконец, в ряде заданий используется приём столкновения школьника как современного читателя с ценностями XVIII в.: согласие или несогласие с

---

<sup>55</sup> Там же.

<sup>56</sup> Там же.

<sup>57</sup> Там же.

<sup>58</sup> Там же.

педагогическими взглядами Руссо требует от подростка собственной позиции, что напрямую работает на достижение личностных результатов обучения, предусмотренных ФГОС.

Особо следует отметить наличие в методических рекомендациях вопросов, выводящих обучающихся в современный социокультурный контекст: «Каким философам, где и когда установлены памятники? Было ли это сделано современниками этих философов или намного позже?», «Какие памятники и почему были снесены?», «Чьи идеи обсуждать на школьных уроках?»<sup>59</sup>. Подобная актуализация прошлого через категории «памяти» и «места памяти» соответствует современной парадигме исторического образования и даёт учителю инструмент для работы с темой, выходящей далеко за рамки фактологического воспроизведения. Но вместе с тем здесь есть большая проблема – круг источников, который предполагается осветить на уроке, крайне узок и учащийся не сможет ответить на все эти вопросы. Информации о некоторых (о модели воспитания Руссо или о том почему Вольтер стал самым влиятельным мыслителем своего времени) в тексте параграфа и источниках нет ничего.

Поддержка работы с источниками. Поддержка источниковой работы выглядит в методическом пособии содержательной, но по ряду параметров недостаточно проработанной. С одной стороны, рекомендации к уроку прямо ориентируют учителя на лабораторную работу с текстом учебника и дополнительными источниками, что подразумевает обращение к фрагментам трудов просветителей. В вопросах для эвристической беседы регулярно встречаются прямые отсылки к работе с цитатой: «Прочитайте слова Вольтера...», «Прочитайте слова И. Канта (пункт 1) и постарайтесь объяснить образное определение Просвещения и его девиз», «В словаре учебника найдите определение понятия "Просвещение". Сопоставьте его с образным определением И. Канта»<sup>60</sup>. Тем самым автор пособия фактически переводит

---

<sup>59</sup> Там же. С.70.

<sup>60</sup> Там же. С. 69.

цитаты, заданные в основном тексте параграфа, в инструмент эвристического диалога: они становятся не иллюстрацией, а отправной точкой для размышления.

В рамках рубрики «Интересная информация» О. Ю. Стрелова приводит дополнительный текст для учителя — фрагмент из книги Ю. Гордера «Мир Софии»<sup>61</sup>, в котором перечисляются общие положения французской просветительской мысли и поясняется значение английского естествознания и философии Локка для французов. Этот материал обеспечивает учителя справочно-аналитической базой, которая, не дублируя учебник, расширяет содержательное поле занятия и даёт возможность углубить рассказ о французском Просвещении.

С другой стороны, существенным ограничением методических рекомендаций является то, что круг рекомендуемых дополнительных источников остаётся неконкретизированным. Автор пособия систематически указывает на необходимость работы с дополнительными источниками, другими определениями, иллюстрациями и Интернетом<sup>62</sup>, но крайне редко называет конкретные тексты, антологии или сборники, к которым учителю следует обратиться. Учителю фактически делегируется задача самостоятельного отбора фрагментов произведений Вольтера, Монтескьё, Руссо, Дидро для лабораторной работы. В условиях, когда УМК не сопровождается отдельной хрестоматией по всеобщей истории Нового времени, эта проблема становится особенно острой и снижает реальную эффективность тех методических ходов, которые предлагает О. Ю. Стрелова.

Обращает на себя внимание и характер использования визуальных источников. В пособии есть ряд указаний на работу с иллюстрациями учебника – портреты философов, памятники просветителям, картина «Обед философов» Ж. Юбера. Однако сами визуальные материалы не воспроизводятся в книге для учителя; учитель должен возвращаться к

---

<sup>61</sup> Там же. С. 72.

<sup>62</sup> Там же. С. 70.

учебнику или искать репродукции самостоятельно. При этом методический потенциал визуальных источников эпохи в пособии раскрыт подробно: предлагается атрибуция изображённых лиц с использованием ИКТ, реконструкция их философских позиций, ролевая «озвучка» картины. Это говорит о том, что замысел автора пособия превратить визуальный ряд в содержательный исторический источник, а не в декоративное оформление, методически продуман, но требует от учителя дополнительной самостоятельной подготовки.

Подводя итог, методические рекомендации О. Ю. Стреловой обнаруживают ряд существенных достоинств, вместе с тем выявляется и ряд ограничений. Первое из них связано с заметным разрывом между объёмом и плотностью предлагаемых видов познавательной деятельности и реальным временным ресурсом одного урока: чтобы реализовать все методические ходы пособия, учителю фактически необходимо распределять материал на два-три занятия, что вступает в противоречие с тематическим планированием самого УМК. Второе ограничение состоит в том, что поддержка работы с источниками носит преимущественно установочный, характер: пособие указывает, что нужно делать, но не предоставляет конкретного корпуса фрагментов произведений просветителей, оставляя их подбор полностью на усмотрение учителя. Третье ограничение касается баланса персоналий: методические рекомендации лучше прорабатывают сравнение английских и французских мыслителей, чем различия внутри собственно французского Просвещения; противоречия между Вольтером, Монтескьё и Руссо хотя и обозначаются в проблемных вопросах, но не получают такой детальной методической разработки, как, например, сопоставление Гоббса и Локка. Таким образом, методический аппарат достаточно проработан, но требует серьезных дополнений.

*Учебник линии Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой под редакцией С.П. Карпова. Учебник «История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век» для 8 класса общеобразовательных организаций*

принадлежит к серии «Инновационная школа» и реализует требования ФГОС ООО. Авторский коллектив составляют признанные специалисты: Н. В. Загладин, Л. С. Белоусов и Л. А. Пименова, методический аппарат разработан Л. Н. Алексашкиной.

Данное пособие существенно отличается от тех, что мы рассматривали выше. Тема Просвещения занимает в нём особое, фактически открывающее место в курсе. Учебник начинается с целого Раздела I «Эпоха Просвещения: идеи и люди», который включает два параграфа: «Истоки Просвещения»<sup>63</sup>, «Просвещение в Европе и Америке»<sup>64</sup>. Тем самым Просвещение трактуется не как один из идейных эпизодов XVIII в., а как идейная рамка всего столетия, на фоне которой развёртывается дальнейшее содержание курса. Такой способ организации структуры курса концептуально оправдан: он сразу формирует у учащегося представление о XVIII в. как «веке разума» и подготавливает его к восприятию политических, экономических и культурных событий столетия именно через призму идей Просвещения.

Содержательное наполнение собственно французского Просвещения в учебнике более развёрнуто и аналитично, чем во всех ранее рассмотренных учебниках. Логика подачи материала такова: раскрываются истоки Просвещения, формирование рационалистического мировоззрения и политических идей через подробное изложение взглядов Т. Гоббса и Дж. Локка с прямым их сопоставлением. Далее представлены ключевые персоналии французского Просвещения: Вольтер с его антиклерикальной позицией, идеей просвещённой монархии и амбивалентным отношением к религии, а так Ш. Л. Монтескьё с его теорией трёх ветвей власти как развитием идеи Локка, далее Д. Дидро и Ж. Д'Аламбер как организаторы проекта «Энциклопедии», Ж.-Ж. Руссо с его идеей народного суверенитета, радикализмом и педагогическими взглядами. Принципиально, что учебник

---

<sup>63</sup> История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Н. В. Загладин, Л. С. Белоусов, Л. А. Пименова; под науч. ред. С. П. Карпова. 2-е изд. М.: Русское слово-учебник, 2024. С. 6.

<sup>64</sup> Там же. С. 11.

специально отмечает внутренние противоречия в позиции Руссо — соединение идеи народной верховной власти с тезисом о том, что насилие, которым движется деспотизм, может быть ликвидировано только при помощи насилия, — а также особое отношение Руссо к религии<sup>65</sup>. Это превращает образ французского Просвещения в учебнике из идейно однородного движения в дифференцированное идейное поле с реальными расхождениями между мыслителями, что является важным достоинством текста.

Параграф также включает специальные разделы «Германские государства и идеи Просвещения» и «Американское Просвещение», а также краткое упоминание о Латинской Америке. Это даёт учащемуся представление о Просвещении не только как о французском, но и как об общеевропейском феномене, причём с зафиксированной центральной ролью Франции, что для нас важно. Параграф «Просвещённый абсолютизм» развёртывает идейное содержание Просвещения в плоскость политической практики и показывает реальные противоречия между теоретическими идеалами просветителей и практикой монархов — учебник прямо показывает, что между идеалами и политической практикой существовал большой разрыв, что монархи не воплощали напрямую идеалов просвещения, что также является сильным аналитическим ходом.

Вместе с тем у этой содержательной полноты есть и обратная сторона. Социально-культурная сторона Просвещения ( салоны, академии, кафе, ложи, публичная сфера, гендерный аспект, материальные механизмы распространения книг и журналов) в учебнике Загладина представлена значительно бегло и вне специальной развёртки, в отличие от учебника А. Ю. Морозова и соавторов, где этому посвящён отдельный параграф «Общество Просвещения: салоны и ложи». Учебник Загладина в этом смысле преимущественно анализирует идеи французского Просвещения: социальная среда подразумевается, но не вводится как самостоятельный объект изучения.

---

<sup>65</sup> Там же. С. 11.

Кроме того, в подаче Вольтера прослеживается определённая идеализация фигуры мыслителя, тогда как сложности и противоречия его позиции остаются за рамками текста.

Источниковая база учебника по теме французского Просвещения наиболее сильная среди рассмотренных линий. В рамках трёх параграфов представлены четыре документальных фрагмента, относящихся непосредственно к теме: выдержка из «О духе законов» Ш. Л. Монтескьё с тремя аналитическими вопросами, отрывок из сочинений Ж.-Ж. Руссо о роли учёных при дворе, высказывание императора Иосифа II о его реформах, фрагмент письма Фридриха II Вольтеру. Это качественно меняет ситуацию по сравнению с учебниками Юдовской, Морозова, Мединского: учащийся получает возможность сопоставить разные позиции теоретико-просветительской мысли, её противоречивого продолжателя, монарха-«философа на троне», монарха-собеседника просветителей и тем самым увидеть Просвещение в живом столкновении позиций. Это исключительно ценный ресурс, который позволяет вести аналитическую работу с темой не на пересказе учебника, а на чтении источников.

Методический аппарат учебника выстроен системно и многоуровнево. Каждый параграф открывают ключевые вопросы, задающие проблемную рамку изучения. Внутри параграфа размещены вопросы к рубрике «Изучаем источник» и к иллюстрациям; в конце параграфа приведены 5–7 вопросов и заданий, среди которых выделены задания повышенной сложности и требующие самостоятельной интерпретативной работы<sup>66</sup>. Особо следует отметить наличие в учебнике сравнительно-обобщающих таблиц непосредственно в учебнике. Так, в параграфе 2 учащимся прямо предлагается заполнить таблицу с тремя колонками (Вольтер, Монтескьё, Руссо) по трём параметрам: взгляды на государство, представления о власти, отношение к религии и церкви<sup>67</sup>. С учётом особенностей содержания текста параграфа

---

<sup>66</sup> Там же. С.16.

<sup>67</sup> Там же.

задание реалистично выполнимо учащимся, что превращает таблицу из формальной рубрики в действующий инструмент сравнительного анализа французской просветительской мысли.

Аналитическую направленность подкрепляет и задание 7 из § 2, где учащимся нужно сопоставить взгляды французских просветителей и найти общее и отличное в их жизненном пути и идеях, которое прямо побуждает учащихся к одновременному выявлению общего и различного, а также задание 4, где предлагается сравнить концепции разделения властей Монтескье и Локка с использованием материала § 1, 2, что обеспечивает преемственность между параграфами и формирует историко-логическое мышление. Высокий потенциал аппарата заданий усиливается также наличием специальных рубрик «История в лицах», «Изучаем источник» и «Суждения, оценки», которые методически дифференцируют типы исторической информации и приучают учащихся к разному характеру работы с разными источниками.

В совокупности учебник Загладина, Белоусова, Пименовой представляет собой наиболее содержательно проработанную и методически обеспеченную из рассмотренных в исследовании линий применительно к теме французского Просвещения. Сильные стороны – структурно выделенный раздел в начале курса, развёрнутая презентация идей мыслителей с прямым акцентом на их различиях, разнообразная источниковая база с фрагментами Монтескье и Руссо, сравнительно-обобщающая таблица в самом учебнике и задания на проблемное сопоставление. Ограничения — относительная бедность социокультурной составляющей темы, недостаточно проработанная гендерная и социальная оптика. К тому же, на наш взгляд источниковый материал не способствует с полным знакомством с идеями французских просветителей – отсутствуют фрагменты из «Энциклопедии», «Персидских писем» или произведений Вольтера. Присутствуют цитаты мыслителей, но они не могут так же полно показать сущность политической или философской

позиции автора. А также заметно, что данный учебник практически не работает с формированием понятийного аппарата по теме у учащихся – в тексте выделяются курсивом некоторые термины, но отдельной работы с ними нет, что на наш взгляд является серьезным упущением. Тем не менее данный учебник, в отличие от линий «Просвещения», даёт учителю наиболее полный и качественный фундамент для построения содержательной аналитической работы при изучении французского Просвещения с дополнениями.

*Методическое пособие к УМК Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой* подготовлено А. В. Поповым, кандидатом исторических наук, доцентом, и выпущено издательством «Русское слово» в 2023 г. В него включены цели и задачи изучения курса, общая характеристика курса, типология уроков, рабочая программа с поурочно-тематическим планированием, методические рекомендации по проектированию учебной деятельности школьников и рекомендации по работе с электронной формой учебника. Автор предлагает учителю один сценарий каждого урока, выстроенный по схеме «актуализация – объяснение – закрепление», без вариативных моделей.

Объём учебного времени. Тема Просвещения вынесена в отдельный блок «Век Просвещения» с лимитом в 2 учебных часа: Урок 2 «Истоки Просвещения» и Урок 3 «Просвещение в Европе и Америке»<sup>68</sup>. Таким образом, фактически на изучение комплекса вопросов, связанных с французским Просвещением, в УМК Загладина-Попова отводится 2 учебных часа. Это меньше, чем у О. Ю. Стреловой, но существенно больше, чем у коллектива Т. В. Коваль и соавторов, и в целом сопоставимо с распределением времени в наиболее устоявшихся практиках преподавания темы. При этом важно отметить, что собственно французское Просвещение содержательно

---

<sup>68</sup> Попов А. В. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие к учебнику Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой. М.: Русское слово-учебник, 2023. С.41.

концентрируется в одном уроке, что задаёт высокую плотность работы при сохранении принципа целостного развёртывания темы.

Приёмы и формы работы. Каждое занятие в пособии А. В. Попова имеет чёткую трёхчастную структуру: вводная беседа на актуализацию знаний, изучение нового материала, закрепление и подведение итогов. На Уроке 2 «Истоки Просвещения» рекомендуются следующие методические приёмы: эвристическая беседа в начале урока с шестью вопросами, направленными на актуализацию знаний о духовной жизни Европы XV–XVII вв<sup>69</sup>. Объяснение учителя с введением определения Просвещения и его пяти отличительных черт, самостоятельное чтение учебника учащимися с фокусом на взглядах Т. Гоббса и Дж. Локка, беседа по итогам самостоятельной работы.

