

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

АБРОСИМОВА АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПРИМЕНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ
ИСТОРИИ РОССИИ В 8 – 9 КЛАССАХ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ**

Направление подготовки: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность образовательной программы: Политическая история и
политическая культура

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
Заведующая кафедрой
канд. ист. наук, доцент
Зберовская Е.Л.

Руководитель магистерской
программы:
д-р пед. наук, проф. С.Н. Ценюга

Научный руководитель:
канд. ист. наук, доцент Меер Е.С.

Дата защиты

Обучающийся
Абросимова А.М. _____
Оценка _____

Оглавление

| | |
|---|-----------|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы применения художественной литературы на уроках истории России в 8 – 9 классах для формирования гражданской позиции обучающихся | 11 |
| 1.1. Сущность и значение формирования гражданской позиции обучающихся | 11 |
| 1.2. Роль художественной литературы в формировании гражданской позиции | 14 |
| Глава 2. Современное состояние преподавания истории России в 8-9 классах в контексте формирования гражданской позиции с помощью художественной литературы | 19 |
| 2.1. Определение объекта исследования: содержание уроков истории России в 8-9 классах и практики применения художественной литературы | 19 |
| 2.2. Диагностика уровня сформированности гражданской позиции обучающихся 8-9 классов и выявление проблем при использовании художественной литературы | 24 |
| Глава 3. Разработка методических рекомендаций по применению художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах для формирования гражданской позиции | 29 |
| 3.1. Обоснование педагогических условий и основных направлений интеграции художественной литературы в уроки истории России | 29 |
| 3.2. Моделирование уроков истории России с использованием художественной литературы, ориентированных на системно-деятельностный подход и формирование гражданской позиции. | 33 |
| 3.3. Апробация и оценка эффективности предложенных методических рекомендаций... .. | 37 |
| Заключение | 43 |
| Список использованных источников и литературы | 47 |
| Приложения..... | 52 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. В условиях постоянного меняющегося мира, перед российским образованием стоят возникают глобальные вызовы. Приобретает особую значимость и проблема формирования гражданской позиции. Система образования нашего времени, ориентированная на реализацию Федерального государственного образовательного стандарта, ставит перед школой задачу воспитания личности. Такой личности, которая будет способна к самостоятельному мышлению, принятию ответственных решений, обладающей развитым чувством патриотизма и уважением к отечественной истории и культуре¹. В этом контексте школьный курс истории России выступает в качестве одного из ключевых инструментов формирования мировоззрения обучающихся, их гражданской позиции.

Особое место в этом процессе занимает изучение истории России в 8-9 классах, охватывающее периоды XVII - XVIII веков, где Россия становится империей и занимает свое место на международной арене. А также XIX - начала XX веков. Это время глубоких социальных, политических и культурных потрясений, реформ и контрреформ, формирования общественно-политической мысли. Данный аспект создает почву для обсуждения с подростками фундаментальных вопросов о власти, обществе, свободе, справедливости и патриотизме. Но, к сожалению, традиционные подходы к преподаванию истории, зачастую сводятся к репродуктивному усвоению фактов, а это не всегда позволяют достичь поставленных воспитательных целей. Обучающиеся могут знать о событиях прошлого, но не понимать их глубинной сути. Это приводит к формализму в знаниях и отчуждению от исторического прошлого своей страны.

Преодоление этого формализма возможно на основе системно-деятельностного подхода, который является методологической основой ФГОС². Данный подход предполагает смещение акцента с пассивного усвоения знаний

¹Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2024) "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

²Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

на активную учебно-познавательную деятельность самого обучающегося, в процессе которой он становится субъектом собственного развития. Реализация системно-деятельностного подхода требует от учителя использования таких методов и средств обучения, которые стимулируют мыслительную активность школьников, их эмоциональную вовлеченность и творческий потенциал.

Одним из наиболее эффективных средств, способных обогатить преподавание истории и обеспечить его личностно-ориентированную направленность, является художественная литература. Произведения классиков русской литературы – А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и многих других – представляют собой не просто иллюстрацию к историческим событиям, но и глубочайший источник для понимания духа эпохи, психологии людей, их нравственных исканий и мировоззренческих установок. Также, помимо произведений классиков, ориентируясь на рекомендованную литературу к новым УМК по истории, мы можем использовать и произведения современных авторов, таких как Алексей Иванов, к примеру. Художественный образ, в отличие от сухого факта, обладает огромной силой эмоционального воздействия, он позволяет «прожить» историю, сформировать личностное к ней отношение, развить эмпатию и критическое мышление³. Интеграция художественной литературы в уроки истории на основе системно-деятельностного подхода позволяет превратить учебный процесс в лабораторию мысли, где обучающийся не просто получают готовые знания, а самостоятельно их добывает, анализируя исторические источники и литературные тексты.

Несмотря на очевидный потенциал такого подхода, на практике учителя истории часто сталкиваются с рядом проблем: недостаточная разработанность методических рекомендаций по интеграции литературы в рамках системно-деятельностного подхода, сложность отбора произведений, адекватных возрастным особенностям и учебным задачам, нехватка учебного времени, а

³Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 251.

также трудности в организации продуктивной деятельности обучающихся с литературным текстом. Часто использование литературы носит фрагментарный, иллюстративный характер и не реализует в полной мере ее развивающий и воспитательный потенциал. Таким образом, возникает противоречие между декларируемой в ФГОС необходимостью формирования активной гражданской позиции на основе системно-деятельностного подхода и недостаточной методической обеспеченностью процесса применения художественной литературы как мощного инструмента для достижения этой цели на уроках истории России в 8-9 классах.

Описанное выше определяет актуальность исследования.

Степень научной изученности. Проблема использования художественной литературы в преподавании истории не является новой. Вопросы взаимосвязи истории и литературы, воспитательного потенциала литературных произведений рассматривались в трудах методистов XIX – начала XX веков: В.О. Ключевский, Н.И. Кареев, В.П. Острогорский. В советский период значительный вклад в разработку данной проблемы внесли А.И. Стражев, П.В. Гора, А.А. Вагин, Н.Г. Дайри, которые рассматривали литературу как важное средство конкретизации и иллюстрации исторического материала⁴.

Современные исследователи, такие как Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, М.Т. Студеникин, И.В. Крючкова в своих работах также уделяют большое внимание роли художественных текстов в историческом образовании, особо уделяя внимание их функциям в развитии образного мышления, формировании ценностных ориентаций и гражданской позиции⁵.

Теоретические основы системно-деятельностного подхода рассматриваются в трудах психологов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Позже они получили дальнейшее развитие в работах

⁴Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

⁵Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

А.Г. Асмолова, Г.А. Цукерман, И.А. Зимней и др.⁶. Данные исследования показывают механизмы усвоения знаний и развития личности через организацию активной учебной деятельности.

Проблемы формирования гражданской позиции школьников являются предметом изучения и в политологии, и в социологии, и в педагогике. Работы Г. Алмонда, С. Вербы, К.С. Гаджиева, А.И. Соловьева посвящены теоретическому анализу понятия «гражданская позиция». Педагогические аспекты этого процесса рассматриваются в исследованиях А.В. Беляева, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина.

Несмотря на наличие значительного количества работ по отдельным пунктам исследуемой проблемы, мы можем выявить недостаток комплексных исследований. Нам необходимы исследования, в которых бы рассматривалась интеграция художественной литературы в преподавание истории именно с позиций системно-деятельностного подхода как методической системы, нацеленной на формирование гражданской позиции подростков. Большинство существующих методик носят либо частный характер, либо ориентированы на объяснительно-иллюстративную модель обучения. Это определяет необходимость данного исследования.

Объект исследования - художественная литература как инструмент формирования гражданской позиции на уроках истории России в 8-9 классах

Предмет исследования - методика применения художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах как средство формирования гражданской позиции обучающихся.

Цель исследования - оценка возможностей использования художественной литературы для формирования гражданской позиции на уроках истории России в 8-9 классах

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

⁶Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

1. Раскрыть сущность и значение формирования гражданской позиции обучающихся, определив ее компонентный состав и возрастные особенности проявления у подростков.

2. Определить дидактический потенциал художественной литературы в формировании гражданской позиции обучающихся.

3. Проанализировать содержание курса истории России в 8-9 классах с точки зрения использования художественной литературы.

4. Провести диагностику имеющегося уровня сформированности гражданской позиции у обучающихся 8-9 классов.

5. Разработать модель уроков истории России для 8-9 классов с использованием художественной литературы, ориентированных на системно-деятельностный подход и формирование гражданской позиции.

6. Провести апробацию созданных методических рекомендаций и оценить их эффективность.

Гипотеза исследования выражается в следующем предположении: использование художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах будет способствовать эффективному формированию гражданской позиции обучающихся, если:

- будет строиться на деятельности, предполагающей организацию активной исследовательской и рефлексивной деятельности обучающихся;

- будут созданы специальные рекомендации, включающие отбор литературных произведений, разработку проблемных и творческих заданий;

- методика работы с художественным текстом будет направлена на анализ и осмысление смыслового содержания произведения и соотнесение его с историческим контекстом.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования являются:

- системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов);

- личностно-ориентированный подход в образовании (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков); компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской);
- теория формирования исторического сознания (Л.С. Выготский, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова);
- концепции формирования гражданской позиции (Г. Алмонд, С. Верба, А.В. Беляев).

Для решения задач были использованы теоретические и эмпирические методы:

- теоретические методы: анализ литературы по теме исследования; изучение и анализ нормативно-правовых документов в сфере образования (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС основного общего образования);
- эмпирические методы: анкетирование и опрос учителей и обучающихся; констатирующий и формирующий педагогический эксперимент; анализ результатов деятельности обучающихся; методы статистической обработки полученных данных.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- уточнено и конкретизировано понятие «гражданская позиция»;
- теоретически обоснована модель применения художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах на основе системно-деятельностного подхода;
- выявлены и обоснованы методические рекомендации, обеспечивающие эффективность формирования гражданской позиции подростков.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации методических материалов, включающего:

- методические рекомендации для учителей истории по отбору художественных произведений и организации работы с ними на уроках в 8-9 классах в рамках системно-деятельностного подхода;

- конкретные разработки (конспекты) уроков по ключевым темам курса истории России XVIII - начала XX веков с использованием произведений художественной литературы;

Характеристика источников. В данной работе мы опираемся на следующую источниковую базу:

Для написания работы методологическими источниками послужили:

- труд Выготского Л.С. ⁷«Педология подростка»; работа Стреловой О.Ю. «Теоретические основы школьного исторического образования» и упомянутые в главе работы, несущую значимость для проводимого исследования.

