

**ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ**

СБОРНИК I

ЛЕНИНГРАД
1947 г.

ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
И С Т О Р И И

СБОРНИК I

Под редакцией
В. Н. БЕРНАДСКОГО и И. В. ГИТТИС

ЛЕНИНГРАД
1947 г.

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике «Вопросы преподавания истории» помещен ряд статей, принадлежащих перу методистов и учителей и написанных в годы Великой Отечественной войны.

Статьи не объединены общей темой, однако они объединяются общими тенденциями. В годы Великой Отечественной войны задача поднять в максимальной степени образовательную и воспитательную значимость школьного исторического курса приковала к себе внимание учителя истории. Публикуемые статьи представляют собой скромную попытку поставить и посылить осветить ряд актуальных вопросов, связанных с реализацией этой задачи.

Статьи «О связи отечественной истории со всеобщей», «Современность в школьном историческом курсе», «Изложение, разбор и обобщение исторических фактов», «Работа над понятиями» освещают важнейшие вопросы повышения научного уровня курса истории, его политической целеустремленности, подведения учащихся к марксистско-ленинскому мировоззрению и пониманию истории.

Следующая группа статей — «Литературно-художественный образ в уроке по истории» (2 статьи), «Историко-художественная картина и ее познавательное значение» затрагивают вопросы внутренней и внешней наглядности; они показывают целую систему средств, которыми владеет учитель для того, чтобы сделать прошлое живым, близким, волнующим для учащихся, чтобы заставить учащихся четко представить себе и правильно понять и оценить это прошлое, извлечь из него идеи и чувства, дорогие советскому человеку.

Статья «Доклады учеников на уроках истории» описывает один из важных приемов организации самостоятельной работы учащихся над историческим материалом, воспитывающих интерес к истории и расширяющих знания, мысли и навыки.

Статьи призывают учителя к серьезной работе над содержанием курса истории и повышением педагогического мастерства.

Редакция считает себя в праве предложить вниманию читателей напечатанные ниже статьи. И это по следующим соображениям. Во-первых, они подытоживают передовой опыт преподавания истории в условиях Великой Отечественной войны. Во-вторых, изложенные в них методические принципы остаются, в основном, правильными и для современного этапа развития советской школы. Они требуют дальнейшего развития, углубления и проверки.

Редакция призывает читателей к критическому освоению опыта преподавания истории в годы Великой Отечественной войны и к дальнейшей творческой разработке вопросов методики преподавания истории в период восстановления и развития народного хозяйства и постепенного перехода к коммунизму.

Редакция

В. Н. Бернадский

О СВЯЗИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ С ВСЕОБЩЕЙ

В 1934 году партией и правительством было принято известное решение о преподавании гражданской истории. И только сейчас нам становится до конца ясным, насколько своевременно было это решение; становится ясным все глубокое политическое значение как этого решения, так и той борьбы против школы Покровского, которая была развернута после этого решения.

Школа Покровского подрывала любовь и уважение к Родине, воспитывала пренебрежительное отношение к прошлому нашего народа. Она изображала историю нашей страны, как похождения каких-то пошехонцев, заблудившихся между тремя соснами. Она изображала русский народ, как Обломовых различных социальных положений. На сессии Академии Наук, посвященной XXV-летию Советской страны, академик Тарле правильно указывал: «Школа Покровского упразднила в полном смысле слова русскую историю — ни более, ни менее. Не то было самое важное, самое вредное, что они абсолютно не понимали и не хотели понимать многого. И даже не то было вреднее всего, что они говорили дикие нелепости, вроде того, что в 1812 г. русские помещики напали на Наполеона, или что в 1610-11-12 г. Минин и Пожарский возглавляли «черносотенное движение». Даже не во всем этом вздоре было главное. Главное было в другом: в том тоне, в какой-то постоянно иронической улыбочке, с которой они подходили к русской истории. Для них это было нечто совсем несерьезное; все в русской истории были дураки, пьяницы, все эти цари, министры, дипломаты... Да и народа по существу не было, он родился совсем недавно, около Покровского и его школы... Прodelывалось в сущности моральное разоружение русского народа».²

Это отношение к прошлому нашей страны было внутренне связано с борьбой враждебных антисоветских элементов против великого учения Ленина—Сталина о возможности построения социализма в одной стране.

Борьба против школы Покровского поставила перед нашей средней и высшей школой проблему изучения истории СССР как истории отечественной, как истории нашей Родины.

¹ В основе статьи лежит доклад, прочитанный на конференции учителей истории г. Ленинграда в 1945 г.

² «Вестник Ака. Наук СССР», 1943 г., № 1—2, стр. 74—75.

За годы, протекшие со времени постановления партии и правительства, с 1934 года до второй мировой войны, которая получила заслуженное наименование Великой Отечественной войны, немалая работа была проделана и учеными историками и школьными преподавателями для того, чтобы укрепить чувство Родины у советской молодежи. Чувство Родины приобрело особую остроту за время четырехлетней войны против германского фашизма. Война выжгла каленым железом остатки тех буржуазных космополитических настроений, которые обнаруживались ранее и в исторической науке и в педагогике. «Животворный советский патриотизм», растущее сознание национальной гордости за свою страну, за ее настоящее и за ее прошлое, должны быть укреплены преподаваемым историей.

Существенное значение для разрешения этой важнейшей задачи имеет продуманная система связи истории отечественной с историей всеобщей.

В одном из документов, конкретизировавших постановление партии и правительства от 16 мая 1934 г., в замечаниях по поводу конспекта учебника по истории СССР, составленных тт. Сталиным, Ждановым и Кировым, подчеркивается одна важная мысль, до сих пор не ставшая руководством к действию у большинства преподавателей. «Нам нужен такой учебник истории СССР..., где бы история народов СССР не отрывалась от истории общеевропейской и вообще мировой истории».

В этом установлении связи, в этом включении истории нашей страны в мировую историю заключается важнейшее средство для того, чтобы укрепить у учащихся чувство национальной гордости, помочь им, через преподавание истории, осознать великую роль нашей страны в истории человечества.

Эти замечания Сталина, Кирова и Жданова должны быть учтены в работе не только преподавателями восьмидесяти классов, но и преподавателями пятых-седьмых классов.

Необходимой предпосылкой для успешного разрешения этой задачи является принципиально правильный подход к вопросу о месте истории нашей страны в мировой истории.

I

История нашей страны и история Запада нередко противопоставлялись, как два совершенно различных процесса. Эта идея исключительности русского исторического развития 100 лет тому назад отстаивалась реакционным крылом русской исторической мысли. Она развивалась в исторических работах Погодина и в выступлениях славянофилов.

Идея исключительности русского исторического процесса определила постановку преподавания истории в школе царской России, ее учебный план и программы.

В борьбе с националистической ограниченностью славянофилов

передовая русская философская мысль усиленно подчеркивала единство мирового исторического процесса и связь русской истории со всеобщей.

Чернышевский писал: «Русская история понятна только в связи со всеобщей, объясняется ею и представляет только видоизменение того же самого строя и явлений, о которых рассказывается во всеобщей истории». Вместе с этим классики русской философской мысли боролись и «против буржуазного космополитизма, принижавшего Россию».¹

Но правильные мысли «просветителей» получили однобокое развитие в русской исторической науке в эпоху господства в ней буржуазных социологических теорий. Сравнительно-историческая школа, исходя из социологического понимания истории, всячески подчеркивала, что русский исторический процесс ничем существенным не отличается от западно-европейского. Его особенность заключается только в отсталости России: в России повторяются, с некоторым запозданием, все те явления, какие имелись в Западной Европе. Свообразие русского исторического процесса сводилось, следовательно, только к различию во времени исторических явлений, а не к качественному их своеобразию.

Русская история у сторонников этого направления представляла только «зады» западно-европейской истории. Рожков и его последователи попытались наметить такое построение школьного курса истории, при котором история человечества излагалась по социологическим периодам: познакомив учащихся с социально-экономической и политической сущностью того или иного периода на материале передового западно-европейского общества, переходили к краткой характеристике русского материала, с целью показать, что в России имелось то же самое, что и на Западе.

Такого рода социологический подход, в духе буржуазной социологии, характерен и для Покровского и его школы.

Удар, который был нанесен социологическому схематизму постановлением 1934 года, поставил перед нами вопрос о необходимости по-иному решить проблему о связи между историей нашей страны и историей всеобщей.

В школьной практике дело свелось на первых порах к полному отрыву курса всеобщей истории от истории нашей страны. Этому способствовал и тот учебный план, которым руководствовалась советская школа. В пятых-седьмых классах изучалась только история мировая. В старших классах, правда, изучалась и история мировая, и история СССР, но изучались совершенно различные периоды. Принципиально продуманное разрешение этого вопроса потребует коренной перестройки программы. Над этим вопросом начали сейчас работать. Но и сейчас, в рамках нынешнего учебного плана, можно сделать многое для правильного решения поставленного вопроса.

¹ Иовчук М. Основные черты русской классической философии XIX века, ОГИЗ, 1945, стр. 24.

II

Принципиальными исходными теоретическими положениями, которыми нужно руководствоваться при решении на практике этого вопроса, — являются два: 1) история СССР не может быть понята без включения ее в мировую историю и 2) обратно; история мировая не может быть понята без учета истории нашей страны. Остановимся сначала кратко на первом положении. Связь истории СССР с мировой выступает с первых же страниц истории нашей страны. История Урарту тесно связана с историей Ассирии; скифские племена испытывают на себе воздействие греческих колоний Сев. Причерноморья. Римское влияние обнаруживается в культуре восточных славян VII—IX вв. (Так, Рыбаков доказывает в своей работе «Ремесло древней Руси», что славяне заимствовали у римлян меры сыпучих тел).¹

В пору становления русского феодализма русское общественно-экономическое, политическое и культурное развитие в значительной мере находилось под воздействием юга и востока (Византия, хазары). Достаточно вспомнить о христианстве. Относительно русского капитализма это еще более очевидно. Пусть у нас были свои крупные изобретатели-самородки вроде Ползунова, Фролова, Кулибина или такие крупные мастера-творцы в деле русской металлургии, как Аносов, открывший тайну булата (чья биография представляет увлекательный роман), как Обухов и М. Павлов. Однако, подчеркивая большое значение этих творцов в области техники, ни в какой мере не должно забывать о том, что техника русского машинного производства, русского транспорта в значительной мере создавалась под влиянием западно-европейской техники. Русская культура самобытна, но это не означает, что она отгорожена на различных этапах своего развития непроницаемой стеной от культуры мировой. Одной из сильных сторон лучших сынов русского народа в их культурном творчестве является то, что они учились у своих соседей, у всех, у кого было чему учиться. И даже если взять раннюю русскую культуру, такое самобытное создание ее, как «Слово о полку Игореве», то и оно свидетельствует о глубокой связи между русской, византийской и древнеболгарской культурой. И другой пример — крупнейшее явление в области истории русского изобразительного искусства, каким был Андрей Рублев, самая яркая фигура в истории русского древнего искусства. Его творчество не может быть понято нами без учета влияния византийского Ренессанса в лице Феофана Грека. Если перейти к культуре XVIII века, то две самые крупные фигуры — Ломоносов и Радищев, и тот и другой самобытны, но и тот и другой многому учатся у Европы. И об этом нам забывать не нужно.

¹ См. Греков Б. Борьба Руси за создание своего государства. Изд. Ак. Наук СССР, 1945 г., стр. 37.

раны не может быть понята без включения ее в общую мировую историю.

III

Но необходимо подчеркнуть и другую сторону этой проблемы, которую часто забывают: без истории СССР не может быть по-настоящему всеобщая история.

На этом вопросе следует, в виду его важности, остановиться подробнее. Свыше ста лет тому назад (в 1834 г.) Пушкин в заметке русской литературе с очерком французской так писал о мировой истории в средние века. «России определено было высокое предназначение: ее необозримые равнины поглотили силу монголов и становили их нашествие на самом краю Европы; варвары не гонимы были оставить у себя в тылу поработанную Русь и возвратиться на степи своего Востока. Образующее просвещение было сено растерзанной и издыхающей Россией». Поясняя эту глубокую мысль, Пушкин сделал примечание, «а не Польшей, как еще раньше утверждали европейские журналы» и тут же добавил: «но Европа в отношении к России всегда была столь же невежественна, как и неблагодарна». Отмечаемые Пушкиным «невежество и неблагодарность» Западной Европы — традиционная черта европейской политической мысли и историографии. Невежество и желание признать исторические заслуги России обнаруживались и после Пушкина. Напомним о на шумевшем в конце XVIII в. о величии крупнейшего русского историка той эпохи Болтина и о Леклерке, автора «Истории древней и новой истории России», типичного западно-европейского писателя о России. Этот человек «французский врач по профессии и русский педагог, даже член русской Академии Наук, по игре случая, по авантюризму, чувствительный поэт и аферист, немножко Дон-Кихот и несколько Хлестаков, перехватил наскоро несколько известий у своего соотечественника Левека и несколько у русских своих корреспондентов, и искажив, как умел, сообщенное ему и им прочее, смастерил из всего этого многотомную книгу». ² Такого рода невежество, смелость которых была столь же велика, как их невежество, можно назвать немало. К сожалению не всякий развязавший Леклерк встречал отповедь от своего Болтина, разнесшего в свое время в «Примечаниях на Леклерка» этого «дерзкого кле-

Во времена польского восстания 1830—31 гг.
Ключевский В. Курс русской истории, ч. V, изд. 1937 г., стр. 465.

чем современная Европа знает Россию. Это величественное поведение не идет более Европе». ¹ Незнание России обнаруживали даже западно-европейские революционные круги. И только Маркс и Энгельс, предвидевшие великую мировую роль грядущей русской революции, пристально следили за политической жизнью России и ее общественным развитием.

Леклерки не перевелись и в XX веке. Ограничимся только одним примером, учебником довольно известного французского историка Малэ (Malet), автора многих широко распространенных учебников. ² Шестое издание его вышло в 1916 г., т. е. в разгар первой мировой войны, в которой Россия выступала в качестве союзника Франции, так что естественно было ожидать повышенного интереса и внимания к прошлому России. Что же сообщает о России учащимся французских средних школ этот учебник? Главы о России в учебнике Малэ представляют обычную легковесную болтовню в снисходительно-пренебрежительном тоне. Главная идея, внушаемая Малэ своим читателям, заключается в том, что Россия есть страна азиатская. Вот несколько утверждений Малэ. «Москва была гораздо больше азиатской, чем европейской страной, потому что в течение веков она непосредственно соприкасалась с желтыми азиатскими народами». ³ Поэтому и «политическая организация России напоминала в определенных отношениях организацию китайской империи». Возвращаясь неоднократно к этой мысли, автор глубокомысленно замечает: «Он (царь) жил в Москве в Кремле-городе в городе, точно так же, как китайский император живет донныне в императорском городе, в центре города Пекина». ⁴ Характеризуя цивилизацию и нравы («такие же как на Востоке»), «просвещенный автор» высокомерно третирует русскую культуру, отказывая ей в какой-либо самостоятельности. Если верить автору, то и собор Василия Блаженного построен итальянским «архитектором».

Леклерки живы поныне и во Франции и в Англии. ⁵ С узкой западно-европейской ограниченностью они сводят мировую историю к истории Западно-европейских стран и не понимают (или не хотят

¹ Герцен А. Сочинения, VI, стр. 308.

² Malet. A. Histoire de France (1610—1789), Paris 1916, Hachette et Co.

³ Малэ. Назв. соч., стр. 248—249.

⁴ Там же, стр. 251.

⁵ См. статью Заславского Д. Как преподают историю советского народа в английской школе. Журнал «Большевик», 1945 г. № 15.

...и гордости. Правда, порою наше государство выступило в мировой истории, как сила реакции. Русское самодержавие первой половине XIX в. играло роль европейского жандарма. Мы отрицать не можем. Но сводить мировую роль России только к тому, что царизм выступал как темная сила реакции, это значит обнаружить полное историческое невежество.

Наша страна играла существенную роль в мировой истории еще древности, ибо для античной Греции и Рима южная часть нашей страны была чрезвычайно важной периферией, имевшей существенное значение для их экономического, социального и политического развития. Чрезвычайно существенную роль играла наша страна и в пору крушения рабовладельческого общества. Именно территории нашей страны формировались в значительной мере племенные союзы, которые разрушили подгнившее здание рабовладельческой государственности. Очень хорошо роль нашей страны в разрушении рабовладельческого мира показана в работе академика Грекова «Борьба Руси за создание своего государства».

Киевское государство было значительным явлением в мировом штабе, значительным фактом в истории Западной и Восточной Европы X—XI вв., а также в истории передней Азии.

Так, борьба Руси со степью в XI—XII вв., воспетая в былинах «Слове о полку Игореве», входит как важная составная часть истории борьбы Европы против движения азиатских степняков на запад. Она совпадает с освободительным движением в Испании против господства мавров и с общим движением Европы на восток в отпор наступающим туркам, прервавшим европейскую экспансию с Азией. Русь, составлявшая левый фланг европейской экспансии против напора кочевых и полукочевых народов, получивших Европу, объединяется под властью Владимира Мономаха и переходит от пассивной обороны к активному наступлению на степь. Степные походы Мономаха сбивают волну полчищ набегов и спасают самую Византию от гибели.¹

В роли борьбы России против монголов мы говорили уже выше. Приводя известные слова Пушкина о «высоком предназначении России».

...ходную мысль выдвигал Чернышевский, писавший: «Не завоевателями и грабителями выступают в истории политической рус-

¹ Лихачев Д. Национальное самосознание древней Руси. Изд. Акад. Наук СССР, 1945 г., стр. 40—41.

...жавшими грозить развитию европейской культуры обломками татаро-монгольских государств, с разбойничьими гнездами, созданными ими на Волге и в Крыму, а также с государствами восточных азиатских кочевников, утвердившимися в малой Азии и на Босфоре, с Оттоманской империей.

Вся тяжесть борьбы с татаро-монголами и с турками легла на плечи нашей страны, и европейская цивилизация была охранена Россией от турецких султанов и монгольских ханов.

Борьба русского народа с татаро-монголами сопровождалась последствиями, имевшими мировое значение и в других отношениях.

Разгромив татаро-монгольские ханства на Востоке, русский народ создал возможность для приобщения к европейской культуре необъятных просторов Северной Азии и освоения Сибири.

Излагая историю присоединения Сибири, преподаватели часто забывают о том, что проникновение русских в Сибирь сопровождалось освоением ее до того еще нетронутых человеком богатств и первичным изучением Сибири. Ерофей Хабаров слал в Якутск с Амура не только «ясачную казну», но и «чертеж князь Лавкаевых городов и земли».

Этот процесс проникновения Руси на восток имел огромное значение в деле открытия человечеством земной планеты. Внешнее отражение этого процесса можно прекрасно обнаружить на географических картах XVI—XVII вв. Если взять мировые карты XVI века, то север Азии является на них белым пятном. По мере того, как русские «землепроходцы» продвигаются на восток, белое пятно уменьшается в своем размере. В конце XVI века на нем появились Обь и Иртыш. В начале XVII века на нем появились Енисей, Лена и Амур. На изданной в Нидерландах в XVII веке мировой карте мы находим приписку: «переведено с русского». Составлением «чертежей» Сибирской земли начали заниматься с конца XVI века и занимались успешно в течение всего XVII века. Русские чертежи сибирской земли в деле познания человечеством земной планеты имели примерно такое же значение, как работы Америго Веспуччи, познакомившие человечество со вновь открытой Америкой.

А в то время, как на Востоке русский народ, сокрушая обломки Золотой Орды, осваивал необъятные просторы Северной Азии, на юге в эти же века (XVI—XVII—XVIII вв.) велась борьба с

¹ Чернышевский Н. Литер. наследие, т. II, ГИЗ, 1928 г., стр. 44.

турками, с тем огромным государством, которое возникло в результате завоеваний османов. Силы этого Османского государства, грозившего в XVI—XVII вв. Западной Европе, были подорваны русскими.

В результате русских войн с турками были созданы предпосылки для успешного развития национально-освободительной борьбы поработанных турецкими феодалами народов Балканского полуострова. Освобождение Балканского полуострова от турецкого господства — вот еще одна из крупнейших исторических задач мирового масштаба, которая была разрешена Русью в прошлом.

Столь же существенное значение для хода мировой истории имела борьба Руси с германской агрессией. Германский натиск на Восток был остановлен, в основном, силами нашей страны, спасшей восточную Европу, спасшей все славянские страны от порабощения их воинствующим германизмом.

А наполеоновские войны, когда Россия спасла Европу от господства французских завоевателей? А роль России в первую мировую войну? А наши бессмертной славой овеянные дни? Эти многочисленные примеры свидетельствуют с полной убедительностью о том, что мировая история не может быть понята без истории нашей страны.

Мировая роль нашей страны не ограничивается областью только внешне-политической истории. Мировое значение русского революционного движения XIX века неоднократно отмечено Марксом и Энгельсом. А со времени возникновения в России рабочей партии нового типа и революции 1905 г. Россия занимает ведущее место в мировом революционном движении. С начала XX в. «центр революционного движения должен был переместиться в Россию». Великая Октябрьская социалистическая революция положила начало новой эре в истории всего человечества, и слова «большевик» и «советы» вошли в языки всех народов.

Если перейти к истории культуры, к истории общественной, политической мысли, то и здесь с гордостью можно отметить растущую роль нашей страны. Имена крупных деятелей русской культуры средневековой поры не звучали широко за пределами нашей страны, но великая русская наука и литература, музыка, театр XIX—XX веков получили мировое признание, а русская общественная мысль заняла руководящее место в прогрессивной общественно-политической мысли человечества на рубеже XIX и начала XX века. Начало сбываться пророчество Гоголя, писавшего сто лет тому назад (в 1846 г.): «Еще пройдет десяток лет, и вы увидите, что Европа приедет к нам не за покупкой пеньки и сала, но за покупкой мудрости, которой не продают больше на европейских рынках».

¹ Сталин «Вопросы ленинизма». Изд. 11-е, стр. 7.

Ленинизм является созданием русской культуры. Не так давно ЦО «Правда» так характеризовала связь между великим учением Ленина и лучшими прогрессивными традициями нашего прошлого: «Ленинизм является прямым наследником и продолжателем революционно-демократических традиций России. Ленинизм вобрал в себя, глубоко воспринял, обобщил и переработал весь опыт героического русского народа в его многовековой борьбе за свободу, начиная от первых крестьянских восстаний и кончая мощным движением молодого русского рабочего класса». Но вместе с тем ленинизм является величайшим достижением мировой общественной политической мысли.

То новое, что внес в марксизм Ленин, имеет всемирно-историческое значение. Ленинизм является величественным итогом, вершиной и русской и мировой культуры.

IV

Итак, ни история СССР не может быть изучена вне связи с мировой историей, ни мировая история не может быть изучаема без учета истории нашей страны. Следует ли отсюда, что нужно взамен отдельных курсов истории СССР и всеобщей построить интегральный курс мировой истории? Это особый вопрос, который должно учесть при создании новой программы. Но уже сейчас безотлагательно нужно при прохождении курса истории учитывать выдвинутые выше положения и систематически связывать историю СССР с всеобщей.

Реализуя в своем преподавании этот принцип, преподаватель добьется более прочного и сознательного усвоения изучаемого материала. Поэтому при преподавании всеобщей истории следует постоянно, где для этого есть подходящий случай, вспоминать историю нашей страны и, наоборот, при преподавании истории нашей страны постоянно, систематически восстанавливать в сознании учащихся ту мировую обстановку, то мировое окружение, в котором развивалась история нашей страны.

Преподаватель истории в пятых-седьмых классах должен продумать по каждому из классов, все вопросы по истории нашей страны, которые связаны с курсом истории древнего мира и средних веков и знакомы учащимся по Краткому курсу истории СССР.

Единство исторического процесса открывает не малые возможности для «органического» включения основных сведений по истории нашей страны в круг вновь излагаемого исторического материала. Пусть учащиеся VI—VII классов при изучении истории средних веков повторят по учебнику начальной школы те важнейшие события, которые происходили в те века в истории нашей страны и которые связаны с изучаемыми ими событиями всеобщей истории. Учебник проф. Косминского, учитывая необходи-

...преподавателю при разрешении этого во-
проса на практике.

В учебнике проф. Косминского имеется 15 упоминаний в различных главах о событиях истории нашей страны. Вся история Киевского государства, например, в ее основных явлениях, должна быть повторена, при изучении глав, посвященных изучению Византии и истории славянских государств раннего средневековья.

Речь идет не о том, чтобы расширять круг сведений учащихся по истории нашей страны по сравнению с начальным курсом истории СССР. (Это не допустят рамки времени, отведенного на курс истории V—VII классов). Ограничимся в классной работе более скромной задачей—закрепить в памяти учащихся знания по истории нашей страны до XVIII века, органически связанные с курсом всеобщей истории, изучаемым в V—VII классах.¹

О расширении этих знаний можно говорить только за счет раз-
вертывания внеклассной работы и организации дополнительного чтения по истории.

Отметим попутно, что за годы Великой Отечественной войны в постановке внеклассной работы в V—VII классах наблюдались чрезвычайно характерные сдвиги, свидетельствующие о том, что если «гнать природу в дверь, она врывается в окно». Внеклассная работа в V—VII классах довоенной поры ограничивалась вопро-
сами почти исключительно истории древнего мира и средневековья. Во внеклассной работе периода Великой Отечественной войны все большее место занимали вопросы истории СССР.

Перейдем от V—VII классов к старшим, где вопрос о связи материала отечественной истории с всеобщей приобретает особое значение. Курс истории СССР в VIII—X классах необходимо, начиная с первых же уроков, органически включать в мировую историю, с которой учащиеся знакомы по курсам предшествующих классов. Для этого следует систематически обращаться к учебникам всеобщей истории, систематически привлекать на занятиях по истории СССР карты Западной Европы, Востока, систематически составлять синхронистические таблицы, в которых будет фигурировать наряду с историей СССР и мировая история.

В прошлом году преподавателей Ленинграда наметили, в связи с проблемой повторения по курсам восьмого, девятого и десятого классов, работу по органическому повторению в процессе прохождения истории СССР материала западно-европейской истории.²

Нужно, чтобы это движение стало всеобщим, массовым движением учительства, нужно, чтобы каждый преподаватель восьмого, девятого и десятого классов взял в руки учебник по всеобщей

¹ Что эта задача вполне разрешима доказывается опытом ряда учителей в прошлом году (например, опыт преподавателя Кругловой в 395-й школе).

² Интересные опыты были проведены, например, препод. К. В. Ползиковой-Рубец (239 школа), И. И. Нейгаузен (206 школа), В. О. Резниковой (240 школа).

истории, по которому проходил курс средних веков или нового времени его учениками и наметил, в связи с какими темами он мобилизует пройденный материал по всеобщей истории. Эта работа позволит и закрепить материал всеобщей истории и лучше понять историю нашей страны и оценить ее мировое значение.¹

В завершающей теме X класса «История второй мировой войны» преподаватель подытожит и ход всеобщей истории и истории нашей страны. Тесно связав историю мировую с историей СССР, он покажет учащимся, что Москва является не только центром Великого Советского Союза, но и крупнейшим мировым центром, что нет вопросов мировой политики, которые решались бы сейчас без участия нашей великой страны, нет вопросов, по которым наша страна не сказала бы своего громкого, веского слова.

Изложенные соображения представляются принципиально бесспорной истиной. Однако до сих пор у нас наблюдается некий разрыв между принципом и практикой. Вряд ли кто-нибудь будет принципиально возражать против правильности развиваемых соображений и вряд ли многие смогут, положить руку на сердце, сказать: «Да, я в своей практике делаю это».

Необходимо, чтобы эта проблема получила практическое разрешение. Это будет знаменовать существенный шаг вперед в деле выполнения тех задач, которые стоят перед школой нашей великой страны.

¹ Конкретные указания о методике этой работы даны в опублик. в журнале «Преподавание истории в школе», 1946 г. № 2, ст. Ползиковой-Рубец К. В. «Опыт прохождения курса отечественной истории в VIII кл. в связи с курсом зап.-европ. средневековья».

И. В. Гиттис

СОВРЕМЕННОСТЬ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ

«Знать историю — значит быть зрячим и сильным, быть отважным защитником и добрым хозяином в своем государстве» (А. Толстой). Каждый советский учитель истории стремится к тому, чтобы достигнуть таких результатов своим преподаванием. Вот почему с особой остротой встает и вопрос о путях правильной связи исторического курса с современностью.

В основе настоящей статьи лежит практика преподавания истории в условиях Великой Отечественной войны. В ней уже наметились некоторые пути правильного разрешения, важнейшего с точки зрения повышения идейно-воспитательной значимости исторического курса, вопроса о связи прошлого и настоящего.