На «Просвещение в Европе и Америке», методически наиболее значимом для темы французского Просвещения, реализуется иная структура. Урок открывается актуализацией предыдущего материала — двое учащихся вызываются к доске для воспроизведения сравнительной характеристики взглядов Локка и Гоббса. Далее учитель объясняет отличия английской и французской школ философии Просвещения, даёт краткую характеристику Монтескьё, Вольтера, Дидро и Руссо<sup>70</sup>. Особенно интересно, что автор пособия рекомендует учителю упомянуть и фигуру Габриэля Бонно де Мабли, мыслителя, которого крайне редко включают в школьное изложение Просвещения, что позволяет показать спектр позиций внутри французского Просвещения, в том числе и радикально-эгалитарную линию (отрицание частной собственности, оправдание революции). Это обогащает традиционный канон «Вольтер – Монтескьё – Руссо» и создаёт более объёмный портрет французской просветительской мысли.

Среди методических ограничений пособия следует отметить относительную традиционность арсенала используемых форм работы. Доминирующими методами остаются объяснение учителя, фронтальная

---

<sup>69</sup> Там же. С. 68.

<sup>70</sup> Там же. С. 69.

беседа, самостоятельное чтение учебника и тестовая проверка усвоения материала; ролевые формы работы, групповые проекты, дискуссионные форматы, реконструктивные задания, столь подробно представленные в пособии О. Ю. Стреловой к УМК Морозова, в методических рекомендациях А. В. Попова представлены минимально. Урок-лекция в неявном виде остаётся базовой моделью, что соответствует образовательной традиции, ассоциирующейся с фигурой Н. В. Загладина как автора учебников, но не вполне отвечает идее методической вариативности, предусмотренной современной педагогикой. Косвенным указанием на эту ограниченность является и отсутствие в пособии трёхвариантной структуры урока, характерной для УМК Юдовской.

Ключевые проблемные вопросы. Методический аппарат пособия содержит ряд аналитически продуктивных вопросов, выводящих учащихся за рамки воспроизведения. Главный сравнительный вопрос урока сформулирован прямо: «Что общего во взглядах французских просветителей, а в чём заключаются различия?»<sup>71</sup>. Эта формулировка одновременно фиксирует и единство, и внутреннюю дифференцированность французского Просвещения, что хорошо, так как в большинстве УМК акцент сделан именно на общем. Дополняют его вопросы об отношении просветителей к общественным порядкам, что и почему они критикуют особенно остро, понимании свободы Ш. Монтескье и так далее. Эти вопросы задают направление анализа: от выявления общего и различного — к раскрытию политической позиции каждого мыслителя — к историческому значению их идей. Особо отметим вопрос об отношении просветителей к революции, прямо подготавливающий учащихся к восприятию § 13–15 учебника о Французской революции и тем самым обеспечивающий связность курса.

В то же время на «Просвещённый абсолютизм» удельный вес проблемных вопросов снижается в пользу контрольных тестовых заданий:

---

<sup>71</sup> Там же. С. 70.

пять заданий с множественным выбором и обозначенными правильными ответами. Это обеспечивает возможность проверки усвоения материала, но не побуждает учащихся к интерпретативной работе. На фоне аналитического потенциала предыдущего урока такое решение представляется методическим компромиссом, продиктованным, по-видимому, стремлением обеспечить контроль усвоения темы при ограниченном учебном времени.

Поддержка работы с источниками. Это сильнейшая сторона методических рекомендаций А. В. Попова. На уроке 3 более подготовленным ученикам предлагается работа с тремя текстовыми фрагментами, полностью воспроизведёнными в пособии: фрагментом из «О духе законов» Ш. Монтескьё с обоснованием идеи разделения трёх ветвей власти; фрагментом из публицистики Вольтера с резкой критикой Церкви; фрагментом из сочинений Ж.-Ж. Руссо о природе деспотизма и революций<sup>72</sup>. Это качественно отличает пособие А. В. Попова от ранее рассмотренных методических руководств.

Дидактическая ценность подбора фрагментов усиливается тем, что они подобраны асимметрично содержанию учебника: учебник прежде всего излагает позиции, а фрагменты в методическом пособии демонстрируют, каким именно языком, в какой риторике и с какой эмоциональной окраской эти позиции выражались самими мыслителями. Это даёт возможность вести разговор о Просвещении не только как о сумме идей, но и как о форме культурного высказывания, что соответствует современным дидактическим требованиям к работе с историческими источниками.

Вместе с тем следует отметить, что фрагменты адресованы лишь более подготовленным ученикам, что свидетельствует о методической дифференциации, но и ограничивает обязательную часть урока чтением только учебника. Кроме того, в пособии не предложен специальный аппарат вопросов к каждому из фрагментов. Получается, что фрагменты источников

---

<sup>72</sup> Там же. С. 69.

просто есть, но полноценной работы с ними не предполагается. Учителю предлагается работать с фрагментами в общем русле обобщающей беседы, что снижает оправданность их применения в таком ключе вообще. Также пособие, в отличие от УМК Юдовской, не указывает конкретных дополнительных произведений для проектной и индивидуальной работы (типа «Кандида» Вольтера, «Эмиля» Руссо или «Племянника Рамо» Дидро), что несколько обедняет источниковый аппарат темы за пределами обязательной программы.

Достоинства и ограничения методических рекомендаций. Методическое пособие А. В. Попова к УМК Н. В. Загладина обладает рядом существенных достоинств. На изучение темы Просвещения отводится содержательно разумный временной ресурс с распределением на философское содержание и политическую практику. Радует, что главный проблемный вопрос Урока 3 прямо фокусирует внимание на различиях между французскими просветителями, что отвечает основной задаче темы, как она формулируется современной методикой. Источниковая база пособия — наиболее обеспеченная среди рассмотренных методических руководств: учитель получает три текстовых фрагмента ключевых французских просветителей, отобранных по принципу выявления их идейных расхождений. Междисциплинарные и внутрикурсовые связи проработаны последовательно: от Гоббса и Локка к французским просветителям, от просветителей к просвещённому абсолютизму, от просвещённого абсолютизма к Французской революции.

Вместе с тем выявляется и ряд ограничений. Первое связано с относительной традиционностью методического арсенала: в пособии преобладают объяснение учителя, фронтальная беседа и самостоятельное чтение учебника, тогда как ролевые, проектные, реконструктивные и дискуссионные формы работы представлены минимально или отсутствуют. Второе ограничение – отсутствие методической вариативности: автор предлагает один сценарий каждого урока, без альтернативных моделей, что сужает свободу учителя в выборе стратегии, а также методические

рекомендации знают только комбинированную модель урока, что существенно ограничивает значимость пособия для практики педагога. Так же бросается в глаза то, что типы заданий неразнообразны – в основном это работа с параграфом, в то время как источники, понятия не прорабатываются отдельно, видно стремление к схематизации материала.

В совокупности методические рекомендации А. В. Попова создают для учителя достаточно надёжную, хотя и относительно консервативную методическую среду для изучения темы французского Просвещения. Сильнейшая сторона пособия — отбор и непосредственное воспроизведение ключевых источников по теме, обеспечивающее возможность реальной аналитической работы; наиболее уязвимая — традиционность арсенала форм работы и отсутствие специально проработанных приёмов для социокультурного аспекта Просвещения. С учётом аналитически богатого учебника Н. В. Загладина и значительной доработки методического арсенала изучение французского просвещения может быть продуктивным и содержательным.

*Учебник Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина.* Учебник посвящён истории XVIII столетия и, согласно концепции серии, хронологически синхронизирован с параллельным курсом истории России, что создаёт основу для построения межкурсовых связей. В состав УМК входят учебник, рабочая тетрадь (Д. Ю. Бовыкин, В. А. Ведюшкин); рабочие программы линии «Сферы» для 5–9 классов также изданы. Специального методического пособия для учителя к данному учебнику в открытом доступе не обнаружено. Это обстоятельство само по себе значимо для целей настоящего исследования, поскольку ограничивает методическое сопровождение учителя при работе с темой.

Именно этот учебник использовался в ходе педагогической практики автора настоящей работы в МАОУ «СШ № 149» г. Красноярск, что предоставляет возможность непосредственного наблюдения за тем, как его содержательные и методические характеристики преломляются в реальной

учебной практике. Ниже анализируются компоненты УМК применительно к французскому Просвещению.

Эпоха Просвещения занимает в учебнике Бовыкина и Ведюшкина принципиально важное структурное место: ей отведена целая глава II «Эпоха Просвещения», включающая три параграфа – «Эпоха Просвещения»<sup>73</sup>, «Все люди равны между собой»<sup>74</sup> и «Наука, образование, воспитание»<sup>75</sup>. Тем самым тема получает три параграфа и, по логике курса, три учебных часа. Но реального времени на изучения французского просвещения отведено в размере одного часа. Оставшиеся параграфы представляют лишь возможность актуализировать пройденное в параграфе 6. Глава открывается эпитафией, цитатой из И. Канта: «Имей мужество пользоваться собственным разумом – таков девиз Просвещения», что сразу задаёт философскую рамку изучения материала и выводит учащегося на ключевое определение понятия, не вводя его в лексикографической форме. Это нетривиальное и методически продуманное решение: понятие Просвещения вводится через авторскую речь одного из его участников. Параграф § 8 посвящён развитию науки, системы образования и воспитания в XVIII в. и касается просветительских идей главным образом в их практическом преломлении.

Содержательное наполнение темы. Параграф § 6 «Эпоха Просвещения» структурирован в виде нескольких содержательных разделов с выделенными заголовками. Первый раздел, прослеживает интеллектуальные истоки Просвещения в Научной революции и показывает, как метод естественных наук был распространён на изучение общества. Введён концепт литературной республики – объединения просветителей-философов, разделённых национальными и религиозными границами, но связанных единым, французским, языком и общим интеллектуальным проектом. Здесь же даётся

---

<sup>73</sup> Бовыкин Д. Ю., Ведюшкин В. А. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 4-е изд., стер. М.: Просвещение, 2022. С. 30.

<sup>74</sup> Там же. С. 34.

<sup>75</sup> Там же. С. 36.

характеристика «Энциклопедии» как главного коллективного труда французских просветителей. Второй раздел, «Свет разума рассеет тьму невежества»<sup>76</sup>, формулирует программу просветителей и приводит один из ключевых лозунгов Вольтера. Третий раздел, «Общественный договор», рассматривает теорию происхождения государства у Гоббса и Руссо — причём, что методически ценно, не только формулирует теорию, но и указывает на её тёмную сторону<sup>77</sup>. Это редкий для школьных учебников случай проблематизации просветительской мысли. Четвёртый раздел, «О духе законов», посвящён Монтескье, его теории соответствия законов природным условиям страны и идее разделения властей в развитии Локка. Пятый раздел, «Законы экономики», охватывает Адама Смита и физиократов.

Параграф § 7 «Все люди равны между собой» раскрывает три базовых принципа просветительской политической философии: свободу, равенство и собственность. Принципиально, что каждый из них разобран не как одностороннее утверждение, а в его внутренней напряжённости: о собственности, например, прямо сказано, что «большинство просветителей полагало, что право собственности священно... однако были и те, кто выступал за отмену частной собственности, видя в ней основу неравенства». Раздел «Борьба за свободу совести» посвящён веротерпимости, раздел «Граждане мира» — космополитизму. В конце § 7 упоминается движение за равноправие женщин, Олимпия де Гуж и её «Декларация прав женщины и гражданки» (1791), что вводит гендерное измерение темы, редкое для других рассмотренных линий.

Таким образом, по охвату и глубине изложения идейного содержания французского Просвещения учебник Бовыкина и Ведюшкина сопоставим с учебником Загладина и соавторов и существенно превосходит учебник Мединского и Чубарьяна. Дополнительным достоинством является включение экономического раздела и гендерного сюжета, которых нет в

---

<sup>76</sup> Там же. С.31.

<sup>77</sup> Там же. С.32.

большинстве других рассмотренных учебников. Вместе с тем при всей содержательной плотности изложение остаётся преимущественно нарративным. Отдельные позиции Вольтера, Монтескьё, Дидро и Руссо обозначены, но их содержательное различие между собой специально не разрабатывается: каждый мыслитель выступает в своём разделе, а сравнения позиций в учебнике нет.

Источниковая база. Учебник содержит несколько уровней источникового материала. Во-первых, в основном тексте органично вмонтированы цитаты из произведений просветителей: из Руссо: «Отказаться от свободы – значит отказаться от своего человеческого достоинства», из «Энциклопедии»: «Я хочу быть счастливым, но я живу с другими людьми...»<sup>78</sup>. Эти цитаты включены в авторское изложение как органичные его элементы, а не как отдельные документальные блоки. Такое включение придаёт тексту достоверность и «живость», однако не создаёт условий для самостоятельной аналитической работы учащегося с источником.

Во-вторых, учебник богат визуальными материалами: репродукция картины Ж. Юбера «Обед философов», портреты Дидро, Монтескьё, Локка, Руссо, изображения титульных листов «Левиафана» Гоббса, трактата «Об общественном договоре» Руссо, «Энциклопедии» Дидро и д'Аламбера, а также гравюра «Аллегория Свободы», проект «Дома космополита», шотландский пенс в память об А. Смите. Набор визуальных источников разнообразен и методически содержателен: он позволяет работать как с портретной атрибуцией, так и с образно-символическим измерением эпохи.

В-третьих, в учебнике приведены ссылки на шесть интернет-ресурсов по теме: Федеральный историко-документальный просветительский портал, электронная версия Большой российской энциклопедии, официальные сайты Государственного Эрмитажа, Пушкинского музея, Российской государственной библиотеки и Института всеобщей истории РАН. Это

---

<sup>78</sup> Там же.

удачная находка, прямо связывающая учебник с верифицированными ресурсами, анализ которых проведён в параграфе настоящего исследования, посвящённом электронным образовательным ресурсам. Тем самым учебник косвенно предполагает работу с цифровой средой, не разрабатывая, однако, конкретных заданий на её использование.

Методический аппарат учебника. Система вопросов и заданий в параграфах включает несколько компонентов. В начале каждого параграфа — рубрика «Вы узнаете» и «Вспомните». Для параграфа 6, например, «Вспомните» включал вопрос: «Когда и в какой связи появилось понятие прогресс?»<sup>79</sup>. Вопросы выполняют функцию содержательного введения: они привязывают новую тему к уже изученному и создают смысловую точку опоры для учащегося.

Вопросы в конце параграфа 6 формулируются следующим образом: «Докажите, что просветители отводили ведущую роль разуму»; «Почему понятие общественный договор было для философов столь важным?»; «Какие законы выявляли просветители?»; «В чём состояли экономические теории XVIII в.»<sup>80</sup>. Эти вопросы в основном рассчитаны на репродуктивное воспроизведение материала параграфа с некоторыми элементами аргументации. Ни один из вопросов не требует сопоставления позиций разных мыслителей между собой, не выводит на проблему внутренних различий внутри просветительского движения. Это принципиальное ограничение методического аппарата, характерное, как было показано в первой главе настоящего исследования, для всех рассмотренных УМК.