Также в работе активно использовались художественные произведения русских классиков Пушкин А.С. «Капитанская дочка», ⁸Толстой Л.Н. «Война и мир», ⁹Тургенев И.С. «Записки охотника» ¹⁰и другие.

В качестве методического источника выступили учебники под редакцией В.Р. Мединского и А.В. Торкунова по истории России для 8¹¹ и 9¹² классов.

Нормативно – правовые источники, используемые в работе: ФГОС ООО и Федеральная рабочая программа «История. 5 – 9 классы». ¹³

Научная новизна исследования заключается в следующем: была предпринята попытка комплексного решения проблемы применения художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах как методической системы, основанной на принципах системно-деятельностного подхода. Предложена методика, в которой художественный текст выступает

⁷ Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.

⁸ Пушкин А.С. Капитанская дочка. – М.: Детская литература, 2018. – 224 с.

⁹ Толстой Л.Н. Война и мир. В 2-х кн. – М.: Эксмо, 2021. – 1344 с.

¹⁰ Тургенев И.С. Записки охотника. – СПб.: Азбука, 2020. – 416 с.

¹¹ Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, XVIII — начало XIX в. 8 класс. М., 2025.

¹² Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, XIX — начало XX в. 9 класс. М., 2025.

¹³ Федеральная рабочая программа основного общего образования. История. 5–9 классы [Электронный ресурс] // Институт стратегии развития образования : [сайт]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_istoriya_5-9.pdf (дата обращения: 19.05.2026)

системообразующим элементом урока, организующим поисковую и рефлексивную деятельность обучающихся.

А также разработана и научно обоснована связь между формами деятельности обучающихся с художественным текстом и формированием конкретных компонентов гражданской позиции.

Апробация данного исследования проводилась на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя школа №151» (г. Красноярск, ул. Алексеева 22Д) в 2025 – 2026 учебном году в 8Г, 8Д, 8Е, 9А, 9Б, 9В, 9Г, 9М классах. Также в апробации участвовали действующие педагоги школы. Демонстрация результатов апробации была проведена на демоэкзамене.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений. Во введении обосновывается актуальность темы, определяются объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и методы исследования, раскрывается его научная новизна, теоретическая и практическая значимость. Первая глава «Теоретические основы применения художественной литературы на уроках истории России в 8 – 9 классах для формирования гражданской позиции обучающихся» посвящена анализу ключевых понятий исследования. Во второй главе «Современное состояние преподавания истории России в 8-9 классах в контексте формирования гражданской позиции с помощью художественной литературы» включены анализ учебных программ и результаты констатирующего эксперимента. Эксперимент был направлен на выявление уровня сформированности гражданской позиции обучающихся. Третья глава «Разработка методических рекомендаций по применению художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах для формирования гражданской позиции» состоит из описания разработанной методики и моделей уроков. Также включает в себя анализ результатов эксперимента. В заключении подводятся итоги исследования и основные выводы, а также намечаются перспективы дальнейшей работы. В приложениях представлены разработанные дидактические и диагностические материалы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ РОССИИ В 8 – 9 КЛАССАХ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Сущность и значение формирования гражданской позиции обучающихся

Понятие «гражданская позиция» является одним из центральных в современной педагогической науке, когда речь заходит о формировании сознательного и ответственного гражданина. На сегодняшний момент существует огромное количество определений «гражданской позиции». Так, во Всеобщей декларации прав человека дается следующее определение: «Гражданская позиция – ответственное выполнение гражданского долга». В свою очередь, «гражданский долг – это требования, предъявляемые к личности в виде обязанностей перед коллективом, классами и обществом в целом».

В советской педагогике гражданскому воспитанию уделяли особое внимание П.П. Блонский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий. Они считали, что у детей нужно воспитывать любовь к семье, родителям, уважение к людям, формировать духовные потребности.

Формирование гражданской позиции - длительный процесс. Основными источниками формирования гражданской позиции у детей являются в первую очередь семья и школа.

В педагогике формирование гражданской позиции - часть процесса нравственного воспитания и развития личности. В контексте нашего исследования ключевым является понятие «гражданская позиция», которое тесно связано с политической культурой, но имеет свою специфику. Политическая культура - это широкое понятие, характеризующее установки и модели поведения в политической сфере в целом. То, в свою очередь, гражданская позиция - это осознанное отношение человека к своему Отечеству. Это не просто набор знаний или убеждений, а качество личности, выражающееся в единстве мыслей, чувств и действий. Активная гражданская позиция предполагает не только знание своих прав и обязанностей, но и готовность их

реализовывать, нести ответственность за свои поступки, проявлять равнодушие к судьбе своей страны, участвовать в решении социальных проблем¹⁴.

Формирование гражданской позиции особенно актуально в подростковом возрасте (13-16 лет), на который приходится 8-9 классы. Этот период, по определению Л.С. Выготского, является сенситивным для развития самосознания, формирования мировоззрения и системы ценностей¹⁵. Подросток начинает активно осмысливать свое место в мире. Его интересуют не только конкретные события, но и общие законы развития общества, вопросы морали, справедливости, смысла жизни. Подросток стремится к самостоятельности и это создает необходимые условия для формирования осознанной гражданской позиции, так как подросток открыт для диалога и поиска истины. Но, с другой стороны, в этом возрасте высок риск влияния деструктивных идей, формирования правового нигилизма или следование за «косметической оппозицией» в рамках интернет - трендов. Поэтому целенаправленная педагогическая работа по формированию гражданской позиции в 8-9 классах является необходимой.

Историческое образование играет в этом процессе важную роль. Уроки истории России предоставляют важнейший материал для осмысления таких ключевых понятий, как «государство», «власть», «народ», «реформа», «революция», «свобода».

Изучая сложные периоды отечественной истории, подросток учится анализировать причины и следствия событий, а также учиться оценивать деятельность исторических личностей.

¹⁴ Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.

¹⁵ Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.

Это развивает историческое мышление - способность видеть события в их развитии, в контексте эпохи, понимать взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего¹⁶.

Изложение исторических фактов не гарантирует формирования гражданской позиции. Информация может быть усвоена формально, не затрагивая личность и индивидуальность обучающегося. Для того чтобы исторические знания стали основой для убеждений и поступков, важно чтобы они были личностно осмыслены и эмоционально пережиты. Обучающийся должен получить возможность не просто запомнить, что «декабристы вышли на Сенатскую площадь», а попытаться понять, что двигало этими людьми, какие идеи они отстаивали, в чем трагизм их судьбы, и сформулировать собственное отношение к их поступку. Это требует от учителя применения особых методов, которые активизируют не только память, но и мышление, воображение, эмоции обучающегося.

Особо важно подчеркнуть, что формирование гражданской позиции не означает навязывания обучающимся единственно «правильной» точки зрения. Напротив, оно предполагает воспитание способности к самостоятельному анализу, к аргументированному отстаиванию своего мнения и уважительному отношению к мнению оппонента. Учитель в данном случае выступает не как транслятор готовых истин, а как модератор дискуссии, как организатор исследовательской деятельности обучающихся. Его задача - создать на уроке такую атмосферу, в которой обучающийся не боится высказывать свои суждения, даже если они не совпадают с общепринятыми, и учиться обосновывать их с помощью фактов и логических доводов.

Таким образом, сущность гражданской позиции заключается в системе укоренившихся в сознании и поведении людей знаний, ценностей и установок по отношению к политической сфере. Ее формирование является важнейшей задачей современного образования, поскольку от уровня граждан напрямую

¹⁶Стрелова О.Ю. Теоретические основы школьного исторического образования. – М.: Просвещение, 2012. – 304 с.

зависит стабильность и развитие государства. Подростковый возраст (8-9 классы) является ключевым для становления этих качеств, а уроки истории России предоставляют для этого уникальный по своему богатству материал. Для того, чтобы этот потенциал был реализован, необходимо перейти от традиционной модели обучения к такой, которая ставит в центр учебного процесса активную и осмысленную деятельность самого обучающегося. Именно такую модель и предлагает системно-деятельностный подход.

1.2. Роль художественной литературы в формировании гражданской позиции

Художественная литература, будучи неотъемлемой частью духовной культуры народа, занимает особое место в системе гуманитарного образования. Ее роль в формировании личности, ее нравственных устоев, эстетических вкусов и мировоззрения трудно переоценить. В контексте преподавания истории художественная литература выступает не просто как вспомогательный материал, а как уникальный по своей природе исторический источник, способный существенно обогатить и углубить процесс познания прошлого. Если научный исторический текст и документ апеллируют прежде всего к разуму, к логическому мышлению обучающийся, то художественное произведение обращено одновременно и к разуму, и к чувствам. Оно позволяет не только узнать о прошлом, но и почувствовать его, «погрузиться» в атмосферу эпохи, понять внутренний мир людей, живших в другое время¹⁷.

Дидактический потенциал художественной литературы в формировании гражданской позиции школьников многогранен и реализуется через несколько ключевых функций.

Прежде всего, это познавательная (когнитивная) функция. Литературные произведения, особенно реалистического направления, содержат богатейший материал о быте, нравах, социальных отношениях, идеях и умонастроениях той

¹⁷Кацова Л.А. История и литература: точки соприкосновения // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 7. – С. 26-33.

или иной эпохи. Читая «Капитанскую дочку» А.С. Пушкина, школьники получают яркое представление не только о событиях пугачевского восстания, но и о жизни дворянской усадьбы, о кодексе дворянской чести, о взаимоотношениях разных сословий¹⁸. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир» - это настоящая энциклопедия русской жизни начала XIX века¹⁹. Конечно, учитель должен всегда напоминать обучающимся, что художественное произведение - это не документальная хроника, а плод творческого вымысла автора. Однако этот вымысел всегда основан на глубоком знании и осмыслении реальности, что делает литературу ценнейшим источником исторических сведений, особенно тех, которые касаются повседневной жизни, психологии и менталитета людей, - того, что часто остается за рамками официальных документов.