I

«История — самая верная и единственная наставница жизни». Это положение было сформулировано еще в глубокой древности. Человек, стремясь познать окружающую его жизнь и определить свое место в ней, обращался к изучению прошлого и в нем находил ответы на мучившие его вопросы. Мысли о настоящем толкали человека на изучение истории, на связь современности с историей. Однако связи, устанавливаемые между прошлым и настоящим, оставались в течение многих веков случайными и необоснованными. Они не отвечали объективному ходу вещей, ибо не опирались на знание законов развития человеческого общества.

Только марксизм-ленинизм установил истинные, научные связи прошлого и современности. Они основаны на познании законов исторического развития. Ленин со всей силой подчеркивал необходимость изучения прошлого для познания современности. Любое явление настоящего может быть понято лишь в том случае, если посмотреть на него «с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь».¹

С другой стороны, и прошлое не может быть до конца понято без учета современности, без понимания того «чем данная вещь стала теперь». Только сочетание изучения того, что было

¹ Ленин. Соч., т. XXIV, стр. 364.

«раньше» того, что есть «теперь» может обеспечить подлинное историческое познание.

Исторический подход к изучению общественных явлений заключается не только в установлении хронологических и причинных связей. Законом развития является отмирание старого и нарастание нового. Найти в прошлом зачатки развивающегося нового, которое стало уже настоящим, значит установить глубокую внутреннюю связь между прошлым и настоящим. Нельзя опускать и обратную связь. В настоящем имеются остатки старого, отмирающего. Показ старого в новом является также одним из элементов установления связи прошлого и настоящего.

Законы исторического развития, открытые марксизмом, дают возможность извлекать из прошлого «исторические уроки», которые могут способствовать «сознательному выбору средств, приемов и методов борьбы, способных при наименьшей затрате сил дать наибольшие и наиболее прочные результаты» (Ленин).¹

«Уроки истории» открывают пути научного предвидения будущего. Таким образом, связь прошлого с современностью приобретает действенный политический характер. Великие вожди и учителя пролетариата всегда вели и ведут трудящихся к победам, опираясь на опыт мировой истории. Классики марксизма-ленинизма, извлекая «уроки истории», предупреждают, однако, от поверхностных, неправильных аналогий настоящего и прошлого. «...события, поразительно аналогичные, но происходящие в различной исторической обстановке, приводят к совершенно разным результатам. Изучая каждую из этих эволюций в отдельности и затем сопоставляя их, легко найти ключ к пониманию этого явления; но никогда нельзя достичь этого понимания, пользуясь универсальной отмычкой какой-нибудь общей историко-философской теории, наивысшая добродетель которой состоит в ее надисторичности».² Пренебрежение к указаниям марксизма-ленинизма относительно существа связей прошлого и современности и их преувеличение ведет к антинаучным выводам. Это, например, ярко выразилось в ошибках Покровского.

Покровский пытался формулировать значение исторической науки и соотношение истории и политики. Он говорил: «Попытайтесь взять любое из явлений окружающей нас действительности и вы не поймете его без его «исторических корней». Однако, это правильное положение получает у Покровского извращенное содержание в формуле: «История — это политика, обращенная в прошлое». Покровский требовал, чтобы историческая наука выполняла непосредственные задачи текущей политической борьбы «и не сидела где-то в дубрах французской революции или истории древнейшего периода германской социал-де-

¹ Ленин. Соч., т. VII, стр. 83.

² Маркс и Энгельс. Избранные письма, Гиз 1947 г. стр. 316.

к ликвидации исторической науки.

В связи с общими установками, ошибочными оказались у Покровского и методы трактовки связи современности и прошлого. Покровский суживал понятие этой связи до прямой аналогии настоящих и прошедших исторических событий без учета конкретной исторической обстановки, важность чего так учерно подчеркивает марксизм. Это приводило Покровского к анти-историческим и политически ошибочным аналогиям и сблизениям. Так, например, в реакционном «социализме» народников 70-х гг. Покровский находил общее с пролетарским социализмом. В народнической программе Желябова он находил зерна большевизма, в 60-х гг. он находил большевистскую и меньшевистскую тактику и т. п. Партия сурово осудила ошибки «так называемой школы Покровского».

Таковы методологические основы связи прошлого и современности в исторической науке.

Усвоение прошлого для лучшего уразумения современности и изучение современности для лучшего понимания прошлого — это двустороннее положение характеризует одновременно и историческую науку, и историю как учебный предмет, поскольку учебный предмет отражает основные методологические принципы науки. Следовательно, связь прошлого с современностью должна быть присуща и обучению истории.

Необходимость связывания прошлого и настоящего обуславливается, кроме того, и целым рядом педагогических соображений.

Учащиеся всех возрастов знакомятся, наряду с программным материалом, с текущими политическими событиями и участвуют в общественной жизни. В их сознании непрерывно присутствуют элементы истории сегодняшнего дня — факты, поступки людей, их взгляды и настроения и т. п. Этот материал с психологической неизбежностью вступает, в сознании учащихся, в контакт с программным материалом исторического курса. Возникшие на основе знакомства с современностью представления и понятия участвуют в освоении нового материала — так, например, знания о советских партизанах помогают понять партизанское движение в борьбе русских с французами, испанцев с французами, буров с англичанами, знания об англо-советско-американской коалиции подводят к пониманию других коалиций, с которыми учащиеся знакомятся в курсе истории и т. п. На основании этого учитель получает возможность реализовать дидактическое правило «от знакомого к неизвестному». Чем моложе школьники, чем меньше запас их знаний, приобретенных в процессе систематического изучения истории, тем больше приходится учителю искать «знакомое» в знаниях учащихся о современности.

на базе знаний о современности таит в себе и некоторую опасность, заключающуюся в модернизации прошлого. Особенно ярко это сказывается в начальном обучении, когда у детей еще слабы представления об историческом своеобразии. Младшие школьники нередко готовы в шуме Куликовской битвы слышать треск пулеметов, в общинном владении дореволюционной России видеть колхозы, от участников древне-русского вече ждать тайного голосования и т. п. Такие ошибки должны быть предупреждены конкретным и образным изложением учителя с подчеркиванием отличительных черт прошлого и современного. Воспитание историзма неразрывно связано с борьбой против модернизации.

Существенную помощь оказывает подчеркивание связи прошлого с современностью в выработке представления об исторической перспективе. Чем моложе школьники, тем большее значение имеет это положение. Рассказывая о поражении первой революции, учитель подчеркивает, что «не прошло и 12 лет, как рабочий класс под руководством большевистской партии победил и построил первое в мире социалистическое государство. Оно существует уже более четверти века и становится все более и более могущественным». Рассказывая о Сталинском плане индустриализации, учитель напоминает учащимся о громадной роли советской промышленности в деле разгрома фашистских орд.

Такое сопоставление привлекает внимание учащихся к исторической изменчивости, которая является существеннейшим элементом понятия об исторической перспективе.

Практика школьной работы доказывает, что прием связывания истории с современностью не только оживляет занятия, но и углубляет интерес к истории. Наряду с этим, он подготавливает почву для лучшего понимания текущей жизни. В прошлом учащиеся начинают ощущать настоящую жизнь, а в современности видеть «историю», вернее то, что войдет в историю. Более содержательными и осмысленными становятся социально-политические представления и понятия, которыми оперируют школьники. Такие, например, понятия, как «государство», «война», «армия», «враг», «союзник», «правительство», «союз» и многие другие приобретают богатое содержание именно потому, что в их создании участвует и исторический, и современный материал. Более четко осознаются основные идеи курса истории.

Более глубокими становятся лучшие человеческие чувства, которые воспитываются в сердцах юных патриотов в процессе изучения истории.

Преклонение перед бессмертными подвигами героев Отечественной войны с немецкими захватчиками делает более близкими подвиги героев освободительных войн прошлого. Умение ненавидеть усиливается, когда сопоставляются факты злодеяний

на нее фашистских захватчиков. Воспитывается чувство национальной гордости, когда объединяются в сознании славные дела предков и потомков.

В итоге получает громадный стимул для своего развития чувство патриотизма, чувство сознательной и активной любви к своей Родине, основанной на понимании ее прошлого и настоящего. Трудно переоценить значение связывания истории и современности в деле воспитания школьника.

II

Важнейшим и основным путем подготовки к пониманию современности, а значит и связи прошлого и настоящего, является само построение и содержание исторического курса. Изложение важнейших фактов и событий мировой истории в хронологической последовательности, в их внутренней связи, доводится до современности, и учащиеся узнают «как данное явление возникло, развивалось и чем стало теперь». Чем лучше учитель проведет весь курс, чем яснее будет давать марксистский анализ событий, тем лучше он подведет учащихся к пониманию современности.

Но и самый исторический курс несколько видоизменяется под влиянием современности. Мы уже указывали на то, что знание прошлого не может быть полноценным без учета современности. Каждый день человеческой жизни вписывает новую страницу в историю, эту «огромную исповедь бурной жизни человечества» (Герцен). Каждое знаменательное событие современности заставляет более пристально изучать, а иногда и по новому смотреть на многие вопросы, оставаясь на незыблемой основе марксизма-ленинизма. Историческая наука движется неуклонно вперед.

Все это сказывается и на школьном курсе истории. Так, в годы первых Сталинских пятилеток углубилось изложение таких вопросов, как: кризисы капиталистического хозяйства, зависимость царской России от иностранного капитала, особенности развития индустриальных и аграрных стран и ряд других. В год всенародного обсуждения и утверждения Сталинской конституции глубже, чем раньше, можно было ставить перед учащимися такие вопросы, как: декларация прав человека и гражданина, конституции буржуазных стран, Государственная Дума царской России, понятие о буржуазной и советской демократии и т. п. Этот материал вызывал в те годы особенно активный интерес учащихся, так как органически связывался с животрепещущими вопросами современности и помогал ориентироваться в ней.

В дни Великой Отечественной войны историческая наука получила громадный толчок для своего развития. Она обогатилась замечательной книгой великого полководца и теоретика современности И. В. Сталина «О Великой Отечественной войне». Глубже ставятся многие исторические вопросы, как-то: характер войн, источники моральной силы народа и армии, сущность советского патриотизма, сущность дружбы народов, сущность демократического строя и мн. другие.

В связи с этим, углубляется и изложение ряда вопросов школьного курса истории, главным образом, тех вопросов, которые помогают ориентироваться в современности. «Продумывая тему, находишь в ней те элементы, которые помогают учащимся правильно понять текущие события, способствуют воспитанию в них священного чувства советского патриотизма, гордости за родину, уверенность в победе», — так формулирует свою задачу один из мастеров-педагогов.

Особенное внимание привлекают в наши дни такие темы, как например, античное рабство, освободительные войны древнего мира, мировые державы древности — из истории древнего мира; древние германцы, прусское государство, мировые державы средневековья — из истории средних веков; история Германии, Англии, США, революционные и национально-освободительные войны нового времени, международные отношения и дипломатия XIX и XX в.в., I и II мировая война — из истории нового времени; славяне, борьба славянских народов с немецкой агрессией, освободительные войны народов России, колониальные войны царской России, международное положение России, Великая Октябрьская Социалистическая революция, военная интервенция и гражданская война, советский строй и дружба народов СССР, культура народов СССР, борьба СССР за мир, Великая Отечественная война и ряд других тем из истории СССР.

В чем заключается актуальность, созвучность этих тем современности?

Некоторые из этих тем раскрывают перед учащимися исторические основы, корни современности. Из ряда тем учащиеся узнают, что немецкий натиск на восток и отпор немецкой агрессии со стороны славянских народов имеют свою длинную историю. Они знакомятся с историей франко-прусских противоречий. Они изучают историю международных отношений после первой мировой войны, помогающую ориентироваться в современной политической обстановке и т. п.

Другие программные вопросы подводят учащихся к ряду исторических понятий, без которых нельзя осмыслить современность. Так, например, изучение учащимися греко-персидских войн, в которых свободолюбивый греческий народ отстаивал свою честь и независимость, ведет к выработке понятий о справедливой и несправедливой войне. Учащиеся поймут благородные цели войны со стороны греков, им станет близкой мысль о том,

что идея защиты отечества порождает героев. Характеристика империи, «над которой никогда не заходило солнце», раскрывает понятие «мировой державы», а описание объединившихся против Карла V сил Франции, Турции и союза северо-германских князей знакомит учащихся с понятием коалиции.

В ходе изучения истории школьники учатся производить правильный разбор и обобщение исторических фактов. Ряд выводов дает учащимся ключ к объяснению фактов современности и подводит их к усвоению исторических закономерностей и «исторических уроков». Так, анализ положения во Франции в дни франко-прусской войны наглядно доказывает учащимся, что жестокое обращение оккупантов оказывает свое действие и приводит к развертыванию партизанской войны. История мировых империй древности и средних веков показывает школьникам, что насилие, кровь и разрушение оказываются шаткой опорой для владычества.

Актуальность ряда программных вопросов связана еще и с тем, что они вызывают переживания, созвучные тому, что живет в сердце каждого в наши дни. Сочувствие поработанному народу, возмущение и ненависть к захватчикам, презрение к трусам, восхищение и преклонение перед героями, прославившими себя в боях и трудах для родины — эти чувства питаются многими историческими темами и служат связью между ними и современностью.

Таким образом, разнообразные нити связывают исторический материал с современностью.

Педагогическая задача изложения исторического материала (с точки зрения интересующего нас вопроса) заключается в том, чтобы подготовить учащихся к восприятию намеченных связей прошлого и настоящего.

Учителю необходимо так отобрать и так изложить материал, чтобы он «перекликался» с современностью. Особенно ярко и эмоционально расскажет учитель о прошлых боях и славных подвигах за родину. Эти рассказы свяжутся в сознании учащихся с бессмертными подвигами советских богатырей, героев Советского Союза. Излагая вторжение пруссаков во Францию в 1870—71 гг., учитель даст яркие и конкретные описания поведения пруссаков, с одной стороны, и развертывания партизанской войны — с другой. Эти сведения помогут учащимся понять многие факты второй мировой войны. Изложение хода Пунических войн заставит учащихся призадуматься над причинами, определяющими победу той или иной стороны. Яркое повествование о войне 1812 г. вскроет перед учащимися великое значение идеи защиты отечества. Изучая войну Петра I за берега Балтийского моря, учитель подчеркнет, что это была война за возврат исконных русских земель и что война эта была необходимой, так как «ни одна великая нация никогда не существовала и не могла существовать в таком удаленном от морей положении» (Маркс). Учащиеся будут подготовлены к пониманию всей лживости гитлеровской

якобы излагал цели завоевания Европы.

Следует подчеркнуть особую важность развернутых классных бесед на такие, например, темы, как: причина победы греков в грекоперсидских войнах, причины падения Римской империи, причины завоевания Руси татарами, причины победы русских над французами, значение и оценка партизанской войны, оценка поведения русских в Берлине в 1760 г. и пруссаков в Париже, оценка Жанны Д'Арк, Сусанина, Суворова, Кутузова и мн. др.

В своих высказываниях по этим вопросам учащиеся строят исторические рассуждения на основе усвоенного ими фактического материала, выдвигают различные сопоставления с современностью, приходят к определенным выводам и оценкам, формирующим их взгляды и настроения.

Такое прохождение исторического курса хорошо осуществляет подготовку учащихся к пониманию современности и «связи времен». Возникает крайне важный вопрос: можно ли и нужно ли включать в уроки самый материал современности для соответствующих выводов, сопоставлений и объяснений?

III

В уроки истории и можно, и нужно включать современный материал. Однако, правомерным будет такое включение лишь тогда, когда оно будет проводиться на основе научного понимания связи истории и современности. Сопоставление прошлого и настоящего должно отражать существенные связи и способствовать лучшему пониманию и того, что было раньше, и того, что есть теперь.

Практика школьной работы наметила уже приемы убедительного, правильного связывания исторического материала с современностью. Наиболее обычные и простые из этих приемов связаны с теми дидактическими преимуществами такой работы, о которых говорилось выше. Учитель мобилизует представления учащихся, полученные ими из современной жизни для того, чтобы на их основе построить новые знания. Так, представления о советских партизанах помогают учащимся понять партизанское движение 1812 года. Наряду с этим, учитель подчеркивает отличие между однородными фактами прошлого и настоящего, чтобы предупредить их смещение, модернизацию прошлого; он указывает, например, на отношение к партизанскому движению со стороны правительства и главного командования в 1812 году и в наше время.

Излагая факты прошлого, учитель указывает на то «чем данная вещь стала теперь». Так, изложив войну Петра за Балтийское море, учитель коротко указывает на то, как разрешается Балтийская проблема в Великой Отечественной войне. Рассказывая о начале стухановского движения, учитель говорит о громадном зна-

турных городов Европы, и напоминает учащимся судьбы многострадального города в наши дни. Сообщая учащимся, как молодая советская власть предоставила финскому и тому народу право на независимость, учитель указывает, являющие круги Польши и Финляндии не дали народам возмездия использовать этот дар и ввергли народы в пучины бед второй мировой войны и как складывается история этих народов после войны.

Россия — ядро будущей Германии; собрание баронов, епископов, рыцарей и горожан, созданное Монфором в 1265 г. — английский парламент. Преображенский и Семеновский Петра I — родоначальники русской и советской гвардии и др. Такого рода сближения встречаются нередко в истории. Они оживляют, политически заостряют изложения, начинают накопление сведений об отдельных исторических объектах и способствуют усвоению исторической перспек-

тивную роль в усвоении исторических знаний играет сравнительный анализ двух фактов, явлений прошлого и современности. наруживает, как общее в ряде исторических фактов, явлений и отличия на фоне общих черт.

Естественно, и чаще всего по инициативе самих учащихся, идет на уроках сопоставление двух отечественных войн — войны с Наполеоном и войны с Гитлером. Отмечаются многие особенности: стремление агрессора к мировому господству, огромные полчища, наводнившие Европу, жестокий оккупационный режим, неопределенность тыла, недооценка сил России, расчет на быстрый удар, на захват столицы и окончание войны, особое значение народного характера войны и др. Рядом с этими особенностями и чертами выясняются и отличия. Наполеон опирался в своих военных войнах на тогдашний передовой класс — буржуазию, нельзя сказать про Гитлера. Наполеон направил главное свое усилие на Англию и стремился в России найти союзника против Франции. Гитлер стремился обеспечить себя поддержкой Англии

и России. Наполеону удалось взять Москву, но оказалось, что солнце твоего заката; Москва побед твоих пределов. Гитлера ждал на подступах к Москве страшный разгром. Против Наполеона труду встал на защиту родины народ, был народ крепостной России. Против Гитлера встал совет-

русскую сопоставку и не отождествлять эти две войны.

Такой сравнительный анализ способствует и усвоению конкретных исторических знаний и выработке общего понятия о характере войны, охватывающего все богатство исторических фактов. Этого не обеспечивает поверхностное, чисто словесное, сопоставление вроде: «Наша война с фашистами — справедливая война, и Отечественная война 1812 г. была тоже справедливой». А как часто именно такое сопоставление и звучит на уроках!

Во многих сопоставлениях в центре внимания оказываются не общие, а отличительные черты двух фактов, как в следующем примере. Россия участвовала в первой мировой войне. Слабая, зависимая от иностранного капитала, страна. Низкий уровень сельского хозяйства и промышленности. Преступное снабжение армии. Предательство в высших кругах. Для армии и народа — война за чужие интересы. Какой контраст с СССР, решающей силой в борьбе прогрессивного человечества против разбойничьего империализма! Могущественное государство. Социалистическое хозяйство, полностью обеспечивающее нужды фронта и тыла. Невиданное в истории морально-политическое единство народа. Братский союз народов. Могучая и героическая армия. Война за завоевания Великой Октябрьской Социалистической революции и т. д. Такой анализ ведет к пониманию грандиозных исторических сдвигов, происходящих под влиянием определенных исторических явлений и событий. Учащиеся поймут, что социалистический строй дал нашей стране несокрушимую силу.

Многие сопоставления открывают возможность лучше уяснить отличительные черты якобы однородных явлений. С пользой проходит в школе сравнительный анализ гуманизма эпохи возрождения и советского гуманизма, буржуазного и советского патриотизма, греческих и советских олимпиад, спартанского воспитания и советского воспитания и др.

Сравнительный анализ применяется на уроках не только к отдельным историческим фактам, но и к историческим процессам, к ряду фактов, объединенных причинно-следственными связями. Вот, например, урок о Наполеоновских войнах. Французские войска встретили яростное сопротивление со стороны народов, которые Наполеон хотел подчинить иноземному игу. Особенно яркими явились события в Испании. Совершенно естественно и правомерно их сопоставление с событиями в Греции, Югославии и других пораженных Гитлером странах. Оно подводит к выводу о том, что одни и те же причины вызывают однородные

следствал, несмотря на развитие исторических закономерности. Таким путем усваиваются некоторые исторические закономерности.

Сравнительный анализ фактов прошлого и современности может подвести учащихся и к формулировке некоторых предположений о возможном ходе дальнейших событий. Наполеоновские насилие вызвали сопротивление. Сопротивление испанцев против иноземных завоевателей привело к внутреннему перевороту в стране. В ходе второй мировой войны учащиеся нередко выдвигали, на основе этих знаний, следующие предположения: фашистские насилие вызвали мощные народные движения в ряде стран; следует ожидать свержения фашистского ига в поработанных странах, смены правительств, являвшихся правительствами народной измены. Одинаковые причины приводят к одинаковым следствиям.

Этот прием имеет большое распространение в школьной практике. Он стимулирует учащихся к историческим рассуждениям и взвешиванию шансов реализации выдвигаемых предположений, к извлечению «исторических уроков».

Большой силой убедительности обладает прием проверки исторических фактов, предположений и предвидений исторических деятелей фактами современности. Особенно яркий материал для этого дает история СССР, великие деятели которой владеют таким мощным орудием исторического предвидения, как марксистско-ленинская теория.

Так, развертывая перед учащимися историю борьбы за индустриализацию СССР, учитель доказывает, или предлагает учащимся доказать, мудрость плана индустриализации фактами сегодняшнего дня (экономическая независимость и индустриальная мощь СССР, техническая вооруженность Советской Армии и т. п.).

Показывая учащимся противоречия, существующие между капиталистическими государствами и ссылаясь на многократные предупреждения Ленина о неизбежности их столкновения, учитель оперирует фактами первой и второй мировой войны и т. п.

Одним из приемов связывания с современностью является и доступное учащимся разоблачение измышлений фашистских фальсификаторов истории.

Вопрос о возможности применения этого приема в обучении истории связан с более общим вопросом об историографических сведениях в школьном историческом курсе.

Историографический материал знакомит с различными точками зрения на тот или иной исторический факт. Такого рода изложение должно ориентироваться не только на простое усвоение таких точек зрения, но и на возможность их критического рассмотрения на основе хорошо известного фактического материала и знакомства с идеологией авторов или сторонников данной точки зрения. Таких предпосылок далеко не достаточно

в средней школе, тем более в ее младших и средних классах. Здесь происходит процесс первоначального накопления исторических знаний и овладение элементарным разбором и обобщением. Поэтому основной задачей учителя является дать конкретный исторический материал, правильное освещение исторических фактов, не затемняя его изложением других, спорных, или просто ошибочных и вредных, точек зрения.

Историографические сведения, которые учитель вводит изредка в старших классах (чаще всего в связи с докладами учащихся) имеют целью познакомить учащихся с крупными деятелями исторической науки и с ходом ее развития.

Измышления фашистских «историков» не могут и не должны быть материалом для школьного обучения, особенно в младших классах. Соответствующую работу следует проводить лишь в отношении некоторых вопросов, которые теснее всего связаны и со школьным курсом, и с текущими политическими вопросами. Так, например, в курсе истории средних веков следует разоблачить перед учащимися фашистскую теорию о «высшей расе», которой суждено быть «расой господ» и «ниших расах», которым предуготована судьба рабов, но не следует знакомить учащихся с фашистскими точками зрения на раннее средневековье, на деятельность Карла Великого, на крестьянскую войну в Германии, на итальянское возрождение и др.

Наряду с этим можно сказать учащимся, что фашисты хвалят аллеманов, которые перебили кельто-романское население захваченных ими областей, восхваляют разбойничьи предприятия норманнов, возводят в герои и считают предшественниками фюрера Альбрехта Медведя и Генриха Льва, запятнавших свое имя беспощадными грабежами и насилиями над прибалтийскими племенами, называют Фридриха II величайшим героем немецкого народа и т. п. Учащиеся понимают, что можно, перефразировав известную поговорку, сказать: «Скажи мне, кого ты восхваляешь и я скажу, кто ты такой». Небольшое количество таких сведений, несомненно, сыграет свою воспитательную роль.

Некоторое значение для оживления изложения имеют и такие внешние сопоставления фактов прошлого и настоящего, как например: «фашисты, эти вандалы XX в.», и т. п. Из самого контекста ясно, что раскрытие сопоставления не входит в задачу изложения. Учитель использует знакомый учащимся материал в целях образного изложения, а не сообщения знаний.

Все указанные приемы включения современного материала в уроки истории объединены одной мыслью: факты наших дней включаются в самый контекст урока истории и соучаствуют в разрешении стоящих перед каждым данным уроком педагогических задач. Они отражают существенные связи изучаемого прошлого и современности. Они призваны обеспечить лучшее, более четкое и целеустремленное понимание исторического, а, наряду с ним, и современного материала. Включенный в урок современный ма-

териал является не механическим привеском к материалу, а органическим элементом. Это положение дает ключ к определению целесообразности и эффективности использования современного материала на том или ином уроке.

Педагогически и научно правильное связывание исторического материала с современностью осуществляется на базе систематического изложения курса истории; оно является одним из приемов исторического обучения, а не путем перестройки и расширения программы по истории или превращения истории в обществоведение.

На основе сказанного можно сформулировать и некоторые методические положения, обеспечивающие эффективность включения современного материала в урок.

Отбор современного материала должен производиться в строгом соответствии с основными задачами и содержанием урока. Поэтому можно и нужно включать в урок лишь такие факты современности, которые могут, в первую очередь, способствовать лучшему усвоению изучаемых исторических фактов.

Крайне важно учитывать при этом уровень наличных знаний учащихся о соответствующих фактах современности. Нецелесообразно включать в урок такой современный материал, который учащимся мало знаком или вовсе не знаком. Ознакомление с таким материалом в ходе исторического урока отвлекло бы внимание и время от изучаемых исторических фактов и было бы совершенно нецелесообразно. Речь может идти лишь об известном уточнении известного учащимся материала.

Перед приемом связывания прошлого и современного стоят, наряду с воспитательными, конкретные методические задачи как то: образование понятий, установление исторической преемственности или повторяемости, определение исторической специфики. Эти задачи могут быть разрешены лишь при условии развернутых рассуждений, анализа, сравнений и выводов на базе конкретного материала. Следовательно, привлекаемые к уроку факты современности должны быть обсуждены, определенным образом переработаны. В этой работе следует предоставить инициативу учащимся как в подборе известного им современного материала, так и в его истолковании.

Вводя сравнительный анализ фактов прошлого и современного в урок, следует также учитывать содержание предшествующей работы в классе. Представим себе, что в классе уже несколько раз проводилось сопоставление войн прошлого с Отечественной войной и что учащиеся усвоили уже основные элементы понятия о характере войн. Нужно ли и впредь на каждом уроке о войнах возвращаться к этому сопоставлению? Ответ на этот вопрос должен, явно, быть отрицательным. Перед уроком уже не ставится задача выработки нового для учащихся понятия о характере войн. Теперь задача другая — совершенствовать и обогащать понятие о справедливой и несправедливой войне путем

нахождения конкретных фактов о развитии войны, проводящих в различной исторической обстановке. Для этого нет больше надобности вновь возвращаться к повторному сопоставлению. Это сопоставление прозвучит в отдельных репликах и дополнительных сведениях и учителя, и учащихся, но оно не должно быть предметом развернутой классной работы. Такое решение вопроса избавит уроки от скучного повторения все тех же, давно известных учащимся, сопоставлений. В проведении этой работы требуется особый педагогический такт. Такова, в самых общих чертах, наметившаяся в опыте лучших учителей методика использования современного материала на уроках истории.

В практике массовой школы встречается, однако, до сих пор ряд серьезных ошибок, нарушающих изложенные методические положения. Источником этих ошибок нередко является порочное положение о том, что основным показателем политико-воспитательной значимости урока является наличие в нем материала современности. Многие учителя стремятся поэтому включать в уроки современный материал всегда и везде, где к этому представляется малейшая, а иногда и просто кажущаяся возможность. Они недооценивают и забывают о воспитательной значимости всего исторического материала.