В боковых врезках параграфов присутствует дополнительная информация: об итальянском просветителе Чезаре Беккариа и его труде «О преступлениях и наказаниях», о физиократе Кенэ, о Руссо как властителе дум для молодёжи. Эти блоки расширяют контекст и снабжают учителя дополнительным материалом, однако в вопросно-задачный аппарат не

---

<sup>79</sup> Там же. С.30.

<sup>80</sup> Там же. С. 33.

включены. Вопросы для обсуждения в конце вводного параграфа к главе носят аналитический характер, однако они относятся к общему контексту XVIII в., а не специфически к Просвещению.

Учебник Бовыкина и Ведюшкина предлагает содержательно богатое, нарративно живое и исторически ответственное изложение французского Просвещения. К его несомненным достоинствам следует отнести: структурное выделение трёх параграфов для темы в отдельной главе; открытие главы Кантовым девизом Просвещения; богатый визуальный ряд; встроенные цитаты из просветителей; прямую критику тёмных следствий идей Руссо – редкий случай проблематизации Просвещения в школьном учебнике; включение экономического и гендерного измерений темы; ссылки на верифицированные интернет-ресурсы.

Вместе с тем учебник воспроизводит те же системные ограничения, которые были обнаружены у других рассмотренных линий. Прежде всего, это отсутствие самостоятельных источниковых фрагментов для аналитической работы учащихся: цитаты интегрированы в авторский текст и не предполагают самостоятельного исследования документа. Далее отсутствие сравнительных заданий между просветителями: каждый мыслитель изложен в своём разделе, но их позиции нигде не сталкиваются напрямую. Наконец, вопросно-задачный аппарат параграфов в целом ориентирован на репродуктивное воспроизведение, а не на аналитическое сравнение или проблемное суждение. Именно эти ограничения и были призваны компенсировать задания рабочего листа, разработанного нами в ходе педагогической практики, — о чём подробнее говорится во второй главе.

*Выводы.* Проведённый анализ пяти учебно-методических комплексов по теме французского Просвещения в курсе всеобщей истории для 8 класса позволяет сформулировать совокупность системных дефицитов, характерных для современного методического обеспечения данной темы. Сопоставление УМК обнаружило, что при всём разнообразии подходов к структурированию

темы перечисленные комплексы воспроизводят одни и те же содержательные и методические лакуны.

Первый и главный дефицит – отсутствие источниковой базы. Ни один из рассмотренных УМК не обеспечивает учащегося систематическим корпусом адаптированных фрагментов произведений французских просветителей. Единственным УМК с более чем одним источниковым фрагментом в учебнике является линия Загладина; остальные либо ограничиваются цитатой Канта (Юдовская), либо воспроизводят единичный диалог, либо не содержат первоисточников вовсе (Морозов). Между тем именно работа с историческим документом – центральное требование ФГОС ООО к предметным результатам обучения истории.

Второй дефицит – методически нераскрытые различия между французскими просветителями. Во всех пяти УМК Вольтер, Монтескьё, Руссо и Дидро присутствуют в учебном тексте как представители единого «прогрессивного» движения. Их расхождения по принципиальным вопросам о природе власти, роли народа, отношении к собственности, праве на сопротивление, отношении к религии не становятся предметом специального аналитического задания ни в одном учебнике, а в методических пособиях эта задача лишь обозначается, но не прорабатывается на практике.

Третий дефицит – разрыв между идейным и социокультурным измерением Просвещения. Просвещение как интеллектуальное движение и Просвещение как социокультурная практика (мир салонов, академий, кафе, лож, читателей, издателей) присутствуют в большинстве УМК как параллельные нарратив, не связанные содержательно. Учащийся узнаёт об идеях Руссо и о существовании салонов, но не видит связи между ними.

Четвёртый дефицит – структурная неполнота УМК. Ни один из рассмотренных комплексов не располагают рабочей тетрадь в открытом доступе. Методическое пособие при этом отсутствует у наиболее нового учебника (Мединский, Чубарьян, 2025), то есть именно у той линии, которая

претендует на статус базовой, что создает методические ограничения в преподавании всеобщей истории в школе.

Пятый дефицит – пассивный и унифицированный характер работы с понятийным аппаратом. Во всех рассмотренных УМК ключевые понятия темы либо выделены курсивом в тексте параграфа, либо сосредоточены в рубрике словаря в его конце, которая в некоторых УМК крайне скудна. Такая подача обеспечивает механическое запоминание термина, но не формирует понимания его исторически изменчивого и внутренне спорного содержания. Между тем именно для французского Просвещения концептуальный уровень работы принципиален: центральные понятия эпохи (свобода, народ, власть, собственность) понимались разными просветителями по-разному и составляли предмет их реальной идейной полемики. Не работая с этим смысловым расхождением, учащийся воспринимает просветительскую мысль как идейно однородную, утрачивая само существо темы.

Выявленные дефициты не являются следствием частных редакционных решений: они системны и воспроизводятся поверх различий между издательскими линиями, авторскими коллективами и методическими школами. Это означает, что устранение данных лакун требует не выбора лучшего УМК, а разработки дополняющей системы заданий, универсально применимой к любой из исследованных линий. Именно такую систему представляет практическая часть настоящего исследования. Просвещения.

### **1.3. Анализ электронных образовательных ресурсов по французскому Просвещению**

Электронные ресурсы сегодня – важный инструмент в преподавании истории. Благодаря цифровой образовательной среде открывается возможность создать комфортный, непрерывный образовательный процесс. В качестве отправной точки были взяты электронные ресурсы, прямо рекомендуемые учебником под общей редакцией В. Р. Мединского,

выступающим на сегодняшний день в качестве одобренного государством базового учебника по всеобщей истории для 8-го класса.

К числу этих ресурсов относятся: 1. Образовательный портал Российского общества «Знание» с энциклопедическим разделом «Знание.Вики»; 2. Просветительский портал Российского исторического общества с образовательным навигатором «РИО.Компас»; 3. Официальный сайт Института всеобщей истории Российской академии наук; 4. Электронная версия Большой российской энциклопедии; 5. Видеолекторий «Достоевский»; 6. Федеральный историко-просветительский портал История.РФ.

Их предварительный анализ обнаружил ряд существенных ограничений, которые не позволяют признать данный корпус ресурсов исчерпывающим инструментом методической работы при изучении французского Просвещения. По этой причине мы расширили круга анализируемых электронных площадок за счёт других проверенных ресурсов, обладающих очевидным методическим потенциалом применительно к теме.

*Энциклопедический раздел «Знание.Вики» Российского общества «Знание»<sup>81</sup>* содержит множество статей, в том числе развёрнутые материалы «Эпоха Просвещения», «Вольтер», «Руссо, Жан-Жак», «Дидро, Дени». Изложение академически достоверно и иллюстрировано, однако адресовано взрослому читателю или университетской аудитории. Так, статья «Эпоха Просвещения» оперирует понятиями «деизм», «лаицизм», «секуляризация дискурса», вводит периодизацию Г. Мэя из четырёх фаз и отсылает к «диалектике просвещения» Хоркхаймера и Адорно, что делает её недоступной для самостоятельной работы восьмиклассника без учительского посредничества.

*Большая российская энциклопедия* содержит статьи о Вольтере, Руссо, Монтескьё, Дидро, «Энциклопедии» и о Просвещении в целом, написанные

---

<sup>81</sup>Знание. Вики: энциклопедический портал Российского общества «Знание»: сайт. URL: <https://znanierussia.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

специалистами РАН и ведущих университетов<sup>82</sup>. Статьи короче и фокуснее, чем в Знании.Вики. Но в данный момент ресурс не поддерживается, после ликвидации в 2024 г. АНО «Национальный научно-образовательный центр БРЭ» работа по обновлению портала прекращена, материалы передаются в другие проекты, что снижает долгосрочную методическую опору именно на этот ресурс при сохранении его справочной ценности.

*Образовательный портал «РИО.Компас» Российского исторического общества<sup>83</sup>* представляет собой агрегатор более 2500 верифицированных онлайн-ссылок, организованный по историко-культурному стандарту. Принципиальное ограничение портала состоит в том, что он построен вокруг истории России, а не всеобщей истории.

*Официальный сайт Института всеобщей истории РАН<sup>84</sup>* включает в свой состав специализированный Центр по изучению XVIII века (руководитель – С. Я. Карп), регулярно публикующий научный сборник «Век Просвещения / Le Siècle des Lumières», а также монографии и публикации источников. Содержание ресурса обладает высочайшей академической достоверностью, однако адресовано исключительно специалистам — историкам, философам, культурологам, аспирантам и студентам профильных направлений. Дидактической адаптации материалов нет; для непосредственной работы учащегося 8 класса с этим ресурсом точек входа практически не существует. Ресурс правомерно характеризовать как площадку методической и научной поддержки преподавателя, а не как непосредственный учебный ресурс.

*Лекторий «Достоевский» и основной портал История.РФ* связаны с Российским военно-историческим обществом и составляют единую

---

<sup>82</sup> Большая российская энциклопедия: электронная версия: сайт. URL: <https://old.bigenc.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>83</sup> РИО. Компас: образовательно-просветительский портал Российского исторического общества: сайт. URL: <https://compass.historyrussia.org> (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>84</sup> Институт всеобщей истории Российской академии наук: сайт. URL: <https://igh.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

идеологическую среду с анализируемым учебником. Контент обоих ресурсов смещён в сторону отечественной истории: на Лектории «Достоевский» специальных лекций о Вольтере, Монтескьё, Руссо или Дидро в открытом каталоге не обнаружено, на основном портале История.РФ французское Просвещение представлено преимущественно в связке с биографией Екатерины II, например, статья «Столпы эпохи Просвещения и корреспонденты Екатерины Великой: Дидро, Вольтер, Д'Аламбер»<sup>85</sup>. Ценным компонентом основного портала является раздел «Учителю» с систематизированными материалами по школьному курсу, однако и в нём французское Просвещение раскрывается преимущественно через российскую оптику и имеет на наш взгляд малую ценность для уроков.

Сопоставление шести рассмотренных площадок обнаруживает существенные ограничения. Во-первых, изложение содержания темы в энциклопедических ресурсах адресовано взрослому или университетскому читателю и по сложности гораздо выше фактологического материала для учащихся 8 класса. Во-вторых, значительная часть рекомендуемых ресурсов ориентирована на отечественную историю и раскрывает тему французского Просвещения преимущественно через российский контекст, не покрывая её собственного содержания. В-третьих, и это наиболее важно для проектируемой системы заданий, ни один из рекомендуемых ресурсов не предоставляет доступа к первоисточникам: ни к фрагментам произведений Вольтера, Монтескьё, Руссо, Дидро, ни к статьям «Энциклопедии», ни к подлинной переписке эпохи. Между тем именно работа с первоисточником выступает требованием ФГОС ООО, и именно её отсутствие в УМК было выявлено как ключевой дефицит при анализе учебников и методических пособий в первой части настоящей главы. Указанные обстоятельства

---

<sup>85</sup> Столпы эпохи Просвещения и корреспонденты Екатерины Великой: Дидро, Вольтер, Д'Аламбер // История. РФ: сайт. URL: <https://histrf.ru/read/articles/stolpy-epochi-prosveshcheniya-i-korrespondenty-ekateriny-velikoy-didro-volter-d-alamber> (дата обращения: 11.05.2026).

определили необходимость обращения к дополнительным верифицированным ресурсам, способным компенсировать выявленные ограничения.

*Ресурсы, обладающие наибольшим потенциалом в использовании на уроках.*

*Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина.* Президентская библиотека, учреждённая как федеральное государственное хранилище цифровых копий документов по истории, в настоящее время содержит обширный корпус первоисточников, имеющих прямое отношение к теме французского Просвещения в его связи с российской историей. К числу ключевых для целей исследования материалов относятся:

*«Переписка российской императрицы Екатерины II и господина Вольтера, продолжавшаяся с 1763 по 1778 год»<sup>86</sup>* – оцифрованная книга, содержащая фактически полный корпус писем между российской императрицей и Вольтером, ключевым «корреспондентом» Екатерины из числа французских просветителей; перевод выполнен Иваном Фабияном.

С точки зрения применения в учебном процессе ресурс открывает несколько методически продуктивных возможностей. Во-первых, переписка Екатерины с Вольтером может быть использована для разработки заданий типа «реконструируйте позицию участника диалога», где предлагается соотнести фрагмент письма Вольтера с соответствующим ответом Екатерины и сделать вывод о ценностях каждого из корреспондентов. Во-вторых, отдельные фрагменты переписки могут лечь в основу задания на сопоставление взглядов Вольтера на эти вопросы с позициями других французских просветителей. В-третьих, материалы коллекции могут быть представлены как иллюстрация социокультурного контекста распространения просветительских идей за пределы Франции.

---

<sup>86</sup> Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина: сайт. URL: <https://www.prlib.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

Полезность ресурса определяется тем, что он впервые в нашем анализе обеспечивает доступ к подлинным историческим документам, причём сразу по линии, наиболее значимой для российской школы, по линии Россия и французское Просвещение. Ограничениями ресурса выступают сохранение исходной орфографии и стилистики XVIII–XIX вв. в оцифрованных текстах (требует адаптации для учащихся 8 класса), а также то, что в фондах нет оригинальных трудов Вольтера, Монтескьё, Руссо, Дидро как самостоятельных текстов. Только переводы, переписка с российскими корреспондентами и тексты о них российских авторов.

*Национальная электронная библиотека (НЭБ).* Национальная электронная библиотека – федеральная государственная информационная система, создаваемая Министерством культуры РФ в партнёрстве с крупнейшими российскими библиотеками (РГБ, РНБ, ГПИБ, Библиотека иностранной литературы и др.) и объединяющая более 4 миллионов оцифрованных изданий. Применительно к теме настоящего исследования принципиально значимыми оказываются следующие материалы: Ж.-Ж. Руссо. «Эмиль, или О воспитании»<sup>87</sup>. Это произведение Руссо является ключевым для понимания его педагогических взглядов, идеи естественного воспитания и противопоставления цивилизации природной нравственности человека.

С точки зрения применения в учебном процессе ресурс открывает методически принципиально новую возможность работы с самими произведениями просветителей в адаптированных фрагментах. Из «Эмиля» Руссо могут быть подобраны короткие фрагменты для проектного задания о его педагогических взглядах.

Полезность ресурса в контексте настоящего исследования трудно переоценить: НЭБ остаётся практически единственным верифицированным государственным ресурсом, через который учитель может получить открытый

---

<sup>87</sup> Национальная электронная библиотека: федеральная государственная информационная система Министерства культуры Российской Федерации: сайт. URL: <https://rusneb.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

бесплатный доступ к переводам трудов французских просветителей и к академическим исследованиям сравнительной проблематики просветительской мысли. Это решает основной дефицит УМК – отсутствие источниковой базы по теме. Ограничениями ресурса выступают язык и стилистика дореволюционных переводов, сложность интерфейса портала и отсутствие специальных образовательных рубрик, ориентированных на школьную аудиторию.

*Просветительский проект Arzamas.* Arzamas – российская просветительская онлайн-площадка, зарегистрированная и являющаяся одним из наиболее авторитетных частных проектов в области гуманитарных дисциплин на русском языке; в качестве лекторов и авторов проекта выступают преподаватели МГУ, ВШЭ, РГГУ, Института философии РАН и других ведущих научных учреждений. Применительно к теме настоящего исследования на портале представлены следующие принципиально значимые публикации:

*«Философия Просвещения в одной таблице. Главные идеи и герои европейского, американского и русского Просвещения»<sup>88</sup>* – структурированный визуально-текстовый материал, в краткой форме представляющий позиции ведущих мыслителей по ключевым вопросам.