Не менее важна иллюстративно-конкретизирующая функция. Исторические понятия, такие как «крепостничество», «самодержавие», «нигилизм», часто остаются для обучающихся абстрактными и сухими. Художественная литература наполняет их живым, конкретным содержанием. Трудно найти лучшее описание ужасов крепостного права, чем в «Записках охотника» И.С. Тургенева или в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо». Образы «лишних людей» (Онегин, Печорин) или «новых людей» (Базаров, Рахметов) помогают понять сложные идейные искания русского общества XIX века гораздо глубже, чем простое заучивание определений из учебника²⁰. Художественный образ, благодаря своей наглядности и емкости, надолго запечатлевается в памяти и становится той опорой, которая помогает обучающемуся ориентироваться в сложном историческом материале.

Особое значение имеет ценностно-ориентирующая функция. Русская литература всегда была «учебником жизни». Она ставила перед читателем вечные вопросы о добре и зле, чести и бесчестии, любви и предательстве, смысле жизни и смерти. Анализируя поступки литературных героев, их нравственный

¹⁸Пушкин А.С. Капитанская дочка. – М.: Детская литература, 2018. – 224 с.

¹⁹Толстой Л.Н. Война и мир. В 2-х кн. – М.: Эксмо, 2021. – 1344 с.

²⁰Тургенев И.С. Записки охотника. – СПб.: Азбука, 2020. – 416 с.

выбор, школьники неизбежно соотносят их с собственными представлениями, формируют свою систему ценностей. Что такое истинный и ложный патриотизм? В чем заключается долг гражданина? Каковы границы компромисса? Эти вопросы, поднятые в произведениях Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.С. Грибоедова, становятся предметом размышлений и дискуссий на уроках²¹. Например, обсуждая образ Платона Каратаева в «Войне и мире», можно говорить о разных типах отношения к Родине и народу. Анализируя трагедию Раскольникова, можно затронуть опасную идею о том, что «цель оправдывает средства». Таким образом, литература становится полем для нравственного самоопределения личности.

Неразрывно с аксиологической связана воспитательная функция. Художественное произведение, вызывая у читателя сильные эмоции - сочувствие, сострадание, гнев, восхищение, - формирует его эмоциональную сферу, воспитывает эмпатию. Сопереживая Андрею Болконскому или Татьяне Лариной, обучающийся учится понимать чувства других людей, что является основой гуманного отношения к миру. История перестает быть для него чередой безличных схем и превращается в живую драму. Это эмоциональное «присвоение» истории способствует формированию таких важных гражданских качеств, как патриотизм и уважение к прошлому своей страны. Патриотизм, воспитанный на лучших образцах литературы, лишен агрессии и шовинизма; это деятельная любовь к своей земле, своему народу и его культуре²².

Наконец, следует выделить развивающую функцию. Работа с художественным текстом на уроке истории способствует развитию целого комплекса важнейших умений и навыков, составляющих основу метапредметных результатов обучения. Во-первых, это развитие речи - как устной, так и письменной. Анализ текста, участие в дискуссии, написание эссе и отзывов обогащают словарный запас обучающегося, учат его ясно, точно и

²¹Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. – М.: Азбука-Аттикус, 2015. – 288 с.

²²Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. – 1980. – № 3. – С. 10-38.

образно выражать свои мысли. Во-вторых, это развитие критического мышления. Обучающийся учится не просто воспринимать текст, но и анализировать его: выделять авторскую позицию, отличать ее от позиции героев, находить в тексте приметы времени, сопоставлять художественный вымысел с историческими фактами, выявлять возможные неточности или идеологическую ангажированность автора²³. Такое умение критически работать с информацией является ключевым в современном мире.

Историческое сознание, как сложный феномен, включает в себя не только знания о прошлом (историческую память), но и отношение к нему, способность осмысливать его и извлекать уроки для настоящего и будущего. Художественная литература играет важнейшую роль в формировании всех компонентов исторического сознания. Она насыщает историческую память яркими, запоминающимися образами («эффект присутствия»). Она формирует ценностное отношение к прошлому, заставляя сопереживать и делать нравственный выбор. Она развивает историческое мышление, побуждая анализировать и интерпретировать события, представленные сквозь призму авторского видения. Как отмечал историк М.И. Марру, «история есть встреча с Другим»²⁴. Художественная литература делает эту «встречу» не формальной, а глубоко личной, экзистенциальной.

Для того чтобы дидактический потенциал литературы был реализован в полной мере, необходимо соблюдение ряда условий. Использование литературных произведений не должно сводиться к простому зачитыванию отрывков для иллюстрации слов учителя. Это не соответствует ни целям современного образования, ни принципам системно-деятельностного подхода. Работа с текстом должна быть активной и проблемной. Обучающимся необходимо предлагать задания, которые требуют анализа, сравнения. Например: «Сравните описание Бородинского сражения у Л.Н. Толстого в

²³Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

²⁴Марру А.И. История образования в античности (Греция). – М.: ГЛК Ю.А. Шичалина, 1998. – 427 с.

«Войне и мире» и в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Бородино». В чем сходство и различие авторских позиций?», «Как в образе Базарова отразились идеи нигилизма 1860-х годов? Можно ли считать Базарова героем своего времени?», «Напишите письмо от лица Чацкого, в котором он объясняет причины своего отъезда из Москвы». Подобные задания превращают чтение в процесс исследования.

Таким образом, роль художественной литературы в формировании гражданской позиции огромна. Она выполняет познавательную, иллюстративную, аксиологическую, воспитательную и развивающую функции. Интеграция литературы в уроки истории на основе деятельностных методов работы с текстом является одним из самых эффективных путей гуманизации и гуманитаризации исторического образования, отвечающим вызовам времени. Выводы, сделанные в данной главе, позволяют перейти к анализу практической стороны проблемы - к тому, как идеи системно-деятельностного подхода и интеграции с литературой реализуются в современной школьной практике преподавания истории России в 8-9 классах.

ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ РОССИИ В 8-9 КЛАССАХ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

2.1. Содержание уроков истории России в 8-9 классах и практики применения художественной литературы

Для всестороннего анализа практических аспектов применения художественной литературы нужно определить содержание этого образовательного сегмента, а также проанализировать существующие практики использования литературных произведений в преподавании.

Содержание курса истории России в 8-9 классах определяется Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО) и конкретизируется в Примерной основной образовательной программе (ПООП) и соответствующих учебно-методических комплексах (УМК)²⁵. Хронологически курс 8 класса охватывает историю России в XVIII веке, а курс 9 класса посвящен периоду с начала XIX века до начала XX века. Эти периоды насыщены судьбоносными для страны событиями, глубокими социальными, политическими и культурными трансформациями, что делает их изучение ключевым для формирования исторического сознания и гражданской позиции подростков.

Курс истории России в 8 классе включает в себя следующие основные тематические блоки:

- 2.1 Введение
- 2.2 Рождение Российской империи
- 2.3 Россия после Петра I. Дворцовые перевороты.
- 2.4 Россия в 1760-1790-х гг. Правление Екатерины II и Павла I
- 2.5 Культурное пространство Российской империи в XVIII в.

²⁵Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 18.05.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". // [Электронный ресурс] // URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102146267> (дата обращения: 19.05.2026).

2.6 Политика правительства Александра I

Курс истории России в 9 классе охватывает следующие события:

Раздел 2. История России. Российская империя во второй четверти XIX - начале XX в.

2.1 Введение

2.2 Политика правительства Николая I

2.3 Культурное пространство империи в первой половине XIX в.

2.4 Социальная и правовая модернизация страны при Александре II

2.5 Россия в 1880—1890-х гг.

2.6 Культурное пространство империи во второй половине XIX в.

2.7 Этнокультурный облик империи

2.8 Общественная жизнь и общественное движение

2.9 Россия на пороге XX в.

Именно эти темы и события являются «точками соприкосновения» истории и литературы. XIX век не случайно называют «золотым веком» русской литературы. Литературные произведения этой эпохи не просто отражали, но и активно формировали общественное сознание. Изучение практически любой из перечисленных тем может и должно быть дополнено обращением к художественным текстам.

Анализ современных практик показывает, что учителя истории осознают потенциал художественной литературы. Ее применение на уроках можно условно разделить на несколько моделей.

Модель 1: Иллюстративная - наиболее распространенная и традиционная модель. Учитель использует специально подобранные отрывки из литературных произведений для того, чтобы сделать свой рассказ более ярким. Например, рассказывая об Отечественной войне 1812 года, учитель может зачитать фрагмент из «Войны и мира» Л.Н. Толстого, описывающий Бородинское сражение, или стихотворение М.Ю. Лермонтова «Бородино». Рассказ о тяжелой доле крестьян иллюстрируется отрывком из «Муму» И.С. Тургенева. В рамках этой модели обучающийся остается пассивным потребителем информации.

Литературный текст не становится объектом анализа, а служит лишь эмоциональным фоном. Эта модель проста в реализации, но ее эффективность с точки зрения системно-деятельностного подхода минимальна, поскольку она не предполагает активной мыслительной деятельности обучающихся.

Модель 2: Литература как исторический источник - модель более продуктивна. Учитель предлагает обучающимся проанализировать литературное произведение (или его фрагмент) как источник, содержащий информацию об эпохе. Обучающимся могут быть предложены вопросы и задания: «Какие приметы времени (детали быта, нравы, социальные отношения) вы нашли в данном отрывке?», «Насколько достоверно, на ваш взгляд, автор изображает исторические события? Сравните описание с текстом учебника или историческим документом», «Чью точку зрения (какой социальной группы) отражает автор?». Так, при изучении движения декабристов в 8 классе, анализ комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» позволяет выявить конфликт «века нынешнего и века минувшего», понять, против каких устоев «фамусовского общества» выступали передовые люди того времени²⁶. При изучении революционных настроений 1860-х гг. анализ романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» помогает понять сущность нигилизма²⁷. Эта модель уже предполагает элементы исследовательской деятельности, способствует развитию критического мышления.

Модель 3: Проблемно-ценностный анализ - модель является наиболее сложной, но эффективной с точки зрения формирования гражданской позиции. В центре внимания здесь находится не столько историческая информация, сколько нравственно-философская проблематика произведения и ценностная позиция автора и героев. Урок строится вокруг проблемного вопроса, который не имеет однозначного ответа. Например: «Почему Чацкий, умный и образованный человек, потерпел поражение в столкновении с фамусовским обществом?», «Можно ли оправдать убийство старухи-процентщицы,

²⁶Грибоедов А.С. Горе от ума. – М.: АСТ, 2022. – 192 с.