Включение в уроки современного материала при малейшем к этому поводу нередко приводит к повторному и часто ошибочному использованию материала современности. Уроки пестрят сопоставлениями и противопоставлениями. Египет был рабовладельческим государством — фашисты стремились возродить рабство. Монархия Александра Македонского была недолговечной — гитлеровская империя тоже недолговечна. Римские воины окапывались — бойцы Советской Армии тоже окапываются. Армии древнего мира использовали боевых слонов — современные армии используют танки. Жители Карфагена проявляли огромный героизм — население советских городов оказывало геройское сопротивление немцам. В древности существовали рынки рабов — гитлеровская Германия возродила такие рынки. Завоевание Мексики произошло без всякого труда — Гитлер предполагал также, без труда, завоевать СССР и т. п. и т. п.

Недостаточная обдуманность отбора и использования современного материала приводит нередко к нарушению цельности и систематичности урока. Приведем пример. Идет урок на тему: «Восстание рабов в древней Греции». Учитель излагает основное содержание урока. Прочитывая клятву греческого аристократа «клянусь, что я буду вечным врагом демоса и сделаю ему столько зла, сколько в состоянии»; учитель указывает на то, что «фашисты тоже мстят трудящимся». Особо фиксируется внимание школьников на том, что в Милете аристократы, в отместку за восстание народа, перебили не только демократов, но и их детей. Отправляясь от этой детали, учитель расширяет начатую им параллель: «фашисты тоже мстят советской детворе». Считаю,

нальным и впечатляющим, учитель широко развертывает это положение, рассказывая и читая о фашистских зверствах над советскими детьми, давая возможность и учащимся добавить известные им факты. Тема урока остается в стороне. Мысли и чувства учащихся направляются по неверному пути, они не служат раскрытию основного содержания урока — восстанию рабов в древней Греции.

То же мы видим на уроке о войнах египетских фараонов, на которых учитель уделяет непомерно много времени характеристике фашистской агрессии и даже читает газетную статью о поведении немцев в одном из временно оккупированных районов СССР. По той же линии идет учитель, который больше половины урока о завоевании Ср. Азии Россией уделяет характеристике процветания советских республик Средней Азии, читает отрывки из стихотв. Джамбула и не успевает охарактеризовать положение Ср. Азии как колонии царизма. Такое чрезмерное включение современного материала лишает урок историчности, приближает его к уроку обществоведения или текущей политики.

Большой удельный вес современного материала на уроке далеко не всегда соответствует содержательности устанавливаемых между прошлым и настоящим связей. Учитель просто располагает материал, переходит к материалу современности такими словами, как например: «то же мы видим и сейчас», «так же думают и фашисты»; «так же героически борется и советский народ» и т. д. и т. п. Такие формальные, чисто внешние сопоставления не вносят ничего существенного в работу, не обогащают знания и не приближают к настоящему пониманию современности. Нередко они приводят к отрицательным результатам, толкая учащихся на превращение некоторого сходства в тождество, не направляя их внимания на историческое развитие и своеобразие.

Школьная практика дает примеры не только внешних, но и ошибочных и вредных аналогий, сближений прошлого и настоящего. Это можно проиллюстрировать хотя бы следующими примерами. Рассказывая о гибели вождя римских рабов Спартака, учитель добавляет: «Спартак погиб так же героически, как погиб советский летчик Гастелло» (следует рассказ о подвиге Гастелло). Героизм Роланда сопоставляется с героизмом Александра Матросова, заслонившего своим телом амбразуру вражеского дзота. Так же нелепы встретившиеся в практике сопоставления государственного строя браманов с гитлеровским строем, племени и рода с колхозом и бригадой и др. Некоторые учителя, подчиняясь своему безудержному стремлению «осовременить» историю, попадают в плен ряда порочных буржуазных теорий — они находят с учащимися капитализм и даже империализм в античном Риме, банки в древнем Вавилоне и т. п.

Эти примеры показывают, к чему приводит намерение во что

было бы стало... ностью.

Пороки такого связывания с современностью заключаются, в основном, в разрыве между задачами урока и включением в него современного материала. Учитель применяет прием без достаточных оснований, не задумываясь над правильностью, научностью и содержательностью намечаемых им связей между прошлым и настоящим.

До сих пор речь шла о связывании прошлого с современностью путем включения вопросов современности в изложение исторического материала.

При изучении последних программных тем, трактующих события текущих дней, связывание материала прошлого и настоящего происходит иным, наиболее убедительным и эффективным путем. В этой работе к изучению современности привлекается ранее пройденный исторический материал. Это представляет большие преимущества. Прежде всего обеспечивается возможность оперировать хорошо усвоенным материалом, не приходится затрачивать времени ни на уточнение и расширение знаний о дополнительном материале, ни на корректирование неточных или неверных сведений. Кроме того, и это самое важное, учащиеся располагают уже систематическим знанием всего ряда важнейших исторических фактов, всей системой основных исторических представлений и понятий, которые могут способствовать пониманию изучаемых ими современных событий и явлений. Если в ходе изучения курса лишь отдельные исторические факты сопоставлялись с тем или иным фактом современности, то сейчас современный факт может быть сопоставлен и поставлен в ряд со всем комплексом соответствующих фактов прошлого. Так, например, героические битвы Великой Отечественной войны сопоставлялись не с одной какой-либо исторической битвой русского народа против иноземных захватчиков, как, например, с Ледовым побоищем или Куликовской битвой, а с целой серией доблестных мужественных и героических сражений нашей истории. Доказательство неизбежности нашей победы над немецко-фашистскими захватчиками не основывалось на слабом фундаменте такой, примерно, формулы: «Русский народ прогнал поработителей — татар, советский народ также прогнал фашистских захватчиков». В конце курса еще до окончания Великой Отечественной войны эта слабая формула превращалась в неопровержимое доказательство. «Русский народ изгнал из своей земли и немецких псов-рыцарей, и татарско-монгольских поработителей в XIII в., и шведских, и польских интервентов XVII в., и шведские армии в XVIII в., и немецких оккупантов в 1918 г., всех интервентов с запада и востока в годы гражданской войны — русский народ всегда выходил победителем в войнах за честь и независимость своей родины. Тем более должен выйти победителем над немецкими захватчиками советский народ, создавший под водительством партии Ленина — Сталина могущественней-

единством, с героической Советской Армией, вооруженной по последнему слову техники и руководимой гениальным полководцем — Генералиссимусом Советского Союза товарищем Сталиным».

Героизм, проявленный в отдельных фактах воспринимается учащимися в конце курса уже как традиция советского народа. Мощь и героизм Советской Армии становятся еще ярче на фоне героического прошлого.

Отдельные исторические факты, используемые раньше для объяснения событий современности, складываются теперь в стройные ряды, увенчанные фактами текущих дней. Изучение современности происходит на широкой исторической базе.

Таким образом, в работе над последними программными темами наилучшим образом реализуется заложенная в историческом обучении возможность подведения учащихся к пониманию современности.

В этой работе необходимо в максимальной степени стимулировать инициативу учащихся по использованию всего изученного ими исторического материала, по подбору исторических фактов, которые могут помочь лучшему пониманию изучаемых фактов современности. Особенно велико в этом плане значение повторительно-обобщающих занятий по окончании курса.

В историческом обучении должны быть использованы оба пути связывания прошлого и современности: и от прошлого к настоящему, и от настоящего к прошлому; но при этом следует всегда помнить, что второй путь является наиболее правильным и существенным. Связь прошлого и современности повышает политическую заостренность исторического обучения. Она открывает большие возможности для углубления понимания и прошлого, и настоящего, особенно для воспитания глубокого интереса к современности и готовности быть ее активными участниками.

Систематическое и широкое изучение современности, которое должно быть обеспечено в советской школе, не может, однако, быть осуществлено только в ходе изучения программного материала. Здесь оно лимитировано и временем и самим содержанием курса. Такое изучение современности осуществляется в системе всей образовательно-воспитательной работы в целом и, в частности, во внеклассных занятиях. Наряду с систематическим ознакомлением учащихся с ходом текущих событий, во внеклассной работе проводилось в годы Великой Отечественной войны изучение и обсуждение отдельных тем и вопросов, связанных с современностью и требующих развернутых исторических комментариев и сопоставлений, как например: «Боевые традиции русского народа», «Героическое прошлое русского народа», «Мужественные образы наших предков», «Военное искусство великих русских полководцев», «Боевые традиции русской гвардии», «Славянские народы в борьбе с немецкой агрессией», «Свободолюбивый чешский народ» и мн. др.

В старших классах можно ставить и более сложные темы, требующие творческого подбора и освещения материала как, например: «Труд рабский и труд свободный», «Империи, спаянные кровью и железом», «Миф о непобедимости», «Мой любимый исторический герой», «Что такое храбрость» и мн. др.

Эта работа, как показал опыт, проходит очень успешно.

Такого рода обобщающие темы прекрасно смыкают изучение истории и современности. Они учат юных советских патриотов включать опыт мировой истории в свои политические настроения, взгляды и высказывания, в работу по воспитанию в себе большевистских черт характера.

В одной работе ученик старших классов пишет: «Я люблю историю за то, что она учит жить, понимать жизнь, разбираться в событиях настоящего».

Это результаты правильно поставленной работы по истории.

Лучшие учителя воспитывают учащихся на опыте мировой истории, крепко связывая ее с историей сегодняшнего дня. В их руках обучение истории становится подлинным орудием идейно-политического воспитания подрастающего поколения. Опыт лучших должен стать достоянием всех.

Н. В. Андреевская

ИЗЛОЖЕНИЕ, РАЗБОР И ОБОБЩЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ В V—VII КЛАССАХ

Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома от 16. V 1934 года раскрывает основные принципы построения курса гражданской истории.

Для обеспечения конкретности и наглядности исторического материала оно требует ознакомления учеников с важнейшими событиями и фактами прошлого, показа исторических деятелей.

Оно указывает, что только на этой базе возможен правильный разбор и правильное обобщение исторических событий.

Оно отмечает, что разбор и обобщения должны подвести учеников к марксистскому пониманию истории.

Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома ознаменовало начало решительной борьбы за подлинно марксистско-ленинское содержание исторического курса. Оно было направлено против буржуазного социологизма, свойственного «школе Покровского», игнорировавшей конкретные факты и выдвигавшей на первый план социологические схемы, обобщения и характеристики. Оно предупреждало и против голого эмпиризма, при котором даются лишь одни факты и отсутствуют и продуманный анализ и обобщения, вооружающие пониманием исторического процесса.

Действительно, без фактов и жизненных образов нет подлинной истории. Анализ и обобщения предполагают знание фактов; без анализа и обобщений мы будем иметь один повествовательный материал, теряющий всякую научную ценность. Таковы основные методологические установки к построению нашего курса.

Реализуя в содержании курса поставленные перед нами задачи, мы должны внимательно продумать следующие вопросы:

1. Как достигнуть конкретности и наглядности исторического материала? 2. В чем будет заключаться разбор фактов и событий и как его проводить? 3. Какого рода обобщения мы будем давать ученикам при прохождении курса? 4. В чем заключается подведение учеников к марксистскому пониманию истории?

При изучении основ марксистской исторической науки, «мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит — если оно правильное — от истины, а подходит к ней»¹. В то же время,

¹ Ленин. *Философские тетради*, стр. 166.

при построении курса, нам приходится учитывать то обстоятельство, что в семилетней школе мы имеем дело с учащимися 11—14 лет. Нам необходимо считаться с уровнем развития, характером мышления и восприятия подростков.

Элементарный курс истории должен быть и научен и посилен. Дальнейшее продолжение образования пополнит знания, углубит понимание, расширит кругозор. Всё последующее учение строится на основах, заложенных в семилетней школе. В этом колоссальная значимость курса V—VII классов. В этом и заключается его огромная ответственность. Нужно помнить, что последующие знания должны дополнять, расширять, но ни в коем случае не исправлять неточности или просто неправильные представления, полученные в V—VII классах.

Таким образом, перед нами встает задача дать марксистски выдержанное построение курса истории и наметить наиболее рациональные пути работы с учащимися определенного возраста.

На конкретном примере разберем, чем мы должны руководствоваться и с какими моментами считаться при проведении уроков в V—VII классах. Вот учитель дает один из первых уроков по Древнему Востоку — «Управление Египта» — на материале Древнего царства. Он рассказывает о фараонах, описывает символы его власти, корону, одеяние, показывает изображение фараона, указывает, что фараон считается сыном бога, что при приеме фараоном присутствующие падают ниц и считают за счастье и честь поцеловать не его ногу, а прах у его ног. Далее учитель повествует о системе управления, о чиновниках, начиная с визиря и кончая писцом. Учитель отмечает, что на фараона и на знать работают крестьяне, рабы, описывает их положение. Для красочного изложения учитель использует документ, показывает картинку, изображающую писца, объясняет ее. Для закрепления представления о структуре государственного аппарата он рисует схему. Урок заканчивается описанием грандиозных памятников древнего царства — пирамид, сфинкса и их постройки.

Материал интересен. Ученики слушают с большим интересом, у хорошего педагога — буквально с затаенным дыханием. Что же интересует ученика? Каков характер его интереса? Его увлекает экзотика, что-то далекое, совсем непохожее на современность, своеобразное. Ученик слушает примерно так же, как если бы он слушал интересную сказку. Ему немножко чудно, и, если хотите, он даже не верит правдивости изложения. «Откуда вы знаете? Видели вы, что вы рассказываете?» Вот вопросы, которые задают наиболее заинтересованные ученики.

В чем образовательная ценность урока? Мы считаем обязательным для каждого культурного человека знание основных этапов развития человеческого общества. Нужно, чтобы ученик имел представление об истории Египта, самого раннего очага человеческой культуры. Вот почему нужно, чтобы ученик знал, как

управлялся Египет, кто стоял во главе управления, какова власть фараона, каковы его помощники. Нужно, чтобы ученики знали о том, как жили рабы, крестьяне, как они работали, на кого; надо чтобы ученики знали, что остались памятники Древнего Египта — пирамиды, сфинксы.

От конкретного материала мы ведем ученика к анализу, в беседе мы сравним положение крестьянина и раба, противопоставим богатую жизнь знати и труд крестьян и рабов. Мы, наконец, подойдем к выводам о классовой структуре и особенностям политического строя.

Здесь взят пример из работы в V классе. Понятно, что за три года учебы, при правильной организации работы, у учащихся не только будут накапливаться знания, но и серьезнее, глубже будет становиться интерес, будет расширяться круг понятий, обогащаться язык.

В VII классе учитель уже может опираться на заложенный в предыдущие годы фундамент.

Однако в пределах семилетней школы у нас есть специфические особенности в построении и в изложении курса истории.

Усложнение работы идет, главным образом, не за счет иных принципов построения, а за счет применения аналогичных принципов к более сложному материалу. Воспринять красочный рассказ о пирамидах или о греко-персидских войнах гораздо проще, чем усвоить, на основе описания, организацию цеха или мануфактуры или, на основе повествования, восстановить ход Английской революции.

В то же время усложнение работы проявится в более глубоком изучении исторического материала. Так, сложнее станут и сравнения. Например, много проще сравнить положение раба и крестьянина в Египте, чем сравнить роль дворянина в Англии, Испании и Франции XVI века.

Вместе с тем, в старших, в седьмых классах, мы уделяем больше внимания и детальнее останавливаемся на обобщающих вопросах: например, на этапах развития и их характерных чертах, причем шире будут и сами характеристики, общее будут понятия.

Однако, подчеркнем, что при всей неизбежности усложнения работы в пределах семилетней школы, наблюдаются специфические черты, характеризующие своеобразие изложения, разбора и обобщения фактов и явлений.

II

Для того, чтобы обеспечить разбор и обобщение, необходимо прежде всего добиться четких представлений. Вот почему остановимся, прежде всего, на вопросе, как достигнуть конкретности и наглядности в изложении исторического материала.

Разрешение этой задачи — наглядности и конкретности изложения — потребует: 1) четкого установления объема знаний, удов-

нам, 2) воссоздания в нашем изложении ярких и живых образов, раскрывающих специфические черты эпохи, 3) создания классовой настроенности, эмоционального восприятия и развития интереса к истории.

Объем фактов, сообщаемых ученикам по любому разделу курса, не может быть большим. Элементарный курс истории предполагает знакомство учеников только с основными ведущими событиями. Такое сокращение обусловлено во-первых тем, что мы не можем перегружать память учеников непосильным для них объемом сведений, во-вторых — всякая детализация связана со специальным углубленным изучением, в то время, как перед средней школой стоит задача дать «основы науки», т. е. дать те знания, которые обязательны для каждого культурного человека, какую бы специальность он ни выбрал.

Отбирая факты, мы опираемся на программу и учебники, дающие центральные, определяющие моменты истории. Так, например, мы отказываемся от систематического изучения истории всех стран Западной Европы в период средневековья.

В пределах истории отдельных стран в определенную эпоху, мы сообщаем тоже только ведущие события. Например, в разделе темы Франция XII в. мы отказываемся от изучения правления первых Капетингов, начавших объединение земель вокруг домена короля, мы даем только Филиппа II, Августа и Людовика IX, т. е. переломные моменты. В школьном изложении выпадает изучение постепенной подготовки этих моментов. Вместе с тем, узловые проблемы истории мы выявляем максимально четко, они-то и обеспечивают правильное марксистское освещение хода развития.

Наконец, в пределах определенного факта или события, мы даем лишь основное. Мы не можем усложнять изложение чрезмерной детализацией. Например, рассказывая о Долгом парламенте 1640 г., мы не будем излагать всех его мероприятий, откажемся даже от рассказа о Великой Ремонстрации. Мы ограничимся только некоторыми мероприятиями, причем отберем наиболее типичные, характерные, которые и дадут нам право сделать вывод, формулировать общую оценку его деятельности.

Подчеркнем, что особенности объема курса дают и качественное своеобразие его построения. Выводы и обобщения, которые мы сообщаем ученикам, будут строиться на гораздо меньшем количестве фактов, они непосредственно будут связаны с данным, типичным для ряда явлений, фактом. Поэтому довольно широкие выводы опираются на сравнительно небольшое количество фактов.

Для воссоздания жизненных образов прошлого, необходимо, чтобы в нашем изложении преобладали моменты описания и повествования. Так, знакомя учеников с новыми явлениями, учитель использует бытовой материал, позволяющий воссоздать

Давая изложение событий, учитель часто становится на путь их драматизации с тем, чтобы оживить прошлое, показать исторические личности и массы в действии, в борьбе, создать представление о разворачивании событий, возбудить определенное настроение, отношение к излагаемому. Вместе с тем, учитель ярко оттеняет основные явления, подчеркивает ведущие, определяющие моменты, в результате чего в повествовании уже кроются элементы анализа, обобщений. Учитель в содержании сообщаемых событий и явлений подготавливает почву для анализа и обобщений.

Излагая таким образом события и явления прошлого, необходимо учитывать, что ученик живет представлениями окружающей действительности. Нужно добиться того, чтобы он понял и восстановил в своем сознании прошлое таким, как оно было, а не переносил на него черт современности. Этой цели подчинено и содержание изложения и тот материал, который мы привлекаем для воспроизведения образов прошлого: картины, планы и т. д. Например, если мы не дадим подробного описания триеры и не покажем ее изображения, то учащиеся будут представлять себе греческий корабль подобным современному. Отсюда и проистекают так часто встречающиеся «оговорки» учеников, когда они говорят о пародах в Древней Греции или Рима, или когда в рассказе ученика Колумб уезжает в свою экспедицию на пароходе. Точно также, если мы не дадим четко описания цеховой мастерской, то ученик спутает современное понятие цеха с цехом средневековья, и у него ремесленник будет работать на машинах. Аналогичных примеров можно было бы привести очень много.

Столь же необходимо жизненное воспроизведение событий. Иногда как будто мелкая деталь помогает ученику восстановить картину, раскрыть ситуацию. Так, например, в истории греко-персидской войны эпизод с подсланным в лагерь Ксеркса рабом, дающим ложное показание о намерении Афинского флота отступить и не давать сражения — эпизод, сам по себе, несущественный и не в полной мере достоверный, — очень полезен в школе, так как этот занимательный для ученика материал помогает ему запомнить разногласия, бывшие среди греков по вопросу, давать ли сражение; он выявляет и роль Афин и Фемистокла в борьбе с персами.

Содержание даваемого нами описания или повествования, должно быть строго продумано и должно быть обосновано теми возможностями, которые оно открывает для жизненного воспроизведения прошлого и тем самым для углубления его понимания. В изложении мы не должны гнаться за внешней занимательностью, а искать путей запечатлеть в сознании ученика важные, необходимые для понимания истории события и явления. Вот почему, ошибкой было бы излишне загромождать курс истории всякого рода «интересными» эпизодами. Здесь перед нами встает опасность возвращения к построению курса в виде культурно-бытовых очер-

зыванию «интересных» для ученика полуполюганд.

Описание изучаемых явлений или повествование о событиях приобретает глубокое познавательное значение, так как конкретное воспроизведение событий является материалом для анализа и обобщений.

При изложении событий, мы стремимся возбудить интерес и создать правильную классовую настроенность. На ранних стадиях изучения истории у ученика преобладает интерес к фабуле — ему любопытен ход событий, его интересует вопрос, чем кончилось, кто победил, какова судьба той или другой исторической фигуры. Например, в учебнике истории не говорится о судьбе Марии, и ученики часто задают вопрос: «А что случилось с Марией?».

Понятно, такого рода интерес еще очень далек от интереса к истории, как науке, но нам нужно его использовать для того, чтобы переключить ученика на более глубокое понимание, для того, чтобы вырабатывать у него подлинный интерес к историческому прошлому.

Наряду с интересом к исторической фабуле, к экзотике явлений прошлого, у ученика всегда наблюдается подсознательное стремление определить свое отношение к изучаемым явлениям, событиям. Ученик органически не может остаться беспристрастным зрителем. Если он изучает ход войны, то обязательно становится на сторону какой-либо из воюющих сторон, он сочувствует Ганнибалу, увлекается Цезарем, Августом, Александром Македонским. Если речь идет о каком-либо явлении, то ему хочется узнать — хорошо это или плохо, что лучше. Эти настроения ученика, опять-таки, далеки от подлинно-научных, но мы должны их использовать. Ученик увлекся Августом, ему нравится его упорство, его изворотливость, ученика всегда привлекают те исторические фигуры, на долю которых выпадает крупный успех. Лишние штрихи, показывающие вероломство, жестокость, презрение к народу, помогут создать правильную характеристику, подготовят почву для классово обоснованной оценки. Конкретность изложения поможет ученику определить свои симпатии, классово обоснованно подходить к оценкам.

Итак, реализация задачи конкретности и наглядности изложения исторического материала органически приводит к созданию предпосылок для анализа и обобщений. Отбор и группировка фактов, жизненность и эмоциональная насыщенность повествования и описания готовят почву для классово обоснованных оценок, для восприятия процесса развития, для оформления понятий и тем самым — для подведения ученика к пониманию марксистских основ курса истории.

III

Мы уже неоднократно подчеркивали, что конкретное изложение является вместе с тем средством для подведения учеников

то его полнота уже таит в себе по существу элементы анализа и вывода.

В курсе истории, к какому бы возрасту ученика он ни был обращен, ни в коем случае нельзя ограничиваться одним конкретным материалом; необходимо давать анализ и выводы. Для семилетней школы характерна органическая связь, мы бы сказали, вкрапливание моментов анализа и обобщений в конкретный материал. Само знание конкретного материала в его специфических чертах уже является неотъемлемой частью, предпосылкой для анализа и обобщений.

Остановимся на тех задачах, которые встают перед нами при разборе — анализе фактов и явлений.

Нам необходимо научить ученика: 1) выявлять в данном историческом факте или явлении основные его элементы, 2) устанавливать его место в историческом процессе и его связи с другими явлениями и событиями, 3) выявлять его специфические и типичные черты, 4) понимать причинно-следственные связи, 5) проследить и воспринять ход и процесс развития.

Всякий факт и событие многогранны по своему содержанию. Восприятие целостного явления и события достигается только путем выявления всех моментов, присущих ему. Например, мы дали ученику конкретное и наглядное описание феодального поместья. Первым шагом в анализе этой картины является установление признаков типичных для поместья, уровня техники, организации хозяйства, труда и т. д.

На этот же путь мы становимся при повествовании о событиях. Так, мы рисуем картину битвы при Каннах. Анализ этой битвы приведет к установлению состава армий, их вооружения, деятельности полководцев, хода боя и т. д.

Однако мы не можем ограничиться анализом данного факта или явления, взятого изолированно от общего хода исторического процесса.

Каждое отдельное событие и явление должно восприниматься не оторванно, изолированно от всей совокупности явлений, свойственных данному периоду, данной стране. Каждый факт должен вырастать на фоне определенной исторической ситуации.

Учителю необходимо считаться с тем, что установление места данного факта в истории и его связи с другими, дается ученикам нелегко. Они склонны видеть, усваивать каждый факт сам по себе, как нечто законченное. Они отрывают характеристику ситуации от хода событий, не сразу схватывают внутреннюю связь между отдельными сообщенными им чертами эпохи. Приходится упорно учить ученика и системой изложения конкретного материала и методически правильно построенной беседой, заставляющей учащихся самих самостоятельно находить и объяснять внутренние связи.

тины оострения социальных и национальных противоречий Чехии. При анализе данных конкретных событий, и их связи с историей Чехии, т. е. при раскрытии конкретной ситуации и событий, ученик сможет разобраться в таких моментах, как причины и факт существования двух партий среди гуситов, роль Табора и упорство его борьбы против немецких рыцарей, предательство умеренных, значение гуситских войн для чехов. В то же время установление взаимосвязи между событиями поможет воспринять гуситские войны, как один из фактов борьбы крестьян против феодалов (наряду с ранее известными ученикам восстаниями Уота Тайлера и Жакерией), как один из фактов борьбы за независимость (Реконкиста, борьба славян), как один из фактов среди бесчисленных попыток немецких «псов-рыцарей» поработить и уничтожить славянские народы.

Разбирая воспроизведенную учителем картину жизни средневекового города, мы будем учить ученика видеть этот город на фоне еще крайне примитивной хозяйственной жизни, на фоне политической раздробленности при господстве феодалов, живущих грудом крепостных и готовых на любую военную авантюру, ради захвата земель и крестьян. Только внутренне связывая общее представление о жизни средневековья с картиной города, наш ученик сможет понять, чем вызваны и в чем заключаются своеобразные черты города: ремесленные мастерские, состав населения, условия благоприятствующие росту их политического значения, неизбежность борьбы с феодалами. Только на такой основе ученик сможет, наконец, воспринять город, как прогрессивное явление, в котором вырабатываются новые хозяйственные начала, оформляются новые социальные группы.

Таким образом, разбирая факты и явления, мы будем учить ученика устанавливать место данного события, его корни в определенной исторической ситуации, вскрывать внутренние связи.

Разбор данного конкретного факта и явления предполагает и установление его своеобразия, в то же время, выявления типичных для ряда аналогичных событий или явлений черт. Например, мы изучаем восстание Уота Тайлера. Мы обязаны ознакомить учеников с той ситуацией в Англии, которая породила это восстание. Но, наряду с этим нам необходимо, для четкого понимания данного крестьянского движения, сравнить его с Жакерией. Тогда наш ученик осознает и типичные черты крестьянского восстания средневековья и особенности восстания Уота Тайлера, увидит, в чем проявляется его организованность, поймет значение выработки крестьянских требований.

При изучении возникновения парламента в Англии, мы не только покажем, при какой социальной и политической ситуации возникло это учреждение, но и сравним английский парламент с генеральными штатами во Франции и, тем самым, установим характерные признаки сословной монархии и вскроем те особен-

его дальнейшее развитие и укрепление.

Таким образом, огромное значение для углубленного понимания имеет прием сравнения. Для того, чтобы наш ученик мог сравнивать, он должен владеть уже значительным запасом знаний. Через сравнение мы приучаем ученика оперировать своими знаниями, привлекая необходимые факты из изученного материала. В этом отношении надо заранее предусмотреть опасность механических сравнений, скороспелых, научно необоснованных аналогий. Вот почему, в пределах семилетки, учитель будет в подавляющем большинстве случаев, сам называть тот объект, с которым нужно сравнить, сам ставить вопросы, намечающие те линии, по которым пойдет сравнение.

Углубленный разбор событий и явлений подводит к вопросу о причинах, их породивших. Мы будем исходить от раскрытия конкретной ситуации, показывая множественность причин в сложных явлениях и приучая учеников группировать эти причины. Например, при изучении причин Пелопонесской войны, учитель указывает на соперничество между Афинами и Спартой, на борьбу за гегемонию и на противоречия между двумя политическими системами — аристократической и демократической. Наша работа ни в коем случае не может свестись к одному перечислению причин. Объяснив основы противоречий, нужно сгруппировать причины с тем, чтобы ученики поняли и умели выделять причины хозяйственные, социальные и политические. Точно также при изучении причин Нидерландской революции мы начнем с установления общей ситуации: стремление испанских феодалов поживиться за счет богатых провинций, недовольство буржуазных групп Нидерланд, притеснение народных масс, политика Филиппа II, стремящегося лишить Нидерланды какой-либо независимости и подчинить их своей власти, католицизм и борьба против реформационного движения как средство удержать Нидерланды в повиновении.