*«Было ли XVIII столетие веком Просвещения?»<sup>89</sup>* – аналитический материал кандидата исторических наук, доцента кафедры новой и новейшей истории МГУ, в котором проблематизируется само понятие «Просвещение» и раскрывается специфика его французского, английского, немецкого, американского и русского вариантов.

---

<sup>88</sup> Философия Просвещения в одной таблице. Главные идеи и герои европейского, американского и русского Просвещения // Arzamas: сайт. URL: <https://arzas.mas.academy/materials/1639> (дата обращения: 11.05.2026).

<sup>89</sup> Было ли XVIII столетие веком Просвещения? // Arzamas: сайт. URL: <https://arzas.mas.academy/uni/eastwest/lumieres> (дата обращения: 11.05.2026).

*«Французское влияние: Просвещение и вольнодумство»* – материал в составе суперкурса «История русской культуры», выстраивающий преемственность между французским и русским Просвещением.

С точки зрения применения в учебном процессе Arzamas обеспечивает то, чего нет ни у одного другого рассмотренного ресурса, готовый дидактический инструмент сравнительной работы с просветителями. Материал «Философия Просвещения в одной таблице» по сути воспроизводит ту же структурную задачу, которая ставится перед учителем методикой преподавания темы, и может быть использован как опорный конспект, как образец для самостоятельного заполнения учащимися сравнительной таблицы или как контрольный материал для проверки результатов их работы. Аналитический материал «Было ли XVIII столетие веком Просвещения?» может послужить учителю основой для постановки проблемного вопроса в начале урока. Краткие материалы о Вольтере и французском влиянии на русскую культуру подходят для самостоятельного ознакомительного чтения учащимися продвинутого уровня.

Полезность ресурса определяется уникальной для рассматриваемого корпуса характеристикой – высоким качеством дидактической адаптации академического содержания. Материалы написаны профильными специалистами, но в форме, доступной широкому читателю, в том числе старшекласснику и продвинутому восьмикласснику. По данному параметру Arzamas качественно превосходит все рекомендуемые учебником ресурсы. Ограничения ресурса связаны с его частным, а не государственным статусом. Ряд расширенных курсов проекта реализуется по подписочной модели в приложении «Радио Arzamas», но указанные ключевые материалы по теме открыты для свободного доступа.

Проведённый анализ электронной образовательной среды для изучения французского Просвещения позволяет сформулировать ряд значимых для дальнейшего исследования выводов. Корпус ресурсов, рекомендуемых учебником под общей редакцией В. Р. Мединского, обеспечивает

содержательную справочную и видеолекционную поддержку темы, однако обладает тремя существенными ограничениями: преобладанием академического стиля изложения, тематической ориентацией значительной части материалов на отечественную историю, отсутствием доступа к первоисточникам эпохи. Эти ограничения не позволяют признать данный корпус достаточным для построения полноценной образовательной работы с темой в 8-м классе, особенно в части реализации требований ФГОС о работе с историческим документом и о выявлении различий между представителями одного интеллектуального движения.

Существенная компенсация выявленных ограничений становится возможной за счёт обращения к дополнительным верифицированным ресурсам – Президентской библиотеке имени Б. Н. Ельцина, Национальной электронной библиотеке, просветительскому проекту Arzamas и portalу История.РФ. Каждый из них решает определённую методическую задачу, не покрываемую корпусом официально предложенных ресурсов: НЭБ.РФ обеспечивает доступ к переводам трудов самих просветителей и к академическим исследованиям сравнительной проблематики; Президентская библиотека — к подлинной переписке российских и французских просветителей; Arzamas предоставляет дидактически адаптированные сравнительные материалы, в первую очередь готовую сравнительную таблицу философии Просвещения. Системное использование указанных ресурсов в дополнение к рекомендуемым учебником позволяет преодолеть ключевые дефициты УМК, выявленные в первой части настоящей главы.

## **Глава 2. Практические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе**

### **2.1. Разработка системы заданий и опыт её апробации**

Работа над системой заданий началась с анализа учебника Д. Ю. Бовыкина и В. А. Ведюшкина, по которому вёл обучение класс на практике. Параграфы по теме Просвещения предлагали связный и достаточно насыщенный авторский текст, однако заданий на работу с источниками и сравнение позиций мыслителей в нём практически не было. Как было показано в первой главе, это характерно для большинства современных УМК по данной теме. Именно это определило направление разработки: рабочий лист должен был восполнить методический дефицит учебника — дать ученику прямое знакомство с текстами просветителей и возможность самостоятельно сопоставить их взгляды.

Методологической основой разработки стал деятельностный подход к обучению, закреплённый в ФГОС ООО и предполагающий, что ученик не пассивно воспринимает готовую информацию, а активно конструирует знание в ходе учебной деятельности – через анализ, сравнение, интерпретацию и оценку. Применительно к французскому Просвещению это означало: ученики не просто читают о философ в пересказе учебника, а работают с их текстами, самостоятельно вычленяют позиции мыслителей и сопоставляют их между собой.

Рабочий лист строился на трёх методических принципах. Первый – опора на первоисточники: ученик должен встретить живую речь мыслителя, а не пересказ учебника. Второй – сравнительный анализ: задания выстроены так, чтобы ученик увидел не просветительскую мысль как однородное целое, а конкретные расхождения между Гоббсом и Руссо, Локком и Монтескье, Вольтером и Дидро. Третий – исторические идеи должны быть соотнесены с современными явлениями, чтобы ученик понял их практическое значение за пределами истории как школьного предмета.

Рабочий лист включал пять заданий, выстроенных в восходящую логику познавательной деятельности, от включения в тему к самостоятельному проблемному суждению. Все задания разрабатывались в соответствии с таксономией учебных целей Б. Блума, что позволило выстроить последовательное движение от низших уровней (знание, понимание) к высшим (анализ, синтез, оценка). Ниже каждое задание охарактеризовано с точки зрения содержания, используемых методов и приёмов, планируемых образовательных результатов по ФГОС и его места в общей системе.

*Задание 1. «Кто есть кто?».*

Задание представляет собой визуально-атрибутивное упражнение: учащимся предлагались четыре портрета французских просветителей (Вольтер, Монтескьё, Руссо, Дидро), под каждым из которых нужно подписать имя.

Применяемый метод – наглядно-иллюстративный. Ведущий приём – атрибуция визуального источника: установление соответствия между изображением исторического деятеля и его именем. Это один из базовых навыков работы с историческим изображением, формируемых в курсе истории основной школы. Форма работы – индивидуальная.

Несмотря на кажущуюся простоту, приём атрибуции выполняет важную педагогическую функцию: он «очеловечивает» тему. Ученик видит, что философы Просвещения не абстрактные имена в параграфе, а реальные исторические личности с лицами, биографиями и судьбами. Это создаёт эмоциональный контакт с материалом, который в дальнейшем будет использован при аналитической работе с текстами.

По таксономии Блума задание соответствует первому уровню – знание (запоминание). Это намеренно невысокий уровень сложности: задание создаёт точку входа в тему для всех учащихся, включая слабых, и формирует ощущение успешного начала урока. С точки зрения планируемых результатов ФГОС формируется предметный результат – «знание биографий и деятельности выдающихся деятелей Нового времени»; активируются

познавательные УУД – умение устанавливать соответствие между объектами разных систем.

### *Задание 2. Работа с источниками.*

Это центральный и методически наиболее значимый блок рабочего листа. Учащимся предлагались шесть адаптированных фрагментов: из «Левиафана» Т. Гоббса (1651), «Двух трактатов о правлении» Дж. Локка (1689), «Философских писем» и «Трактата о веротерпимости» Вольтера (1730-е – 1760-е), «О духе законов» Ш. Л. Монтескьё (1748), «Об общественном договоре» Ж.-Ж. Руссо (1762) и предисловия к «Энциклопедии» Д. Дидро (1751). К каждому фрагменту прилагались два вопроса.

Основной метод – лабораторный, работа с историческим источником как с основным объектом изучения<sup>90</sup>, а не иллюстрацией к авторскому тексту. В отличие от привычного для учеников чтения параграфа, лабораторный метод предполагает, что именно документ, а не учебник, становится отправной точкой для формирования знания.

Ведущий приём – аналитическое чтение: ученик читает текст не линейно и не ради запоминания, а целенаправленно с фокусом на поиске ответа на конкретный вопрос. Это принципиально иная читательская стратегия, чем «прочитай параграф»: здесь текст читается как задача, требующая решения. Структура вопросов к каждому источнику строилась по принципу восходящей сложности: первый вопрос направлен на выявление позиции автора, второй – на её интерпретацию или оценку. Такая логика соответствует методике работы с историческими источниками, описанной в работах Л. Н. Алексашкиной<sup>91</sup>.

Отдельной методической задачей стала адаптация источников для уровня 8 класса: оригинальные тексты XVIII века написаны языком, труднодоступным для современного восьмиклассника. При адаптации

---

<sup>90</sup> Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2007. 384 с.

<sup>91</sup> Алексашкина Л. Н. Познавательные задачи в обучении истории и обществознанию. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 60 с.

сохранялись ключевые идеи и характерный стиль мышления каждого автора, но убиралась архаичные конструкции и избыточные отсылки. Это самостоятельная методическая работа, требующая точного понимания содержания оригинала.

Подбор источников отражал логику интеллектуальной истории Просвещения. Гоббс и Локк включены как английские предшественники французской мысли: без них трудно понять, откуда Руссо и Монтескьё взяли идею общественного договора и теорию разделения властей. Вольтер, Монтескьё, Руссо и Дидро представляют французское Просвещение в его внутреннем разнообразии: антиклерикальную публицистику, политическую теорию, радикальную демократию и просветительский энциклопедизм. Такой отбор позволяет показать, что Просвещение не монолит, а живая полемика разных умов.

По таксономии Блума задание охватывает второй и третий уровни — понимание и применение. С точки зрения ФГОС формируется ключевой метапредметный результат – «осуществлять смысловое чтение, анализировать, интерпретировать и критически оценивать информацию из исторических источников»; задействуются познавательные УУД: анализ текста, выделение главной мысли, формулирование выводов на основе источника. Форма работы – индивидуальная.

*Задание 3. Сравнительный анализ позиций мыслителей.*

Задание предлагало учащимся сопоставить взгляды мыслителей по трём парам: «Гоббс и Руссо – об общественном договоре и форме правления», «Локк и Монтескьё – об ограничении власти», «Вольтер и Дидро – о свободе мысли, образовании и роли знания».

Применяемый метод – сравнительно-аналитический. Он предполагает не просто описание двух объектов, а их целенаправленное сопоставление по единым параметрам с формулировкой вывода о сходствах и различиях. В методике преподавания истории этот метод считается одним из наиболее

эффективных для формирования аналитического мышления<sup>92</sup>, поскольку вынуждает ученика одновременно удерживать в памяти два объекта и работать с ними как с системой.

Ведущий приём – «диалог позиций»: ученик мысленно «сталкивает» двух мыслителей на одном вопросе и пытается сформулировать суть их расхождения. Именно такой формат позволяет перейти от монологического с пересказом одной позиции к диалогическому типу исторического мышления. Дополнительно активизируется приём постановки параметров сравнения: ученик вынужден сам определить, по каким критериям сравнивать мыслителей. Это предполагалось, как элемент исследовательской деятельности.

Выбор каждой из трёх пар содержательно обоснован. Гоббс и Руссо оба исходят из идеи общественного договора, но приходят к противоположным политическим выводам. Первый обосновывает необходимость абсолютной монархии, второй – народный суверенитет. Это позволяет ученику увидеть, как один теоретический фундамент ведёт к принципиально разным следствиям. Локк и Монтескьё связаны прямой интеллектуальной преемственностью: Монтескьё развивал локковскую идею разделения властей, придав ей трёхчастную структуру – законодательную, исполнительную и судебную. Вольтер и Дидро объединены общей просветительской программой распространения знания, но расставляют акценты по-разному: Вольтер делал ставку на борьбу с религиозным фанатизмом, Дидро – на систематизацию и распространение научного знания.

Форма работы – индивидуальная. По таксономии Блума задание соответствует четвёртому уровню – анализу. Планируемые результаты ФГОС: метапредметные – «сравнивать исторические явления, устанавливая черты сходства и различия, формулировать выводы и обобщения»<sup>93</sup>; предметные –

---

<sup>92</sup> Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе. М.: ВЛАДОС, 2002. 240 с.

<sup>93</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от

понимание внутреннего многообразия просветительской мысли. Именно это задание компенсирует второй ключевой дефицит рассмотренных УМК – отсутствие сравнительной аналитической работы между просветителями.

*Задание 4. Идеи и современность.*

Задание предлагало соотнести пять современных явлений: конституционное разделение властей, свобода слова и запрет цензуры, право граждан на участие в выборах и смену власти, открытый доступ к знаниям, светское государство с именами философов, чьи идеи лежат в их основе.

Применяемый метод – частично-поисковый. Ученик не получает готового ответа о связи исторических идей с современностью – он ищет её сам, опираясь на материал предшествующих заданий. Ведущий приём – исторические параллели: установление связей между явлениями прошлого и аналогичными явлениями современности. Этот приём широко применяется в методике преподавания истории и обществознания для формирования исторического мышления в длительной перспективе.

Задание дополнительно активизирует межпредметные связи с курсом обществознания: понятия разделение властей, свобода слова, светское государство уже знакомы учащимся 8 класса из смежного курса. Это снижает когнитивную нагрузку и создаёт опорный контекст, позволяя ученику сосредоточиться на историческом содержании задания, а не на освоении новой терминологии.

Задание решает важную задачу. Отвечает на вопрос, который нередко возникает у восьмиклассников: «Зачем изучать людей, живших 300 лет назад?». Когда ученик соотносит принцип разделения властей с Монтескьё, а свободу слова с Вольтером, история перестаёт быть архивом мёртвых имён и превращается в летопись идей, которые продолжают организовывать современную жизнь. По таксономии Блума это третий и четвёртый уровни –

---

31 мая 2021 г. № 287. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos\\_ooo\\_2021.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos_ooo_2021.pdf) (дата обращения: 11.05.2026).

применение и анализ. Планируемые результаты ФГОС: прежде всего личностные – формирование гражданской идентичности, осознание ценностей демократических институтов как исторически обусловленных достижений.

*Задание 5. Проблемный вопрос.*

Завершающее задание требовало развёрнутого письменного ответа в виде 5–7 предложений на вопрос: «Можно ли утверждать, что идеи философов Просвещения продолжают влиять на современное общество?» При выполнении ученик должен был опираться на аргументы из предыдущих заданий.

Применяемый метод – проблемно-поисковый, в терминологии И. Я. Лернера и М. И. Махмутова<sup>94</sup>. В отличие от репродуктивного метода, при котором ученик воспроизводит готовое знание, проблемно-поисковый метод предполагает самостоятельное конструирование ответа на вопрос, не имеющий единственно правильного решения в тексте учебника. Ведущий приём – развёрнутый ответ на дискуссионный вопрос, так же нередко называемый «мини-эссе» или «письменным высказыванием с аргументацией».