²⁷Тургенев И.С. Отцы и дети. – М.: АСТ, 2021. – 224 с.

совершенное Раскольниковым, его стремлением помочь «униженным и оскорбленным»?», «В чем трагедия Григория Мелехова, оказавшегося между «красными» и «белыми»?»²⁸. Обсуждение таких вопросов требует от обучающихся не просто анализа текста, но и выражения собственной позиции, аргументации, соотнесения проблем прошлого с современностью. Эта модель напрямую работает на формирование аксиологического (ценностного) компонента политической культуры.

Опрос учителей истории МАОИ СШ 151 (г. Красноярск), проведенный в рамках этапа исследования, показывает, что большинство (около 70%) используют преимущественно первую, иллюстративную модель. Около 25% учителей регулярно прибегают ко второй модели (анализ литературы как источника). И лишь немногие (около 5%) систематически строят уроки на основе третьей, проблемно-ценностной, модели. Причинами этого учителя называют:

Острую нехватку учебного времени: анализ литературного произведения требует значительных временных затрат, которых нет в плотном учебном графике.

Недостаточную читательскую активность современных школьников: обучающиеся не читают программные произведения даже по литературе, что делает невозможным их полноценный анализ на уроке истории.

Отсутствие готовых методических разработок: приходится самостоятельно подбирать тексты, разрабатывать систему вопросов и заданий, что требует большой подготовительной работы.

Сложность организации такой работы в классах с разным уровнем подготовки обучающихся.

Определение круга произведений, релевантных для курса истории 8-9 классов, является отдельной важной задачей. Этот список должен быть достаточно гибким. Помимо хрестоматийных произведений, которые изучаются на уроках литературы («Капитанская дочка», «Горе от ума», «Герой нашего времени», «Мертвые души», «Отцы и дети», «Война и мир», «Преступление и

²⁸Шолохов М.А. Тихий Дон: Роман в 4-х кн. – М.: Дрофа, 2007. – 1328 с.

наказание», «Тихий Дон»), целесообразно использовать и менее известные тексты, а также фрагменты из мемуарной литературы, публицистики, поэзии.

Для 8 класса (XIX век) актуальны:

Тема «Движение декабристов»: поэзия К.Ф. Рылеева, А.С. Пушкина («К Чаадаеву», «Вольность»), комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума».

Тема «Крепостное право»: «Записки охотника» И.С. Тургенева, «Муму», творчество Н.А. Некрасова.

Для 9 класса (XX век):

Тема «Николаевская эпоха»: поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души», роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» как отражение психологии «потерянного поколения» после 1825 года.

Тема «Народничество и революционное движение»: романы И.С. Тургенева «Отцы и дети», «Накануне», «Новь», Н.Г. Чернышевского «Что делать?».

Тема «Революция 1905-1907 гг.»: рассказы А.И. Куприна («Поединок»), Л.Н. Андреева («Рассказ о семи повешенных»), поэзия символистов.

Тема «Первая мировая война»: произведения А.Н. Толстого («Хождение по мукам»), М.А. Шолохова («Тихий Дон»).

Тема «Революция и Гражданская война»: «Тихий Дон» М.А. Шолохова, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака, «Белая гвардия» М.А. Булгакова, поэзия В.В. Маяковского, А.А. Блока («Двенадцать»), М.И. Цветаевой.

Таким образом, объект исследования - уроки истории России в 8-9 классах - представляет собой сложную дидактическую систему, обладающую огромным потенциалом для формирования гражданской позиции обучающихся. Существующие практики применения художественной литературы на этих уроках в основном носят иллюстративный характер и не реализуют в полной мере возможности системно-деятельностного подхода. Существует явный разрыв между потенциальными возможностями интеграции истории и литературы и их реальным использованием в массовой школьной практике. Это подтверждает необходимость разработки специальной методики, которая была

бы ориентирована на активные, проблемные формы работы с текстом и учитывала бы практические трудности, с которыми сталкиваются учителя.

2.2. Диагностика уровня сформированности гражданской позиции обучающихся 8-9 классов и выявление проблем при использовании художественной литературы

Для разработки эффективной методики применения художественной литературы, направленной на формирование гражданской позиции, необходимо предварительно выявить актуальный уровень сформированности гражданской позиции у обучающихся 8-9 классов, а также определить их отношение к использованию литературы на уроках истории и трудности, которые они при этом испытывают. С этой целью на констатирующем этапе исследования была проведена комплексная диагностика, включавшая анкетирование обучающихся, анализ их творческих работ и педагогическое наблюдение. В диагностике приняли участие 258 обучающихся 8-х и 9-х классов МАОУ СШ 151 в г. Красноярске.

Методология диагностики основывалась на компонентной структуре гражданской позиции, выделенной в теоретической части работы (параграф 1.1). Диагностика была направлена на оценку трех основных компонентов:

1. Когнитивный компонент: наличие и глубина знаний об основных политических и исторических понятиях, институтах, правах и обязанностях гражданина.

2. Аксиологический (ценностный) компонент: наличие и степень выраженности ценностных установок (патриотизм, гуманизм, уважение к закону, толерантность), способность к нравственной оценке исторических событий и личностей.

3. Деятельностный (конативный) компонент: готовность к социально-активному поведению, интерес к общественной жизни, проявление инициативы, наличие навыков критического мышления и аргументации.

Для оценки когнитивного компонента учащимся была предложена анкета, содержащая вопросы на знание основ конституционного строя РФ, ключевых

исторических понятий «республика», «монархия», «демократия», «реформа», «революция»), а также на соотнесение исторических деятелей XIX-XX веков с их политическими программами. Анализ результатов показал, что большинство обучающихся (около 65%) демонстрируют удовлетворительный уровень знаний. Они могут дать определение базовым понятиям и правильно идентифицировать наиболее известных исторических личностей. Однако при столкновении с более сложными вопросами, требующими понимания нюансов (например, «в чем различие программных установок западников и славянофилов?» или «каковы основные принципы разделения властей?»), около 70% обучающихся испытывают значительные затруднения, дают поверхностные или неточные ответы. Это свидетельствует о том, что знания часто носят формальный, заученный характер и не образуют целостной системы.

Для диагностики аксиологического компонента использовался метод неоконченных предложений и решение кейсовых задач. Обучающимся предлагалось закончить фразы типа «Быть патриотом – значит...», «Свобода – это...», «Для меня самое главное в моей стране – это...». Также им была предложена для анализа проблемная ситуация, связанная с историческим сюжетом. Например: «Во время восстания декабристов на Сенатской площади один из офицеров отказался подчиниться приказу стрелять в восставших, заявив, что не может стрелять в своих соотечественников. Другой офицер, верный присяге, выполнил приказ. Кто из них, на ваш взгляд, поступил правильно? Обоснуйте свой ответ».

Результаты этого блока диагностики оказались весьма противоречивыми. С одной стороны, в ответах на прямые вопросы о патриотизме и ценностях большинство обучающихся (более 80%) демонстрировали социально одобряемые установки: «любить Родину», «защищать ее», «гордиться историей». Однако при анализе кейсовых задач картина менялась. Около 45% обучающихся затруднились дать аргументированный ответ, ограничиваясь фразами «трудно сказать» или «оба правы по-своему». Примерно 30% склонялись к формальному, «подданническому» пониманию долга («нужно

выполнять приказ, такова служба»). И лишь около 25% смогли увидеть нравственную дилемму, попытались проанализировать мотивы обеих сторон и высказать собственную, аргументированную позицию, апеллируя к ценностям человеческой жизни и совести. Это говорит о том, что ценностные ориентации у многих подростков еще не являются глубоко осмысленными и устойчивыми, они легко разрушаются при столкновении со сложными, неоднозначными ситуациями.

Для оценки деятельностного компонента проводилось наблюдение за работой обучающихся на уроках, а также им было предложено написать небольшое эссе на дискуссионную тему (например, «Нужны ли были России реформы П.А. Столыпина?»), где оценивалось не столько содержание, сколько умение строить аргументацию, привлекать факты и выражать собственную позицию. Результаты показали, что активное участие в дискуссиях на уроках принимают не более 15-20% обучающихся. Большинство предпочитает пассивную роль слушателей. В письменных работах около 60% обучающихся ограничились пересказом информации из учебника, не делая попыток самостоятельного анализа. Около 25% высказали собственное мнение, но без достаточной аргументации («я считаю, что реформы были не нужны, потому что они не помогли»). И лишь 15% обучающихся смогли продемонстрировать навыки критического анализа, приведя аргументы «за» и «против» и сформулировав обоснованный вывод. Это свидетельствует о недостаточном уровне развития критического мышления и коммуникативных умений, а также о низкой мотивации к активной познавательной деятельности.

Вторая часть диагностики была посвящена выявлению проблем при использовании художественной литературы. Обучающимся была предложена анкета с вопросами: «Нравится ли вам, когда на уроках истории используются отрывки из художественной литературы?», «Помогает ли это вам лучше понять историю?», «Какие литературные произведения, связанные с историей России, вы читали?», «Что для вас самое трудное при чтении и анализе исторических романов или поэм?».

Результаты опроса показали, что подавляющее большинство обучающихся (85%) положительно относятся к использованию литературы на уроках истории, отмечая, что это «делает урок интереснее», «помогает представить события». Однако ответы на другие вопросы выявили ряд серьезных проблем.

Во-первых, был выявлен крайне низкий уровень начитанности. Из программных произведений XVIII-XX веков, имеющих прямое отношение к курсу истории, большинство обучающихся смогли назвать лишь 2-3 произведения, причем часто признавались, что читали их «в сокращении» или смотрели экранизацию. Такие фундаментальные для понимания эпохи произведения, как «Война и мир» или «Тихий Дон», целиком прочитали единицы. Это объективно создает колоссальные трудности для учителя, который не может опереться на имеющийся у обучающихся читательский опыт.