Таким образом, раскрытие ситуации приводит к установлению причин. Затем мы группируем эти причины и, обращаясь к формулировке учебника, устанавливаем социально-экономические и политические причины.

Необходимо учитывать, что учащиеся склонны смешивать причину и повод и на первый план выделять повод. Они с трудом усваивают разницу между поводом и причиной. Постараемся объяснить, чем вызвано это явление. Ученик довольно быстро научается воспринимать последовательную цепь событий, причем последовательность он усваивает быстрее, чем внутреннюю обусловленность. При недостаточном внимании учителя к восприятию ученика, у учащихся складывается представление о механической связи, причем каждое предыдущее событие рисуется, как причина для последующего. Таким образом, ученик переходит

логического мышления — post ergo propter hoc. Между тем, такого рода ошибка приводит к неправильному подходу к историческому процессу, к непониманию его закономерности, так как, если повод заменяет причину, то история лишается внутренней закономерности.

Подчеркнем, что этого рода ошибка встречается часто во всех классах семилетки, а не только в пятых классах. После изложения материала необходимо ставить контрольный вопрос — в чем причина и каков повод?

Наша задача заключается не только в том, чтобы раскрыть причины, но и в том, чтобы показать последствия, тогда только в сознании ученика будет вырисовываться процесс развития, ход исторического процесса.

Таким образом, разбор исторических фактов научит учащихся воспринимать внутреннюю связь в общем ходе исторического процесса. Здесь речь идет не о механическом запоминании последовательности, а о понимании развития исторических событий и процессов.

При реализации этой задачи нам необходимо считаться с особенностями интереса и мышления ученика. Учащиеся легче, проще усваивают ход событий, чем процесс развития. Однако, и в овладении ходом событий, мы наблюдаем известные своеобразия. Ученик следит с интересом за изложением фактов классовой борьбы, истории войны; его занимает сама фабула. Учитель должен научить ученика следить не только за внешним ходом событий. В целях развития исторического понимания, мышления учителю необходимо переключать интерес учащихся от вопросов: «что случилось?», «чем кончилось?» к вопросам — «почему, чем вызвано, каково значение?» и т. п. Если это не делается, то ученики дают рассказ скорее о происшествии, чем об историческом событии. При отсутствии достаточно глубокой работы в ответах учеников могут выпадать целые звенья, так как они не будут сознавать внутренней связи между отдельными событиями.

Гораздо сложнее дается ученикам восприятие процесса развития. Они усваивают более или менее хорошо ситуацию на каждом данном моменте, но не умеют понять, в чем существо происшедших изменений, как они последовательно совершались. Возьмем, например, положение учебника по древней истории: «Так, в результате реформ Солона, Пизистрата, Клисфена установилась в Афинах демократия». Содержание реформ названных политических деятелей ученики знают, но внутреннюю их преемственность они схватывают плохо. Указанные трудности заставляют нас искать своеобразных путей построения работы. Вот почему нам приходится отказаться от показа становления и ограничиться лишь изучением последовательного ряда картин хозяйственной, общественной структуры, рисующих уже значительные изменения. Таким образом, мы не прослеживаем процесс развития, а даем результат

внесено, что изменилось, почему изменилось, каковы результаты этих изменений. Таким образом, мы подводим учеников к идее исторического развития. Прием сравнения является средством для подведения учеников к восприятию развития. Эти сравнения мы должны провести путем тщательно продуманной беседы, в ходе которой мы отметим все новые черты, дадим им оценку в плане прогрессивного развития исторического процесса. Итак, изучая конкретный исторический материал, мы должны привить ученикам навык воспринимать развитие, процесс.

IV

Таким образом, конкретная картина явлений и событий прошлого для углубленного понимания ее существа подвергается всестороннему разбору. Разбор явлений и событий должен завершаться обобщениями, дающими возможность восстановить целое уже на значительно большей глубине.

В этом плане мы будем, прежде всего, давать ученикам характеристики как отдельных явлений, так и определенных исторических периодов. Обобщенная характеристика приведет к оформлению исторических понятий.

Даваемые характеристики будут вскрывать основные черты и признаки изучаемых явлений. Наш ученик овладеет характерными признаками определенных экономических явлений, отдельных классов общества, политического строя, государственных форм. Вместе с тем, он овладеет и характеристиками периодов исторического развития. Таким образом характеристики могут быть разной широты.

Остановимся, для примера, на характеристике исторических периодов. Напомним, что до 1934 года в программах и рабочих книгах господствовали общие характеристики и игнорировались конкретные факты. Ни в коем случае нельзя возвращаться к старым ошибкам. Однако, из боязни этих ошибок нельзя вдаваться в обратную крайность и отказываться от обобщений, от подведения итогов. Мы можем установить типичные для данной страны определенного периода черты, например, для Афин V века, или для Франции XV века; наряду с этим может быть дана и более широкая характеристика, охватывающая более длительный, законченный период, например, раннее средневековье. Мы дадим и характеристики, вскрывающие особенности целой формации — средневековье, древний мир. Пред нами стоит задача научить ученика воспринимать каждый, более краткий или более широкий, период, как нечто цельное.

На какой путь нужно встать в такой работе? Знакомя учеников с каким-либо периодом, нужно ярко подчеркивать свойственные ему черты в хозяйстве, в социальной структуре и в политическом строе. Нужно, чтобы ученики видели, как связаны эти черты

друг с другом, причем необходимо базироваться на разборе, на установлении взаимодействия, — на выделении типовых и индивидуальных черт. Например, при изучении раннего средневековья мы вскроем внутреннюю связь между натуральным хозяйством феодального поместья и политической раздробленностью, социальной структурой общества и формами классовой борьбы, между особенностями социального состава армии, ее выступлениями в бою, отсталостью хозяйства и низким уровнем культуры.

При изучении истории отдельных стран в тот же период, нужно выделять индивидуальные черты, свойственные именно данной стране, подчеркивать и черты типичные для эпохи. Говоря о событиях (войнах, фактах классовой борьбы, фактах политической истории), нужно не просто нагромождать события, а органически связывать их с общей ситуацией исторического периода.

В этом плане огромное значение приобретают повторительно-обобщающие уроки. Они дают возможность установить и общие линии развития и специфические черты эпохи.

Указанными путями мы готовим материал для характеристики периода, эпохи. Как далеко мы можем пойти в плане обобщений? Понятно, что дать ученикам, хотя бы в элементарной форме учение о формациях, совершенно непосильная задача.

Нам приходится лишь готовить почву к восприятию этого учения в курсе для учащихся старшего возраста. Учение о формациях дается с трудом и студентам; но это, главным образом, потому, что предыдущий курс не подготовил к этому, не дал им более простых обобщений.

Однако, если мы вынуждены отказаться от таких широких характеристик, как характеристики формации, то все же мы должны дать ученикам обобщения не только в пределах узкой эпохи или отдельной страны, но и для более широких периодов. Нужно добиться понимания и закрепления основных, характерных черт рабовладельческого, феодального, капиталистического общества. Ученики должны уметь сравнить отдельные стороны жизни разных периодов, дать правильный ответ на поставленный вопрос, требующий характеристики какой-либо стороны жизни общества. Ученик, пройдя, например, курс средневековья, должен сознательно читать оглавление учебника, назвать хронологические рамки, указать характерные черты хозяйственной жизни, социальной структуры средневековья. На повторительных занятиях можно составлять таблицы, фиксирующие основные признаки эпохи. Подобные таблицы даются отнюдь не для того, чтобы их заучить, а для того, чтобы на их основе провести обобщающую беседу.

Таким образом, мы ограничиваемся установлением характерных черт в плане выявления специфических особенностей по сравнению с предшествующими и последующими эпохами.

ценность этой работы чрезвычайно велика, так как она является шагом к раскрытию перед учениками прогрессивности исторического развития.

V

В процессе обобщения, через освоение характерных черт, признаков, мы подводим учеников к овладению историческими понятиями. Курс V—VII классов предполагает усвоение учащимися значительного количества понятий, оформляющих представления об экономических, социальных, политических и культурных явлениях, а также об этапах исторического развития. Эти понятия являются то более широкими, то более узкими, то более абстрактными, то более конкретными.

Момент оформления понятий является чрезвычайно ответственным и методически трудным. Напомним указание Ленина, что «понятия высший продукт мозга, высшего продукта материи».¹ Учитывая возраст ученика, его мыслительные возможности, мы должны предупредить опасность подмены овладения понятием заучивания слов-терминов. На этот путь часто становится, даже незаметно для себя, начинающий учитель. Ученики механически заучивают новые термины (формальная память в этом возрасте очень остра, и она-то и вводит порой в заблуждение учителя), правильно употребляют их, но только в контексте учебника. Стоит задать ученику вопрос в несколько ином плане, как обнаруживается, что он вкладывает в данный термин неправильное содержание. В результате оказывается, что учитель и ученик иногда месяцами говорят на разных языках, и дефект в понимании существа явлений обнаруживается только случайно.

Перед нами встает и вторая опасность — переоценить силы ученика и свести овладение понятием к формальному заучиванию определения.

Всякое понятие должно вырастать на базе конкретного описания явлений. Нужно дать четкий образ, затем определить характерные черты и только тогда дать определение понятия (часто и новый термин). Мы опишем положение раба, условия его труда, укажем его место в обществе и тогда выявим понятие о рабах, как определенном классе общества. Мы опишем мануфактуру, технику производства, организацию труда, покажем труд рабочих, облик владельца производства и тогда дадим понятие о мануфактуре, как о новой форме промышленности. Мы опишем деятельность менял, покажем ее расширение и отсюда подойдем к понятию банка.

Нужно помнить, что нельзя никогда спешить с определением. Определения даются только после раскрытия существа явления. При преждевременно данном определении ученик запоминает его

¹ Ленин *Философские тетради*, стр. 163.

дословно, заучивает термин, но это еще не обеспечивает раскрытия существа явления.

Готовясь к проведению курса и, тем более, к проведению урока, учитель устанавливает все те исторические понятия, которые даны в тексте учебника. Вместе с тем, исходя из объема курса, он выявляет глубину и полноту их раскрытия, а также значимость каждого понятия для осмысления исторического процесса. Он продумывает пути введения этих понятий в ходе урока.

Анализируя программу курса истории, мы увидим, что имеются понятия, которые должны быть усвоены учеником в пределах изучения определенного параграфа, и такие понятия, содержание которых выявляется постепенно в процессе изучения целостного раздела, а иногда и ряда разделов курса.

Разбирая те понятия, которые заключаются в данном параграфе, учитель должен прежде всего установить центральные понятия, без овладения которыми теряет всякий смысл содержание курса. Так, например, в параграфе «Правление Октавиана Августа», таким центральным понятием является «принципат». В параграфе «Франция XV века» — «абсолютизм», «национальное государство». Наряду с такого рода понятиями в любом параграфе могут быть и такие, которые раскрывают только какое-либо более частное «явление», например, в параграфе об Августе — «преторианская гвардия».

Преподаватель уделит максимум внимания раскрытию центральных понятий. С этой целью он будет давать описания, отметит характерные признаки, заставит учеников сравнивать.

Трудная задача раскрытия содержания понятий часто осложняется обилием понятий в параграфе. Это явление имеет место особенно часто в тех темах, в которых мы приступаем к изучению новых общественных отношений, в которых мы даем переломный момент истории развития общественных или хозяйственных отношений. Например, много новых понятий имеется в главе о франках. Так, например, один параграф о Карле Великом включает следующие понятия: феодал, сеньор, феодальный строй, иммунитет, натуральное хозяйство и, кроме того, более частные понятия — марка, капитулярий и др.

Выявив круг понятий в параграфе, преподаватель продумывает пути включения и раскрытия их; они будут зависеть от характера понятий. Иногда нам нужно будет дать описание явления (например, описание мануфактуры, сельской общины, жизни в период родового строя), иногда нам придется ограничиться перечислением признаков, характерных черт (например, — абсолютизм, вассал, принципат), иногда дать схему (например, — феодальная иерархия).

Центральные понятия являются осью урока; на их усвоение мобилизуется максимум материала. Значительно проще объяснить дополнительные понятия, здесь мы можем довольствоваться сравнительно коротким пояснением.

Все разъясненные понятия должны фигурировать в последующих уроках, как известные, но учитель должен проверять их понимание, а главное — умение оперировать ими. Вместе с тем, освоенные понятия должны часто служить базой для овладения новыми путями сравнения, сопоставления, вскрытия новых черт.

Ряд понятий может быть освоен только в процессе изучения целостных разделов или ряда тем. По своему содержанию: 1) это понятия исторические, но гораздо более широкие, чем предыдущие, как, например, раннее средневековье, сословная монархия и 2) это понятия социологического характера, как, например: класс, государство, экономика, политика, культура, восстание, революция.

Учитель порой не задумывается над тем, какие из этих понятий должны быть раскрыты и до какой степени глубины. Несомненно, что некоторые понятия мы не доводим до полного раскрытия, до определения, а ограничиваемся общим представлением и умением учащихся отнести определенные явления к известной категории.

В практике школы часто бывает так, что подойдя впервые к такого рода понятию, учитель правильно сознает, что нельзя полно раскрыть его содержание и дать ученикам его определение. Однако, он дальше как-то упускает из поля внимания, что содержание понятия не раскрыто, а начинает им оперировать точно так, как если бы ученик уже полностью владел им.

В пределах курса V—VII классов мы не можем поставить себе целью довести до конца работу над понятиями такого рода, как класс, государство, революция, т. е. добиться усвоения учениками истматовских категорий. Ученик мог бы выучить их определения, но понятия эти еще слишком абстрактны для уровня его интеллектуального развития. Однако, это вовсе не значит, что мы проходим мимо этих вопросов. Наоборот, мы самым тщательным образом будем работать над созданием представлений и над овладением менее абстрактными понятиями. Например, мы дадим понятие о конкретных классах, — ознакомим с их характеристикой, наличием разных классов в разные эпохи, с противоречиями между классами; этим самым мы будем подводить ученика к овладению понятием класс. Аналогично будет обстоять дело при создании представлений о государстве, революции и т. д.

Несколько иначе пойдет работа над такими понятиями, как экономика, социальный строй, политический строй. Ученики V—VII классов научатся перечислять те явления, которые связаны с содержанием этих понятий, постепенно овладеют они и терминами; так, в учебнике термин «экономика» фигурирует только в VII классе, а раньше говорится о «хозяйственной жизни»; термин «политический строй», «государственный строй» появляются очень рано, уже на первых уроках истории.

В процессе изложения нового материала мы будем насыщать эти термины конкретным содержанием, создавая все более четкие и полные представления. Подчеркнем, что в центре этой работы

лежат объяснения учителя, так как учебники нигде не раскрывают содержания этих понятий, не дают ни определений, ни, даже, перечисления явлений, входящих в понятие, а сразу пользуются этими терминами, как известными.

Для обобщения, уточнения представлений огромную роль будут играть повторительные уроки. Через группировку изученных явлений мы будем раскрывать содержание определенных понятий, отмечать характерные их признаки; мы будем учить ученика оперировать этими понятиями. Например, мы предложим ученику проследить, как изменялся политический строй римской республики со времен Пунических войн и до убийства Цезаря. Из всего известного ученикам материала они должны будут отобрать все относящееся именно к политическому строю и, тем самым, будет закрепляться представление о том, что такое политический строй.

Повторяя историю Англии и Франции XVI века, мы устанавливаем особенности экономического развития каждой страны, а также явления, свойственные каждой стране и типичные для данного исторического периода. Этим самым мы не только закрепляем знания исторических фактов, явлений, но и уточняем, углубляем понятие экономики, экономического развития.

Итак, обобщая вопрос об оформлении понятий, мы устанавливаем следующее:

1. Оформление понятий идет на базе жизненного, образного, четкого представления о явлении.
2. Круг понятий ограничен объемом и глубиной курса.
3. В области более конкретных исторических понятий, мы завершаем работу полным освоением развернутых определений.
4. В области понятий социологического типа, мы ограничиваемся созданием представлений о тех явлениях, которые входят в их содержание.

VI

Конкретными и научными представлениями о прошлом, их анализом и обобщениями, мы закладываем основы для марксистского осмысления исторического процесса. Однако, для завершения нашей работы надо подготовить учеников и к восприятию закономерности исторического процесса, к марксистско-ленинским оценкам отдельных фактов и явлений, а также исторических периодов, с тем, чтобы добиться осознания общей прогрессивной линии исторического развития, понимания перспектив дальнейшего развития жизни, общества, умения видеть в коммунизме высший этап жизни человечества.

Учитывая возраст учеников V—VII классов, мы не можем ставить перед собой задачу дать основные положения марксизма-ленинизма о закономерности исторического процесса в теоретическом плане. Мы можем лишь раскрывать в нашем изложении эту закономерность хода событий.

Выше мы уже говорили о значении анализа конкретных ситуа-

ции. Этот анализ разовьет у учеников понимание того, что каждое явление, событие может быть научно объяснено, что могут быть вскрыты его причины, показаны последствия. Перед учениками выявятся и те закономерные связи, которые существуют между отдельными сторонами исторического процесса. Они научатся воспринимать значение материальных условий и их внутреннюю связь с общественной структурой, они поймут неизбежность классовых противоречий в классовом обществе и закономерность классовой борьбы, они увидят, что классовая борьба есть основная движущая сила истории. Осознание внутренних связей подготавливает учеников к восприятию, на дальнейших ступенях обучения, закономерностей исторического процесса.

При глубоком усвоении социально-экономической характеристики периода наш ученик сможет понять историческую роль определенного класса общества или понять классовые основы того или другого явления, т. е. подойти к научно-обоснованным оценкам. Классовые оценки должны базироваться на четком осознании, понимании факта. Нет ничего легче, чем сказать (и ученику выучить), что такая-то реформа, или такое-то событие было в интересах определенного класса или было вызвано стремлениями такого-то класса. Однако, такая голая формулировка мало приближает нас к пониманию подлинных марксистских основ курса. Важно уметь доказать, а не просто декларировать. Обобщения оформляются на базе анализа фактов, явлений и они то и обосновывают марксистскую оценку определенных явлений и периодов исторического прогресса. Вместе с тем, только при наличии четких характеристик явлений, периодов ученик сможет воспринять прогрессивные черты исторического развития.

Давая научно-обоснованную оценку исторических периодов, учитель должен исходить из указаний товарища Сталина о том, что каждый общественный строй и каждое общественное движение в истории надо расценивать «с точки зрения тех условий, которые породили этот строй и это общественное движение и с которыми они связаны».

Анализируя таким образом отдельные исторические периоды, учитель должен выявлять отживающие и отмирающие явления и ростки нового. Нужно учить ученика понимать те условия, которые способствуют развитию нового. Нужно научить ученика воспринимать и основные этапы этого развития. Только при таком построении курса мы достигнем того, что ученик не будет тонуть в отдельных фактах, а воспримет красную нить, связывающую все историческое развитие и указывающую путь к социализму.

Итак, в нашем преподавании должны правильно сочетаться четкий показ конкретной исторической действительности — с одной стороны, и анализ и обобщение исторического материала — с другой. Только этим путем мы раскроем перед учениками марксистско-ленинские основы курса истории и заложим основы марксистско-ленинского мировоззрения.

А. А. Знаменская

О РАБОТЕ НАД ИСТОРИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ В КУРСЕ V КЛАССА

Работа над историческими понятиями является одной из наиболее ответственных и сложных методических проблем для преподавателей истории в V классе.

Учителю приходится работать над разрешением целого ряда вопросов. Прежде всего он определяет, какие понятия занимают центральное место при изучении данного периода истории.

Далее он тщательно продумывает вопрос о том, до какой степени глубины можно довести научное содержание этих понятий в работе с учащимися V класса. Ведь ясно, что научные понятия не могут быть доступны учащимся во всей их полноте.

Нужно подумать также над тем, как должно будет наращиваться и обогащаться содержание отдельных понятий в ходе изучения курса. Так, например, учитель много раз возвращается к понятию «раб», и каждый раз содержание его становится все более и более богатым.

Целый ряд понятий, которые учащиеся не могут освоить во всем их объеме, будут расширяться и углубляться в других разделах истории, в старших классах. Поэтому необходимо принимать во внимание и то, как эти понятия будут раскрываться в других разделах исторического курса.

В V классе учащиеся могут получить лишь начатки ряда понятий, полное раскрытие которых будет осуществлено при изучении курса истории в старших классах. Так, например, понятие советской демократии в старших классах становится особенно содержательным, если до этого учащиеся освоили понятие демократии рабовладельческой и демократии буржуазной.

Учителю приходится подумать и над приемами работы, с помощью которых он сможет обеспечить сознательное усвоение учащимися исторических понятий.

В своей работе над понятиями учитель в V кл. опирается на учебник по истории древнего мира под редакцией А. В. Мишулина. Он тщательно его анализирует не только для того, чтобы установить, какими понятиями оперирует учебник, но как он их раскрывает.

Учителю должны быть ясны и те требования, какие он может и должен предъявлять к ответам учащихся, связанным с опреде-

ленными понятиями, в частности, будет ли он требовать точных определений понятий или будет довольствоваться умением учеников перечислить главные признаки понятия.

Настоящая работа ставит своей задачей осветить, на основе школьной практики, некоторые из перечисленных вопросов.

В первую очередь, нас будет интересовать уровень понимания учащимися массовой школы основных исторических понятий.

1. Усвоение основных исторических понятий учениками V класса

Анализ ответов учеников по усвоению ими основных понятий дает возможность сделать ряд наблюдений и выводов. Чтобы судить, в какой степени ученики овладевают этими понятиями, необходимо разобрать содержание их ответов. Что в каждом понятии ими усваивается? Что вошло в сознание учеников наименее четко? Какие допускаются ими типичные ошибки? Чего не хватает в их ответах? Остановимся на усвоении понятия «раб».

Характеризуя положение рабов в древнем Египте, ученики указывают лишь войну как источник рабства. Упоминание о рабах-должниках в Египте мы встречаем в ответах учеников лишь после того, как они изучили древнюю Аттику и получили конкретные представления о развитии в ней долгового рабства.

Приведем примеры таких ответов учеников при повторении истории Египта.

«Рабы в большинстве были военнопленные, которых египтяне захватывали в областях своих набегов — в Ливии, Нубии, Палестине, Сирии. Позднее в Египте появились и свои рабы-должники. Крестьянин, который не мог уплатить долга, становился рабом» или: «в Египте позже были рабы — свои соплеменники — неоплатные должники».

Вопрос о появлении рабства в Египте ученики часто обходят молчанием. Приходилось иногда встречать объяснения такого рода: «Раньше просто люди не догадывались, что пленников можно использовать на работе, а теперь догадались».

Нередко ученики приводят дословно фразы учебника о возникновении рабства без всяких разъяснений. И только в единичных случаях ученики пытаются по-своему объяснить условия, при которых стало возможным применение рабского труда. «Земледелие в Египте смогло сильно развиваться, и урожаи стали большие, когда начали запасать воду в каналах и водоемах и поливали во время засухи; вот тогда и рабов было выгодно заставить работать, потому что они не все съедят, что получится от их труда, а останется еще очень много излишков».

Обычно учащиеся определяют раба, как несвободного человека.

Говоря о труде рабов, ученики обычно перечисляют работы рабов: « Рабы рыли каналы, строили плотины, храмы, гробницы,

лили воду на шлюзы, они много работали в земледелии». Более конкретную картину труда рабов учащиеся обычно дают при описании постройки пирамиды Хеопса. Тяжесть труда рабов всегда подчеркивается: «Рабы делали самые тяжелые работы, они работали с утра до ночи». Но далеко не всегда тяжесть рабского труда связывается с низким уровнем техники. Учащиеся обычно не делают вывода о том, что низкая техника труда вызывала необходимость применения большого количества рабочих рук.

Сравнительно редко приходилось встречать более конкретные представления об условиях труда рабов, вроде следующих: «Орудия труда у них были самые простые. При переноске тяжестей были очень несложные приспособления, грузы приподнимали при помощи приспособлений в роде шадуфа, а также были полозья, которые скользили по гладкой дороге. Все делалось почти вручную».

В большинстве ответов не указывается, чьими орудиями работали рабы. Только в лучших ответах подчеркивается, что «раб ничего собственного не имел» или «рабы, кроме своих рук, больше ничего не имели», «все орудия, которыми работали рабы, были не их, а того, на кого они работали».

Иногда ученики более конкретно указывают, что у раба ничего не было: «у них не было ни своего хозяйства, ни орудий, ни скота, ни земли».

В отдельных ответах найдем указания, в чем состояла эксплуатация рабов: «Все, что было сделано их руками, шло на их владельцев».

Иногда ученики отмечают положение рабов в обществе: «Это целиком зависящие от своих господ-рабовладельцев люди, не имеющие никакой собственности. Даже руки и воля их находятся в полном подчинении своих господ».

Большинство учащихся перечисляет, кому принадлежали рабы. Иногда указывается, что «много рабов было у египетского государства, а часть принадлежала и отдельным рабовладельцам», «рабов также могли иметь и крестьяне, но у них не хватало средств для покупки рабов».

Некоторые ученики в своих ответах пытаются отметить положение раба в государстве: «раб не платил податей государству», поясняют, что «и платить-то ему было нечем». Характеризуя бесправие раба, они подчеркивают: «Рабы были собственностью рабовладельцев и с ними делали, что хотели, жестоко наказывали, били».

Если взять в отдельности каждый ответ ученика, то обычно мы не найдем в нем развернутой картины положения рабов в Египте, достаточно полной их характеристики. Часто выпадают и существенные признаки, определяющие положение раба. Нередко ученики просто излагают слово в слово все, что сказано в учебнике, не чувствуется достаточного осмысления материала, они не

ных параграфах учебника, сделать выводы о положении рабов.

В ответах учеников приходилось наблюдать такого рода ошибку: они путали положение раба с положением крестьянина и оказывалось, что «раб, как и крестьянин имел участок земли и платил подати, только размер податей был меньше», что «рабы и крестьяне одинаково страдали от податей». Как пример бесправия рабов приходилось не раз слышать от учеников, что «рабы были лишены «права» участвовать в походах фараона». Учащиеся часто не делают различия между понятиями «права» и «обязанности».

О положении рабов-должников в Вавилонском государстве приходилось иногда слышать противоречивый ответ: подчеркивалось, что «законы Хаммурапи делали должников опять свободными» и в то же время прибавлялось, что «число рабов-должников в Вавилоне все росло».

Характеристика рабов в Греции в изложении детей получается часто довольно сухой и малоконкретной. Они не дают ни одной яркой картины, когда упоминают о рынке рабов или о тяжелом труде рабов в рудниках Лавриона. Положение рабов обычно не раскрывается учениками на конкретном материале. И, в сущности говоря, остаются одни голые слова, которые звучат очень неубедительно: «На раба в Греции смотрели, как на «одушевленное орудие», его не считали человеком, даже могли убить раба. Рабы работали в мастерских, в рудниках Лавриона и в сельском хозяйстве, орудия им давали самые простые».

В отдельных случаях ученики обнаруживали непонимание реформы Солона по отношению к крестьянам, когда они утверждали, что «в Афинах, кроме рабов-военнопленных, были еще свои рабы-должники».

При определении, кто такие были илоты, ученики обычно кратко указывают, что «это коренные жители Спарты. После того, как спартиаты завоевали Спарту, они попали в положение рабов. Илоты — земледельцы, они обрабатывали земли спартиатов». Иногда не имели никаких прав. Иногда добавляется, что илоты «отличались от рабов только тем, что принадлежали не отдельным хозяевам, а всему государству».

Специфические особенности положения илотов учащиеся не показывают на конкретных фактах. В их ответах не выясняется достаточно четко, почему положение илотов, с одной стороны, ничем не отличалось от положения рабов в других государствах, а с другой стороны, в чем было и отличие в их положении.

Характеризуя рабов, ученики одновременно упоминают и о положении рабовладельцев. Часто они перечисляют, кто входил в класс рабовладельцев, например, в древнем Египте. Обычно подчеркивается, что «рабовладельцы владели рабами, как собственностью, заставляли их на себя работать». Далекое не всегда

в Египте.

Положение рабовладельцев в государстве они обычно характеризуют, когда рассказывают о Вавилонском царстве. Учащиеся приводят всегда статью законов Хаммурапи о беглом рабе и делают вывод, что государство защищало интересы рабовладельцев.