Проблемный вопрос принципиально отличается от информативного: он не проверяет, знает ли ученик правильный ответ, он выясняет, умеет ли ученик аргументировать собственную позицию. Методическая ценность этого формата состоит в том, что он диагностирует не объём усвоенных знаний, а качество понимания. Ученик, который написал «да, потому что Руссо придумал демократию», демонстрирует принципиально иной уровень понимания, чем тот, кто связывает конкретные современные институты с конкретными идеями конкретных мыслителей. Кроме того, опыт письменной аргументации непосредственно готовит учащихся к формату заданий ОГЭ по истории и обществознанию.

---

<sup>94</sup> Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.

По таксономии Блума задание охватывает пятый и шестой уровни – оценку и создание. Планируемые результаты ФГОС включают все три типа: предметные – понимание значения идей Просвещения для развития западной цивилизации; метапредметные – умение строить доказательное рассуждение, работать с информацией из нескольких источников; личностные – формирование ценностного отношения к историческому наследию эпохи. Форма работы – индивидуальная.

Таким образом, пять заданий рабочего листа образуют восходящую образовательную последовательность по таксономии Блума: от воспроизведения (задание 1) к пониманию и применению (задание 2), далее к анализу (задание 3), потом к применению в новом контексте (задание 4), наконец, к синтезу и оценке (задание 5). Это соответствует принципу систематичности и постепенного усложнения, лежащему в основе проектирования учебных последовательностей.

На уровне применяемых методов система движется от наглядно-иллюстративного (задание 1) через лабораторный и частично-поисковый (задания 2–4) к проблемно-поисковому (задание 5). На уровне приёмов – от атрибуции и смыслового чтения через сравнительный анализ и установление исторических параллелей к самостоятельной аргументации. Такая последовательность отражает логику нарастающей самостоятельности ученика в ходе урока.

Система в целом адресует три ключевых дефицита, выявленных в первой главе: отсутствие первоисточников (задание 2), отсутствие сравнительной аналитической работы (задание 3) и слабая связь с современностью (задание 4). Пятое задание закрывает дополнительный дефицит – недостаточность самостоятельного проблемного мышления учащихся, которое не формируется при работе только с учебником. Все задания сохраняют единство форм работы (индивидуальную самостоятельную деятельность с рабочим листом), что обеспечивает их методическую целостность как системы.

*Апробация.* Апробация системы заданий проходила в 8 классе МАОУ «СШ № 149» г. Красноярска в ходе педагогической практики. В классе насчитывалось 34 учащихся со средним и ниже среднего уровнем подготовки: большинство справлялось с заданиями на воспроизведение учебного материала, но формулировать собственные суждения и работать с незнакомым аналитическим текстом им давалось значительно труднее. Это был важный контекст, который должен был быть учтён при проектировании системы, и, как показала апробация, он был учтён недостаточно.

Урок проводился в форме индивидуальной самостоятельной работы с рабочим листом без смены форм организации деятельности на протяжении всего занятия. Это само по себе стало одним из организационных ограничений: 45 минут непрерывной самостоятельной работы в письменной форме для среднеслабого класса из 34 человек, слишком продолжительная нагрузка одного типа без промежуточных переключений. В идеале подобный урок требует чередования форм: индивидуальная работа, короткое фронтальное обсуждение, снова индивидуальная работа.

Работа с заданием 1 (атрибуция портретов) прошла без затруднений и выполнила свою вводную функцию. Ученики быстро включились в тему, и портреты действительно помогли создать лицо у каждого имени.

Применение лабораторного метода в задании 2 выявило интересную картину. Прямые цитаты заинтересовали учащихся значительно больше, чем пересказ в учебнике: несколько человек переспрашивали, что именно имел в виду Вольтер фразой «раздавите гадину», просили объяснить контекст. Один ученик заметил, что Руссо и Гоббс говорят об одном и том же, но как будто про разные вещи. Это было именно то понимание, на которое рассчитывалась система. Однако выяснилось, что часть учеников применяла не аналитическое чтение, а привычное линейное: читала текст целиком и пыталась его пересказать, не понимая, что задача заключается в том, чтобы найти ответ на конкретный вопрос. Приём смыслового чтения, на который опирается задание,

требует предварительной отработки. Он не является само собой разумеющимся для учащихся данного уровня.

Именно на задании 3, направленном на сравнительный анализ, ход урока существенно осложнился. Приём «диалога позиций» и самостоятельная постановка параметров сравнения – это методически ценные инструменты, но они требуют определённого уровня аналитической культуры, который у данного класса ещё не был сформирован. Большинство учеников не знали, как подступиться к открытому сравнительному вопросу. Формулировка «в чём Гоббс и Руссо сходятся, а в чём расходятся» предполагала, что ученик самостоятельно удерживает в памяти обе позиции и сам определяет параметры сравнения. В итоге часть учеников переписала фрагменты из источников, другие написали одно-два общих предложения, и лишь несколько человек дали осмысленный ответ.

Задание 4, где учащимся нужно было соотнести идеи просветителей с современностью, выполнялось частично: те, кто добрался до него, справлялись неплохо, поскольку активация межпредметных связей с обществознанием давала им опору. Однако из-за временных потерь на задании 3 до него дошли далеко не все.

Задание 5, проблемный вопрос, большинство учащихся выполнить не успело. Время урока закончилось раньше, поэтому это задание осталось в качестве домашнего.

По итогам апробации были выявлены три основных ограничения первой версии рабочего листа.

Первое – избыточный объём материала. Шесть источников и три сравнительные пары — это слишком много для одного урока данного уровня. Проблема не только во времени: к моменту сравнительного задания ученики уже плохо удерживали в памяти позиции мыслителей из первых источников. Информация не успевала закрепиться, и сравнение опиралось не на осмысленное понимание, а на свежие впечатления от последнего прочитанного фрагмента.

Второе – отсутствие опорных структур для сравнения философов. Сравнительные задания давались в открытом виде, без таблицы и без указания критериев. Для класса, не имеющего опыта систематического аналитического сравнения, это стало серьёзным барьером. Тут важно заметить, что проблема не в том, что задание было слишком трудным. Оно было трудным без структурной поддержки. Один и тот же вопрос с частично заполненной таблицей и без неё – это принципиально разные по сложности задания для среднеслабого класса. Из этого следует, что применение сравнительно-аналитического метода требует обязательного методического сопровождения в виде опорных структур.

Третье – отсутствие дифференциации форм работы. На протяжении всего урока применялась единственная форма — индивидуальная самостоятельная работа с рабочим листом. Во-первых, это не создавало возможности для взаимопомощи между учащимися: пара, групповой обмен, короткое фронтальное обсуждение после каждого задания могли бы поддержать слабых учеников и разнообразить ритм урока. Во-вторых, все ученики получили одинаковые задания без каких-либо вариантов сложности: слабые были заблокированы на трудных заданиях, а сильные не имели возможности пойти глубже. Ни тем ни другим рабочий лист не подходил в полной мере.

Вместе с тем апробация дала важный позитивный результат: она подтвердила, что концепция системы верна. Лабораторный метод, сравнительный анализ и проблемный вопрос – это педагогически оправданные инструменты для данной темы. Интерес к первоисточникам был реальным. Учащиеся надолго запомнили про «Войну всех против всех» Гоббса. Было много вопросов про детали концепций. Попытки сравнения, пусть и не всегда удавшиеся, показали, что ученики понимают, к чему стремится задание. Проблема не в замысле, а в реализации: недостаточное структурное сопровождение, избыточный объём и однообразие форм работы не позволили системе раскрыться в полной мере. Именно эти ограничения стали отправной

точкой для разработки скорректированной версии системы заданий, представленной в следующем параграфе.

## **2.2. Скорректированная система заданий**

Разработка скорректированной версии системы заданий строилась на трёх принципах, вытекающих непосредственно из ограничений, выявленных в ходе апробации. Первый – снижение нагрузки через пересмотр состава источников: вместо шести разнородных фрагментов предлагаются четыре (по одному от каждого французского просветителя), что позволяет сосредоточить аналитические усилия учащихся именно на французском материале, не рассеивая внимание на английских предшественниках. Второй – методическая поддержка аналитической работы учащихся: в сравнительное задание вводится частично заполненная таблица с заданными параметрами, а понятийное задание организуется через трёхблочную структуру с нарастающей сложностью. Третий – дифференциация как по уровню требований (задания со звёздочкой), так и по формам организации деятельности. Полный текст скорректированного рабочего листа представлен в *Приложении Б*.

Одновременно в систему включено новое задание на понятийную работу, которое в первой версии отсутствовало. Как было показано в первой главе, пассивный и унифицированный характер работы с понятиями – один из системных дефицитов большинства актуальных УМК: термины «свобода», «власть», «народ», «договор» появляются в учебниках с единственным словарным определением, тогда как для просветителей они были предметом реальной идейной полемики. Задание, предлагающее учащимся работать с этими понятиями как с исторически спорными категориями, является необходимым шагом к подлинному, а не формальному пониманию темы. Скорректированный рабочий лист содержит шесть заданий, выстроенных в восходящую логику по таксономии Блума.

*Задание 1. Атрибуция портретов.*

Задание на атрибуцию портретов четырёх французских просветителей (Вольтер, Монтескьё, Руссо, Дидро) сохранено как вводное. Оно выполняет функцию быстрого и ненавязчивого включения в тему. В скорректированной версии к каждому портрету учащимся предлагается подписать к каждому из портретов просветителя ключевое понятие его философии. Предполагается, что будут даны следующие ответы: для Монтескьё – разделение властей, для Вольтера – свобода мысли, а Руссо – народный суверенитет, Дидро – энциклопедизм. Это создаёт первичное смысловое сцепление, которое учащихся удерживает в течение всего урока и помогает ему при переходе к более сложным заданиям: ученик, который затрудняется в понятийной работе, может вернуться к портрету как подсказке.

С методической точки зрения подписи к портретам выполняют функцию вводных элементов, которые облегчают усвоение нового материала за счёт создания опоры до начала основного изучения. Даже самые слабые учащиеся после задания 1 могут сформулировать хотя бы одну идею о каждом мыслителе. Это уже достаточная основа для аналитической работы с источниками. Метод – наглядно-иллюстративный; приём – атрибуция визуального источника; форма работы – индивидуальная. По таксономии Блума – первый уровень (запоминание).

#### *Задание 2. Работа с источниками.*

Ключевое структурное изменение задания 2 – сокращение числа источников с шести до четырёх и их перекомпоновка: теперь каждый источник представляет одного из четырёх французских просветителей. Гоббс и Локк, присутствовавшие в первой версии как самостоятельные источниковые блоки, переносятся во вводное слово учителя: краткий (3–4 минуты) рассказ об английских предшественниках французской просветительской мысли создаёт необходимый исторический контекст без избыточной нагрузки на рабочий лист. Это решение высвобождает время для развёрнутого понятийного задания, появляющегося в скорректированной версии впервые. Выбор

конкретных фрагментов для каждого мыслителя был содержательно обоснован, а не произволен.

Фрагмент Вольтера взят из «Философских писем» (1733) и «Трактата о веротерпимости» (1763). Выбор именно этих произведений обусловлен тем, что в них Вольтер наиболее ярко выражает одновременно свою антиклерикальную позицию и свою позитивную программу – свободу мысли и веротерпимость. Важно, что фрагмент Вольтера написан полемически, эмоционально, в отличие от систематизированных трактатов Монтескьё. Это позволяет ученику увидеть, что просветительская мысль существовала не только в виде академических трудов, но и в виде страстных публицистических текстов. Вопросы к фрагменту: «Что именно Вольтер называет главной угрозой для людей?» и «Каким, по его мнению, должно быть отношение государства к религии?»

Фрагмент Монтескьё взят из «О духе законов» (1748), из знаменитого рассуждения о свободе и разделении властей. Выбор этого фрагмента обусловлен тем, что он содержит два взаимосвязанных положения: парадоксальное определение свободы: «право делать всё, что дозволено законами», то есть свобода через ограничение и принцип разделения властей как гарантию от злоупотреблений. Для учащихся это ценный текст ещё и потому, что он создаёт внутренний конфликт: ученик интуитивно понимает свободу абсолютном смысле, а Монтескьё переворачивает это понимание. Вопросы к фрагменту: «Как Монтескьё определяет свободу? Согласны ли вы с таким определением?» и «Почему, по Монтескьё, необходимо разделить власть на три ветви?»

*Фрагмент Руссо* взят из «Об общественном договоре» (1762), из первых страниц трактата, включая знаменитое «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах». Выбор этого фрагмента обусловлен его центральным положением в истории политической философии: именно здесь Руссо формулирует свою программу народного суверенитета и естественной свободы, которую исказило неравенство. Фрагмент намеренно выбран так,

чтобы содержать внутреннее противоречие (человек рождается свободным, но это свободный человек в оковах), потому что именно это противоречие станет отправной точкой для понятийного задания. Вопросы к фрагменту: «В чём, по мнению Руссо, источник законной власти?» и «Что Руссо имеет в виду, говоря, что человек рождается свободным, но повсюду он в оковах?»

Фрагмент Дидро взят из предисловия к «Энциклопедии, или Толковому словарю наук, искусств и ремёсел» (1751). Выбор этого текста обоснован иначе, чем выбор трёх предыдущих: если Вольтер, Монтескьё и Руссо представляют индивидуальные политико-философские позиции, то Дидро представляет коллективный просветительский проект. Фрагмент о цели «Энциклопедии» собрать знания, рассеянные по поверхности земли, и передать их тем, кто придёт после нас, показывает, что Просвещение было не только полемикой философов, но и программой образования всего человечества. Вопросы к фрагменту: «Какую цель ставит перед собой Энциклопедия по Дидро?» и «Почему такое издание могло вызывать тревогу у властей и церкви?».

В конце блока источников добавлен общий вопрос для всех четырёх фрагментов: «Выпишите из каждого текста одно слово или короткое словосочетание, которое лучше всего выражает главную идею этого текста. Эти слова понадобятся вам в следующем задании». Этот приём личного выбора ключевого слова имеет важное педагогическое значение: слово, которое ученик выбирает сам, становится его собственным опорным материалом. Он присваивает его и лучше удерживает в памяти, чем если бы это слово было дано учителем.

Метод – лабораторный. Ведущий приём – смысловое чтение с вопросами-ориентирами. Форма работы – индивидуальная (13–15 минут), затем 2-минутная фронтальная пауза. По таксономии Блума, это второй и третий уровни – понимание, применение. Планируемые результаты ФГОС: метапредметные – осуществлять смысловое чтение, анализировать и интерпретировать информацию из исторических источников; предметные –

понимание идейного содержания французского Просвещения через тексты мыслителей.

*Задание 3. Понятийная работа: слова эпохи.*

Это принципиально новое задание, полностью отсутствовавшее в первой версии. Его цель — показать учащимся, что ключевые слова эпохи Просвещения не являются нейтральными терминами с единственным словарным значением, а представляют собой исторически изменчивые и внутренне спорные понятия, вокруг которых просветители вели реальную идейную полемику. Работа с понятиями как дискуссионными категориями — это именно та задача, которую ни один из рассмотренных в первой главе УМК не решает: там слова просто выделяются курсивом или выносятся в словарь в конце параграфа.