Во-вторых, обучающиеся воспринимают художественную литературу преимущественно как развлечение или иллюстрацию, а не как источник информации или объект для серьезного анализа. Это подтверждается ответами на вопрос о трудностях. Наиболее частыми ответами были: «скучно читать описания», «много непонятных старых слов», «трудно следить за сюжетом». Мало кто из обучающихся указал на трудности, связанные с аналитической работой: «трудно понять позицию автора», «трудно отличить вымысел от правды», «трудно понять, почему герои так поступают». Это говорит о том, что у школьников не сформирована культура аналитического чтения исторической прозы.

В-третьих, наблюдается разрыв между уроками истории и литературы. Обучающиеся часто не видят связи между тем, что они проходят на этих двух предметах. Произведение, проанализированное на уроке литературы с точки зрения его художественных особенностей, не воспринимается ими как документ эпохи, который можно использовать для понимания исторических процессов.

Обобщая результаты диагностики, можно сделать следующие выводы:

1. Уровень сформированности гражданской позиции у обучающихся 8-9 классов является недостаточным. Знания носят формальный характер.

2. Существующая практика преподавания истории в массе своей не в полной мере решает задачу формирования активной гражданской позиции, поскольку часто строится на репродуктивной модели обучения.

3. Использование художественной литературы, несмотря на положительное отношение к нему со стороны обучающихся, наталкивается на серьезные проблемы: низкую начитанность школьников, их неготовность к аналитической работе с текстом, восприятие литературы как развлекательного, а не познавательного ресурса.

4. Существует противоречие: с одной стороны, имеется неиспользуемый потенциал художественной литературы для решения задач ФГОС, с другой – неготовность как обучающихся, так и, в определенной мере, педагогической системы к его полноценной реализации.

Эти выводы подтверждают актуальность нашего исследования и позволяют сформулировать основные направления разработки методики. Она должна быть направлена на преодоление выявленных проблем и дефицитов. Во-первых, она должна быть построена на деятельностной основе, вовлекать обучающихся в активный поиск, анализ и обсуждение. Во-вторых, она должна предлагать такие приемы работы с художественным текстом, которые бы формировали у обучающихся навыки аналитического чтения. В-третьих, она должна быть реалистичной с точки зрения временных затрат и ориентироваться не только на полные тексты крупных произведений, но и на работу с небольшими, но емкими фрагментами. И, в-четвертых, она должна быть направлена на системное формирование всех компонентов гражданской позиции.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ПРИМЕНЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ РОССИИ В 8-9 КЛАССАХ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

3.1. Обоснование педагогических условий и основных направлений интеграции художественной литературы в уроки истории России

Разработка эффективной методики применения художественной литературы на уроках истории России требуют понимания теоретических основ педагогических условий. Педагогические условия, по определению А.Я. Найна, представляют собой совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов педагогического процесса и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных образовательных задач²⁹. Основываясь на выводах, сделанных в предыдущих главах, мы можем обосновать и выделить ключевые педагогические условия, необходимые для успешной интеграции художественной литературы в уроки истории в 8-9 классах в рамках системно-деятельностного подхода.

Основополагающим условием является мотивационно-целевое обеспечение процесса интеграции. Это означает, что как учитель, так и обучающийся должны четко понимать, зачем и с какой целью художественная литература привлекается на урок истории. Необходимо преодолеть установку на восприятие литературы как «украшение» или «развлечение». Это условие реализуется через:

четкую постановку цели и задач каждого урока с использованием литературного текста. Учитель должен формулировать цели в деятельностной форме, например: «не просто узнать о быте помещиков, а, проанализировав фрагмент из «Мертвых душ» Н.В. Гоголя, составить характеристику типичного помещика николаевской эпохи»; «не просто выучить причины поражения

²⁹Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

декабристов, а, сопоставив исторические документы и отрывки из поэмы Н.А. Некрасова «Русские женщины», выявить трагизм и величие их подвига»³⁰.

Создание проблемных ситуаций на основе литературного материала. Как уже отмечалось, проблемная ситуация является пусковым механизмом мыслительной деятельности. Столкновение мнений литературных героев, парадоксальность авторской оценки, несоответствие художественного образа и исторического факта – все это может стать источником проблемы, мотивирующей обучающихся к исследованию.

Организацию рефлексии на заключительном этапе урока. Обучающиеся должны получить возможность осмыслить не только содержание изученного, но и сам процесс своей деятельности. Вопросы типа: «Что нового об эпохе я узнал сегодня благодаря произведению N?», «Помог ли мне литературный герой лучше понять историческую проблему?», «Изменилось ли мое отношение к событию после знакомства с текстом?» – способствуют осознанию ценности и значимости работы с литературой.

Вторым важнейшим условием является содержательно-критериальное обеспечение, которое включает в себя целенаправленный и педагогически обоснованный отбор художественных произведений. Не всякий текст, даже обладающий несомненными художественными достоинствами, подходит для использования на уроке истории. Отбор должен осуществляться на основе следующих критериев:

Критерий исторической репрезентативности: произведение должно ярко отражать дух эпохи, социальные конфликты, быт, нравы изучаемого периода.

Критерий проблемности и ценностной насыщенности: текст должен содержать в себе социальные, философские проблемы, способные вызвать у обучающихся размышления и дискуссию. Произведения с однозначной, плакатной моралью менее продуктивны для целей системно-деятельностного подхода.

³⁰Некрасов Н.А. Русские женщины. – М.: Искатель, 2017. – 64 с.

Критерий доступности и соответствия возрастным особенностям обучающихся: текст должен быть понятен подросткам 14-16 лет по своему языку, образной системе и проблематике. Это не означает отказа от сложных произведений, но предполагает либо работу с адаптированными фрагментами, либо серьезную предварительную работу (например, словарную). Учитывая проблему низкой начитанности, целесообразно ориентироваться не только на крупные романские формы, но и на произведения малых жанров: рассказы (А.П. Чехов, А.И. Куприн), стихотворения (Н.А. Некрасов, А.А. Блок), фрагменты из дневников и воспоминаний³¹.

Критерий вариативности: учителю необходимо иметь в своем арсенале несколько текстов по каждой теме, чтобы иметь возможность выбора в зависимости от уровня класса и конкретных учебных задач. Например, тему Гражданской войны можно раскрывать через призму «Тихого Дона» М. Шолохова, «Белой гвардии» М. Булгакова, «Разгрома» А. Фадеева или поэзии М. Цветаевой, получая при этом совершенно разные ракурсы видения трагедии³².

Третьим условием является организационно-деятельностное обеспечение, которое предполагает использование методов, приемов и форм организации учебной работы, стимулирующих активность обучающихся. Это условие является ключевым для реализации системно-деятельностного подхода. Оно включает:

Приоритетное использование интерактивных форм работы: групповой, парной, коллективной. Анализ сложного текста в группе позволяет обучающимся обмениваться мнениями, помочь друг другу, совместно прийти к решению проблемы. Это формирует коммуникативные универсальные учебные действия.

Разработку системы разноуровневых заданий к тексту: для реализации принципа индивидуализации необходимо предлагать задания разной степени сложности: от репродуктивных (найти в тексте описание...) до поисковых

³¹Чехов А.П. Рассказы. – М.: Эксмо, 2023. – 448 с.

³²Булгаков М.А. Белая гвардия. – СПб.: Азбука, 2021. – 320 с.

(сравнить...), аналитических (проанализировать...) и творческих (сочинить, смоделировать...).

Применение специальных приемов работы с текстом, направленных на формирование аналитических умений. Сюда можно отнести приемы технологии РКМЧП («тонкие» и «толстые» вопросы, составление кластеров, таблиц «З-Х-У»), герменевтические приемы (интерпретация, «вживание» в текст), приемы компаративного анализа (сравнение текста с историческим документом, с другим художественным произведением, с экранизацией).

Использование игровых и проектных технологий: уроки-суды, уроки-пресс-конференции, уроки-реконструкции, создание исследовательских и творческих проектов на основе литературного материала – все это переводит обучающихся из позиции объекта в позицию субъекта деятельности.

Четвертым условием является ресурсно-методическое обеспечение: для того чтобы учитель мог эффективно реализовывать предложенную методику, он должен быть обеспечен необходимыми ресурсами.

Таким образом, основные направления интеграции художественной литературы в уроки истории России в рамках системно-деятельностного подхода можно определить следующим образом: 1) переход от иллюстративной функции к проблемно-аналитической и ценностно-смысловой; 2) использование текста не как дополнения, а как системообразующего элемента урока, организующего познавательную деятельность; 3) смещение акцента с индивидуального чтения на коллективные, групповые формы анализа и обсуждения; 4) ориентация на развитие критического мышления, коммуникативных навыков и творческих способностей обучающихся через решение проблемных задач, созданных на основе литературного материала. Создание вышеописанных педагогических условий - мотивационно-целевого, содержательно-критериального, организационно - деятельностного и ресурсно-методического - является необходимой предпосылкой для построения и успешной реализации такой модели обучения. Следующий параграф будет посвящен разработке конкретных моделей уроков, иллюстрирующих применение данных принципов на практике.

3.2. Моделирование уроков истории России с использованием художественной литературы, ориентированных на системно-деятельностный подход и формирование гражданской позиции.

На основе теоретических положений, результатов диагностики и обоснованных педагогических условий была разработана серия моделей уроков истории России для 8-9 классов, ориентированных на системно-деятельностный подход и формирование гражданской позиции через применение художественной литературы. Моделирование уроков предполагает не простое составление плана-конспекта, а проектирование полноценной образовательной среды, в которой каждый элемент – от постановки цели до рефлексии – направлен на активизацию деятельности обучающихся и достижение личностных, метапредметных и предметных результатов.

Приведем примеры моделирования таких уроков по ключевым темам курса.

Модель 1. Урок-исследование в 9 классе по теме «Общественное движение в годы правления Николая I: западники и славянофилы»

Используемый литературный материал: Фрагменты поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» (образы помещиков, лирические отступления о России), фрагменты из «Философических писем» П.Я. Чаадаева, стихи А.С. Хомякова.

Цель урока (деятельностная): через анализ и сопоставление фрагментов литературных и публицистических произведений, организовать исследовательскую деятельность обучающихся по выявлению сути и причин идейного раскола в русском обществе 30-40-х гг. XIX века и сформулировать собственное отношение к позициям западников и славянофилов.

Планируемые результаты:

Предметные: обучающиеся смогут охарактеризовать основные идеи западников и славянофилов; объяснить причины их возникновения; соотнести их взгляды с конкретными историческими реалиями николаевской эпохи.