В определении учащимися положения спартанцев мы найдем указание, что они были потомками завоевателей-дорян, которые подчинили племя ахейцев, жившее на реке Эвроте, что спартанцы были господствующим классом, который заставлял покоренных рабов-илотов работать на себя. Не всегда ученики связывают крепкую военную организацию спартанцев с необходимостью держать в повиновении илотов.

Перейдем теперь к разбору ответов учеников о положении отдельных групп общества внутри свободного населения и, прежде всего, положения крестьян в Египте, в Греции.

Характеризуя положение крестьян в Египте, учащиеся никогда не касаются вопроса, как появились крестьяне. Вообще процесс разложения родового общества, того, как появились богатые и бедные внутри рода, обычно никак не раскрывается учащимися. Лишь однажды пришлось слышать такое разъяснение от ученицы V класса: «Вначале люди были все равны. Потом, когда стало неравенство, все люди разделились на господствующий класс и класс угнетенных. Угнетенные и были крестьяне. И крестьяне, и рабы вместе составили класс угнетенных».

В лучших ответах учеников дается довольно полное и четкое описание жизни египетского крестьянства, его труда, положения в государстве.

Приведем пример из письменного ответа ученицы: «Крестьяне — это беднейшее население Египта, это лично свободные люди, но зависящие от фараонов и номархов. Главным занятием крестьян являлось земледелие. Крестьяне имели свои клочки земли, на которых они трудились и за которые платили тяжелые подати. Крестьяне трудились на себя, но платили такие большие налоги, что для себя у них оставалось мало и прокормиться им было нелегко. Подати крестьяне платили тем, что получали в своем хозяйстве — зерном, скотом, птицей. Урожай на крестьянских участках не всегда были хорошие, потому что далеко не каждый из них имел свою воду для орошения. У крестьян были свои орудия, но они не могли иметь хорошие орудия. В начале развития земледелия для обработки земли пользовались мотыгой. Позже появился плуг, но он был из дерева и камня. Да и скот не у каждого был, чтобы впрягать в плуг. Крестьяне отбывали по приказу фараона тяжелые работы: они рыли каналы, строили дамбы, храмы, пирамиды. Трудно было работать под палящими лучами солнца, томясь от жажды. И люди погибали сотнями. Орудия производства были несовершенные и поэтому работы во много раз усложнялись. В те далекие времена рабочих рук в Еги-

лте требовалось очень много, потому что инструменты и орудия были очень простые и почти все приходилось делать вручную».

Как пример изнурительного труда крестьян учащиеся описывали постройку пирамиды Хеопса. Далее указывается на обязанность крестьян «как не порабощенного населения, участвовать в войнах фараона, которые ничего не давали крестьянам».

В большинстве ответов учеников не дается развернутого рассказа, а указываются лишь отдельные черты, характеризующие положение египетского крестьянина. Например, перечисляется, что имел крестьянин, чем занимался, чем и кому платил подати, какие трудовые повинности нес. Нередко ученики не могут объяснить, кому должны платить подати крестьяне, а иногда указывается, что «он должен был платить фараону, визирю, номарху, жрецам, чиновникам».

Фраза учебника о том, что, кроме рабов, на знать и чиновников работала и масса крестьянства, остается непонятой или толкуется так, что «крестьяне, как крепостные работали на знать». Иногда вместо землевладельцев употребляется термин «помещики».

Военная служба крестьян часто рассматривалась, как их право. Бывают случаи, когда ученики не могут провести границы между крестьянином и рабом, и крестьянин у них ничем не отличается от раба. Так приходилось слышать от учеников такие ответы: «крестьяне в Египте были несвободные люди, у крестьян, как и у рабов не было своей собственности», «крестьяне — класс порабощенный», «крестьяне одинаково порабощены, как и рабы».

Когда ученики характеризуют положение демоса и эвпатридов в Аттике, они не объясняют, как образовались эти две группы свободного населения Аттики. Под демосом они понимают только одних крестьян, о ремесленниках и торговцах обычно не упоминается. Указывается на бесправное положение только одного крестьянства. Учащиеся довольно конкретно рисуют положение бедных крестьян, как они обезземеливались и закабалались эвпатридами; они делают правильный вывод о том, какие требования должны были предъявлять крестьяне. Но не всегда ученики понимают, какие изменения в положении крестьян внесла реформа Солона.

Последний абзац § 42 учебника они толкуют иногда так: «Все осталось для крестьян по старому, их можно было опять за долги превращать в рабов».

Только в лучших ответах учеников дается четкое определение, кто такие эвпатриды и указывается их происхождение. Так, например: «Это родовая знать, аристократы, богатые землевладельцы, они захватили всю власть в Афинском государстве в свои руки».

Рассказы учащихся о восстании крестьян и рабов в древнем Египте показывают нам, какие представления складываются у учащихся о классовой борьбе.

Очень часто учащиеся дают лишь краткое, или более подробное, описание самого восстания без оценки его характера.

Следуя за учебником, учащиеся в большинстве случаев не раскрывают конкретно причины восстания, а ограничиваются общей фразой, что «положение крестьян и рабов было очень тяжелое». Они объясняют объединение бедняков с рабами: «И те, и другие были угнетенными», называют и угнетателей, против которых восстали трудящиеся Египта: «Они поднялись против фараона и его знати, против чиновников и вообще богатых рабовладельцев». Отмечают учащиеся и масштаб восстания: «Весь Египет был охвачен восстанием».

В лучших ответах дается более подробное и конкретное описание того, что сделали восставшие, при этом приводятся, или просто пересказываются некоторые цитаты из папируса Ипувера.

Учащиеся подчеркивают захват восставшими имущества знати, земли, скота, разрушения в стране, уничтожение царской власти, разгон и убийство чиновников, уничтожение списков жодатей.

По-разному толкуют учащиеся, почему восставшие не могли удержать власть в своих руках. Одни указывают, что «крестьяне были неграмотны и потому не могли управлять государством», другие подчеркивают, что «жизнь хорошую им не удалось сделать», третьи отмечают, что «управлять властью они не умели: власть вновь перешла в руки фараонов», а четвертые объясняют, почему трудящиеся массы не удержали власть тем, что «пришли гиксосы и подавили восстание».

Приведем ответ сильного учащегося: «Крестьяне, восставая, преследовали свои интересы — освободиться от выплаты податей, работать только на себя и не выполнять царских трудовых повинностей. Поэтому они выбрасывали и сжигали списки податей и убивали всех тех должностных лиц, от которых они зависели. Целью же рабов было добиться свободы, права трудиться только на себя и не подчиняться больше рабовладельцам. Хотя цели тех и других во многом расходились, но в всех была и одна общая цель: освободиться от своих угнетателей, которая заставляла рабов и крестьян объединяться и совместно восставать. Но у них не было инициативных организаторов, которые бы их организовали и сплотили в одну дружную семью и навели бы их на истинный путь победы».

Восставшие не могли после временной победы удержать власть в своих руках, так как «не знали, как устроить новую жизнь».

В толкованиях учащихся понятия «фараон» наблюдается два типа ответов. Одни ответы очень близки к тексту учебника, поэтому мы в них не найдем никаких конкретных разъяснений к пяти сжатым фразам учебника. Учащиеся хорошо запомнили слова учебника, но без понимания, почему египетского царя называли фараоном, почему ему воздавались божеские почести.

почему и как он мог заставить весь Египет служить себе. Перечисляя функции визиря, номархов, упоминая о чиновниках, учащиеся не делают вывода, что чиновничий аппарат был покорным орудием деспотической власти фараона. Для учащихся остается непонятным, зачем понадобился огромный штат чиновников. Это не связывается ими со сложным ирригационным хозяйством Египта, находящимся в ведении царской власти. В этих ответах детей не подчеркивается, что по повелению фараона чиновники беспощадно выколачивают подати из населения и принуждают рабов и крестьян выполнять тяжелые работы. У учащихся фараон не выступает, как защитник интересов класса рабовладельцев.

Эксплоатация труда рабов и крестьян при постройке пирамид, полное распоряжение всеми материальными средствами Египта, все это не расценивается учащимися, как проявление деспотической власти фараона.

В другом типе ответов учащихся делается попытка раскрыть, какое положение занимал фараон. «Царь выходил в окружении свиты, сзади него стояли слуги с опахалами. Перед ним выстраивались вельможи — знать в ряд по знатности. Если кто-нибудь из них приближался к царю, то падал на живот и целовал прах у его ног. Разрешалось поцеловать сандалию фараона только тем, к кому он был особенно милостив. Царя все так боялись, что были случаи, что вельможа, подходя к царю, падал в обморок. Царя даже боялись называть по имени, так дрожали перед ним, а называли только дворец, в котором он жил, слово «фараон» и значит «дворец». Он был полным хозяином в Египте, все делалось по его повелению. Вся власть была только в его руках, никто не смел его слушаться. По его повелению рабы и крестьяне рыли каналы, строили плотины, дамбы, пирамиды, за ними следили много чиновников, надсмотрщиков. А крестьяне должны были платить еще подати царю. Чтобы еще более возвысить фараона над всеми людьми и чтобы ему все повиновались, жрецы говорили, что фараон сын бога Ра».

Когда учащимся приходится давать характеристику политического строя в Спарте и Афинах, то в большинстве ответов не хватает четких и конкретных представлений об их политической структуре, которые помогли бы выявить отличительные черты аристократического устройства в Спарте и демократического строя в Афинах. Учащиеся обычно перечисляют учреждения и должностных лиц, но не показывают, из кого они состояли и какую роль играли в Спарте и Афинах. Таким образом, во многих ответах учащихся мы найдем одни слова, за которыми не чувствуется вполне ясных представлений.

Когда учитель предлагает сравнить республику в Спарте с республикой в Афинах, то они затрудняются показать принципиальную разницу между ними, им кажутся близкими обе

формы правления, так как «и в Спарте, и в Афинах были одинаково рабы». А если учащиеся и указывают, что «в Спарте был аристократический строй, а в Афинах демократический», то никак не разъясняют их особенности.

Лишь в редких ответах учащихся давалось определение разницы двух систем, как например: «В Спарте управляли одни аристократы из спартанцев, которые вообще не трудились, а перизки и илоты, которые все делали, не имели этих прав, а в Афинах при Перикле стали и бедные, как богатые, занимать разные должности, так как им государство давало деньги на их пропитание, чтобы и они могли участвовать в управлении».

Наблюдения за ответами учащихся показывают, что учащиеся трудно усваивают, как постепенно демократизировался афинский рабовладельческий строй, они не представляют себе отчетливо, какие изменения вносил каждый этап революционной борьбы в Афинах в VI веке.

Даже у более опытных учителей учащиеся не обнаруживают, например, понимания реформы Клисфена, не понимают, благодаря чему она нанесла сильнейший удар аристократии и утвердила в Афинах демократию. Следует отметить, что вопрос о демократизации афинского строя, как показывают наблюдения, вообще, мало доступен учащимся V класса.

Учащиеся легче могут выявить основные черты афинской демократии в момент ее наибольшего развития. В лучших ответах учащихся дается конкретная картина народного собрания в Афинах, показывается, что верховная власть находится непосредственно в руках народа. Менее конкретно представляется суд присяжных, но и здесь отмечается, что «народ сам исполнял обязанности судей».

Указывается, что и «бедные теперь могли участвовать в управлении государством, так как Перикл ввел небольшое вознаграждение тем гражданам, которые занимали общественные должности, так получали небольшую плату должностные лица, народные судьи и войско».

Редко объясняют учащиеся, откуда брались средства для оплаты граждан. В хороших ответах всегда подчеркивается, что «правами пользовалось не все население Аттики, женщины, метэки и рабы не могли участвовать в управлении государством». Когда учащиеся говорят о структуре управления Афинским государством, они часто опускают Совет пятисот. Разъяснения большинства учащихся, почему афинская демократия даже в пору своего наибольшего расцвета была рабовладельческой демократией, сводятся обычно к следующим словам: «В Афинском государстве и при демократии эксплуатировали рабов».

На основании ответов учащихся можно сделать некоторые общие выводы об усвоении ими основных исторических понятий в курсе V класса.

Прежде всего учащиеся затрудняются перечислить основные признаки, составляющие содержание понятий. При перечислении признаков они не умеют выделить, в первую очередь, определяющие, существенные признаки, они не делают различия между существенными и второстепенными признаками понятия.

У учащихся нет понимания явления в его развитии. Часто ответ учащегося является буквальной передачей слов учебника, и воспроизведение этих слов связано не с мышлением, а всего лишь с памятью.

Наблюдения показывают, что учащимся труднее даются политические понятия, чем социальные понятия. Они более реально рисуют себе положение раба, крестьянина, легче выделяют их характерные черты. Значительно менее четки представления учащихся о политических формах, о власти, например, о восточной деспотии, о фараоне.

Существенные недочеты в овладении учащимися историческими понятиями определяются рядом условий, среди которых следует, прежде всего, отметить возрастные особенности, характер учебника и работу самого учителя.

Учебник в большинстве случаев не раскрывает понятий на достаточно конкретном материале, не помогает созданию учащихся V класса четких представлений. А учитель нередко слишком передоверяет раскрытие понятий учебнику, и не ведет развернутой работы над понятиями. В результате мы наблюдаем у учащихся V класса, в ряде случаев, знания не по существу, а знания формального порядка.

2. Работа учителя над раскрытием исторических понятий

Рабовладение является характерным и определяющим моментом всей древней истории. Поэтому учитель выделяет, в первую очередь, круг тех понятий, которые помогают раскрыть сущность рабовладельческой формации. К числу таких понятий относятся такого рода социальные понятия, как: «рабы», «рабовладельцы», «спартанцы», «илоты», «крестьяне», «эвпатриды», «демос» и такие политические понятия, как: «деспотия», «фараон», «царь», «Афинская рабовладельческая демократическая республика», «Спартанская рабовладельческая аристократическая республика».

Историю древнего мира учитель изучает под углом зрения классовой борьбы, поэтому в круг главных понятий входит и классовая борьба.

Перед учителем стоит задача отобрать из научного содержания понятий только те элементы, которые являются определяющими и доступными для понимания учащимися V класса. Нужно решить вопрос о степени глубины, которую учитель может дать в каждом изучаемом понятии на первом концентре обучения. Раскрытие научных понятий должно быть приспособ-

лено к пониманию данного возраста. Учитель должен, не искажая понятий, упрощать их содержание. Приходится также учитывать постепенное обогащение отдельных понятий в ходе изучения древней истории. И, наконец, понятия следует брать не изолированно друг от друга, а в их взаимосвязи. Так, например, вопрос о рабстве связывается с вопросом о власти.

Ряд учителей делали уже неоднократные попытки определить содержание, глубину и развитие отдельных понятий в курсе истории древнего мира. Однако, этот вопрос не может еще считаться разрешенным. Он требует еще большой коллективной работы учителей. Поэтому, мы пока опускаем его изложение и переходим непосредственно к вопросу о методике работы над понятиями в классе.

Чтобы разрешить вопрос о том, какими путями надо идти, чтобы учащиеся овладели историческими понятиями, необходимо учитывать самый процесс образования понятий.

Источником образования понятий являются конкретные представления. Понятия обобщают большой конкретный материал. Для образования понятий нужны конкретные образы, а не голые формулировки. Учитель должен поэтому, прежде всего, проводить работу над конкретным материалом. Ему необходимо подумать об отборе такого материала, в котором были бы заключены все основные элементы изучаемого понятия, доступные данному возрасту детей. Практика школ дала нам немало удачных примеров такого отбора материала и приемов его преподнесения детям. Так, например, преподавательница Н. А. Чистякова (94 школа г. Ленинграда), поставив перед собой задачу создания у учеников конкретных представлений о рабстве в древней Греции, дала детям яркую словесную картину, она построила ее, в основном, на материале античных авторов. Целью рассказа было показать детям в живых образах эту общественную категорию в Греции. По замыслу преподавательницы учащиеся должны были мысленно перенестись в Афины V века.¹

Яркие художественные картины и образы, использованные учительницей, воздействуют на учащихся эмоционально, трогают и волнуют их, вызывают в них сочувствие к страдающим труженикам-рабам и возмущение их бесчеловечной эксплуатацией. В этом большое воспитательное значение художественного материала.

Вся дальнейшая работа учителя по выявлению основных признаков понятия рабства и по их обобщению была достаточно подготовлена этим материалом.

Для аналогичной работы некоторые учителя используют статью В. Дьякова «Среди рабочего люда в древних Афинах»

¹ Подробное изложение этой работы см. в статье Н. А. Чистяковой стр. 86 настоящего сборника.

в книге для чтения по древней истории.¹ Эта статья дает конкретный материал по темам: «Рынок рабов в Греции» и «Работы рабов в рудниках Лавриона».

Отдельные учителя уделяют много внимания вопросу, как подвести учащихся к трудному для них пониманию деспотического характера власти фараона. Опытный учитель несколько перегруппировывает материал учебника и начинает работу над понятием с конкретной картины. Он сначала рассказывает о постройке пирамиды Хеопса; в своем описании он показывает, какое огромное количество материальных средств и принудительного человеческого труда рабов и крестьян было затрачено на постройку царской гробницы.

Указания размеров пирамиды дают возможность учителю подчеркнуть ту пропасть, которая отделяет деспота Египта от его подданных.

От конкретной картины он переходит к обсуждению с учащимися вопроса, какую же властью должен был обладать тот, кто мог заставить тысячи людей столько лет работать для собственной прихоти.

Конкретное описание помогает учителю перейти к раскрытию всех характерных черт, присущих деспотии, деспотической власти царя. Базой для конкретного рассказа учителя служит иногда иллюстрация. От созданного конкретного образа, с помощью наглядного пособия, учитель идет к раскрытию существенных признаков понятия.

Некоторые учителя, чтобы показать характер власти царя в Вавилонском государстве, часто прибегают к рассмотрению рисунка, изображающего царя Хаммурапи, стоящим перед богом Шамашем. От описания внешнего вида царя и бога Шамаша учитель идет к истолкованию смысла изображения. Сами учащиеся дают описание картинке: «Царь стоит, правую руку он протянул ко рту, у него длинная борода и платье длинное со складками, шапка с ободком на голове, а перед ним кто-то сидит в важной позе, он что-то передает царю». Учитель поясняет: «Царь Хаммурапи стоит в молитвенной позе, а сидящий перед ним на троне передает ему жезл и кольцо в знак того, что он дарует царю вавилонскому Хаммурапи власть».

Рассматривается изображение сидящего на троне и устанавливается, что это бог солнца Шамаш. Делается вывод, что царь получает свою власть от бога и он всемогущ, как бог.

Часто учитель дает описание конкретного материала в научно-популярной форме. Так, например, желая подготовить учащихся к раскрытию основных элементов понятия «Афинская демократическая рабовладельческая республика», некоторые учителя дают в развернутом рассказе конкретное представление о народном собрании, о суде присяжных, которые являются

базой афинской демократии. В описании народного собрания отмечается место собраний, кто собирался, какие дела обсуждались, как они решались, кто мог выступать на собраниях. В процессе рассказа учитель использует картину «Народное собрание в Афинах» и демонстрирует перед учащимися таблицу, в которой дается примерное численное соотношение полноправных граждан и бесправного населения в Афинском государстве.

Приведем почти дословно рассказ учителя:

«К югу от агоры поднимается возвышенность Пникс. В этой скале высечены сиденья, расположенные полукругом и поднимающиеся ряд за рядом все выше. Здесь-то обыкновенно и происходит народное собрание. Против сидений большой широкий камень, к нему ведут ступени. Отсюда граждане обращаются к народу. В народном собрании могли участвовать все афинские граждане-мужчины, достигшие 20-летнего возраста...». Далее учитель предлагает учащимся рассмотреть таблицу и ответить на вопрос, сколько же было этих граждан по сравнению с остальным населением Аттики, которое не участвовало в народном собрании. После этого учитель продолжает свой рассказ. «Народное собрание собиралось 3 раза в месяц. За 5 дней до собрания вывешивалась повестка собрания. Председатель, открывающий собрание, предлагает вопрос для обсуждения. В обсуждении мог принимать участие каждый. Можно было говорить, что угодно и сколько угодно. Народное собрание обсуждало законы. Каждый гражданин имел право предлагать новые законы. Народное собрание решало и вопросы о войне и мире, о доходах и расходах государства, дела об изменниках родины. Граждане решали вопрос поднятием рук. Постановления собрания считались законом».

Этот рассказ подготавливает учащихся к выводу, что в Афинах управлял непосредственно сам народ, а таблица показывает им ограниченность афинской демократии. Краткое описание суда присяжных с указанием, как избирались его члены, какие дела разбирали, как их решали, приводит учащихся к заключению, что и суд находится в руках народа. Упоминание учителя о том, как выбирались должностные лица, об их оплате, обсуждение вопроса, на какие средства существовала Афинская республика — все это дает возможность учащимся в дальнейшем выделить характерные черты афинской демократии.

После того, как учитель показал на конкретном материале все, что характеризует изучаемое им понятие, он приступает к аналитической работе, он заставляет учащихся выделить главные элементы понятия.

В качестве примера, можно рассказать об одном из приемов, к которому прибег учитель и который помог ему в работе. Так, один из преподавателей после того, как он познакомил своих учащихся с положением крестьян и рабов в древнем Египте, обнаружил некоторую путаницу в их представлениях: в своих

¹ Часть I, под ред. Васютинского А. и др., изд. «Задруга», М., 1916.

ответах учащиеся смешивали эти две категории трудящихся Египта. Чтобы учащиеся могли выявить совершенно четко характерные черты того и другого понятия, он решил прибегнуть к приему сравнительного анализа. Учащимся была предложена домашняя письменная работа на сравнение положения крестьян и рабов в Египте. Они должны были показать в своей работе, в чем заключается отличие и в чем сходство в положении крестьян и рабов. Совместно с учащимися были намечены следующие пункты для сравнения:

- 1) Как появились рабы и крестьяне в Египте?
- 2) Какое положение они занимали в обществе?
- 3) Чем они владели?
- 4) Что они делали, в каких условиях работали?
- 5) Какое положение занимали в государстве?

При проверке работы оказалось, что учащиеся совершенно не сумели ответить по первому пункту.

В классной беседе было проведено обсуждение работы учащихся по каждому пункту сравнения.

Учитель имел возможность сравнить ответы своих учащихся до применения приема сравнения и после него. Эти наблюдения показали, что после проделанной работы на сравнение, качество ответов даже слабых учащихся заметно повысилось в сторону более четких представлений о рабах и крестьянах.

Таким образом, опыт показывает, что сравнение является одним из важных приемов для уточнения смежных исторических понятий.

Перейдем к следующему этапу работы учителя над понятием. После того, как учащиеся выделили главные элементы понятия, учитель приступает к работе над оформлением понятия, к объединению этих существенных признаков в отвлеченное, обобщающее действительность, понятие, т. е. от анализа переходит к синтезу. Учитель теперь уже не возвращается к старой конкретной картине, он создает отвлеченное понятие, в которое входят многообразные жизненные признаки.

Приведем для примера работу учащихся над оформлением понятия. После того, как один из преподавателей систематически работал над раскрытием понятия «раб» на материале Египта, Двуречья, Греции, он провел обобщающую беседу. Перед классом был поставлен вопрос, кто же такой раб. Учитель старался направить беседу так, чтобы учащиеся говорили не о рабах в Египте или Греции, а о рабах вообще, т. е., иначе говоря, он заставил учащихся выделить общие черты, одинаково свойственные рабу Египта, Двуречья и Греции. В своих высказываниях дети избегали определений, они описывали положение раба с пояснениями или просто перечисляли характерные признаки раба.

Некоторые учителя применяют при проведении обобщающей беседы графические схемы, очень несложные по своей струк-

туре, но помогающие обобщению признаков, выделению из них главных, уяснению связи между отдельными элементами понятия. Рассмотрение схемы сопровождается беседой-обсуждением.

Так, например, преподаватели прибегают нередко к схеме, графически изображающей структуру афинского демократического строя в момент его наибольшего развития. Опираясь на эту схему, учитель заставляет учащихся собрать воедино все то главное, что характеризует демократическую рабовладельческую республику в Афинах.

Все последовательные стадии работы над понятием мы покажем на одном примере, на работе по созданию у учащихся начатков понятия «классовая борьба».

Мы берем работу одного из учителей по теме «Восстание крестьян и рабов в древнем Египте».

Укажем все этапы его работы. Во-первых, учитель дает конкретную картину восстания. Для этой цели он использует документ-отрывок из папируса Ипувера.¹ Учитель читает его вслух, учащиеся слушают и следят глазами по тексту, отпечатанному на машинке. Учитель задает вопрос по первому чтению: «Что здесь описывается? Как можно назвать такое событие?» Затем идет толкование трудных слов и выражений.

Конкретная картина восстания, изложенная документом, является материалом для дальнейшего анализа.

Второй этап работы заключается в следующем: учащиеся, по предложению учителя, еще раз, про себя, читают текст папируса, имея задание ответить на такие вопросы: кто восстал в Египте? против кого восстали? что сделали восставшие? чего они добились? Вопросы заставляют учащихся продолжать мыслительную работу по выделению элементов понятия.

Третий этап работы — обобщение в форме подытоживающей беседы, которая помогает собрать все характерные особенности данной формы классовой борьбы. Беседа разворачивается вокруг вопросов: 1) кто эти угнетенные, которые выступили на борьбу? кто эти угнетатели, против которых они выступили? 2) Какой характер носит борьба (вооруженное восстание, борьба внутри страны)? 3) Какая цель была у восставших? Оценка их действий. 4) Почему восставшие не могли удержать власть в своих руках?

Мы показали лишь некоторые приемы работы с историческими понятиями, которые имеют место в массовой школе. Мы старались показать, что отдельные учителя сумели уже найти верные пути, которыми надо идти в работе над историческими понятиями.

Хорошо продуманная и методически освоенная учителем работа над понятиями имеет большое познавательное и воспитательное значение. Это не только накопление правильных и четких

¹ Матье М. Что читали египтяне 4000 лет тому назад. Изд. 2-е, 1936, стр. 98.

знаний по древней истории, не только развитие логического и отвлеченного мышления учащихся, но это и начатки формирования их мировоззрения.

Учащиеся начинают осознавать, уже на материале истории далекого прошлого, корни и проявление той социальной несправедливости, которая лежит в основе классового общества. Мысль и чувство учащихся воспитываются и направляются уже в курсе древней истории на сочувствие и любовь к угнетенным, трудовым народным массам и ненависть к рабовладельцам, к угнетателям.

Н. Н. Житомирская

ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ В УРОКЕ ПО ИСТОРИИ

Урок — основная форма организации всей работы учителя. Здесь, на уроке, учитель-историк, прежде всего, проявляет свое мастерство: знакомит учащихся с жизнью прошлого «в живой и занимательной форме». Одним из основных требований к высококачественному уроку по истории, особенно в младших и средних классах школы, является внутренняя наглядность того, что излагает учитель. Мы знаем, специфика исторических знаний заключается в том, что явления жизни прошлого не могут быть восприняты в непосредственном чувственном опыте и наблюдении. Надо видеть, умозрительно представлять себе явления и картины жизни прошлого, исходя из того, что дает рассказ о прошлом, что дает словесный образ, а в отдельных случаях — портрет, картина, репродукция или исторический вещественный памятник. Еще в первом опыте методики преподавания истории XIX в., написанном Я. Г. Гуревичем, читаем: «...наглядность в преподавании истории может быть достигнута различным путем; во-первых, сообщением внутренней наглядности изображаемым явлениям...»

Отдавая должное значению средств зрительной наглядности для развития конкретности исторических представлений школьника IV—VII кл., обратим сейчас свое внимание на возможности использования художественного слова для этой же цели.

Чрезвычайно ценно, когда тема урока может быть раскрыта сочетанием этих двух ярких средств наглядности, например: поэтическое описание общественных праздников в древней Греции в V классе может отлично сочетаться с показом соответствующей картины олимпийских игр.

В методике Я. Г. Гуревича речь идет о внутренней наглядности слов учителя, о внутренней наглядности литературно-словесных образов, оказывающих свое влияние на сознание школьников в процессе слушания или самостоятельного чтения. В нашей педагогической печати отмечалось уже, как важен именно этот путь развития исторических знаний для школьников 10—14 лет, у которых дедуктивное мышление еще недостаточно развито. Учащиеся этого возраста хорошо знают и понимают только то, что ясно видят или

конкретно образно себе представляют. Именно поэтому разрешение вопроса о качестве словесной наглядности урока по истории в IV, V, VI, VII классах одно из необходимых условий преодоления недостатков формального обучения и одно из важных условий усовершенствования методики преподавания предмета в школе. Словесная наглядность подачи учебного исторического материала нужна и в старших классах школы, она украшает лекцию и в студенческой аудитории, но там она достигается иными средствами, чем в обучении школьников-подростков. На уроках истории в младших классах средней школы бывает иногда чрезвычайно желательно, в целях создания внутренней наглядности, применение поэтических образов. Это находится часто в возможностях учителя, и бывает подчас экономнее во времени в ходе урока.