Понятийный аппарат задания включает девять терминов. Выбор каждого обусловлен содержательно.

*Свобода* включена как центральное, наиболее оспариваемое понятие эпохи. Именно вокруг него расходятся позиции всех четырёх просветителей: Монтескьё понимает её как правовую категорию, Вольтер — как свободу мысли и совести, Руссо — как естественное состояние человека, утраченное из-за неравенства, Дидро — как свободу познания и распространения знания.

*Равенство* включено как понятие, по которому просветители расходятся едва ли не сильнее, чем по свободе. Руссо настаивает на фундаментальном равенстве всех людей от природы; Вольтер относится к «черни» с очевидным интеллектуальным снисхождением; Монтескьё признаёт равенство перед законом, но не требует социального равенства. Это расхождение крайне важно для понимания последующей Французской революции.

*Рационализм* включён как объединяющий термин, общий для всех четырёх мыслителей. Убеждение в том, что разум — это главный инструмент познания и преобразования мира, именно то, что делает всех четырёх «просветителями» в единственном смысле этого слова, несмотря на их расхождения по другим вопросам.

*Секуляризация* включена как понятие, наиболее ярко выраженное у Вольтера и Дидро и менее последовательное у Руссо. Именно здесь проявляется важное противоречие: Руссо, несмотря на просветительский пафос, признаёт необходимость «гражданской религии», что роднит его скорее с традиционализмом, чем с последовательной секуляризацией.

*Географический детерминизм* включён как понятие, применимое исключительно к Монтескьё. Идея о том, что законы и нравы народа определяются природными условиями (климатом, рельефом, размером территории) представляет собой отличительную черту его метода. В отличие от других просветителей, Монтескьё пытался объяснить разнообразие исторических форм государства через естественные причины, а не только через разум и договор. По существу, это делает его предшественником социологии.

*Общественный договор* включён как понятие с наиболее сложной историей: оно присутствует у Гоббса, Локка и Руссо, но каждый вкладывает в него принципиально разный смысл. Для Гоббса это договор из страха, ведущий к абсолютной монархии, для Локка договор ради защиты естественных прав, предполагающий право на сопротивление тирании, для Руссо договор на основе общей воли, предполагающий народный суверенитет.

*Просвещение* включено как общий термин для всего движения, однако само по себе нуждающееся в рефлексии: что именно имеется в виду? Наиболее ёмкое определение принадлежит Канту. Это «выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине». Знакомство с этим определением помогает учащемуся понять, почему движение называется именно «просвещением», а не «революцией» или «реформацией».

*Деизм* включён как специфически вольтеровское понятие, без которого его религиозная позиция непонятна. Вольтер не был атеистом. Он отвергал не Бога, а церковь, религиозный фанатизм и суеверие. Бог как «часовщик», создавший мир и устранившийся. Эта деистическая картина объясняет,

почему Вольтер мог писать «раздавите гадину!» (имея в виду церковь) и одновременно считать, что без веры в Бога «чернь» не сможет соблюдать нравственные нормы.

*Народный суверенитет* включён как специфически руссоистское понятие, наиболее радикальное в политическом отношении. Именно оно связывает Просвещение с Французской революцией 1789 года: провозглашение народа единственным носителем законной власти – это прямое следствие теории Руссо. Включение этого термина создаёт методически важный мостик между темой Просвещения и последующими темами курса.

Само понятийное задание организовано в три последовательных блока с нарастающей сложностью.

*Блок А: Атрибуция понятий.* Учащиеся распределяют девять понятий между просветителями, записывая рядом с каждым именем или именами мыслителей, для которых оно было наиболее важным. Это задание воспроизведения и понимания: ученик применяет материал источников из задания 2 и подписи из задания 1 как опору. Задание выполняется индивидуально.

*Блок Б: «Одно слово – разные смыслы».* Учащиеся выбирают одно из трёх понятий-«спорщиков» (свобода, равенство, общественный договор) и описывают, как каждый из четырёх мыслителей понимает его по-своему. Ответ – 3–4 предложения. Это задание анализа: ученик должен одновременно удерживать четыре разные трактовки одного слова и сформулировать разницу между ними. После завершения предусмотрен краткий (3 минуты) парный обмен, учащиеся сравнивают.

*Блок В: «Понятие-одиночка».* Задание для сильных учащихся, завершивших А и Б: «Одно из девяти понятий применимо только к одному мыслителю. Назовите его и объясните: что особенного в идеях этого мыслителя, если он единственный из четырёх, кто использует это понятие? Что это говорит о его подходе к изучению истории и общества?» Ожидаемый

ответ – географический детерминизм, Ш. Монтескьё, его отличие состоит в том, что он объясняет разнообразие исторических форм через природные условия, а не только через разум и договор.

Метод – частично-поисковый. Ведущие приёмы – понятийный анализ, сопоставление дефиниций, работа со словарём как учебным инструментом. Форма работы: блоки А и Б – индивидуальная работа; после блока Б следует парный обмен. По таксономии Блума: блок А (второй уровень) – понимание; блок Б (третий-четвёртый) – применение и анализ; блок В (пятый-шестой) – оценка и синтез. Планируемые результаты ФГОС: метапредметные – формировать понятийный аппарат, выявлять значение понятий в историческом контексте; предметные – понимание внутренней полемичности просветительской мысли. Временная норма – 11–13 минут.

*Задание 4. Сравнительная таблица с опорой.*

Задание сохраняет логику сравнительного анализа первой версии, однако принципиально переработано в сторону упрощения понимания учащимися сути задания. В первой версии открытый вопрос, без каких-либо ориентиров стал главным источником затруднений. Ученик не знал, по чему именно сравнивать. В скорректированной версии сравнение организуется через частично заполненную таблицу с четырьмя заданными параметрами: Источник законной власти, Идеал государственного устройства, Отношение к церкви и религии, Роль народа в управлении государством.

Выбор именно этих четырёх параметров не случаен: они охватывают ключевые проблемы просветительской политической философии и одновременно являются теми именно вопросами, по которым между мыслителями существуют наиболее значимые расхождения. Ни один из четырёх параметров не может быть заполнен одинаково для всех четырёх просветителей. Это гарантирует, что таблица не превратится в формальное упражнение. В столбце Монтескьё одна ячейка – параметр «Идеал государственного устройства» заполнена как образец: «Конституционная монархия с разделением законодательной, исполнительной и судебной

власти». Образец показывает учащимся ожидаемый формат. Не цитата из источника, а самостоятельно сформулированный тезис.

Введена дифференциация: вопрос со звёздочкой для сильных учащихся. «На основе заполненной таблицы определите: Кто из четырёх мыслителей придерживался наиболее радикальных взглядов на роль народа в управлении государством? Аргументируйте двумя конкретными примерами из таблицы». Метод – сравнительно-аналитический. Приём – заполнение сравнительной таблицы с опорой. Форма работы: индивидуальная, затем фронтальная проверка. По таксономии Блума – это четвёртый уровень для основной части, пятый-шестой для задания (\*). Временная норма – 10–11 минут.

*Задание 5. Связь с современностью.*

В скорректированной версии задание на связь с современностью разделено на две структурно различные части, что устраняет главный недостаток первой версии – неоднозначность и отсутствие чёткого критерия верного ответа.

*Часть А – закрытое задание* с однозначным соответствием: учащимся предлагаются четыре современных явления и четыре имени мыслителей, которые нужно соотнести. Явления подобраны так, чтобы каждое однозначно ассоциировалось с одним конкретным мыслителем. Закрытый формат снижает тревожность учащихся перед переходом к следующему заданию и даёт ощущение успеха.

*Часть Б – открытое задание:* учащийся выбирает одно из четырёх соответствий, которое он установил в части А, и объясняет его 2–3 предложениями: «Почему именно идеи этого мыслителя лежат в основе данного явления? Какую именно идею этого мыслителя вы видите в нём?». Открытый формат части Б требует от ученика не просто соотнести, но и объяснить. Это переход от воспроизведения к самостоятельному рассуждению.

Задание также активизирует межпредметные связи с курсом обществознания: понятия «разделение властей», «народный суверенитет»,

«свобода вероисповедания» уже знакомы учащимся 8 класса из параллельного курса, что снижает терминологическую нагрузку и позволяет сосредоточиться на историческом содержании. Метод – частично-поисковый. Приёмы – установление исторических параллелей, объяснение через конкретный пример. Форма работы – индивидуальная (4–5 минут). По таксономии Блума – это третий-четвёртый уровни (применение, анализ). Планируемые результаты ФГОС: личностные – формирование гражданской идентичности, осознание исторической обусловленности современных демократических институтов; метапредметные – умение переносить знания в новый контекст.

*Задание 6. Проблемный вопрос с дифференциацией.*

Финальное задание скорректированной версии предлагается в двух вариантах, между которыми учащийся выбирает самостоятельно. Право выбора само по себе педагогически значимый приём: оно передаёт ученику часть ответственности за собственное обучение и создаёт условие для внутренней мотивации.

Базовый вариант: «Идеи каких французских просветителей кажутся вам наиболее важными для современного общества? Назовите двух мыслителей и объясните, почему именно их идеи сохраняют значимость сегодня». Этот вариант рассчитан на учащихся среднего уровня: он требует конкретного выбора и его обоснования, но не предполагает синтеза всего материала урока. Достаточно хорошо понять двух из четырёх мыслителей, чтобы ответить развёрнуто и аргументированно.

Продвинутый вариант: «Французские просветители мечтали о «разумном» обществе. Прошло 300 лет. Можно ли сказать, что их мечта воплотилась? Приведите не менее двух аргументов за и двух аргументов против». Этот вариант требует синтеза всего урочного материала и выхода за его пределы – знания общего хода европейской истории XVIII–XXI веков. Он рассчитан на сильных учащихся, готовых к работе с противоречивыми тезисами.

Поскольку задание 6 по времени приходится на финал урока, когда часть класса может не успеть его выполнить, оно может быть задано как домашняя работа. Это устраняет проблему первой версии, где проблемный вопрос просто не выполнялся из-за нехватки времени. Перенос в домашнее задание не снижает методической ценности: напротив, развёрнутое письменное рассуждение дома часто оказывается более обдуманым, чем написанное наспех в конце урока.

Метод – проблемно-поисковый. Приём – развёрнутый ответ на дискуссионный вопрос. Форма работы – индивидуальная. По таксономии Блума – пятый и шестой уровни для обоих вариантов, разница заключается в масштабе требуемого анализа. Планируемые результаты ФГОС: все три типа. Предметные (понимание значения Просвещения), метапредметные (аргументированное рассуждение) и личностные (ценностное отношение к историческому наследию).

*Организация учебной деятельности и распределение времени.* Принципиальное организационное отличие скорректированной версии от первой – *чередование форм работы* на протяжении урока. В первой версии все задания выполнялись в одной форме – индивидуальной письменной работе (45 минут подряд). Это создавало нарастающую усталость и снижало концентрацию во второй половине урока. В скорректированной версии индивидуальная работа регулярно прерывается краткими переключениями.

После задания 2 двухминутный фронтальный опрос: учитель задаёт один вопрос классу («Что вас удивило или озадачило в прочитанных текстах?»). Это не обсуждение, а разрядка – возможность переключиться с письменной работы на устный обмен. После блока Б задания 3 идет трёхминутный парный обмен: учащиеся сравнивают свои ответы на один из трёх спорных терминов. После задания 4 следует двухминутный фронтальный опрос: учащиеся проверяют заполнение сравнительной таблицы и обсуждают расхождения.

Такая структура преследует несколько целей одновременно. Парный обмен создаёт естественный момент взаимоконтроля. Ученики исправляют

ошибки друг у друга до общего обсуждения, снижая нагрузку на учителя в Фронтальная пауза после источников позволяет учителю быстро диагностировать, что класс понял и что нет, и при необходимости скорректировать ход урока. Переключение форм работы снижает когнитивную нагрузку и предотвращает усталость от монотонной деятельности.

Примерное распределение учебного времени: задание 1 – 3 мин., вводное слово учителя (Гоббс, Локк) – 4 мин., задание 2 – 13 мин., фронтальная пауза – 2 мин., задание 3 и парный обмен – 12 мин., задание 4 (таблица) и фронтальная сверка – 10 мин., задание 5 – 4 мин., задание 6 – оставшееся время, продолжение дома. Итого: 45 минут.

Таким образом, скорректированная система заданий сохраняет основу первой версии и последовательно устраняет все три ограничения, выявленных в ходе апробации: избыточность объёма, отсутствие опорных структур (таблица с параметрами, словарь понятий, образец заполнения), единообразие форм работы (чередование индивидуальной, парной и фронтальной форм). Дополнительно вводится задание на понятийную работу с девятью терминами, компенсирующее системный дефицит, характерный для всех рассмотренных в первой главе УМК. Методическая состоятельность скорректированной системы обосновывается теоретически. Через соответствие требованиям ФГОС ООО, принципам деятельностного подхода и рекомендациям отечественной методической школы (Вяземский, Стрелова, Алексашкина). Полноценная апробация скорректированной версии в реальных классных условиях составляет перспективу дальнейшего исследования.

## Заключение

Настоящее исследование было посвящено изучению методических возможностей преподавания французского Просвещения в курсе всеобщей истории 8 класса общеобразовательной школы. Выбор темы обусловлен как её значительным образовательным потенциалом, так и накопившимися трудностями её методической разработки в условиях обновлённых образовательных стандартов и нового поколения учебно-методических комплексов.

В ходе исследования были оценены методические возможности изучения французского Просвещения в 8 классе, разработана и апробирована система заданий для достижения основных образовательных целей.

Французское Просвещение обладает выраженным дидактическим потенциалом: оно создаёт условия для работы с первоисточниками, развития аналитического и критического мышления, формирования ценностных ориентиров, связанных с демократическими принципами свободы и равенства. Тема органично вписана в логику ФГОС ООО и Федеральной рабочей программы и образует смысловой каркас для понимания последующих тем курса — Французской революции, просвещённого абсолютизма, эпохи наполеоновских войн.

Также были проанализированы актуальные УМК по всеобщей истории для 8 класса. Выявлены принципиальные расхождения между образовательным потенциалом темы и реальным методическим обеспечением, которое предлагает современный рынок учебников. Пять проанализированных УМК воспроизводят одни и те же дефициты: источниковая база темы ограничена или отсутствует; различия между французскими просветителями обозначены, но методически не разработаны; работа с понятиями носит пассивный характер; социокультурное измерение Просвещения отделено от его идейного содержания; методическая инфраструктура большинства комплексов неполна. Анализ электронных ресурсов показал, что ни один из них не предоставляет дидактически

адаптированного целостного материала по теме, однако ряд ресурсов (Национальная электронная библиотека, Президентская библиотека, просветительский проект Arzamas) обладает значительным потенциалом для компенсации этих дефицитов.