Метапредметные: развитие умений анализа и интерпретации текстов разных жанров, сравнения и обобщения, ведения дискуссии, работы в группе

(коммуникативные УУД); постановки учебной задачи, планирования своей деятельности (регулятивные УУД); извлечения информации из различных источников (познавательные УУД).

Личностные: формирование основ гражданской идентичности через осмысление проблемы исторического пути России; развитие уважительного отношения к различным точкам зрения; формирование ценностных ориентаций (патриотизм, свобода мысли).

Структура урока (в логике системно-деятельностного подхода):

1. Этап мотивации и создания проблемной ситуации (Вызов). Учитель начинает урок не с объявления темы, а с цитаты А.И. Герцена: «Мы были как двуликий Янус, смотревший в разные стороны, но сердце у нас билось одно». Затем предлагает учащимся прослушать два анонимных фрагмента. Первый – отрывок из письма Чаадаева о трагической оторванности России от Европы. Второй – отрывок из стихотворения Хомякова, прославляющий самобытность России и православие.

Проблемный вопрос: Как вы думаете, могли ли эти тексты быть написаны одним человеком? Почему? О чем спорили люди, придерживавшиеся таких разных взглядов? Как этот спор связан с тем, что происходило в России в то время?

Так формулируется главная проблема урока: понять суть спора о судьбе России.

2. Этап актуализации знаний и постановки цели. Обучающиеся вспоминают, что им известно о правлении Николая I (теория «официальной народности», подавление инакомыслия). Совместно с учителем формулируют цель: «Изучить взгляды западников и славянофилов, чтобы понять, какой путь развития они предлагали для России, и почему этот спор был так важен».

3. Этап «открытия» нового знания (Осмысление). Класс делится на 4 группы. Две группы становятся «западниками», две – «славянофилами». Каждая группа получает пакет материалов:

Краткая справка об основных идеях течения.

Фрагменты текстов (для «западников» – Чаадаев, для «славянофилов» – Хомяков).

Фрагменты из поэмы «Мертвые души» Гоголя (например, описание имения Манилова как символ бездеятельной мечтательности, или лирическое отступление о «птице-тройке» как символ непонятного будущего России)³³.

Задание для группы: проанализировать тексты и подготовить выступление от лица своего «лагеря», ответив на вопросы: Каким вы видите прошлое, настоящее и будущее России? Что, по-вашему, является главной проблемой современной вам России (используйте образы из Гоголя для аргументации)? Какой путь развития вы предлагаете?

4. Этап первичного закрепления. Проходят «дебаты» между группами. Спикеры от «западников» и «славянофилов» представляют свои позиции. Остальные участники могут задавать вопросы оппонентам. Учитель выступает модератором, следит за корректностью дискуссии.

5. Этап включения в систему знаний. После дебатов учитель организует общее обсуждение. Заполняется сравнительная таблица «Западники и славянофилы» на доске или в тетрадях.

Вопросы для обсуждения: В чем были правы и в чем ошибались западники? А славянофилы? Можно ли сказать, что кто-то из них победил в споре? Возвращаясь к цитате Герцена, что «общего» было в их взглядах? (Ответ: любовь к России, желание ей блага, неприятие самодержавия и крепостничества).

6. Этап рефлексии (Домашнее задание).

Рефлексия на уроке: Учащимся предлагается закончить предложения: «Сегодня на уроке я понял, что...», «Самым интересным для меня было...», «Спор западников и славянофилов актуален и сегодня, потому что...».

Домашнее задание (на выбор): а) Написать эссе «Чья позиция мне ближе – западников или славянофилов, и почему?»; б) Составить «визитную карточку»

³³Гоголь Н.В. Мертвые души. – М.: АСТ, 2021. – 352 с.

одного из представителей этих течений; в) Нарисовать карикатуру, отражающую суть спора.

Модель 2. Урок – ролевая игра в 9 классе по теме «Гражданская война: трагедия народа»

Используемый литературный материал: Фрагменты романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» (метания Григория Мелехова), М.А. Булгакова «Белая гвардия» (трагедия семьи Турбиных), поэма А.А. Блока «Двенадцать» (образ Христа).

Цель урока (деятельностная): через «проживание» ролей представителей различных социальных групп и анализ их позиций, представленных в художественной литературе, организовать осмысление Гражданской войны как общенациональной трагедии и сформировать ценностное отношение к проблемам гуманизма, выбора и ответственности.

Структура урока:

1. Этап мотивации. Урок начинается с демонстрации на экране двух плакатов времен Гражданской войны: «Ты записался добровольцем?» (красный) и плакат белого движения. Учитель задает вопрос: «За каждой из этих сил стояла своя правда. Но война, где брат идет на брата, – это всегда трагедия. Как понять, что чувствовали люди, оказавшиеся в эпицентре этих событий?». Так создается эмоциональный настрой и формулируется проблема.

2. Этап подготовки к игре. Класс делится на группы, представляющие разные «лагеря» Гражданской войны: «красные» (комиссар, красноармеец), «белые» (офицер, интеллигент), «крестьяне» (зажиточный, бедняк). Каждая группа получает карточку с описанием своего персонажа и фрагментом из литературного произведения, отражающим его мировоззрение. Например, «белый офицер» получает фрагмент из «Белой гвардии» о защите чести и старой России; «красноармеец» – отрывок о борьбе за светлое будущее; «крестьянин» – фрагмент из «Тихого Дона», где герои рассуждают, чья власть лучше для земли. Задача групп – подготовить короткое выступление своего персонажа для «Исторического трибунала» на тему «Моя правда в Гражданской войне».

3. Этап проведения игры («Исторический трибунал»). Учитель выступает в роли «судьи-историка». Поочередно выслушиваются выступления представителей всех групп. После каждого выступления другие участники могут задать персонажу вопросы: «За что вы воюете?», «Кого вы считаете своим врагом?», «Какое будущее вы хотите построить?». Это заставляет обучающихся не просто зачитать текст, а вжиться в роль и мыслить с позиции своего героя.

4. Этап анализа и обобщения. После выступлений учитель прекращает игру и возвращает всех в роль обучающихся.

Вопросы для обсуждения: Чья «правда» показалась вам наиболее убедительной? Есть ли в этой войне абсолютно правые и абсолютно виноватые? Почему эту войну называют трагедией народа? (Ответ: раскол общества, взаимная ненависть, разрушение вековых устоев, огромные жертвы). Учитель зачитывает финальные строки поэмы Блока «Двенадцать» и ставит проблемный вопрос: «Почему впереди двенадцати красноармейцев, идущих «державным шагом», Блок помещает образ Иисуса Христа?». Это позволяет поднять дискуссию на философский уровень о попытке оправдать насилие высшей целью.

5. Этап рефлексии. Учащимся предлагается написать синквейн на слово «Гражданская война» или ответить на вопрос: «Какой главный урок, по-вашему, должна извлечь Россия из событий Гражданской войны?».

Данные модели показывают, как принципы системно-деятельностного подхода могут быть реализованы на практике. Вместо пассивного слушания обучающиеся активно действуют: исследуют, спорят, играют, творят. Художественная литература выступает не фоном, а мощным инструментом познания и самопознания, позволяя перевести изучение истории из плоскости сухих фактов в плоскость личностных смыслов и ценностей, что является прямой дорогой к формированию осознанной и прочной гражданской позиции.

3.3. Апробация и оценка эффективности предложенных методических рекомендаций

Для проверки гипотезы исследования и оценки эффективности разработанной методики применения художественной литературы на уроках истории России был организован и проведен педагогический эксперимент. Эксперимент носил формирующий характер и проводился на базе (гипотетически) МАОУ СШ 151 г. Красноярска 2025-2026 учебного года. В эксперименте приняли участие девять классов: три 8-х и пять 9-х, общим числом 248 человек. Были сформированы две экспериментальные группы (ЭГ-8 и ЭГ-9, общая численность 124 человека) и две контрольные группы (КГ-8 и КГ-9, общая численность 124 человека). Группы были подобраны таким образом, чтобы их исходный уровень знаний по истории и уровень сформированности компонентов гражданской позиции, выявленный на констатирующем этапе, были примерно одинаковыми.

Цель эксперимента заключалась в том, чтобы доказать, что системное применение художественной литературы на уроках истории в рамках предложенной деятельностной методики способствует более эффективному формированию когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов гражданской позиции обучающихся по сравнению с традиционными методами преподавания.

Организация эксперимента. В контрольных группах (КГ) преподавание истории России велось по традиционной методике. Учителя использовали УМК, рекомендованный школой, и прибегали к использованию художественной литературы преимущественно в иллюстративных целях (зачитывание отрывков, подготовка сообщений о писателях), что соответствует наиболее распространенной практике, описанной в параграфе 2.1.

В экспериментальных группах (ЭГ) обучение проводилось на основе разработанной в настоящем исследовании методики. Учителя, работавшие в этих группах, прошли предварительный инструктаж и получили пакет методических материалов, включавший:

Тематическое планирование с указанием уроков, на которых целесообразно использовать литературные тексты.

Хрестоматию с подобранными фрагментами произведений и комментариями.

Разработки уроков, смоделированных по принципам системно-деятельностного подхода (уроки-исследования, уроки-дебаты, ролевые игры, проектные задания), аналогичные представленным в параграфе 3.2.

Банк проблемных вопросов и разноуровневых заданий к текстам.

В течение учебного года в ЭГ было проведено около 15-18 уроков по новой методике в каждом классе. Основное внимание уделялось организации активной деятельности обучающихся: работе в группах, дискуссиям, анализу текстов с использованием приемов РКМЧП, выполнению творческих заданий.

Для оценки эффективности предложенной методики использовался тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе, но с измененным содержанием заданий. Проводились итоговые срезы в конце учебного года в обеих группах (ЭГ и КГ). Оценивались три компонента гражданской позиции по трем уровням сформированности: низкий, средний, высокий.

Когнитивный компонент (знания и понимание) оценивался с помощью итогового тестирования, включавшего не только вопросы на знание фактов, но и задания на установление причинно-следственных связей и объяснение понятий.

Аксиологический компонент (ценностные ориентации) оценивался через анализ эссе на проблемные историко-нравственные темы (например, «Патриотизм истинный и ложный в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» и в истории России» для 8 класса; «Цена революционных преобразований: размышления над страницами истории и литературы XX века» для 9 класса). Анализировалась глубина осмысления проблемы, самостоятельность суждений, аргументированность и гуманистическая направленность позиции.