Выразительно говорил об этом и отвечал на вопрос, откуда брать материал для наглядного преподавания начального и элементарного курса истории, одаренный педагог-экспериментатор нашей дореволюционной школы И. И. Воскобойников: «Область истории недоступна для путешественника, потому что она лежит в четырехмерном пространстве, а «машина времени» еще не изобретена. Мы можем только мысленно путешествовать по времени, рисуя в своем воображении картины прошлого на основании памятников... Самый обширный источник материала, пригодного для прошлого — литература. Это — те же исторические картинки, изображающие минувшую жизнь в ярких словесных образах».¹

Отдавая должное силе воздействия художественного литературного образа на чувства и сознание школьников, мы должны, однако, опасаться впасть и в крайность. Уместно напомнить тут слова Романа Роллана: «История — не собрание анекдотов и романтизированных повествований. Она является совокупностью человеческого опыта, точнее знание которого освещает не только прошлое, но и настоящее, и ведет нас по правильному пути». Вот в той мере, в какой использование поэтических образов помогает нам приблизить детей к точному знанию человеческого опыта в прошлом, чтобы понимать настоящее и быть готовым к борьбе за будущее, мы и должны его применять на уроке. Урок по истории не должен превращаться в художественный рассказ по литературному содержанию и исполнению и в беседу о нем с учащимися. Для такого использования исторической литературы, в частности, беллетристики, у нас есть часы внеклассных встреч с учащимися. К строгому, экономному, но практическому использованию средств словесной наглядности призывают

¹ Воскобойников И. Преподавание истории детям, журн. «Вестник воспитания» 1915. № 9.

нас все руководящие решения правительства и партии о преподавании гражданской истории в школе.¹

Литературно-художественный образ вполне оправдывает себя в уроке по истории там,

1) где мы не можем иным путем создать живых и правильных представлений о прошлом;

2) где необходима сила эмоционального воздействия, для того, чтобы развивать у учащихся верные оценки и суждения о явлениях прошлого;

3) где этим путем мы скорее, чем путем объяснения и умозаключений, облегчаем учащимся понимание того, что содержит в себе изложение учителя.

Больше всего нам нужен художественный образ доступного учащимся подросткам литературного произведения, чтобы довести до сознания современных школьников характеристику исторического лица, объяснить особенности взглядов, поведения людей разных классов, разных государств, в разные исторические эпохи, быт и нравы людей прошлого. Без живого эмоционально действующего образа, учащиеся подростки совершенно не могут безошибочно представлять себе психологию людей прошлого. Картина, портрет и т. п. вещественные наглядные средства доносят до детей внешний облик человека далекого прошлого, но его внутренний мир, определяющий различное поведение, поступки остается еще неясным и недоказанным для школьников. Когда школьники-подростки VI класса живо представляют себе не только, как выглядел, но и как мог вести себя с окружавшими и выражать свои мысли, скажем, римский патриций последнего века республики, деятель одной из партий в борьбе среди сенаторов или угнетенный раб-гладиатор Рима, они опираются в этих представлениях чаще всего на яркий и пластический образ из исторической повести, драмы или романа, а то и на текст художественного по описанию исторического очерка. Конкретные образы, знакомых по программе исторических деятелей прочно остаются в сознании, когда они связываются с увлекательным и убеждающим литературным героем. Например: Спартака и Красса школьники часто представляют себе по роману Джiovаниоли о Спартаке; короля Людовика XI и Карла Бургундского по «Квентин Дорвард» Вальтера Скотта, Ричарда Львиное Сердце и Филиппа II Августа — по романам В. Скота «Айвенго» и «Ричард — Львиное сердце», а Филиппа II Испанского по повести Шарля де-Костера «Тиль Уленшпигель». Весь трагизм социального неравенства древнего общества, разделенного на свободных и рабов, ближе доходит до сознания современного школьника, когда ко всему тому, что он помнит и понимает о положении человека,

¹ Сб. «К изучению истории» М. Партиздат, 1937. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 16 V 34 г. «О преподавании гражданской истории».

приравненного к вещи хозяина, он еще вслушивается в известные строки стихотворения Лермонтова:

«Ликует буйный Рим. Торжественно гремит рукоплеканьями
Широкая арена. А он, пронзенный в грудь,
Безмолвно он лежит, во прахе и крови скользят его колена
И молят жалости напрасно мутный взор...»

То же бывает, когда школьник вчитывается в картину гладиаторского боя на арене римского цирка в романе Джованниоли. Ужас и беспомощность человека средневекового общества перед губительной властью католической церкви во времена инквизиции врезывается в сознание школьников со страшных страниц книги де-Костер, рисующих гибель бедной Катлины и отца Уленшигеля бедного угольщика Клааса.

Помогает ли такое слияние литературных впечатлений с представлениями, создаваемыми на уроке, дальнейшему росту и укреплению исторических, приближающихся к научным, знаний учащихся-подростков? Не уводят ли образы-вымыслы авторов от истории? Эти сомнения всегда обуревают противников использования поэтических средств наглядного обучения истории.

Эти опасения представляются лишними серьезными оснований. На поставленный вопрос я отвечаю положительно: да, в работе со школьниками-подростками помогают строго отобранные лучшие поэтические образы.

Отсутствие у учащихся конкретных и образных представлений является главной причиной тех схематических, сбивчивых, часто упрощенческих формулировок в ответах и рассказах учащихся, которыми так еще страдают все виды работ по истории, раскрывающие их знания и представления о прошлом. В качестве подтверждающих примеров приведу записи нескольких ответов разных учеников, свидетельствующих, как о названных недостатках, так и о положительных показателях. Проведу сопоставление двух ответов учеников одного и того же класса по одному и тому же вопросу.

Вот запись ответов учеников V класса на весенних переводных испытаниях по вопросу билета «О раскопках Шлимана и Эванса».

Иванов А. «О древнейшей истории Греции мы узнали из раскопок. Одни раскопки вел немецкий ученый Шлиман, а другие — английский ученый Эванс. Генрих Шлиман вел раскопки на местах древней Трои и еще в Греции. Он доказал, что Троя была. Он раскопал львиные ворота в Микенах и нашел там большие богатства... А на острове Крите делал раскопки Эванс. Это было позже... Он нашел дворец-лабиринт... Эти раскопки говорят про древнюю культуру. Ее прозвали критомикенской...»

Дервиз О. «...Артур Эванс раскопал древнейший дворец в Кноссе на о. Крите. В нем он нашел множество запутанных ходов и выходов. Недавно Эванс вспомнил замечательные греческие сказания о герое Тезее, о его борьбе с Минотавром во дворце-лабиринте и о нити Ариадны, которая спасла героя...»

В первом ответе перед нами краткие схематические представления ребенка, выросшие из того, что донесла его память из текста учебника и рассказа учителя на уроке; во втором — конкретизация этих же представлений на основе ярких поэтических образов из греческой мифологии, знакомых по рассказам учителя и чтению книг.

В VI классе на предложение учителя рассказать о положении рабов-гладиаторов Рима два ученика отвечали так: (запись ответов в текущем повторении темы «Развитие рабского труда и положение рабов Рима»).

Стеcko. «Гладиаторы сражались на арене цирка. Они знали, что кто-то из них должен сейчас погибнуть, но несмотря на это они убивали друг друга потому, что иначе нельзя...»

Они рабы. Иногда гладиаторы пытались бастовать (?), но их быстро усмиряли. Положение гладиаторов было очень тяжелое.

Дризен К. «Гладиаторы — особая категория рабов Рима. Они набирались из населения, чаще всего завоеванных стран или же из преступников. Гладиаторы должны были сражаться друг с другом, умирать для потехи зрителей. Жестоким была римская толпа. Гладиаторы знали, что идут на верную смерть. Смерть на арене цирка обычна для гладиаторов. Лермонтов прекрасно рисует нам эту картину... (цитирует). Это были совсем обреченные на смерть люди. Их положение было особенно тяжелое...»

Другой пример возьмем из записи ответов учащихся при повторении уже в VII классе темы «Франция XV в.», в частности, характеристики короля Людовика XI.

Котляр Борис. «Людовик XI правил с 1461—1483. Это был коварный и хитрый политик. Он не брезгал никакими средствами, чтобы победить своих врагов. Ему пришлось много воевать с бургундским герцогом Карлом Смелым. Людовик XI сильно укрепил Францию».

Агрызкин Лев. «Преемником Карла VII во Франции XV века был король Людовик XI, вступивший на престол в 1461 г. Он очень много сделал для укрепления королевской власти и объединения Франции. Это был человек хитрого, большого ума. Он мог быть смелым, когда того требовала обстановка, и не был скуп, когда надо было подкупить какого-нибудь сильного противника. Мстительный и жестокий он казнил многих людей. Французский король так сплетал нити управления страной, что в истории получил прозвище «всемирный паук». Он был скрытный и говорил о своих намерениях тогда, когда цель его была достигнута. Хитрой политикой, подкупам» Людовик сумел подчинить себе всех крупных феодалов. Карл Смелый герцог Бургундский погиб в борьбе с ним. Таким образом Франция была объединена в единое государство под сильной королевской властью».

Последний пример ответа подчеркивает преимущества развитого ученика, черпающего для себя многое из блестящих характеристик Вальтера Скотта.

Все сказанное лишней раз доказывает ту пользу, которую приносит учащимся словесный образ для развития конкретных представлений о людях прошлого.

Благодаря силе эмоционального воздействия художественного образа, особенно в подростковом возрасте, учитель истории может и должен давать на уроке и знания о прошлом, и воспитывать учащихся. Поясним это такими примерами. При глубоком увлечении героическими образами греческой мифологии (Прометея, Геракла, Дедала и др.) учащиеся могут проникнуться сознанием того, что человечество еще на заре своей жизни дерзало вступать в единоборство с великими и грозными силами природы. Это сознание, выросшее на основе предметных знаний, воспитывает с ранних лет высокое чувство жажды знаний и плодотворной деятельности, учит верить в творческую силу нашего разума, о чем так много писал А. М. Горький. Прекрасные образы борьбы за свободу и демократию, проходящие перед школьниками в истории государств древнего и средневекового общества, часто заставляют наших школьников задумываться и сознательнее подходить к сходным явлениям нашей современной общественной жизни. Примерами служат знания о жизнедеятельности братьев Гракхов, Спартака, Уота Тейлора, Яна Гуса, Яна Жижки, Томаса Мюнцера и др. Конкретные знания, правильно направленная историческая оценка жизни этих людей прошлого развивают лучшие чувства гражданственности, помогает выработке правильных моральных критериев поведения уже у подростков.

То же можно сказать о влиянии ярких образов великих полководцев и патриотов далекого прошлого, о которых школьники узнают из элементарного курса всеобщей истории. Эти образы растут в молодежи то замечательное чувство мужества, без которого нельзя представить себе гражданина и патриота нашей Великой Родины.

Один из моих учеников, заканчивая учебный год в VI классе, записал в своем читательском дневнике после чтения романа В. Скотта «Айвенго»: «мне кажется, я раньше совсем не представлял себе это старинное общество. А, прочтя эти романы, я познакомился с ним, точно сам участвовал с ними во всех походах и поединках на турнирах. Я раньше не представлял себе, как они враждовали между собою. А теперь на судьбе Айвенго и рыцаря-храмовника я хорошо понял, какая это была вражда между саксонцами и норманнами в Англии, хотя они оба были феодальными рыцари. Это были очень сильные и могущественные люди».

Таким образом, мы отмечаем, что использование литературно-художественного образа как средства словесной внутренней наглядности в уроке эффективно в методике обучения истории тогда, когда этим достигается успешнее и экономнее конкретизация исторических представлений учащихся. Само собой разумеется, что далеко не каждый урок потребует от учителя использования этого яркого, своеобразного средства обучения и воспитания. Учитель-историк располагает еще очень многими другими верными и испытанными средствами развивать исторические знания школьни-

ков. Всемерное и последовательное развитие у учеников исторического мышления не только не должно быть противопоставлено развитию образных исторических представлений у школьников, а должно рассматриваться как цель, к которой мы идем, учитывая возрастные особенности детского развития, путем воздействия на чувства и воображение. Определить для себя, что (какие темы) в содержании исторического курса должно быть усвоено учащимися при помощи словесной наглядности — дело каждого учителя, ведущего работу в V—VII классах. Очень многие уроки — по особенностям своего содержания — совсем не потребуют этого средства внутренней наглядности и должны быть построены различными другими методами.

Но вернемся к интересующему нас методическому вопросу — к применению поэтического образа в уроке.

Используемый в уроке литературно-художественный образ может играть, прежде всего, роль яркой иллюстрации, закрепляющей и насыщающей содержанием изложение учителя. Этот прием использования художественного слова можно сравнить с демонстрацией рисунка афинской вазы, которая помогает детям понять рассказ учителя о ценившихся так высоко на рынках древнего мира изделиях гончарного ремесла греков.

Разберем разные пути использования художественного образа, как иллюстрации в уроке. Примеры покажут нам большое разнообразие тех возможностей, которыми располагает учитель и которые развиваются, в зависимости от его инициативы и поставленных перед собою педагогических целей. О подборе имеющейся в распоряжении у учителя исторической художественной литературы здесь нет надобности много говорить.

Попытки дать учителю такие разработки по отдельным темам и разделам курса всеобщей истории мы имеем в дореволюционной методической литературе. Это свидетельствует об интересе к использованию художественного образа на уроке истории еще в предреволюционном прошлом.

В педагогической литературе самого начала XX века это книга Д. Г. Зандберг «Историческая беллетристика в школе» (1912 г.), а в советский период — книга А. Д. Богинской «Художественная литература на уроках истории» (М. 1938). В указателе Д. Г. Зандберг дается разбивка всей рекомендованной беллетристики по темам и разделам курса всеобщей истории, а А. Д. Богинская дает примерную разработку к нескольким урокам, выборочно из всей исторической программы, причем ею очень основательно используется, прежде всего, литература эпохи. Обе работы представляют собою бесспорный интерес и для учителя-историка наших дней. В журнальных статьях за 30-е—40-е гг. XX века, отражающих опыт работы отдельных учителей, мы встречаем историческую повесть или роман в уроках по отечественной истории в начальной

школе или в старших классах средней школы, но совсем не имеем того же применительно к курсу всеобщей истории.¹

Говоря об использовании художественного образа в уроке по истории в V—VII классах, мы имеем в виду применение его, прежде всего, в рассказе учителя. «Рассказ есть одно из главнейших достоинств историка. Мало того, чтобы верно излагать факты и события, надо чтобы эти факты и события непосредственно запечатлевались в уме и воображении читателя, а глаза его видели не одни буквы, но и картины» писал сто с лишком лет назад В. Г. Белинский в одной из лучших своих критических работ по вопросам детской литературы и детского чтения, в рецензии на книгу Ишимовой «История России в рассказах для детей».² Эти слова великого критика и педагога целиком приложимы к разбираемому нами вопросу.

Чрезвычайно интересный вопрос о построении образного рассказа учителя нас интересует со стороны включения в него готового поэтического текста. Известно, как высоко оценивалась образность речи учителя и использование им с этой целью текста цитируемой художественной литературы в методических высказываниях прогрессивных деятелей русской предреволюционной школы.

«Забойтесь о том, чтобы рассказ ваш вышел нагляднее, ярче; ищите иллюстраций к нему, заботьтесь о том, чтобы перед вашими молодыми слушателями возникла целая картина, чтобы не было общих мест, общих фраз, ищите самых резких примеров, которые осветят вашу мысль лучше и ярче, чем всевозможные объяснения, рисуйте картину... и вы врежете в память то, что изображаете такими чертами, что целые годы не изгладят этого» — писал историк Н. П. Покотило в «Практическом руководстве для начинающего преподавателя истории» в 1914 г.

Понятно, какое значение имеет и сейчас для наших учителей истории умение использовать поэтический текст исторической художественной литературы, чтобы врезать в сознание своих учащихся правдиво освещаемые словом картины прошлого.

Что в объяснении учителя может иллюстрировать литературно-художественный образ?

Художественный образ может иллюстрировать ту историческую обстановку, в которой происходят изучаемые события прошлого. И чем отдаленнее от современного школьника эта историческая обстановка, чем она более чужда и непонятна на первый взгляд, тем больше смысла использовать, как средство наглядности, образы художественного слова. Образный текст близкого к художественному описанию очерка или поэтические строки стиха удачно конкретизируют речь учителя, вплетаясь подобранной цитатой

¹ Например, статья Вербицкого В. «Исторический роман в преподавании истории СССР». «Исторический журнал» 1937. № 5, стр. 110—121; ст. Дзюбинского С. «Худож. литература на уроках истории», «Нач. школа» 1938 г. № 11 стр. 51—57.

² Белинский В. Полное собр. соч. под ред. Венгеровой, т. XII, стр. 296.

в его рассказ. Этот прием хорошо известен. Вот в уроке о восстании крестьян и рабов в древнеегипетском царстве в V классе картина начала восстания, построенная на тексте из очерков Н. Д. Флиттнер «В стране пирамид»: «Странные события творятся в Египте. Еще недавно жизнь протекала по раз-навсегда, казалось, заведенному порядку: одни работали на полях, пахали, сеяли, пряли и ткали, сверлили камень, плотничали и столярничали в мастерских, жарили, пекли и варили в кухнях и хлебопекарнях вельмож, строили великолепные гробницы; другие — фараоны, их родня, приближенные и чиновники, пользовались трудом первых. Казалось, что никогда не иссякнут запасы в кладовых царей, не будет счета их сокровищам. А теперь вдруг в домах знатных вельмож привратники говорят: «пойдем, пограбим». Птицеловы, которые ловили сетями диких гусей, уток и другую дичь для стола этих вельмож, вооружаются щитами и готовятся к борьбе; восстали даже пивовары, прачки и кондитеры. Опустели царские амбары, не выходят больше царские корабли к берегам Сирии, в далекую гавань Библ, откуда недавно привозили благовонное кедровое дерево для построек и для дорогих саркофагов. Волнением охвачен весь Египет. От края до края прокатилось грозной волной восстание угнетенных. Только дряхлый фараон не знает ничего. Да и кто станет говорить ему об этом?»¹

Эта картина, нарисованная словами из очерка научно-популярной книги создает яркий, привлекающий внимание переход к описанию хода восстания по свидетельству папируса Ипувера. Прием цитирования художественного текста, иллюстрирующего основные положения рассказа учителя, требует внимательного выбора таких отрывков текста. Такой выбор материала из поэтических произведений для цитирования на уроке строится с учетом и небольшого размера образного описания, и цельности, некоторой законченности взятой картины и доступности ее по смыслу для учащихся.

Систематическая работа учителя над курсом истории в указанных классах создает с годами большое накопление такого иллюстративного материала к разным урокам. Строгий критический отбор такого материала необходим, чтобы оградить учителя от опасности принять на веру за правду часто ошибочный и наивный вымысел автора.

Приведем еще пример использования стихотворного поэтического текста из классической литературы эпохи, для того, чтобы нарисовать учащимся целостную картину общественной жизни прошлого. Организацию и ход олимпийских состязаний в древней Греции (в уроке «Военный быт и общественные игры» в V классе) учитель иллюстрирует яркими строками из VIII песни «Одиссеи». Вот картина общественных игр у феаков:

«На площади все собрались: толпой многочисленно-шумной
Там окружил их народ. Благородные юноши к бою

¹ Флиттнер Н. В стране пирамид. Учпедгиз. 1936, стр. 120—121.

Вышли из сомна его: Акропей, Окиал с Златреем, Навтий, Примней, Анхиол, Эртемей с Анобазноманом... Первые в беге себя испытали они...»

На примере этой же темы уместно использование, в виде монтажа, отрывков из образного очерка К. Сивкова «На празднике в Олимпии». ¹ Яркий образ победителя на играх проходит перед глазами учащихся, помогая им понять, из какой социальной среды были чаще всего состязующиеся герои древнего общества.

Художественный литературный текст часто успешно иллюстрирует в уроке ход таких событий, подробные знания о которых особенно важны для учащихся. Яркими и распространенными в практике работы ряда учителей примерами служит использование описания начала восстания Спартака по тексту главы из романа Джiovаниоли или картины борьбы гезов в ходе Нидерландской революции по роману де-Костер и др.

Художественный текст литературного произведения очень помогает нам показать учащимся картины быта, нравов, некоторые подробности жизни людей далекого прошлого. В уроках, где мы касаемся этих вопросов истории, мы используем работу с картиной, рисунком в учебнике и т. п., но наряду с этим мы можем и должны приучать учащихся к словесной картине. Примером урока, требующего прежде всего этого средства внутренней наглядности, является тема «Быт и культура Рима конца I в. до н. э. и I в. н. э.» Яркой словесной иллюстрацией к развиваемому учителем положению о развитии роскоши и падении нравов среди высших классов римского общества являются многие картины пира в доме знатного римлянина, картины устройства и убранства комнат из исторической беллетристики. Можно с этой целью рекомендовать учителю отрывки из глав романа Джiovаниоли о Спартаке: пир у Катилины, пир у Суллы Счастливого. (Имеется в виду современная обработка этого романа для детей Детгиза за 1936 г.). Из дореволюционной исторической беллетристики можно с этой целью рекомендовать учителю отрывки из романа Евгения Тур «Последний день Помпеи» (пир у Главка, пир у Диомеда), а еще лучше — великолепные по своим художественным качествам страницы из романа Генриха Сенкевича «Камо грядеши», рисующие пир у Петрония. Из этих же произведений можно взять образные примеры для противопоставления и сравнения быта и нравов рабовладельческой знати картинам жизни угнетенных слоев римского общества. В данном случае перед нами будет интересный прием цитирования художественного текста для контрастного противопоставления разных условий жизни древнего классового общества.

Особенно важно использовать литературно-художественные характеристики исторических лиц, известных деятелей прошлого, сведения о которых входят в обязательный минимум и могут иметь

на них серьезное воспитательное воздействие. Вот, например, блестящий психологический портрет крупнейшего государственного деятеля Западной Европы XV в. — короля Франции Людовика XI, данный в романе В. Скотта «Квентин Дорвард», в главе первой «Разные люди». «В эту смутную эпоху на шаткий трон Франции вступил король Людовик XI... Смелый, когда того требовала выгода или политическая цель, король этот не был романтичен по природе: в нем не было и искры той рыцарской доблести, которая не столько гонится за пользой и успехом, сколько за славой и честью. Расчетливый и лукавый... он тщательно скрывал свои истинные намерения и чувства даже от приближенных. Людовик часто говорил: «кто не умеет притворяться, тот не умеет и царствовать. Что касается меня, то, если я узнаю, что моя шапка провела мои мысли, я в ту же минуту брошу ее в огонь...» Скупой по натуре, Людовик умел быть щедрым до расточительности, когда дело шло о том, чтобы подкупить какого-нибудь фаворита или министра враждебного ему государства и тем самым предотвратить грозившее Франции нападение или разрушить подготовлявшийся против нее союз...» Трудно дать эту сложную характеристику убедительнее и вернее. О достоинствах В. Скотта как историка, в его художественных обобщениях, нам хорошо известно. Учителю остается использовать это классическое портретное описание, цитируя в ходе своего рассказа, анализируя его в беседе. И перед учениками со всей конкретностью запечатлевается в сознании это живое историческое лицо, оценку деятельности которого им следует дать. Вряд ли можно чем-либо заменить здесь высокие качества наглядности художественного слова. Анализируя приведенный выше текст исторического романа, учитель историк, естественно, прибегает к тем же методическим приемам в построении характеристики, какими оперируют и преподаватели литературы. Он идет от выяснения исторической эпохи и среды, в которой действует данное лицо, затем разбирает его внешний портрет, основные характерные черты личности и типичные черты человека того времени и так подводит учеников к оценке. ¹

Само собою разумеется, что свою роль яркой, сильно запечатляющейся иллюстрацией (словесно-наглядного средства) поэтические строки выполняют только тогда, когда слова, выражения, мысли в них понятны учащимся. Об этом всегда должен помнить и заботиться учитель, выбирая текст и работая с ним в классе.

Очень значительна роль литературно-художественного образа в уроке по истории в том случае, когда на нем строится разъяс-

¹ Книга для чтения по древней истории под ред. Васютинского А. и др. ч. I, стр. 262.

¹ См. учебник методики преподавания литературы в средней школе В. В. Голубкова. Учпедгиз. 1941, стр. 140—141 (составление характеристики).

нение учащимся подросткам новых исторических понятий. Эти случаи редки, если внимательно присмотреться ко всему комплексу исторических понятий, необходимых для того, чтобы школьник V—VII классов правильно усвоил минимум программных требований по курсу. Но есть такая категория исторических понятий, которые постигаются в данном возрасте именно через мышление в образах и воображение. Речь идет о психологии и поведении людей далекого прошлого, совершенно чуждых современному ребенку школьнику. Можно много рассуждать с учащимися о том, как понимали феодалы-рыцари воинскую доблесть и честь, как связано было поведение человека средневекового общества с глубокой религиозностью и не иметь тех результатов, какие дает умелое и своевременное зачитывание в классе ряда ярких строк из «Песни о Роланде», очень быстро и убедительно доносящее своими образами все эти представления. В методике построения и проведения урока особое место может занять типический литературный образ, вобравший в себя характерные черты представителей целого поколения изучаемой эпохи. Противники использования поэтических образов в уроках по истории всегда утверждают, что можно обойтись и без этого и все-таки добиться знаний учащихся. Им следует возразить, что известного качества знаний можно добиться и при самом сухом и формальном обучении, но стоящие сейчас перед школой задачи требуют неукоснительно совершенствования нашего педагогического мастерства в сторону предельной конкретизации знаний и развития учащихся.

Типические литературные обобщения, полезные нам в данном случае дают прежде всего некоторые образцы доступной детям литературы эпохи и классической художественной литературы и в меньшей мере — образцы высококачественной исторической беллетристики. В качестве примера мы можем привести отдельные строки из поэм Гомера, «Песнь о Роланде», образы из романа Сервантеса о Дон Кихоте Ламанчском, из романа-сатиры Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль». В качестве образцов классической беллетристики можно назвать произведения Вальтера Скотта, де-Костера, Гюго, Жуковского, Пушкина, Лермонтова и т. д.

Серьезным свидетельством в пользу положительного решения этого спорного вопроса являются общеизвестные слова А. М. Горького: «Быт различных классов Европы я знаю... только по книгам. Но Гамсун, Бальзак, Золя, Мопассан, Диккенс, Гарди и другие литераторы Европы крайне редко возбуждают у меня, читателя, сомнения в точности изображения ими событий, характеров, логики чувств и мыслей людей...» Еще убедительнее для вышеизложенных положений о значении литературно-художественных образов для правильного познания психологии людей прошлого звучат слова В. Г. Белинского в его суждениях о типических образах романов Вальтера Скотта (ссылка на статью уже дана неоднократно): «Когда мы читаем исторический роман Вальтера Скотта, то как бы

делаемся сами современниками эпохи, гражданами страны, в которой совершаются события романа и получаем о них, в форме живого созерцания, более верное понятие, нежели могла бы дать о них какая угодно история».

Общеизвестны примеры использования литературно-художественных типических обобщений великими историками, классиками марксизма в тех случаях, когда они стремились этим путем облегчить конкретизацию своих философских и политических доводов.¹

Мною неоднократно отмечалось, как склонны школьники-подростки к драматическим переживаниям вместе с увлекающим их историческим героем. Поэтому еще влияние на них образцов исторической художественной литературы очень велико. Они охотно перевоплощаются мысленно в действующих лиц исторических событий, увлекающего их рассказа о событиях и людях. Это помогает учащимся скорее понять людей прошлого, чем путь логических рассуждений. Учитель-историк не может не учитывать и не пользоваться всеми этими возможностями для успешного преподавания.

Момент драматизации в рассказе учителя нужен особенно тогда, когда необходим толчок для оживления в памяти учащихся старых, известных им представлений и фактов или когда нужно оказать на них особенно сильное эмоциональное воздействие. Прием драматизированного рассказа подсказывается очень часто самим материалом исторических фактов. Трудно без известной драматизации передать учащимся ход восстания Спартака, борьбу братьев Гракхов за земельный закон или борьбу Генриха IV с папой Григорием VII. Но, с другой стороны, учителю следует всегда помнить, что излишняя драматизация рассказа часто вредит ходу размышлений учащихся, заполняя их эмоциональными переживаниями.

Как и во всех других случаях здесь нужно соблюдать скупость использования такого приема, исходя из соображений наибольшей педагогической целесообразности.