В практической части нами была разработана система заданий для изучения французского Просвещения а основе выявленных пробелов УМК. Апробация первоначальной версии в реальном учебном процессе подтвердила правильность концептуальной основы системы и одновременно обнаружила конкретные методические ошибки: избыточность объёма, отсутствие опорных структур, единообразие форм работы. Скорректированная система заданий устраняет эти ошибки и дополнительно вводит понятийное задание, работающее с историзмом ключевых терминов эпохи. Итоговая система включает шесть заданий, последовательно охватывающих все уровни таксономии Блума, дифференцирована по уровню сложности, предусматривает чередование форм учебной деятельности и рассчитана на работу в рамках одного урока с возможностью выноса проблемного вопроса в домашнее задание.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематическом сопоставлении пяти актуальных линий УМК по единым критериям применительно к конкретной теме, что позволило выявить не зависящий от конкретного издания характер методических дефицитов темы. Этот результат имеет значение не только для французского Просвещения, но и в более широком контексте: он ставит вопрос о том, насколько современные УМК по всеобщей истории обеспечивают работу с первоисточниками и концептуальное осмысление идейных явлений прошлого.

Практическая значимость исследования определяется непосредственной применимостью разработанной системы заданий в учебном процессе. Система универсальна. Она рассчитана на использование с любым из пяти проанализированных УМК и не требует специальной инфраструктуры. Рабочий лист и технологическая карта, составляющие *Приложения Б и В* к

настоящей работе, могут быть использованы учителем истории в 8 классе без предварительной дополнительной подготовки. Результаты сопоставительного анализа УМК представляют практический интерес для учителей при планировании работы по теме и выборе дополнительных материалов.

Исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов. Апробация системы заданий была проведена в одном классе одной школы с конкретными характеристиками уровня подготовки учащихся. Это позволяет утверждать, что апробация выявила реальные методические проблемы первоначальной версии, но не является достаточным основанием для обобщающих выводов об эффективности скорректированной системы. Скорректированная версия не прошла повторной апробации в классных условиях, и её обоснование носит преимущественно теоретический характер. Расширение апробации на разные классы, школы и регионы, а также включение инструментов диагностики учебных результатов (тестовых заданий, анализа работ учащихся, экспертной оценки) составляют перспективы дальнейшего исследования.

В более широком перспективном плане данное исследование может стать отправной точкой для методической разработки других тем интеллектуальной истории в курсах всеобщей и отечественной истории, в частности, темы Реформации, Просвещённого абсолютизма, европейских революций XIX в., по схожей логике: анализ УМК и дефицитов, разработка дополняющей системы заданий с опорой на первоисточники и понятийный анализ. Темы, требующие от учащегося не только запоминания фактов, но и понимания идей в их историческом контексте, нуждаются в специально проработанном методическом сопровождении, и настоящее исследование представляет один из возможных подходов к его созданию.

## Список источников и литературы

### Источники

#### *Нормативно-правовые документы*

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 26 июня 2025 г. № 495 «Об утверждении Федерального перечня учебников» URL: [https://edsoo.ru/federal\\_list\\_of\\_textbooks](https://edsoo.ru/federal_list_of_textbooks) (дата обращения: 11.05.2026).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утверждён приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos\\_ooo\\_2021.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/fgos_ooo_2021.pdf) (дата обращения: 11.05.2026).

3. Федеральная рабочая программа основного общего образования. История. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2022. 224 с.

#### *Учебно-методические комплексы*

4. Бовыкин Д. Ю., Ведюшкин В. А. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. 4-е изд., стер. М.: Просвещение, 2022. 112 с.

5. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Ю. Морозов, Э. Н. Абдулаев, С. В. Тырин, К. П. Чиликин; под общ. ред. В. Р. Мединского. 3-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. 207 с.

6. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина [и др.]; под ред. А. А. Искандерова. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. 240 с.

7. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Н. В. Загладин, Л. С. Белоусов, Л. А. Пименова; под науч. ред. С. П. Карпова. 2-е изд. М.: Русское слово-учебник, 2024. 176 с.

6. Коваль Т. В., Юдовская А. Я., Ванюшкина Л. М. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие

к учебнику А. Я. Юдовской, П. А. Баранова, Л. М. Ванюшкиной и др. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2023. 141 с.

7. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII – начало XIX в. 8 класс: учебник М.: Просвещение, 2025. 240 с.

8. Попов А. В. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методическое пособие к учебнику Н. В. Загладина, Л. С. Белоусова, Л. А. Пименовой. М.: Русское слово- учебник, 2023. 112 с.

9. Стрелова О. Ю. История. Всеобщая история. История Нового времени. XVIII век. 8 класс: методические рекомендации к учебнику под общ. ред. В. Р. Мединского. 2-е изд., стер. М.: Просвещение, 2023. 145 с.

#### *Электронные образовательные ресурсы*

10. Большая российская энциклопедия: электронная версия: сайт. URL: <https://old.bigenc.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

11. Было ли XVIII столетие веком Просвещения? // Arzamas: сайт. URL: <https://arzamas.academy/uni/eastwest/lumieres> (дата обращения: 11.05.2026).

12. Знание. Вики: энциклопедический портал Российского общества «Знание»: сайт. URL: <https://znanierussia.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

13. История.РФ: Федеральный историко-просветительский портал: сайт. URL: <https://histrf.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

14. Институт всеобщей истории Российской академии наук: сайт. — URL: <https://igh.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

15. Культура.РФ: портал культурного наследия Министерства культуры Российской Федерации: сайт. URL: <https://www.culture.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

16. Лекторий «Достоевский»: просветительский видеолекторий: сайт. URL: <https://dostoverno.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

17. Национальная электронная библиотека: федеральная государственная информационная система Министерства культуры

Российской Федерации: сайт. URL: <https://rusneb.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

18. Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина: сайт. URL: <https://www.prilib.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

19. РИО. Компас: образовательно-просветительский портал Российского исторического общества: сайт. URL: <https://compass.historyrussia.org> (дата обращения: 11.05.2026).

20. Столпы эпохи Просвещения и корреспонденты Екатерины Великой: Дидро, Вольтер, Д'Аламбер // История.РФ: сайт. URL: <https://histrf.ru/read/articles/stolpy-epohi-prosveshcheniya-i-korrespondenty-ekateriny-velikoy-didro-volter-d-alamber> (дата обращения: 11.05.2026).

21. Философия Просвещения в одной таблице. Главные идеи и герои европейского, американского и русского Просвещения // Arzamas: сайт. URL: <https://arzamas.academy/materials/1639> (дата обращения: 11.05.2026).

22. Энциклопедия Всемирная история: сайт. URL: <https://w.histrf.ru> (дата обращения: 11.05.2026).

23. Arzamas: просветительский проект: сайт. URL: <https://arzamas.academy> (дата обращения: 11.05.2026).

#### *Произведения французских просветителей*

24. Вольтер Ф. М. А. Избранные произведения / сост. и ред. Е. Книпович, Б. Песис; вступ. ст. В. П. Волгина. [Б. м.], 1947. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_005772137/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_005772137/) (дата обращения: 11.05.2026).

25. Дидро Д., д'Аламбер Ж. Л. Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремёсел: избранные статьи / пер. с фр. А. Д. Хаютина, В. С. Алексеева-Попова. М.: Наука, 1978. 438 с.

26. Монтескьё Ш. Л. О духе законов / пер. с фр. М.: Мысль, 1999. 672 с.

27. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. А. Д. Хаютина, В. С. Алексеева-Попова. М.: Канон-пресс: Кучково поле, 1998. 416 с.

## Литература

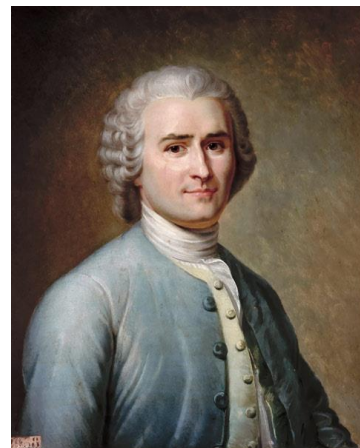
1. Авраменко В. И. «Философская сказка», «философский диалог» и «философский роман» в эпоху Просвещения // Аксиологический диапазон художественной литературы: Сборник научных статей / Под научной редакцией В.Ю. Боровко, Е.В. Крикливец. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2020.С. 8–11.
2. Алексашкина Л. Н. Познавательные задачи в обучении истории и обществознанию. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2007. 60 с.
3. Алексеева Л. В., Хорошилова А. А., Коньшева И. И. О работе с документами на уроках истории: традиции и современность // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rabote-s-dokumentami-na-urokah-istorii-traditsii-i-sovremennost> (дата обращения: 06.06.2026).
4. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Как сегодня преподавать историю в школе: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2003. 78 с.
5. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2007. 384 с.
6. Коллек Б., Серебрякова Т. В. Идеалы просвещения в воспитании школьников // Ярославский педагогический вестник. 1996. №3. С. 150–153.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
8. Лозинский С. Г. Очерки по истории идеи веротерпимости и религиозной свободы в XVIII веке: Вольтер, Монтескье, Руссо. Санкт-Петербург: Историко-филологический факультет Имп. С.-Петербургского ун-та, 1911. URL: [https://rusneb.ru/catalog/005664\\_000048\\_RuPRLIB20000218/](https://rusneb.ru/catalog/005664_000048_RuPRLIB20000218/) (дата обращения: 11.05.2026).
9. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. М.: ВЛАДОС, 2002. 240 с.

10. Токмянина С. В., Уколова О. С. Организация работы школьников с источниками на уроках истории и обществознания: методические рекомендации. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2024. 75 с.

## Приложения

### Приложение А

*Задание 1. Кому принадлежат эти портреты? Подпишите имена просветителей:*



*Задание 2. Работа с историческим источником.*

Прочитайте Задание фрагмент из труда «Об общественном договоре»:

«Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах. Тот, кто считает себя господином других, на самом деле остаётся не менее зависимым. Истинная власть должна исходить от народа, потому что только народ является источником законной власти. Законы справедливы лишь тогда, когда выражают общую волю.»

Ответьте на вопросы:

Какую проблему поднимает автор? В чём, по мнению Руссо, источник власти?

*Задание 3. Это Руссо. Как поняли?*

Объясните простыми словами (3–5 предложений): в чём суть взглядов Ж.Ж. Руссо?

*Задание 4. «Энциклопедия» и борьба за знания.*

Прочитайте описание деятельности Дени Дидро:

В XVIII веке Дени Дидро создал «Энциклопедию» — многотомное издание, в котором были собраны знания о науке, технике и обществе. Главной целью было распространение знаний и борьба с невежеством. Многие идеи, опубликованные в «Энциклопедии», критиковали существующий порядок, поэтому издание подвергалось запретам.

Ответьте на вопросы:

Какова цель создания «Энциклопедии»?

Почему власти могли опасаться её распространения?

Как деятельность Дидро отражает идеи Просвещения?

Можно ли сравнить «Энциклопедию» с современными источниками информации? Обоснуйте ответ.

*Задание 5. Связь с современностью.*

Соотнесите явления с идеями философов Просвещения (Монтескье, Вольтер, Руссо, Дидро).

Современные явления:

- А) выборы органов власти
- Б) свобода слова в СМИ
- В) разделение властей
- Г) право граждан выражать своё мнение
- Д) доступ к образованию

*Задание 6. Проблемный вопрос.*

Ответьте развернуто (5–7 предложений). *Можно ли утверждать, что идеи Просвещения продолжают влиять на современное общество?*  
Приведите аргументы.

## Приложение Б

*Эпоха просвещения: философы, которые изменили мир*

*Задание 1. Кто есть кто?*

Подпишите имена просветителей под каждым портретом. Рядом с именем запишите ключевое понятие, с которым связан этот мыслитель.



*Задание 2. Читаем источники.*

*Источник А.* Вольтер. «Философские письма» (1733), «Трактат о веротерпимости» (1763)

Прочитайте фрагменты из произведений французских просветителей и ответьте на вопросы после каждого текста. В конце выполните общее задание. «Суеверие покрывает землю бедствиями, а фанатизм превращает их в преступления. Там, где господствует разум, ни церковь, ни государство не могут предписывать людям, что им думать и во что верить. Свобода мысли — это первое из прав человека, которое нельзя отнять. Тот, кто говорит: "Верь в

то, что я говорю, иначе Бог тебя накажет", — враг человеческого рода. Раздавите гадину!»

Вопрос 1. Что Вольтер называет главной угрозой для людей и общества?

Вопрос 2. Каким должно быть, по Вольтеру, отношение государства к свободе мысли?

*Источник Б. Монтескьё. «О духе законов» (1748)*

«Политическая свобода состоит совсем не в том, чтобы делать то, что хочется. Свобода есть право делать всё, что дозволено законами. Чтобы не было возможности злоупотреблять властью, необходимо, чтобы власть сдерживала власть: законодательная, исполнительная и судебная должны быть разделены и независимы друг от друга. Если они объединятся в руках одного человека или одного учреждения, свободы больше не будет — ибо можно опасаться, что такой правитель будет создавать тиранические законы и тиранически же их применять.»

Вопрос 1. Как Монтескьё определяет свободу? Чем его определение отличается от обычного понимания этого слова?

Вопрос 2. Зачем необходимо разделение властей? Что произойдёт, если оно отсутствует?

*Источник В. Жан-Жак Руссо. «Об общественном договоре» (1762)*

«Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах. Тот, кто считает себя господином других, тем не менее является большим рабом, чем они. Отказаться от своей свободы — значит отказаться от своего человеческого достоинства, от прав человека и даже от его обязанностей. Народ является единственным источником законной власти: закон справедлив лишь тогда, когда он выражает общую волю всех граждан, а не волю тех, кто захватил власть.»

Вопрос 1. В чём, по мнению Руссо, источник законной власти?

Вопрос 2. Что Руссо имеет в виду, говоря, что человек рождается свободным, но повсюду он в оковах?

Источник Г. Дени Дидро. Предисловие к «Энциклопедии» (1751)

«Цель Энциклопедии — собрать знания, рассеянные по поверхности земли, изложить общую систему этих знаний людям, с которыми мы живём, и передать их тем, кто придёт после нас. Пока народы невежественны, ими легко управлять при помощи страха и предрассудков; но, когда они просвещены, правители вынуждены управлять справедливо. Мы должны работать над тем, чтобы наши потомки стали более образованными и вместе с тем более добродетельными и счастливыми.»

Вопрос 1. Какую цель ставит перед собой «Энциклопедия» по Дидро?

Вопрос 2. Почему такое издание могло вызывать тревогу у властей и церкви?

Общий вопрос к источникам А–Г. Выпишите из каждого текста одно слово или короткое словосочетание, которое лучше всего выражает главную идею этого мыслителя. Эти слова понадобятся вам в следующем задании.

Вольтер: \_\_\_\_\_

Монтескьё: \_\_\_\_\_

Руссо: \_\_\_\_\_

Дидро: \_\_\_\_\_

Понятие	Определение
Свобода	право человека действовать по собственной воле, не причиняя вреда другим
Равенство	признание одинаковых прав и достоинства всех людей

Рационализм	убеждение в том, что разум — главный инструмент познания и преобразования мира
Секуляризация	освобождение общественной жизни от влияния церкви и религии
Географический детерминизм	идея о том, что законы и нравы народа определяются природными условиями — климатом, рельефом, размером территории
Общественный договор	соглашение между людьми (или людьми и властью), на основе которого возникает государство
Просвещение	интеллектуальное движение XVIII века, провозгласившее разум, науку и прогресс главными ценностями
Деизм	религиозно-философская позиция: Бог создал мир, но не вмешивается в его дела
Народный суверенитет	принцип, по которому высшая власть в государстве принадлежит народу

*Задание 3. Понятийная работа: слова эпохи.*

Перед вами девять ключевых понятий эпохи Просвещения с краткими определениями.