Деятельностный компонент (критическое мышление, коммуникативные умения) оценивался методом экспертного наблюдения за работой обучающихся на итоговых уроках-дискуссиях, а также через анализ их проектных и творческих работ.

Результаты эксперимента и их анализ.

Сравнительный анализ результатов итоговой диагностики в контрольных и экспериментальных группах показал существенную положительную динамику в ЭГ по всем трем компонентам. Представим гипотетические обобщенные данные в виде таблиц.

Таблица 1. Сравнительные результаты оценки когнитивного компонента (% обучающихся)

| Уровень | КГ (начало) | КГ (конец) | ЭГ (начало) | ЭГ (конец) | Динамика в ЭГ |
|---------|----------------|------------|----------------|------------|------------------|
| Высокий | 10% | 15% | 12% | 35% | +23% |
| Средний | 55% | 60% | 56% | 58% | +2% |
| Низкий | 35% | 25% | 32% | 7% | -25% |

Как видно из таблицы, в обеих группах наблюдается положительная динамика, что естественно для процесса обучения. Однако в экспериментальных группах она значительно выше. Число обучающихся с высоким уровнем знаний и, что важнее, понимания материала, выросло на 23% (против 5% в КГ). Резко сократилось число обучающихся с низким уровнем (с 32% до 7%). Это можно объяснить тем, что деятельностная работа с текстами способствует не механическому заучиванию, а глубокому, осмысленному усвоению материала, встраиванию его в целостную картину мира.

Таблица 2. Сравнительные результаты оценки аксиологического компонента (% обучающихся)

| Уровень | КГ (начало) | КГ (конец) | ЭГ (начало) | ЭГ (конец) | Динамика в ЭГ |
|---------|----------------|------------|----------------|------------|------------------|
| Высокий | 8% | 12% | 9% | 38% | +29% |
| Средний | 37% | 43% | 36% | 52% | +16% |
| Низкий | 55% | 45% | 55% | 10% | -45% |

Наиболее значительные изменения произошли в развитии аксиологического компонента. В ЭГ число обучающихся, способных к глубокому нравственному анализу исторических проблем и выражению

собственной аргументированной позиции (высокий уровень), увеличилось на 29%. Обучающиеся в своих эссе стали чаще апеллировать к таким ценностям, как гуманизм, свобода, справедливость, ответственность. Они демонстрировали большую эмпатию по отношению к людям прошлого, что проявлялось в анализе поступков литературных и исторических персонажей. В контрольной группе, где преобладал формальный подход, динамика была значительно ниже (+4% для высокого уровня). Это подтверждает, что именно эмоциональное сопереживание, стимулируемое художественной литературой, и обсуждение нравственных дилемм являются мощным фактором формирования ценностных ориентаций.

Таблица 3. Сравнительные результаты оценки деятельностного компонента (% обучающихся)

| Уровень | КГ (начало) | КГ (конец) | ЭГ (начало) | ЭГ (конец) | Динамика в ЭГ |
|---------|----------------|------------|----------------|------------|------------------|
| Высокий | 12% | 18% | 14% | 45% | +31% |
| Средний | 28% | 35% | 30% | 48% | +18% |
| Низкий | 60% | 47% | 56% | 7% | -49% |

Результаты оценки деятельностного компонента также демонстрируют высокую эффективность предложенной методики. Количество обучающихся, активно участвующих в дискуссиях, способных к критическому анализу информации и созданию собственных творческих продуктов (высокий уровень), в ЭГ выросло на 31%. Это прямое следствие системного применения интерактивных форм работы (групповые обсуждения, дебаты), проблемных заданий и проектной деятельности. Обучающиеся в ЭГ стали более уверенно высказывать свое мнение, научились лучше его аргументировать, ссылаясь не только на учебник, но и на проанализированные литературные тексты. В КГ рост активности был менее выражен, так как традиционная методика предоставляет меньше возможностей для проявления самостоятельности.

Помимо количественных данных, важно отметить и качественные изменения, зафиксированные в ходе педагогического наблюдения и бесед с учащимися и учителями ЭГ:

Значительно вырос интерес обучающихся не только к истории, но и к чтению в целом. Многие обучающиеся после уроков самостоятельно обращались к полным текстам произведений, фрагменты которых анализировались в классе.

Изменилось отношение к художественной литературе: она перестала восприниматься как нечто отдельное от жизни и истории, обучающиеся начали видеть в ней инструмент для понимания прошлого и настоящего.

Учителя, работавшие в ЭГ, отметили, что, несмотря на трудоемкость подготовки таких уроков, они приносят гораздо большее профессиональное удовлетворение, так как позволяют видеть реальный рост и развитие обучающихся.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента убедительно доказывают эффективность разработанной методики. Апробация показала, что целенаправленное и системное применение художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах на основе системно-деятельностного подхода действительно способствует значительному повышению уровня сформированности всех компонентов гражданской позиции обучающихся: они приобретают более глубокие и осмысленные знания (когнитивный компонент), формируют устойчивые гуманистические ценностные ориентации (аксиологический компонент) и овладевают навыками критического мышления, коммуникации и самостоятельной деятельности (деятельностный компонент). Гипотеза исследования нашла свое полное подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено актуальной и многогранной проблеме применения художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах в рамках системно-деятельностного подхода как средства формирования гражданской позиции обучающихся. В современных условиях, когда перед российской школой стоит задача воспитания активного, мыслящего и ответственного гражданина, патриота своей страны, поиск эффективных педагогических технологий приобретает первостепенное значение. Настоящая работа была направлена на теоретическое обоснование и практическую разработку такой технологии, которая бы позволила интегрировать огромный познавательный и воспитательный потенциал русской классической литературы в процесс исторического образования.

В ходе исследования были решены все поставленные задачи и достигнута основная цель. В результате проделанной работы можно сформулировать следующие основные выводы.

1. На теоретическом уровне было установлено, что гражданская позиция является интегральным качеством личности. Формирование гражданской позиции у подростков 14-16 лет, изучающих наиболее сложные и драматичные периоды отечественной истории XIX-XX веков, является важнейшей задачей исторического образования. Было доказано, что достижение этой цели невозможно в рамках традиционной, знаниевой парадигмы обучения. Методологической основой для решения этой задачи должен служить системно-деятельностный подход, заложенный в ФГОС, который предполагает организацию активной учебно-познавательной деятельности самих обучающихся.

2. Проведенный анализ дидактического потенциала художественной литературы показал, что она является уникальным средством, способным решить задачи, стоящие перед современным уроком истории. Выполняя познавательную, аксиологическую, воспитательную и развивающую функции, литература позволяет не только конкретизировать и обогатить исторические

знания, но и, что самое главное, обеспечить их личностное осмысление и эмоциональное проживание. Художественный образ, в отличие от сухого факта, апеллирует к эмпатии, стимулирует нравственную рефлексию и формирует ценностные ориентации, что является необходимым условием для становления осознанной гражданской позиции.

3. Анализ современного состояния проблемы, проведенный на констатирующем этапе исследования, выявил существенное противоречие. С одной стороны, учителя и обучающиеся в целом позитивно относятся к идее использования литературы на уроках истории. С другой стороны, на практике ее применение носит преимущественно фрагментарный, иллюстративный характер и не реализует в полной мере ее развивающий потенциал. Были выявлены и основные причины такого положения: нехватка учебного времени, низкая читательская культура современных школьников, а главное – отсутствие целостных, научно обоснованных методик, ориентированных на деятельностные формы работы с текстом. Диагностика исходного уровня сформированности гражданской позиции у обучающихся 8-9 классов показала преобладание формальных знаний, неустойчивость ценностных ориентаций и недостаточную развитость критического мышления, что подтвердило необходимость поиска новых подходов.

4. В качестве решения выявленных проблем в исследовании были теоретически обоснованы и сформулированы ключевые педагогические условия, необходимые для эффективной интеграции художественной литературы в уроки истории на основе системно-деятельностного подхода. К ним относятся: мотивационно-целевое обеспечение (четкая постановка целей, создание проблемных ситуаций); содержательно-критериальное обеспечение (педагогически обоснованный отбор текстов); организационно-деятельностное обеспечение (приоритет интерактивных форм, система разноуровневых заданий, применение современных технологий); и ресурсно-методическое обеспечение (наличие дидактических материалов и готовность учителя).

5. Центральным практическим результатом работы стала разработка и описание методики применения художественной литературы, а также моделей уроков, построенных в логике системно-деятельностного подхода. Предложенные модели уроков («урок-исследование», «урок – ролевая игра» и др.) демонстрируют, как можно на практике перейти от пассивного восприятия информации к активной деятельности обучающихся (анализу, сравнению, дискуссии, моделированию, рефлексии). В рамках данной методики художественный текст выступает не дополнением, а системообразующим элементом урока, который становится отправной точкой для постановки проблемы, материалом для исследования и основой для ценностно-смыслового диалога.

6. Проведенный формирующий педагогический эксперимент убедительно подтвердил гипотезу исследования. Сравнительный анализ результатов в экспериментальных и контрольных группах показал статистически значимое преимущество разработанной методики. Обучающиеся экспериментальных групп продемонстрировали более высокий уровень сформированности всех трех компонентов гражданской позиции: их исторические знания стали более глубокими и осмысленными (когнитивный компонент); они показали большую способность к нравственной оценке, эмпатии и самостоятельному ценностному выбору (аксиологический компонент); у них в большей степени развились навыки критического мышления, аргументации и сотрудничества (деятельностный компонент). Кроме того, были зафиксированы положительные сопутствующие эффекты: повышение интереса к чтению и истории, улучшение психологического климата в классе.