Итак, художественный образ исторического героя бывает нам нужен в уроке для раскрытия основных понятий изучаемой темы тогда, когда речь идет о поведении и взглядах людей прошлого. Убедительным примером здесь может служить очень важный в воспитательном отношении урок в VI классе по теме «Рыцарская культура». Знакомясь с § 1 гл. X учебника проф. Косминского по истории средних веков, мы видим, что он начинается с понятия о рыцарстве, как об особом привилегированном и господствующем сословии средневекового общества. Сведения о воспитании рыцаря в XII—XIII вв., об устройстве его жилища и оплота власти — замка, об основных занятиях и развлечениях (охота, пиры, турниры,

¹ Укажем хотя бы на пример использования К. Марксом строк из романа Пушкина «Евгений Онегин» в «Капитале», на характеристику значения творчества Бальзака Ф. Энгельсом (из письма к мисс Гаржнес) и широкое, меткое применение художественных образов в публицистических произведениях Ленина и Сталина.

боевые набег) и т. п. раскрывают перед учащимися с большей или меньшей конкретностью это основное понятие о жизни людей прошлого. Добиваясь наглядности своего изложения, учитель очень часто прибегает в этом уроке к таким пособиям, как исторические картины (рыцарский замок, турнир). Если он хочет создать у учащихся конкретные представления не только о внешней обстановке жизни средневекового рыцарского общества, но и о взглядах людей на лучшее поведение в обществе, без литературной, словесной наглядности нельзя обойтись. Мне неоднократно приходилось проверять это на своих учениках. Не представляя себе поступки и мотивы поведения такого исторического героя, учащиеся хорошо описывают его внешний вид и вооружение, обычаи и ход турнира или осады замка, но затрудняются точно ответить на вопросы, связанные с основами общественной морали, господствовавшей в ту эпоху. Тем более они не справляются с перенесением в наши дни понятия о «рыцарском» поведении.

У нас есть два литературно-художественных источника для углубления внутренней наглядности этой темы: образный текст старо-французской «Песни о Роланде» (лучший в переводе Делабарта)¹ и типические образы рыцарей-крестоносцев из романа Вальтера Скотта «Айвенго».

Путь использования текста «Песни о Роланде» мы встречаем в книге А. Д. Богинской; он встречается и в ряде современных методических разработок. Это — путь от предварительного знакомства учащихся в порядке внеклассного чтения с текстом произведения целиком (или организованного чтения выбранных отрывков с пересказом остального учителем) к использованию учителем в ходе урока типичных отрывков. Образным словом литературы эпохи скрепляется анализ основных черт общественных отношений класса феодалов-рыцарей и идеала поведения в обществе. Так подбираются тексты, характеризующие феодальный сословный строй и его иерархию.

Вот основные принципы вассальных отношений, идеал вассальной верности и его осуществление в поведении героя:

«Обязан каждый рыцарь за сеньора
Терпеть и зной, и холод, и лишения
Жалеть не должен кровь свою и тело...»²

Текст песни раскрывает конкретные образные представления об особенностях военной службы феодалов и их боевого вооружения, культ освященного меча, верность идеалам христианской церкви, особенности религиозного сознания феодала-рыцаря. Таковы строки слов умирающего Роланда (обращение к мечу, как к боевому другу).

¹ Хрестоматия по зап. европейской литературе для средней школы. Учпедгиз. 1941, стр. 22—44.

² Слова Роланда в сцене боя с сарацинами в тираде 89 песни.

«Увы, мой Дюрандаль,
Мой добрый меч, ты больше мне не нужен.
Мне жаль тебя. В таких боях жестоких
С тобой врагов так часто побеждал я...
Не должен ты достаться в руки трусам,
Тобой владел столь доблестный вассал...»¹

и т. д. Этот богатый литературный материал типических образов героев-рыцарей — безрассудно-смелого Роланда, его учтивого друга Оливера, лучшего представителя духовных феодалов архиепископа Турпина и др. позволяет учителю провести с учащимися на уроке нужный сравнительный анализ и сделать выводы, обобщающие понятие о рыцарстве Западной Европы XII—XIII вв.

На основе верных и конкретных представлений детей о морали и основах лучшего поведения в феодальном обществе, возможно уже и сопоставление с современностью, разрешение вопроса о применении в нарицательном смысле понятия «рыцарское поведение» в наши дни и для нашей молодежи. При таком изучении прошлого учащиеся легко разрешают вопросы: кого считали лучшим героем в рыцарском обществе? в чем героизм в наши дни? где тут общие, а где специфические для данного исторического момента и общества черты? какой героизм выше в оценке истории развития всего человечества? Следует сказать, что привлечение в ходе урока такого литературного материала отнимает значительное количество времени из строгой 45-ти минутной нормы. При этих условиях сведения о внешней обстановке жизни рыцаря-феодала даются кратко, расширение их переносится на самостоятельную работу учащихся с текстом учебника и на внеклассное чтение. Это себя хорошо оправдывает в разнообразных и интересных для учащихся домашних заданиях, зато все внимание класса в ходе урока сосредотачивается на более сложных и глубоких элементах основного понятия о рыцарстве. Чтобы облегчить учащимся работу с текстом песни на уроке прибегают и к такому средству: перед уроком подобранные учителем отрывки текста размножают так, чтобы на каждой парте они были перед глазами учащихся.

Другой путь такого разбора на уроке о рыцарской культуре может быть проделан на главных образах рыцарей из романа «Айвенго» Вальтера Скотта (здесь можно использовать основное противопоставление разных представителей феодалов-рыцарей Англии XII в., данное писателем, и остановиться на Айвенго и Брин-де-Буагильбере).

Привожу краткий пример такого анализа образов рыцарей-крестоносцев из романа «Айвенго» в уроке с VI классом по теме «рыцарская культура» и в уроке тематического повторения.

Учащиеся знакомы с текстом и образами героев романа со времени изучения в классе истории крестовых походов. Опираясь на эту начитанность класса, учитель выдвигает первое положение

¹ Слова Роланда в тираде 174 Песни.

текста учебника по этой теме (§ I гл. X «Истории средних веков» под ред. проф. Е. А. Косминского): «Феодалы считали себя людьми особой породы, стоящими по своему происхождению несравненно выше крестьян и горожан». На основе этого положения учитель подводит учащихся к понятию о рыцарстве, как об особом, привилегированном слое общества и вспоминает с ними сначала внешний облик характерного образа Бриана-де-Буагильбера. Затем он восстанавливает с учащимися то его поведение, которое это подтверждает, сопоставляя эти черты характерного поведения с портретом. Детали портрета героя помогают даже в раскрытии представления о вооружении богатого рыцаря-храмовника. Примеры расширяются, учащиеся вспоминают и рисуют по заданию учителя, словами полное вооружение рыцаря в боевой готовности на турнире. Таким же путем расширения характеристики от внешнего вида, портрета, к характерным чертам поведения (отношение к слугам, к товарищам по классу, к знатной леди Ровенне и к еврейке Ревекке) создается обобщение основных черт образа феодала-рыцаря эпохи крестовых походов, яркого представителя господствующего класса. Как типический образ выбираем из романа «Айвенго» храмовника, а не самого Айвенго, потому что в нормандце реализм художественного обобщения нашел свое лучшее выражение.

В уроке тематического повторения этого материала программы учащимся были поставлены вопросы, которые должны были выявить насколько живо и конкретно видят они то, что передают словами на основе услышанного, прочитанного. Вот эти вопросы:

1. Опишите внешний вид и вооружение рыцаря-феодала на знакомых вам образах героев романов В. Скотта.

2. Опишите внешний и внутренний вид феодального замка-крепости, используя знакомые картины из романа «Айвенго» (обращается внимание и на разные типы старых и новых жилищ феодалов Англии).

3. Опишите устройство рыцарских состязаний-турниров.

Из этих конкретных образных сведений тут же делаются выводы о значении военного воспитания, военной оснащённости самого феодала и его жилища для укрепления силы и господства класса феодалов в средневековом обществе.

Тем же путем разбирается вопрос об основных качествах рыцаря-героя феодального классового общества прошлого и выясняется в заключение понятие «рыцарского поведения» в переносном значении для современной этики.

Попутно вырастает перед учащимися и высокая оценка литературного текста исторических романов В. Скотта.

Надо еще раз подчеркнуть, что такая работа всегда предполагает предварительное знакомство учащихся с текстом произведения. Учитель-историк должен владеть некоторыми основными

принципами методики работы с литературно-художественным текстом. При этих условиях успех бывает обеспечен. Отказаться от сближения в этой работе с методикой анализа литературно-художественного произведения мы не можем уже потому, что не можем пренебрегать законами развития художественного произведения, как явления искусства.

Аромат художественного образа должен быть сохранен, именно он даёт толчок для фантазии школьника, позволяющей вообразить и видеть то, что могло бы быть. Ведь не нарушаем же мы закономерности анализа содержания других произведений искусства, скажем, скульптурного портрета или картины, когда прибегаем к ним тоже с целью конкретизации исторических представлений школьников. Наоборот, мы имеем здесь ряд интересных методических исследований, построенных на анализе педагогического опыта. Такова, например, работа О. Е. Ивановой «Роль изобразительного искусства в преподавании истории Запада в средней школе». ¹ Мы знаем право автора художника на вымысел и благодарны ему за создание образа того, что иначе нельзя вообразить и представить. «Подлинное искусство обладает гравом преувеличивать... Геркулесы, Прометеи, Дон-Кихоты, Фаусты, ... не плоды фантазии, а вполне закономерное и необходимое преувеличение фактов», — писал Горький. Вот это и надо обдуманно и осторожно доносить до учащихся, работая с типическими образами исторической художественной литературы, обращаясь к их помощи.

Таким образом мы рассмотрели разнообразные пути использования художественного образа разных жанров литературы в рассказе и беседе учителя на уроке, в зависимости от разных назначений, целей этого использования. Какие выводы это позволяет нам сделать для методики преподавания предмета? Прежде всего можно установить явную зависимость приемов использования литературно-художественного текста от педагогической цели, с одной стороны, и жанра используемых произведений — с другой. Так, в качестве иллюстративного средства правильное и легче использовать небольшие поэтические произведения, цельные отрывки картинного описания из очерка, рассказа, повести, романа или эпической поэзии.

Для работы с художественным словесным образом, с целью конкретизации и усвоения понятий о людях прошлого очень ценны типические образы героев высоко художественной литературы. Это могут быть герои доступной детям литературы эпохи (Ахилл, Роланд) или исторической беллетристики (Айвенго, Бриан де Буагильбер, Скупой рыцарь и т. д.) Надо помнить, что работа с текстами литературы эпохи требует особого внимания и правильного подхода при объяснении, знания особенностей литературной

¹ Научно-методич. записки т. II, вып. 1 Факультета истории ЛГИУУ Л. 1939, стр. 107.

формы. Учителю необходим литературный вкус и чутье историка для выбора литературно-художественного текста, как наглядного пособия для урока. Все это назревшие и вполне справедливые требования к нашей работе с классом.

Приемы доведения этого текста до сознания учащихся крайне разнообразны. Мы видели приемы:

1) цитирования отрывка небольшого художественного текста, вплетенного в ткань рассказа учителя.

2) чтения вслух законченного по содержанию небольшого произведения и такого же отрывка с элементами объяснительной беседы с учащимися. Иногда такое чтение, оказывая сильное эмоциональное воздействие на учеников, является яркой концовкой изложения и не требует непосредственных комментариев от учителя.

3) драматизированный пересказ учителем известного литературного текста, усиливающий впечатление от изображаемых событий и показывающий ярче их характер.

4) анализ, в совместной беседе с учащимися, известного им художественного текста, образов героев с целью установить типичные черты исторической эпохи. В той степени, в какой мы тут сталкиваемся с анализом прочитанного текста, мы опираемся на имеющиеся уже у учащихся навыки, привитые занятиями по литературе. Нет надобности стремиться к полноте такого перечня известных на практике приемов, их всегда может умножить творческая инициатива учителя.

Важно, заканчивая вопрос об использовании литературно-художественного образа на уроке, помнить, что вслед за центральной частью урока—объяснением нового материала программы—работа с литературно-художественным текстом переходит в различные виды домашних заданий. Объяснение их дается на том же уроке. Мы преследуем в этом ту же цель—научить всматриваться в словесную картину, воспроизводить ее в памяти.

Разнообразие таких видов домашней работы с литературно-художественным текстом очень велико. Его подсказывает все та же творческая инициатива и изобретательность учителя. Знание состава своего класса и особенностей развития детей. Возьмем некоторые примеры из практики. После урока в V классе «Государственный строй древнеегипетского царства», на котором учитель использовал переводы египетской литературы для характеристики общественного неравенства, дается задание: подобрать слова из текста рабочих песенок египтян (см. переводы в книге М. Матье «Что читали египтяне 4000 лет тому назад»), которые характеризуют тяжелый труд крестьян.

Или другое задание: воспроизвести на память образную картину из рассказа учителя, как проходил прием у фараона. Нам понятно, что в основе такой картины могут лежать образные описания из Масперо или из очерков Н. Д. Флитнер «В стране пирамид». Очень ценной для накопления и закрепления конкретных исторических представлений является домашняя словарная работа

с текстом учебника и рекомендованной дополнительной литературы. Например: ученики V класса могут выписать из текста рекомендованного сборника «Мифы древней Греции» (пересказ Л. и В. Успенских) те образные выражения, которые сохранились в современном языке, имея нарицательный смысл; или по тому же тексту составить словарь мифологических имен и слов-понятий. Для учеников VI класса такой словарь можно сделать в два столбца, выделяя римские и греческие имена богов им соответствующие. Ученики VI класса могут получить домашнее словарное задание на долгий срок для работы с текстом рекомендованной исторической беллетристики о Спартаке: подобрать и выписать яркие обороты речи, типичные для разговора и общения людей разной сословной и классовой среды; или словарь-названий одежды и вооружения феодалов—рыцарей эпохи крестовых походов по тексту Вальтера Скотта.

Заканчивая наше изложение, хочется еще раз сказать следующее: развивая воображение учащихся, действуя образным словом на их чувства и помогая росту их исторических представлений, мы успешнее добиваемся и основной цели—правильного развития их исторического мышления. Мы не должны забывать о постепенном росте и развитии, уже и в этом возрасте, абстрактного мышления, которое надо всячески поощрять. Внимание учителя к использованию средств словесной наглядности несколько ослабевает по мере роста и развития мышления учащихся.

Что же даст продуманное и умелое, своевременное использование литературно-художественного образа в уроке для всей постановки преподавания предмета?

Она помогает привлечь и направить внимание учащихся к нужной цели, воспитывает их всматривание, вслушивание в изложение учителя.

Использование литературно-художественного образа в уроке увлекает учеников и создает полезное стремление углубиться в изучение предмета, облегчает, таким образом, развитие самостоятельной работы учащихся. Она облегчает процесс развития у учащихся подростков правильных исторических представлений, понятий, исторической перспективы, создает иногда экономию во времени в процессе изложения курса.

Действуя на эмоции, художественный образ является сильным и верным средством воспитательного воздействия на учащихся через исторические знания.

Таким образом, освоение учителями истории методикой использования лучших поэтических образов в той мере, в какой этого требует содержание курса, усовершенствование ее, явилось бы серьезным сдвигом в развитии нашего педагогического мастерства, в соответствии с задачами сегодняшнего дня.

Н. А. Чистякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕРИАЛА ГРЕЧЕСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В РАССКАЗЕ УЧИТЕЛЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ В V КЛАССЕ.¹

Нельзя просто пересказывать содержание учебника истории или ограничиться комментированием его текста. Как сделать свой рассказ живым и занимательным для детей 12—13 лет, заставить их перенестись в древний мир, такой далекий нашим детям, как добиться сознательного и эмоционального отношения к историческим фактам? Вот вопросы, которые встают перед учителем, задумывающимся о роли и значении рассказа учителя на уроках истории.

Казалось бы целесообразным попытаться на уроках истории заставить заговорить и самих греков. Пусть они сами расскажут о себе. Учащийся, быть может, забудет точную дату отправления флота в Сицилию в Пелопонесскую войну, но картины проводов афинян и страшная катастрофа в Сиракузской гавани, описанная пером современника, запомнится надолго.

Опыт, показал, что использование отрывков, цитат из античных авторов является одним из ценных приемов рассказа, так как повышает яркость восприятия детьми даже материала на социально-экономические темы. Изложение таких тем в первую очередь требует красок, расцвечивания. Чтобы заставить детей почувствовать, например, жизнь и положение рабов, я построила свой рассказ целиком на материале античных авторов и их толкователей. На следующем уроке дети наизусть цитировали жалобы раба Ксанфия из «Ос» Аристофана на «жалкую рабскую долю». Я поняла, что они сами воочию «увидели» этого раба, — так была ярка нарисованная картина.

Любая сложная, обильная фактическим материалом тема становится простой и доступной, если только заставить говорить участников описываемых событий или их современников. Удачно введенная в рассказ цитата оживляет внимание детей, иногда внесет некоторую разрядку и вызовет смех. Цитаты помогали мне раскрыть на конкретном материале то или иное историческое по-

¹ Статья представляет собой несколько переработанный доклад, прочитанный на IV научно-педагогической конференции учителей г. Ленинграда в 1944 году.

нятие, легче и доступнее объяснить его. Наглядные пособия приобретают особый интерес у детей, если они являются иллюстрацией к приведенной цитате. Положим, вы зачитали в классе выдержки из Геродота о войске Ксеркса, и дети ищут на картинке и разглядывают фигуру персидского кавалериста или царского «бессмертного», сравнивают его вооружение с тем, о котором писал Геродот.

Умело преподнесенный материал античных авторов, помогающий созданию у детей ярких представлений, имеет большое образовательное значение: он расширяет кругозор детей. Этот материал приобретает значение потому, что воссоздает образ исторических деятелей.

Немалые трудности представляет вопрос о принципах отбора материала. Выбранный материал должен соответствовать содержанию текущего программного материала. Из античных авторов нужно брать те картины, которые раскрывают основные факты и вопросы, отмеченные в программе и в учебнике. В рассказ следует вводить такие факты, цитаты, иногда отрывки, которые привлекают внимание детей данного возраста своей яркостью, доступностью, легко запоминаются, помогают закреплению главного материала рассказа. При использовании отрывков из античных авторов учитель должен подвергнуть их тщательной обработке, а именно, произвести нужное сокращение, чтобы избежать повторений, длинных, трудных выражений. Я, в своем опыте, преимущественно пересказывала своими словами отрывки. На основе ряда подобранных фрагментов, я создавала целые картины, пыталась дать детям почувствовать колорит эпохи. Для каждой темы мною был подобран такой иллюстративный материал. Вот несколько конкретных примеров работы с материалом из античных авторов.

Сравнительно скучно проходит, обычно, в V классе урок на тему «Рабство». В учебнике этот материал дан сжато и неярко. Цель моего рассказа была показать детям в живых образах эту общественную категорию Греции, без которой свободные слои населения не мыслили возможным свое существование. Для урока используются следующие материалы:

Демосфен — Речи (речь против Никострата).

Гомер — Илиада.

Аристофан — «Осы» и иллюстративный материал в учебнике.

Я начинаю урок с разбора значения труда в нашем обществе. В то время как в нашем государстве труд является делом чести, доблести и геройства, в древней Греции физический труд считался позором для свободного человека. Свободный грек целый день проводил за отправлением общественных обязанностей, которые до середины V века неслись бесплатно, был на агоре, узнавая разные новости, а работал за него раб. Далее я использую материал из античных авторов, предлагая детям совершить

мысленное путешествие в Афины V века. Примерное содержание этой части урока таково:

«Мы отправимся туда, где сейчас сосредоточена вся жизнь города — на агору. А знаете ли вы что такое агора? Да, это центральная афинская площадь, где протекает общественная жизнь города. Навстречу нам попадаются прохожие; вот прошел старик, опираясь на длинную палку, с плетеной корзинкой в руке, его обогнал изящно одетый юноша с завитыми волосами. Один, другой, третий... Мы уже пригляделись к этим фигурам, нас не поражает их костюм, примелькались белые строгие одежды, степенная медлительная походка. Мы вспоминаем, что в нашем учебнике, который мы очень хорошо знаем, изображен точно такой же афинянин в белом шерстяном плаще, в изящных легких сандалиях.

Какой-то человек с загорелым обветренным лицом, явно не горожанин и по одежде и по поведению, кричал на шедшего за ним человека, который тащил на палке по две тяжелых корзины с фруктами. Он осыпал его отборнейшей бранью, потрясал на ходу кулаками и обвинял его в том, что тот глядел по сторонам и не заметил, как поросенок, которого он вел на базар, попал под колесо повозки. Не успели скрыться эти люди, как смеясь и припрыгивая, пробежали два мальчугана, за ними едва поспевал пожилой человек с высоким загнутым посохом в руках. Пот градом катился по его морщинистому бритому лицу, а на красном лбу ясно выделялось изображение орла. Кто же эти люди? Вот тот смуглый человек, который нес тяжести за толстым стариком и этот почтенный человек? Мы, конечно, догадались, — это рабы, одушевленные орудия, ноги и руки греков. Без них свободный гражданин чувствовал себя беспомощным, терял все свое достоинство, и по его мнению, не мог бы просуществовать и дня. А откуда они попали в Афины? — сейчас же спросите вы меня. Различными способами оторвали их от родных мест и обрекли на жалкое существование раба. Остановим вот этого человека со скучающим лицом, он уже два раза попадался нам навстречу, видимо, он не знает, куда девать свое время и охотно возьмется сопровождать нас. Мы узнаем, что попали в Афины очень удачно, сегодня как раз большой торг на площади, привезли большую партию живого товара. Наш спутник, словоохотливый, как и все афиняне, сообщив нам, что его зовут Никостратом, велел следовать за ним. Мы проходим овощные, рыбные и винные ряды и останавливаемся у невысокого каменного помоста, где торгуют всякой утварью, а на помосте, рядом с лопатами, топорами, горшками и пр., стоят полуголые люди с деревянными дощечками на груди. Представителей каких только племен и народов нет здесь! Отдельно стоят стройные, темнокожие сирийцы, они считаются незаменимыми для домашних работ, сообщает Никострат. Поодаль толпятся рыжие рослые фракийцы, смотрящие исподлобья

на всех. Никострат любезно перечисляет нам все народности, которые выставлены здесь, — фригийцы, армяне, скифы, египтяне, негры, даже чистокровные греки. «Вот, например, спартанец», — указывает он на рослого, широкоплечего мужчину. Из-за спин рабов виднелись фигуры купцов с плетями в руках. Изредка они обходили свой живой товар, поправляли дощечки, на которых были написаны родина и возраст раба. Тут были древние старики, юноши, девушки, маленькие ребята, даже не умевшие еще ходить. «Как они попали сюда?» — спрашиваем мы Никострата. Тот улыбнулся: «Помните, что сказал великий Гомер?»

Он остановился и продекламировал:

«Мужи убиты оружием, дома превращены в пепел.

Дети уводятся в плен и пышно одетые жены».

«Так было во времена великого Гомера, но так остается и теперь. Недавно наш город вел войну с Эгиной; в первом сражении мы понесли поражение, и эгинцы, захватив пленных, выжгли им на лбу наш герб — сову, и продали в рабство, а на следующий день, да будут милостивы вечные боги, эгинцы поплались за свою дерзость, вот и красуются теперь здесь», — Никострат даже сплюнул в сторону эгинских пленников, а мы теперь поняли, что означают странные знаки на лбу рабов. «А вот фракийцев покупали на их родине, выменивали у родителей на соль. Ведь я и сам должен был стоять также на рынке, ждать, кто меня купит. Хотите рассказать?» Мы, конечно, заинтересовались и Никострат начал: «Лет пять тому назад случилось у меня дома несчастье, раб, которого я незадолго перед тем купил, сбежал, да еще смашил с собой двоих. Я узнал от других рабов, что они собирались бежать на Делос. Погода была хорошая, снарядил я лодочку и выехал в море, думая, что захвачу их на одном из островков. Еще и аттический берег виден был, как вдруг показалось несколько лодок, и прежде чем я успел опомниться, я уже лежал на дне одной из них и понял, что стал добычей морских разбойников и что меня ждет «жалкая рабская доля». Пираты не возили меня долго по морю, а продали в Эгине какому-то владельцу гончарной мастерской, и я там три месяца мят ногами глину, пока не узнали друзья о моей судьбе и, сложившись, не выкупили меня за 26 мин (около 910 золотых рублей). Я вот уже 5 лет не могу рассчитаться с этим долгом. А тут еще расход предстоит, — продолжал свой рассказ Никострат, — сынишка подросток, нужно ему наставника покупать, вот и пришлось продать последнего коня, да уж сегодня очень рынок дорог, боюсь денег вырученных нехватит». С этими словами Никострат отошел от нас и остановился, прислушиваясь к выкрикам торговцев. Но вдруг его окликнул какой-то богато одетый мужчина и, жестикулируя, стал ему что-то рассказывать. Мы подошли поближе, желая послушать. Вновь прибывший, как выяснилось, имел труппу музыкантов и отдавал их в наем на пиры и праздники. Сегодня, по его словам,

у одного из архонтов состоится пир, труппа приглашена туда и вот, как на грех, лучшая его танцовщица повредила ногу и не может выступать, он пришел сюда в надежде купить ей замену. Ему предлагали флейтистов, кифаристов, но ни одной танцовщицы нет на рынке, однако он не уходит, т. к. слышал, что у того сирийского купца в пестром плаще из тонкой дорогой ткани на корабле припрятано несколько человек, которых он хочет вывести на помост, когда соберется побольше народа, может быть, тогда посчастливится. Он отошел, и мы с Никостратом пошли дальше. «А ты как очутился здесь, Ксанфий?» — вдруг закричал Никострат, остановившись перед невероятно худым стариком в грязных лохмотьях, сквозь дыры которых просвечивало тело все в синяках и кровоподтеках. Старик хотел ему что-то ответить, но вдруг закашлялся, схватился обеими руками за грудь и упал на помост. Никострат с пренебрежением махнул рукой: «Видно побоялись, что под землей сдохнет, так решили сюда вытащить, да за такое животное никто и обола не даст, уж лучше бы валялся в своей дыре». Мы заинтересовались и пожелали узнать, кто это. «Заведывал когда-то оружейной мастерской еще у моего отца, — отвечал Никострат. — Однажды отец получил большой заказ на щиты из Милета, а этот дурень не успел во время изготовить их, да стал еще оправдываться. Отец приказал заковать его в цепи, да отстегать, как следует, а потом продал соседу, который скупал тогда рабочих для своих шахт, а этот Ксанфий тогда здоровенный был, в самый раз ему было жернова ворочать». Пока мы разговаривали с Никостратом, количество рабов на помосте все уменьшалось. Время приближалось к полудню, солнце жгло все нестерпимее, и покупатели и продавцы торопились покончить сделки. Вскоре все рабы были распроданы, за исключением таких же несчастных, как Ксанфий. Ударом кнута согнал их торговец с помоста и, грубо бранясь, приказал убраться опять на рудники. Пойдем же и мы за ними. Километрах в 30-ти от города, в холмах Лавриона, были расположены знаменитые серебряные рудники. Мы подошли к огромной темной дыре — колодцу, который вел в подземную шахту. Четыре раба вертели вал, поднимая полные руды корзины и спуская пустые. Мы сели в одну из таких корзин и быстро стали спускаться вниз. Пока виден был еще дневной свет». Предлагаю учащимся раскрыть учебник и рассмотреть изображения рабов, работающих в руднике. Продолжаю прерванный рассказ-путешествие. «А ведь вал могла бы вертеть и лошадь, — вдруг заметил кто-то из нас, — неужели хозяин шахты не может догадаться?». «Но купить лошадь вдвое дороже, чем стоят эти четыре раба, — возразил нам управляющий, который вызвался сопровождать нас. Мы спустились в узкий темный коридор, согнувшись, пошли по этим тесным норам, поминутно натываясь на лежащих людей, которые огромными молотами долбили стены, откалывая мелкие кусочки породы. Их масляные лампы, стоявшие

возле, все время тухли от недостатка кислорода, и тогда молот опускался на руку или на плечо соседа. Скорее прочь отсюда, к свету! Наверху рабы-носильщики носили корзины с рудой к дробильным жерновам и 4—6 рабов-силачей, навалившись всем телом на рукоять, двигали массивный жернов этой гигантской мельницы. «Перенести бы эту дробилку вон туда, к горному ручью и не надо этих мучений,» — подумал про себя каждый из нас. Но зачем? рабов так много, а труд их так дешев. Женщины и дети промывали в огромных чанах размельченную руду, а далее обожженные и насквозь прокопченные рабы плавляли ее, задыхаясь от ядовитых испарений. Серебряные плиты дети и старики складывали в пачки и накладывали на них штемпель заводчика. Здесь же находился и наш знакомец — Ксанфий; он не мог подняться с земли от слабости, но и лежа продолжал работать, а на его голых плечах запеклась кровь от недавних побоев: «Вот этот может повторить слова комедии, — смеялся управляющий — помните?» «О, горе! черепахи, как вы счастливы под панцырем роговым! трижды счастливы! От колотушек как глубокомысленно укрыли вы хребет под черепицами! А я, а я погиб под ливнем палочным!»