*Блок А.* Распределите понятия между просветителями: запишите рядом с каждым понятием имя того мыслителя (или нескольких), для кого оно было особенно важным. Некоторые понятия могут относиться ко всем четырём, некоторые — только к одному.

Для выполнения задания используйте слова-маркеры из общего вопроса к источникам (задание 2).

Понятие	Мыслитель(и)
Свобода	
Равенство	
Рационализм	
Секуляризация	
Географический детерминизм	
Общественный договор	
Просвещение	
Деизм	
Народный суверенитет	

*Блок Б.* Выберите одно из трёх понятий: «свобода», «равенство», «общественный договор». Опишите, как каждый из четырёх мыслителей понимает его — чем их трактовки отличаются друг от друга? (3–4 предложения)

---

*Блок В (\*).* Одно из девяти понятий применимо только к одному мыслителю. Назовите его и объясните: что особенного в идеях этого мыслителя, если он единственный из четырёх, кто использует это понятие? Что это говорит о его подходе к изучению истории и общества?

*Задание 4. Сравниваем позиции.*

Заполните сравнительную таблицу, опираясь на источники из задания 2 и словарь из задания 3. Обратите внимание: одна ячейка уже заполнена — это образец формата ответа.

	Монтескьё	Вольтер	Руссо	Дидро
Источник законной власти				
Идеал государственного устройства	<i>Конституционная монархия с разделением законодательной, исполнительной и судебной власти</i>			
Отношение к церкви и религии				
Роль народа в управлении государством				

Задание (\*). На основе заполненной таблицы определите: кто из четырёх мыслителей придерживался наиболее радикальных взглядов на роль народа в управлении государством? Аргументируйте двумя конкретными примерами из таблицы.

---



---



---



---

*Задание 5. Идеи и современность.*

*Часть А.* Соотнесите современное явление с именем мыслителя, чьи идеи

Современное явление	Мыслитель
Конституционное закрепление принципа разделения властей: законодательная, исполнительная и судебная власти принадлежат разным органам.	
Свобода вероисповедания и запрет государственной религии в демократических конституциях.	
Принцип народовластия: высшая власть принадлежит народу, который осуществляет её через выборы.	

лежат в его основе. Запишите имя в правый столбец.

*Задание 6. Проблемный вопрос.*

Выберите один из двух вариантов и ответьте развёрнуто (5–7 предложений).

Используйте материал всех предыдущих заданий.

<p>Вариант 1 (базовый)</p> <p>Идеи каких французских просветителей кажутся вам наиболее важными для современного общества?</p> <p>Назовите двух мыслителей и объясните, почему именно их идеи сохраняют значимость сегодня.</p>	<p>Вариант 2 (*)</p> <p>Французские просветители мечтали о разумном обществе. Прошло 300 лет. Можно ли сказать, что их мечта воплотилась? Приведите не менее двух аргументов за и двух аргументов против.</p>
---	---

**Приложение В**  
**ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА УРОКА**

Ф.И.О.	Лукашенко Тимур Олегович
Класс	8
УМК	Бовыкин Д. Ю., Ведюшкин В. А. Всеобщая история. Новое время. 8 класс. — М.: Просвещение, 2022 (серия «Сферы»)
Тема урока	Французское Просвещение: идеи, мыслители, наследие (§ 6)
Тип урока	Комбинированный урок (изучение нового материала с элементами лабораторной работы)
Цель и задачи урока	<p>Цель:</p> <p>Формирование у учащихся целостного и аналитически дифференцированного представления об идейном содержании французского Просвещения и его значении для современного мира.</p> <p>Задачи:</p> <p>1. Познакомить учащихся с ключевыми мыслителями французского Просвещения через работу с адаптированными фрагментами их произведений.</p>

	<p>2. Обеспечить понимание различий между Вольтером, Монтескьё, Руссо и Дидро по вопросам власти, свободы, религии и роли народа.</p> <p>3. Организовать понятийную работу с девятью ключевыми терминами эпохи как исторически изменчивыми категориями.</p> <p>4. Создать условия для осознания учащимися связи просветительских идей с современными демократическими институтами.</p>	
<p>Образовательные ресурсы</p>	<p>— Учебник: Бовыкин Д. Ю., Ведюшкин В. А. Всеобщая история. Новое время. 8 класс (§ 6–7);</p> <p>— Рабочий лист «Французское Просвещение: идеи, мыслители, наследие» (Приложение Б);</p> <p>— Адаптированные фрагменты источников: Вольтер («Философские письма», «Трактат о веротерпимости»), Монтескьё («О духе законов»), Руссо («Об общественном договоре»), Дидро (предисловие к «Энциклопедии»);</p> <p>— Репродукции портретов просветителей (Вольтер, Монтескьё, Руссо, Дидро);</p> <p>— Доска / проектор.</p>	
<p>Планируемые результаты</p>		
<p>Предметные</p>	<p>Метапредметные УУД</p>	<p>Личностные УУД</p>

<p>К концу урока учащиеся смогут:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— называть имена и ключевые идеи Вольтера, Монтескье, Руссо и Дидро;</li> <li>— объяснять понятия «просвещение», «разделение властей», «общественный договор», «народный суверенитет», «деизм», «секуляризация»;</li> <li>— характеризовать внутреннее разнообразие французской просветительской мысли;</li> <li>— устанавливать связь идей Просвещения с современными политическими институтами.</li> </ul>	<p>Регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— планировать и контролировать собственную деятельность при работе с рабочим листом;</li> <li>— осуществлять самопроверку при сравнении ответов в парной работе.</li> </ul> <p>Познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— анализировать адаптированные исторические источники;</li> <li>— сравнивать позиции мыслителей по заданным параметрам;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— осознание исторической обусловленности современных демократических ценностей и институтов;</li> <li>— формирование уважения к интеллектуальному наследию эпохи Просвещения;</li> <li>— развитие способности к критическому осмыслению исторических идей.</li> </ul>
---	--	--

	<p>— работать с понятиями как исторически изменчивыми категориями;</p> <p>— строить доказательное суждение.</p> <p>Коммуникативные:</p> <p>— формулировать собственную позицию в устном и письменном виде;</p> <p>— слушать партнёра, сопоставлять позиции в паре.</p>	
--	--	--

### ХОД УРОКА

Этапы урока (время)	Задача этапа	Действия учителя	Деятельность учащихся (УУД)	Результат этапа
------------------------	--------------	------------------	--------------------------------	-----------------

<p>I. Мотивационно-организационный (3–4 мин)</p>	<p>Включить учащихся в тему урока, создать положительную учебную мотивацию, актуализировать уже имеющиеся знания об эпохе XVIII века.</p>	<p>1. Приветствие, организационный момент (1 мин).  2. Демонстрирует на доске / раздаёт распечатки: четыре портрета просветителей без подписей.  3. Задаёт классу вопрос: «Кто знает этих людей? Что вам известно о XVIII веке?»  4. Предлагает перейти к заданию 1 рабочего листа — подписать</p>	<p>Выдвигают предположения, активизируют предшествующие знания.  Выполняют задание 1 рабочего листа: атрибутируют портреты, вписывают имена и ключевые идеи мыслителей.  (Познавательные УУД: установление соответствий.)</p>	<p>Учащиеся включены в тему, создан первичный смысловый якорь «лицо — имя — ключевая идея».</p>
--	---	--	---	---

		имена и ключевые идеи.		
II. Целеполагание (4–5 мин)	Сформулировать тему и ключевой вопрос урока; создать когнитивную рамку через краткий рассказ о предшественниках французских просветителей.	1. Объявляет тему урока, записывает на доске. 2. Кратко (3–4 мин) рассказывает о Гоббсе и Локке как о родоначальниках идей, которые развили французские просветители: «война всех против всех» → общественный договор; естественные права и ограничение власти.	Записывают тему урока в рабочий лист. (Регулятивные УУД: принятие учебной задачи.) Воспринимают рассказ учителя о Гоббсе и Локке, опираясь на знания предыдущих уроков. (Познавательные УУД: актуализация базовых знаний.) Фиксируют главный вопрос урока.	Учащиеся понимают цели урока, имеют необходимый контекст для самостоятельной работы с источниками.

		<p>3. Задаёт главный вопрос урока: «Что объединяет французских просветителей — и в чём они расходятся между собой?»</p> <p>Записывает вопрос на доске.</p>	<p>(Регулятивные УУД: целеполагание.)</p>	
<p>III. Изучение нового материала (25–27 мин)</p>	<p>Сформировать новые знания об идеях французских просветителей через лабораторный метод работы с первоисточниками и понятийную работу с 9 терминами эпохи.</p>	<p>1. Раздаёт рабочие листы, объясняет структуру задания 2: «Читайте источник, отвечайте на два вопроса; в конце блока запишите ключевое слово каждого мыслителя».</p>	<p>Задание 2 (13–15 мин, индивидуально). Читают 4 адаптированных источника — Вольтер, Монтескьё, Руссо, Дидро. Отвечают на 2 вопроса к каждому: первый — на понимание позиции автора, второй</p>	<p>Учащиеся знакомы с позициями мыслителей через их тексты; понимают, что ключевые понятия эпохи имели разный смысл у разных просветителей.</p>

		<p>2. Наблюдает за работой, даёт индивидуальные подсказки при затруднениях.</p> <p>3. После задания 2 — фронтальная пауза (2 мин): «Что вас удивило или озадачило в прочитанных текстах?»</p> <p>4. Объясняет задание 3 «Слова эпохи»: три блока — атрибуция понятий (А), сравнение трактовок</p>	<p>— на интерпретацию.</p> <p>Записывают ключевое слово-маркер каждого мыслителя в таблицу.</p> <p>(Познавательные УУД: смысловое чтение, анализ источника, выделение главной идеи.)</p> <p>Фронтальная пауза (2 мин). Отвечают на вопрос учителя устно.</p> <p>(Коммуникативные УУД: формулирование собственной мысли.)</p> <p>Задание 3, блок А (4 мин, индивидуально).</p> <p>Распределяют 9 понятий</p>	
--	--	---	---	--

		<p>(Б), анализ «понятия-одиночки» (В*).</p> <p>5. Организует парный обмен после блока Б (3 мин): «Сравните ответы на выбранное вами понятие — совпали ли вы?»</p>	<p>(свобода, равенство, рационализм, секуляризация, географический детерминизм, общественный договор, просвещение, деизм, народный суверенитет) между мыслителями в таблице словаря.</p> <p>(Познавательные УУД: классификация, работа с понятийным аппаратом.)</p> <p>Задание 3, блок Б (5–6 мин, индивидуально).</p> <p>Выбирают одно из трёх спорных понятий (свобода / равенство /</p>	
--	--	---	--	--

			<p>общественный договор) и описывают, как каждый из четырёх мыслителей понимает его по-своему. (Познавательные УУД: сравнительный анализ; Регулятивные: самостоятельное определение параметров.) Парный обмен (3 мин). Сравнивают ответы с соседом. (Коммуникативные УУД: сопоставление позиций, взаимоконтроль.)</p>	
--	--	--	---	--

			<p>Задание 3, блок В* (по времени — для успешших). Определяют, какое понятие применимо только к одному мыслителю, и объясняют особенность его метода.</p> <p>(Познавательные УУД: синтез и оценка.)</p>	
<p>IV. Первичное осмысление и закрепление (10–11 мин)</p>	<p>Систематизировать и закрепить полученные знания через сравнительный анализ по заданным параметрам и перенос исторических идей в</p>	<p>1. Объясняет задание 4: «Заполните таблицу, опираясь на источники и словарь из задания 3. Ячейка Монтеस्कё / «Идеал государственного устройства» уже</p>	<p>Задание 4 (7–8 мин, индивидуально).</p> <p>Заполняют сравнительную таблицу по четырём параметрам: «Источник законной власти», «Идеал государственного</p>	<p>Учащиеся могут систематически сравнивать позиции четырёх просветителей и видеть преемственность их</p>

	<p>современный контекст.</p>	<p>заполнена как образец — именно такой формат ответа ожидается».</p> <p>2. Наблюдает за индивидуальной работой (7–8 мин), помогает при затруднениях.</p> <p>3. Организует парную сверку (2–3 мин): «Сравните таблицы с соседом — обсудите расхождения».</p> <p>4. Переходит к заданию 5: часть А — закрытое соотнесение, часть Б</p>	<p>устройства», «Отношение к церкви», «Роль народа».</p> <p>Опираются на источники и словарь из задания 3.</p> <p>(Познавательные УУД: сравнительный анализ, систематизация.)</p> <p>Парная сверка (2–3 мин). Сравнивают таблицы, обсуждают расхождения.</p> <p>(Коммуникативные и Регулятивные УУД: взаимоконтроль, корректировка результатов.)</p>	<p>идей в современных институтах.</p>
--	------------------------------	---	--	---------------------------------------

		<p>— объяснение выбора.</p>	<p>Задание 5, часть А (2 мин). Соотносят три современных явления (конституционное разделение властей — Монтескьё; право граждан на смену власти — Руссо; свобода вероисповедания — Вольтер) с именами мыслителей.</p> <p>(Познавательные УУД: применение знаний в новом контексте.)</p> <p>Задание 5, часть Б (2–3 мин). Объясняют одно из выбранных соответствий (2–3</p>	
--	--	-----------------------------	--	--

			предложения). (Коммуникативные УУД: письменная аргументация.)	
V. Итоги урока. Рефлексия (3–4 мин)	Подвести итоги урока, организовать рефлексию учебной деятельности, оценить достижение запланированных результатов.	1. Задаёт вопросы рефлексии: «Что нового вы узнали о Просвещении? Какой из просветителей показался вам самым интересным — и почему? Что было самым сложным на уроке?» 2. Кратко резюмирует ключевые идеи: «Просвещение — это не единое движение, а	Отвечают на вопросы рефлексии устно. (Регулятивные УУД: оценка собственной деятельности; Личностные УУД: осознание ценности нового знания.) Просматривают заполненный рабочий лист, фиксируют незаполненные места для домашней работы.	Учащиеся сформулировали ключевые итоги урока; определено, что будет доделано дома.

		<p>спор разных умов. Именно поэтому их идеи так богаты и так важны по сей день».</p> <p>3. Комментирует качество работы класса, отмечает активных учащихся.</p>	<p>(Регулятивные УУД: самоконтроль.)</p>	
<p>Домашнее задание</p>	<p>Закрепить и углубить знания по теме через самостоятельную письменную работу с элементами оценки и синтеза.</p>	<p>Объясняет задание 6 рабочего листа — два варианта на выбор: Базовый: «Назовите двух мыслителей и объясните, почему именно их идеи важны для современного общества».</p>	<p>Записывают домашнее задание, выбирают вариант сложности. (Регулятивные УУД: самостоятельное целеполагание.) Задают уточняющие вопросы при необходимости.</p>	<p>Учащиеся чётко понимают объём и форму домашнего задания; выбор варианта обеспечивает дифференциацию.</p>

		<p>Продвинутый (*):  «Воплотилась ли мечта просветителей о разумном обществе? Приведите аргументы за и против».  Подчёркивает: выбор варианта — за учеником. Если задание 6 не начато на уроке, оно выполняется полностью дома.</p>	<p>(Коммуникативные УУД.)</p>	
--	--	---	-------------------------------	--