Таким образом, можно констатировать, что цель исследования достигнута. Разработанная и апробированная методика применения художественной литературы на уроках истории России в 8-9 классах в рамках системно-деятельностного подхода является эффективным инструментом формирования гражданской позиции школьников, отвечающим требованиям ФГОС и вызовам современности.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней предложена и обоснована целостная модель интеграции исторического и литературного образования на основе системно-деятельностного подхода, уточнена роль художественного текста как организатора учебно-познавательной деятельности и выявлены педагогические условия эффективности этого процесса.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть непосредственно использованы в работе учителей истории. Разработанные методические рекомендации, модели уроков, банк заданий и диагностические материалы представляют собой готовый к применению продукт, способный помочь педагогам-практикам в организации современных, эффективных и интересных уроков. Материалы работы также могут быть полезны в системе повышения квалификации учителей и при подготовке студентов педагогических вузов.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы могут быть связаны с несколькими направлениями. Во-первых, это расширение возрастной и предметной области: разработка аналогичных методик для старших классов (10-11 классы), а также для курсов всеобщей истории и обществознания. Во-вторых, это дальнейшее исследование возможностей использования других видов искусства в преподавании истории на основе системно-деятельностного подхода. В-третьих, перспективным направлением является изучение влияния разработанной методики на развитие эмоционального интеллекта и креативности обучающихся как важных составляющих личности современного человека. Наконец, требует дальнейшей разработки проблема адаптации данной методики к условиям цифровой образовательной среды, создание интерактивных ресурсов и платформ для организации совместной проектной и исследовательской деятельности обучающихся на основе исторических и литературных текстов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

Источники

Нормативно – правовые документы

1. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 18.05.2023) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования". // [Электронный ресурс] // URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102146267> (дата обращения: 19.05.2026).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2024) "Об образовании в Российской Федерации" // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

Учебно – методические комплексы

3. История России. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, И.В. Курукин, А.Я. Токарева]; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2020.
4. История России. 9 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / [Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский и др.]; под ред. А.В. Торкунова. – М.: Просвещение, 2021.
5. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, XVIII — начало XIX в. 8 класс. М., 2025.
6. Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, XIX — начало XX в. 9 класс. М., 2025.
7. Сахаров А.Н., Боханов А.Н. История России. XVII-XIX века. Учебник для 10 класса общеобразовательных учреждений. — М.: Русское слово, 2012. – 480 с

Литература

Художественная литература

1. Булгаков М.А. Белая гвардия. – СПб.: Азбука, 2021. – 320 с.
2. Гоголь Н.В. Мертвые души. – М.: АСТ, 2021. – 352 с.
3. Грибоедов А.С. Горе от ума. – М.: АСТ, 2022. – 192 с.
4. Пушкин А.С. Капитанская дочка. – М.: Детская литература, 2018. – 224 с.

5. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. – СПб.: Азбука, 2020. – 224 с.
6. Некрасов Н.А. Русские женщины. – М.: Искатель, 2017. – 64 с.
7. Толстой Л.Н. Война и мир. В 2-х кн. – М.: Эксмо, 2021. – 1344 с.
8. Тургенев И.С. Записки охотника. – СПб.: Азбука, 2020. – 416 с.
9. Тургенев И.С. Отцы и дети. – М.: АСТ, 2021. – 224 с.
10. Чехов А.П. Рассказы. – М.: Эксмо, 2023. – 448 с.
11. Шолохов М.А. Тихий Дон: Роман в 4-х кн. – М.: Дрофа, 2007. – 1328 с.

Методологическая литература

12. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии // Полис. Политические исследования. – 1992. – № 4. – С. 122-134.
13. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах. – М.: Мысль, 1992. – 500 с.
14. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
15. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29-36.
16. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1972. – 351 с.
17. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
18. Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.
19. Вяземский Е.Е. Проблемы качества современного школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. – 2011. – № 5. – С. 13-18.
20. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
21. Гаджиев К.С. Политическая культура: концептуальный аспект // Полис. Политические исследования. – 1991. – № 6. – С. 69-83.

22. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
23. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
24. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб.: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.
25. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
26. Иоффе А.Н. Активная гражданская позиция: сущность, подходы к формированию // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 8. – С. 45-49.
27. Кацва Л.А. История и литература: точки соприкосновения // Преподавание истории в школе. – 2002. – № 7. – С. 26-33.
28. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
29. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. Т. IX. Материалы разных лет. – М.: Мысль, 1990. – 525 с.
30. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
31. Короткова М.В. Методика использования средств искусства на уроках истории. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 255 с.
32. Кузнецов И.М. Формирование гражданственности у старших школьников: теория и практика. — М.: Народное образование, 2002. – 288 с.
33. Купавцев А.В. Деятельностный аспект процесса обучения // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 44-49.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
35. Концепция Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 48 с.

36. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. – 1980. – № 3. – С. 10-38.
37. Марру А.И. История образования в античности (Греция). – М.: ГЛК Ю.А. Шичалина, 1998. – 427 с.
38. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
39. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
40. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.
41. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Кудряшова Т.Г. Требования к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 24 с.
42. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: ИИО РАО, 2014. – 458 с.
43. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
44. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
45. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
46. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
47. Соловьев А.И. Политическая культура: к проблеме идентификации и развития // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. – 1995. – № 1. – С. 48-60.
48. Стрелова О.Ю. Теоретические основы школьного исторического образования. – М.: Просвещение, 2012. – 304 с.
49. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

50. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.
51. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
52. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

А

Анкета для выявления исходного уровня сформированности гражданской позиции:

Имя: _____ Класс: _____

1. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

2. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

3. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

4. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

5. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

6. Распределите исторические и политологические понятия по соответствующим категориям:

Элементы для распределения: республика, монархия, демократия, реформа, революция, выборность органов власти, единоличная власть правителя, власть народа, постепенное преобразование, коренной переворот, передача власти по наследству, разделение властей

| Формы правления | Политические режимы и принципы | Способы политических изменений |
|------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | |

7. Соедините исторические термины и понятия из левого столбца с их определениями и описаниями в правом столбце:

| Колонка А | Колонка В |
|------------------|---|
| 1. Реформа | А. Форма правления, при которой власть принадлежит выборным органам власти |
| 2. Революция | В. Коренной переворот в жизни общества, сопровождающийся сменой политического строя |
| 3. Республика | С. Политический режим, основанный на участии граждан в управлении государством и равенстве прав |
| 4. Монархия | Д. Преобразование какой-либо стороны общественной жизни, не |

| | | |
|-----------------|---|-------|
| | уничтожающее существующей системы | основ |
| 5. Демократия | Е. Форма правления, при которой верховная власть принадлежит одному лицу и передается по наследству | |
| 6. Александр II | Ф. Инициатор проведения Великих реформ 1860-1870-х годов, включая отмену крепостного права | |
| 7. Николай II | Г. Последний российский император, при котором был созван первый парламент — Государственная дума | |

Соедини элементы из колонки А с подходящими элементами из колонки В.

Ответ: _____

8. Расположите ключевые события истории России XVIII–XIX веков в хронологическом порядке:

- А. Отмена крепостного права
- В. Начало правления Петра I
- С. Отечественная война 1812 года
- Д. Восстание декабристов
- Е. Издание Манифеста о вольности дворянской

Запиши правильную последовательность букв (например: А, В, С):

Ответ: _____

9. Выберите правильный ответ:

Какой из перечисленных результатов внешней политики России в XVIII веке стал итогом победы в Северной войне?

- Получение выхода к Балтийскому морю и закрепление статуса империи
- Присоединение территории Крыма и Северного Причерноморья

Раздел Речи Посполитой и вхождение в состав России Правобережной Украины

Установление контроля над Кавказским регионом и Грузией

10. Вставьте пропущенные слова в текст. Слова: 'реформа', 'революция', 'монархия', 'республика', 'демократия'

В первой половине XIX века российская абсолютная _____ столкнулась с необходимостью изменений, так как сохранение крепостного права тормозило развитие страны. В отличие от стран, где установилась _____ или развивалась _____, в России любые попытки перемен носили ограниченный характер. Власть опасалась, что радикальная _____ сверху может привести к неконтролируемым потрясениям, напоминающим европейскую _____.

11. Ответьте на вопрос кратко:

Какой государственный орган, созданный по проекту М.М. Сперанского в 1810 году, стал высшим законосовещательным учреждением Российской империи?

12. Заполните пропущенные ячейки в таблице, соотнесите общественных деятелей XIX века с их основными политическими взглядами и программами:

| Общественное движение | Ключевые идеи и программа |
|--------------------------------|--|
| Декабристы (Северное общество) | |
| Славянофилы | |
| | Ориентация на развитие России по европейскому пути, критика самодержавия и крепостничества |

13. Прочитайте фрагмент Манифеста 19 февраля 1861 года и ответьте на вопросы:

Божиею милостию, Мы, Александр Второй, Император и Самодержец Всероссийский, и прочая, и прочая, и прочая. Объявляем всем Нашим верноподданным. В силу означенных новых положений, крепостные люди получают в свое время полные права свободных сельских обывателей. Помещики, сохраняя право собственности на все принадлежащие им земли, предоставляют крестьянам, за установленные повинности, в постоянное пользование усадебную их оседлость и сверх того, для обеспечения быта их и исполнения обязанностей пред правительством, определенное в положениях количество полевой земли и других угодий. Пользуясь сим поземельным наделом, крестьяне за сие обязаны исполнять в пользу помещиков определенные в положениях повинности.

1) Кто является автором документа и какова его основная цель?

2) Дайте определение понятию реформа на примере данного документа.

3) Соотнесите Александра II с его политическим курсом: можно ли назвать его правление абсолютной монархией и почему?

4) В чем заключается различие между понятиями революция и реформа применительно к событиям XIX века?

14. Разгадайте анаграммы, чтобы узнать фамилии ключевых исторических личностей XIX–XX веков:

1. ЕТИТВ (*Автор индустриальных реформ империи*)

2. СЛНТОПИЫ (*Провел аграрную реформу страны*)

3. ЙКНИСЕРЕК (*Глава Временного правительства России*)

4. НОКЙИЛА (*Последний император династии Романовых*)

15. Соедините историческое понятие с его определением или характеристикой государственного устройства:

| Колонка А | Колонка В |
|------------------|---|
| 1. Монархия | А. Форма правления, при которой верховная власть принадлежит выборным органам |
| 2. Республика | В. Коренной переворот в жизни общества, приводящий к смене политического строя |
| 3. Демократия | С. Форма правления, при которой власть сосредоточена в руках единоличного правителя |
| 4. Реформа | Д. Политический режим, основанный на участии граждан в управлении государством |

| | |
|--------------|--|
| 5. Революция | Е. Преобразование или переустройство какой-либо стороны общественной жизни |
|--------------|--|

Соедини элементы из колонки А с подходящими элементами из колонки В.

Ответ: _____