Мы прошли по всем рудникам и мастерским Лавриона и всюду суетились полутолые и бритоголовые люди; некоторые были закованы в кандалы, другие цепями были прикованы к машинам. Свободный бедняк прогонялся прочь отсюда, ведь ему надо было платить, а рабы работали бесплатно. Немного ячменной каши, да пучок салата с парой луковиц, выдаваемых рабу, почти ничего не стоили хозяину. Мы вспомнили слова Никострата: «Свободный гражданин, если он не бедный ремесленник, трудится только поднимая и опуская палку на спину раба».

Возмущенные и подавленные этим человеческим унижением, брели мы по улицам Афин. Мы видели на них бронзовые фигуры древних героев, вдали сверкали своей белизной храмы. Мы остановились перед величественной громадой Акрополя, прямо во весь свой колоссальный рост стояла Афина, спокойная и суровая, она глядела на нас. «Сколько труда сокрыто здесь, — подумали мы, — никем не оцененного, кропотливого рабского труда. Рабы на своих плечах принесли славу великому городу, а умирают в мучениях, проклиная его».

Какая непреодолимая грань лежит между последним нищим, который гордится тем, что он свободный грек, и рабом, который представляет собой лишь живую вещь!»

В результате подобной работы, воссоздающей по материалам греческих авторов живую картину Афин V века в увлекательной для детей форме путешествия, по иному звучат для ученика страницы учебника, описывающие греческое рабство. Понимание положения раба, значения его труда для рабовладельческого общества будет сознательным.

Давая характеристику Перикла, я пользовалась Плутархом, («Избранные биографии», 1939 г. Перикл) и Фукидидом («История Пелопонесской войны», в переводе Мищенко) причем выдержки цитировались почти дословно. Привлекался иллюстративный материал: портрет Перикла, Парфенон, Афинский акрополь, план Афин.

В учебнике деятельность Перикла дается в двух параграфах: § 48 — «Перикл», «Расцвет рабовладельческой демократии» и § 49 — «Причины и начало войны».

На первом уроке, кратко рассказав о борьбе аристократической и демократической партии после греко-персидских войн и о реформах Эфиальта, я сразу перешла к характеристике его преемника — Перикла. Вот примерное содержание этой части урока:

Отец Перикла был одним из выдающихся полководцев греко-персидской войны. Греки верили в пророческие сны, а мать Перикла незадолго до его рождения видела во сне, что родила льва.

Перикл (показываю его портрет) был одним из образованнейших людей своего времени, самым лучшим его другом был философ Анаксагор, которого греки называли «разумом». Напоминаю детям русскую поговорку: «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты». С ранних лет Перикл участвовал в походах, отличаясь доблестью и отвагой. Он примкнул к демократической партии, так как интересы массы бедняков он ставил выше интересов немногих богачей, хотя сам был по рождению аристократом.

При Перикле окончательно оформился государственный строй демократии. Перикл видел, что лишь мало-мальски богатые люди могут занимать государственные должности и нести общественные обязанности в суде присяжных и в совете 500. Бедняки же не могли тратить время, им надо было трудиться, чтобы прокормить себя и семью. Поэтому при нем стали платить деньги за отправление общественных обязанностей.

Народное собрание при Перикле являлось главным органом власти государства. Все вопросы обсуждались там, ни один закон не мог быть принят до утверждения народного собрания. За несколько дней все жители читали объявления на досках, которые вывешивались на агоре о предстоящем собрании и знакомились с теми вопросами, которые будут поставлены на нем. Все имели достаточно времени обсудить и разобрать новые законы и потом в народном собрании высказать свое мнение. Закон, не принятый народным собранием, поступал обратно в совет пятисот и пересматривался вновь. К югу от агоры на небольшой возвышенности собирались все граждане Аттики, кроме женщин, детей и рабов. В скале полукругом были высечены сидения. Перед ними стоял большой и широкий камень, к которому вели грубо высеченные ступени. Отсюда отдельные лица обращались с речью к народу. Собрания происходили 3—4 раза в месяц. Народное собрание требовало отчета об израсходованных суммах, выбирало

должностных лиц, решало вопросы войны и мира и даже судило за исключительные преступления. Совет пятисот и все должностные лица повиновались народному собранию. Никогда в Греции ни до Перикла, ни после него, не имел столько власти народ. Из числа участников народного собрания выбирались 6 тыс. человек присяжных, которые судили за преступления. У ареопага (вспомним, что это за учреждение) была отнята прежняя власть и за ним осталось лишь право суда за такие преступления, как убийство, поджог, отравление. Даю детям понятие о рабовладельческой демократии. Предлагаю учащимся открыть учебник и прочесть вслух указанный мной отрывок. После прочтения обсуждаем вопросы: какой был высший орган власти при Перикле, кто привлечен к управлению государством, что представляла из себя демократия, почему время Перикла называется расцветом «рабовладельческой» демократии?

Перикл прекрасно понимал, что привлекая основную массу граждан к участию в делах государства, нужно научить их толково и разумно относиться к делам. А для этого надо, чтобы меньше невежества было среди народа, чтобы народ учился. Для этого он велел строить как можно больше школ и заботился о том, чтобы учиться в них было как можно дешевле. Он велел строить театры и деньги на покупку билетов в театр выдавать из общественной казны. Сам Перикл был исключительно образованный человек и замечательный оратор. Он не думал ни о каких удовольствиях и развлечениях, в городе для него существовала лишь одна дорога — та, что вела на агору и в здание совета. «Город наш во всем является как бы училищем для целой Эллады», — говорил сам Перикл в народном собрании. Из Малой Азии, из Вавилонии съезжались в Афины ученые, писатели, художники и поэты. Громадные деньги платил Перикл архитекторам, т. е. строителям зданий. Он велел им построить великолепный храм Афине — покровительнице города, храм этот назывался Парфеноном (показываю картину). Называю и показываю еще ряд замечательных архитектурных памятников Афин, предлагаю вниманию детей картинку в учебнике, и в классе разбираем ее. Тысячи людей были заняты на этих строительных работах, получая заработную плату. Когда Перикла стали обвинять в бессмысленной трате денег, он предложил взять расходы на себя, но и посвятительные надписи на сооружениях делать от своего имени. Тогда все стали протестовать, поняв, что Перикл заботится, главным образом, о славе родного города и его могуществе. На все эти работы нужны были колоссальные средства. Афины при Перикле стали величайшей морской державой. Перикл перенес союзную казну из Делоса в Афины и распоряжался ею по своему усмотрению, говоря что союзники не должны требовать отчета от афинян ни в чем, так как афиняне сражаются за них и охраняют их. В течение многих лет Перикл управлял Афинами и всем, что было подвластно Афинам: обложением союзников, войском, триерами, островами

и морем. На следующем уроке говорю о том, что рост силы и могущества должны были вызвать зависть и опасение у главного противника. Дети называют этого противника — Спарту.

Далее я продолжаю характеристику Перикла. Рассказываю об экономических и политических противоречиях между Афинским и Пелопонесским союзом. Рассказываю о том, как Перикл всячески стремился избежать военных конфликтов и тратил огромные средства на подкуп спартанских деятелей. Народ верил ему и считал его неподкупнейшим из всех граждан; ведь он, превратив город в величайший и богатейший из всех, ни на драхму не увеличивал своего состояния, завещанного ему отцом. Но спартанцы сумели восстановить против него аристократов. Я рассказываю о начале войны и подчеркиваю, что первым в войне выступил Пелопонесский союз.

Рассказываю о вторжении спартанцев и о чуме в городе. В войске свирепствовала чума, и Перикл потерпел первое поражение под стенами одного города. Народ лишил его власти и наложил огромный штраф. Перикл во время эпидемии потерял всех близких, но не пал духом, несчастья не сломили его. Он был крепок духом и никто не видал его у гроба родных. Чума похитила у него последнего любимого сына, но он мужественно переносил все и знал, что он еще нужен родине. Народ пробовал довериться другим лицам, но никто не мог заменить Перикла, и он, забыв все, помнил лишь о том, что ему вручена судьба родины и опять возвратился к власти. Но чума скосила и его. В 429 г. он умер, унося с собой в могилу славу Афин. В его лице Афины потеряли величайшего полководца, государственного деятеля и умнейшего человека своего времени. Впоследствии, во время войны со Спартой, не раз вспоминали афиняне советы Перикла. Он учил своих сограждан любить свою родину больше жизни, все приносить в жертву на благо отчизны. Он говорил о том, что погибшие за счастье родины бессмертны, как боги, ведь самих богов никто не видит, а об их существовании заключают по тем почестям, которые воздают им. Так же обстоит дело и с павшими за родину. «Могилой знаменитых людей, — говорил Перикл народу, — является весь мир и не только надписи на надгробных столбах являются памятником о них. Не столько о самих подвигах, сколько о необыкновенном мужестве их вечно живет в каждом человеке незаписанное воспоминание. Следуйте примеру таких людей, почитайте счастье свободой, а свободой — мужеством, не отступайте перед опасностями. Для гордого человека самым тягостным является унижение, которое вызывается трусостью. Смерть не страшит, когда на нее идут храбро во имя победы отчизны».

Наряду со всем сказанным, подчеркиваю, что Перикл оставался представителем класса рабовладельцев и выразителем его интересов. Афинская демократия оставалась демократией рабовладельческой. Дети будут подведены к правильной оценке деятельности Перикла.

На примере урока «Сицилийская экспедиция и поражение Афин» я покажу, как можно на основе материалов античных авторов раскрыть военную тему. Я выбираю именно указанную тему, так как в учебнике она изложена очень сухо и сжато, да и иллюстрации к ней в учебнике отсутствуют. Соответствующий параграф учебника ставлю передо мною две задачи: 1) дать яркий образ Алкивиада; 2) остановиться на сицилийском походе. Вопрос о положении Афин после похода достаточно освещен в учебнике и этот материал предлагался учащимся для самостоятельной работы. Оборудование урока следующее: карта Древней Греции, портрет Алкивиада и чертеж на доске битвы в Сиракузской гавани.

В течение 10 — 15 минут я подвожу учащихся путем беседы к новой теме. Выясняю, что непрочность Никиева мира неминуемо должна была вызвать войну.

Затем я перехожу к живому рассказу и работе с картой в процессе этого рассказа. Для рассказа я использую следующие материалы: Фукидид — История Пелопонесской войны, VI книга, Плутарх — Биографии (Алкивиад), одна или две комедии Аристофана, поставленные в годы Никиева мира и накануне Сицилийской экспедиции. Бой в Сиракузской гавани дается дословно по тексту Фукидида.

Вот содержание рассказа учителя:

В один из июльских дней 415 года пусто и безлюдно было на улицах Афин. Солнце только что поднялось, веяло легкой утренней прохладой, но пусто было всюду, даже агора будто вымерла. Весь город, граждане и чужеземцы, еще затемно собрались в гавани, около многочисленных триер. Слышался плач, бряцание оружия, смех и громкий говор. Огромный флот афинян и союзников отплывал сегодня в Сицилию. И весь город съезжался сюда провожать своих мужей, сыновей, братьев и отцов. Цитирую Фукидида. Я вставляю цитату в общий рассказ, не указывая источника. «Никогда еще не предпринимался такой далекий поход и никогда не было столько надежд на успехи, как в этот раз». Вдруг все вздрогнуло, замолчали и обернулись. На борту одной из триер стоял высокий человек в ослепительно белом, отороченном пурпурной полосой, плаще, как будто бы Аполлон сошел с Олимпа и во всей своей красоте и молодости предстал перед людьми. Подняв руку, этот красавец приветствовал войско и собравшийся народ. «Алкивиад, наш Алкивиад», — кричали воины и подбрасывали вверх сверкающие на солнце шлемы, матери поднимали вверх детей, женщины и девушки бросали ему венки, а он стоял и счастливо улыбался. Рядом с ним вышли два других человека, но народ продолжал выкрикивать его имя. Вот он, Алкивиад (показываю портрет) — организатор и глава этого огромного похода. Характеристику Алкивиада я даю на основе ма-

териала Плутарха, цитируя отрывки и свободно пересказывая их. С раннего возраста Алкивиад привлекал к себе внимание всех граждан, своими необузданными выходками он не раз заставлял говорить о себе весь город.

В своих детских играх Алкивиад стремился быть всегда первым. Зачитываю выдержку из Плутарха: «Будучи еще совсем маленьким, он (т. е. Алкивиад) играл в кости на узкой улице и когда была его очередь бросать, на него наехала нагруженная повозка. Алкивиад приказал вознице остановиться, так как кости падали как раз там, где повозка должна была проехать. Но грубый человек продолжал двигаться, не слушая его, другие дети расступились. Алкивиад же бросился лицом вниз на землю и приказал вознице ехать, если он хочет. Тот осадил лошадей, а товарищи Алкивиада в страхе за него с громкими криками окружили мальчика».

Почему Алкивиад так сделал? спрашиваю я. Дети отвечают, что он хотел, чтобы все его слушались, и считал свою игру самым важным делом. Я подчеркиваю, что став взрослым, Алкивиад всегда стремился быть всюду первым и умел всех заставить делать так, как он хотел. Для того, чтобы настоять на своем, он не останавливался ни перед какими средствами. Современники сравнивали его с хамелеоном, особой породой ящериц, которая обладает защитным свойством менять окраску своего тела, — в зеленой листве кожа хамелеона зеленая, на суке дерева она принимает коричневый цвет. Алкивиад умел пленять людей, применяясь к их привычкам и образу жизни, чтобы завоевать доверие людей, использовать их для своих целей. В искусстве менять свой облик он превосходил даже хамелеона, который не может принять одного лишь цвета — белого. В учебнике сказано следующее: «При этом Алкивиад был крайне властолюбив и честолюбив. По прихоти он часто менял свои цели, не брезгуя никакими средствами в борьбе». Не выходя из рамок учебника я с помощью цитат делаю конкретную и понятную эту характеристику. Перехожу затем к дальнейшему рассказу.

Всю зиму говорил Алкивиад в народном собрании о возможности захватить и разбить ненавистных спартанцев. Он щедро разбрасывал направо и налево деньги, устраивал самые роскошные зрелища, говорил народу, что если они помнят еще великого Перикла, его приемного отца, то за ним, за Алкивиадом должны они идти и он принесет им славу. Афиняне хорошо помнили, как он говорил, что разбить Спарту ничего не стоит, а победой над ней возвеличатся Афины, что флот афинский будет царить повсюду, и богатства Сицилии поплывут не к спартанцам, а в Афины и к их союзникам. И напрасно злились аристократы, напрасно угрожали и пугали народ трудностями похода. Все мечтали идти в поход — старшие мечтали покончить с ненавистной Спартой, желали видеть свой город в блеске и славе, молодежь мечтала поглядеть отдаленную страну, воины ждали добычи и славы,

а благодаря шестилетнему перемирию подкопились и деньги. Алкивиад мечтал о славе военачальника, о победе. Ведь с детских лет он привык быть всюду первым и не останавливаться ни перед чем. И до сих пор в жизни все удавалось ему. И вот настал желанный день. Огромное сухопутное войско разместилось по триерам, каждый воин богатством своего вооружения соперничал с товарищем, а командиры триер друг с другом. Глашатай протрубил сигнал тишины. По знаку глашатая все хором запели священный гимн, а военачальники приносили в жертвы, проливая в море вино из золотых и серебряных чаш. Все наполнявшие гавань пели гимн и под звуки его разворачивались и удалялись от родных берегов афинские и союзные корабли. На берегу женщины долго махали удалявшимся кораблям. Все радовались, не предчувствуя, что в последний раз видели свои корабли и своих солдат. У мыса Регия собрали афинский флот (показываю по карте). Алкивиад готовился напасть на главный город Сицилии — Сиракузы. Редко доходили вести в Афины от войска, все друзья Алкивиада были с ним в походе, и в Афинах воспрянули аристократы. Они воспользовались тем, что накануне отплытия флота, ночью, все гермы (т. е. столбы с головой бога Гермеса, которые стояли по всем перекресткам и площадям, т. к. Гермес считался покровителем дорог) были сбиты и переломаны. Никто не знал, кто это сделал, и вот аристократы стали распускать слух, что Алкивиад с пьяной компанией надругался над родными святынями. Они так упорно уверяли всех, что добились своего. В Сицилию был послан корабль за Алкивиадом с требованием явиться на суд. Алкивиад бежал в Спарту, боясь того, что аристократы убьют его. А в Афинах его заочно приговорили к смертной казни. Узнав об этом, он воскликнул: «Я покажу им, что я еще жив!» и, решив мстить афинянам, уговорил спартанцев послать в Сиракузы большое войско, а в Аттике захватить крепость Декелею (показываю по карте). Афиняне вскоре увидели, что их положение ухудшается с каждым днем, особенно с прибытием спартанского отряда. Было решено посадить все войско на корабли и постараться пробиться, так как сиракузяне и их союзники почти заперли вход в сиракузскую гавань, в которой находился весь афинский флот. Никий, принявший командование после измены Алкивиада, повел сухопутное войско, растянув боевую линию, к берегу моря, а стратеги, оставшиеся на кораблях, снялись с якоря и пошли к единственному, оставшемуся свободным проходу, чтобы пробиться из гавани и выйти в море и, приняв на борт остальное войско, отплыть совсем. Сиракузяне и их союзники, узнав об этом, поставили часть своих кораблей у входа и кругом гавани, а к тем местам, куда должны были приставать афинские корабли, направили сухопутное войско. Началась роковая для афинян битва. Гребцы той и другой стороны рвались в бой, кормчие направляли корабли прямо на вражеские. Корабельные воины старались не отставать в ловкости от остальных. Нигде еще на столь

небольшом пространстве не участвовало в битве такое множество кораблей: всех с обеих сторон было около 200. При столкновении множества кораблей на малом пространстве набеги делались редко, так как нельзя было ни отступить, ни прорвать неприятельскую линию. Чаще были случайные столкновения, когда один корабль наталкивался на другой, убегая от неприятеля, или нападая. Афиняне видели, что с гибелью флота, гибнут и надежды на спасение. Все смешалось: и жалобы, и крики, и голоса победителей и побежденных. Наконец сиракузяне и союзники опрокинули афинян и погнали их на всех пунктах. С громкими криками гнали они войско к берегу. Тогда все, что осталось от морского войска, что не было еще захвачено в плен на море, устремилось по разным направлениям на берег и спаслось в лагере. Такого ужаса никогда не испытывал ни один из них. Остатки афинского войска решили отступить по суше. Неприятель по пятам преследовал их. Томимые голодом и жаждой, изнуренные, они не могли сопротивляться и гибли, проклиная день отправления в Сицилию. Все войско и огромный флот погибли и лишь немногие добрались до родины, чтобы там подтвердить весть о несчастье и об измене Алкивиада.

Заключительная беседа по прослушанному материалу. Обсуждение вопроса: 1) Почему афиняне оказались в таком тяжелом положении? 2) Как вы оцениваете поступок Алкивиада?

В качестве домашнего задания детям было предложено подготовить рассказ на основании содержания учебника и материала, данного учителем, а также уметь начертить на доске план сражения. Желаящим было предложено написать маленькое сочинение на тему: Роковая весть (что происходило в Афинах при известии о гибели флота и войска).

IV

На уроке «Греческая литература» я считала необходимым дать детям содержание одной из греческих трагедий более развернуто, чем это сделано в учебнике, а затем обсудить с учащимися ее содержание. Остановилась на трагедии Эсхила «Скованный Прометей», потому что, во-первых, детям знаком миф о Прометее, во-вторых, сценически это наиболее яркая трагедия и, в-третьих, тема Прометея имела широкое распространение в мировой литературе.

Оборудование урока: стенная картина «Греческий театр», портреты греческих трагиков, изображение Прометея.

При переходе к теме «Греческая литература» провожу беседу с учащимися о том, как возникла трагедия, почему в Греции трагедии не разыгрывали, как у нас во всякое время. Затем показываю детям портрет Эсхила, сообщаю кратко его биографию. Начинаю свой рассказ.

Март в Афинах, т. е. полный расцвет южной весны. Цитирую стихи древнего поэта, который говорил, что весна это то время,

когда «возрождается жизнь, когда на бессмертной земле разрослись повсюду розы и фиалки, чтобы сплетаясь венчать людей». Гавань Афин Пирей кишит кораблями, по улицам медленно двигаются посольства с дарами для великого города. Сегодня первый день праздника Дионисий. Ставлю вопрос — что это были за праздники? Идет торжественная процессия, ее возглавляет первое лицо в городе архонт-эпоним, по имени которого датируется год, за ним идут остальные архонты, жрецы и народ. В толпе нарядных юношей несут высоко поднятую старинную деревянную статую Диониса, за которой следуют несколько десятков самых красивых девушек города, они несут в золотых корзинах первые весенние плоды. Всех пышнее и наряднее в толпе выглядят хорегы, т. е. граждане, которым выпал в этом году жребий ставить драмы в театре и обучать хор, который их сопровождает. Их пурпуровые плащи отливают золотом вышивок, волосы надушены и прижаты к голове золотым венком. К вечеру статую Диониса водворяют в оркестру театра. Вызываю ученика и предлагаю по плану театра показать оркестру и объяснить, что это такое. На третий день праздника толпа наполняет театр, начинаются театральные представления. По плану театра дети показывают, как размещались зрители: наверху, на высеченных в скале сидениях, сидел простой народ и метэки, ниже сидели знатные люди. Добавляю, что в первом ряду сидели 5 судей, которые должны были решить, кому из 3 авторов представляемых ныне трагедий, вручить золотой венок, рядом помещались жрец бога Диониса и архонт-эпоним. Ставилась новая трагедия Эсхила «Прикованный Прометей». Предлагаю учащимся вспомнить миф о Прометее. Спрашиваю, где шло действие? Ученик показывает это место на плане театра, отмечаем место где ставились декорации. Декорации изображали угрюмую местность в горах Кавказа. Две богини Власть и Сила приводят узника Прометея, Гефест должен приковать его к утесу. Ставлю вопрос — почему это обязанность Гефеста? Титан гордо молчит. Говорят в один голос Власть и Сила, которых изображает один актер и Гефест. Задаю вопрос, почему говорят только двое? Прометей приковали, тогда один из актеров по невидимой для зрителей подземной лестнице входит под скалу, где приковано изображение Прометея и говорит за него: «огонь я смертным дал и вот за что наказан». На крылатой колеснице появляется хор дочерей океана в белых развевающихся одеждах и в легких сандалиях. Задаю вопрос: где они располагаются? Хор утешает страдальца Прометея, и он им рассказывает, за что так жестоко наказал его Зевс: он, занявший преступно трон отца, «разделил дары земли и неба меж богами, и утвердил незыблемую власть» — привожу цитату. И в дележке обидел смертных, не дал им ничего, хотел, их истребить, создать иное племя и никто среди богов за смертных не вступился;

Когда б не я — они бы все погибли,
Убиты громом Зевса; я восстал

От гибели я смертных спас и принял такую казнь за то...» Прометей вложил людям разум, он научил их понимать все науки, научил приручать животных, научил плавать на кораблях и лечить все болезни, он открыл людям недра земные: «железо, медь и серебро и золото». Он говорит хору «Все от меня — искусство, знание, мудрость». Прометей знает, что выше Зевса одна только Судьба и он знает, что суждено Зевсу, но хранит эту тайну, говоря лишь, что Зевса погубит брак. Зевс посылает к нему Гермеса выведать тайну, узнать кто отнимет у него власть (задаю вопрос — почему именно Гермеса и как догадываются зрители, что это Гермес). Гордо встречает Прометей Гермеса, он называет его «прислужником богов» и говорит, что:

«Казнь мою у цепи
Не променял бы я на твой позор:
Почетней быть прикованным к граниту,
Чем вестником проворным у царей
Служить, как ты!»

Пугает и грозит ему Гермес, но Прометей отвечает:

«Ты думал, раб,
Что я смирюсь, испуганный угрозой,
Что буду я о милости взывать,
С мольбою к Зевсу простирая руки,
Как женщина? Не быть тому вовеки!»

Гермес говорит ему, что страшное наказание придумал для него Зевс, он сбросит его в бездну, в недра гор и лишь через много столетий он опять увидит свет и тогда орел, каждый день прилетая к нему, будет рвать когтями его печень. Хор упрощает страдальца смирить свою гордость. Вдруг раздаются страшный удар, один, другой, третий.

«Земля
подо мною трепещет (воскликает Прометей)
Загудело раскатами эхо громов,
Пламя молний сверкает...

Закружилась вихрями черная пыль...

Налетели и сшиблись

Все противные ветры. Смешались в борьбе

Волны моря и воздух.

Узнаю тебя, Зевс, чтоб меня ужаснуть

Ты воздвиг эту бурю.

О, Земля, моя мать! О, Небесный эфир...

Посмотрите, какие страдания терплю

Я от бога — невинный!»

Хор в ужасе улетает. Раздвигается невидимая для зрителей щель и скала с Прометеем проваливается.

В беседе с детьми обсуждаются вопросы: каким изобразил Эсхил Прометея?, как представлен Зевс?, что показано в трагедии? с каким чувством уходил зритель из театра?

В заключительном слове подчеркиваю, какое воспитательное значение для греческих граждан имели драматические представления.

Мой опыт дал несомненно положительные результаты. Прежде всего у учащихся пробудился большой интерес к истории. Особое внимание детей привлекла греческая литература. Дети сами часто приглашали меня в класс, чтобы я рассказала им какое-нибудь новое произведение греческих драматургов. Кругозор детей расширился, и усвоение материала стало более прочным и сознательным.

ственное изображение и разобраться в их отличиях. Художественная картина интересна старшим учащимся и сама по себе, как произведение искусства.

Картины-композиции отличаются между собою по соотношению между точным воспроизведением исторического факта и воплощением художественного замысла. Сопоставим с этой точки зрения такие две картины, как «В приемной мецената» Бакаловича и «Елизавета Петровна в Царском Селе» Лансере.

По точности воспроизведения обстановки картина Бакаловича напоминает археологическую реконструкцию. Недаром она создана в 1890-е годы, годы больших успехов археологии, увлечения культурой древнего мира и любования античностью. Точное, но бесстрастное изображение внешней обстановки превалирует в картине над художественным образом. Она дает четкие представления, но не волнует, как художественное произведение.

Совершенно иной подход мы видим в картине Лансере. На основе прекрасного знания исторического материала, художник раскрывает перед нами свое поэтическое восприятие прошлого. В картине прекрасно сочетается «живая» и «мертвая» натура. Эта картина затрагивает наше эстетическое чувство.

Картина Лансере является подлинным художественным произведением (хотя она и была выполнена художником для серии школьных исторических картин под ред. Князькова), в то время, как картина Бакаловича приближается к простой учебной картине (хотя она и не была выполнена по специальному заказу школы). Тем не менее, мы не отрицаем известной «художественности» картины Бакаловича так же, как и богатой наглядности картины Лансере.

Отмеченные нами свойства картины Бакаловича проявляются особенно часто и резко в картинах, выполненных специально в учебных целях.

Художник ставит перед собою в такой картине задачу дать определенный круг исторических сведений.¹ Художественный замысел полностью подчиняется основной дидактической задаче, как способ ее разрешения. Такова, например, картина «Египетский культ мертвых» (из серии Лемана). Художник изобразил богатую внутренность пирамиды и многообразные культовые процедуры. На картине тесно, художник дает полный «каталог» того, что полагается рассказать по данному вопросу, он не «лукавит мудро» над разрешением специальных художественных задач.

Такие картины, если они удовлетворяют элементарным научно-историческим и художественным требованиям, дают хороший познавательный материал. Они уподобляются хорошо написанной научно-популярной статье.

¹ Бернадский В. Методы преподавания истории в старших классах. Стр. 122. «Учебная картина, являющаяся ничем иным, как главой или параграфом учебника, написанным кистью».

Однако эти положительные качества теряются при отсутствии научной и художественной грамотности картины. Такого рода картины походят тогда на безвкусные учебные картины для изучения иностранных языков, нагромождающие множество объектов соответственно изучаемому словнику, но не оправданных требованиями художественной композиции. Вспомним искусственность композиции или загроможденность деталями в картине «Гавань в Пирее» (худ. Блюскина), «В средневековом монастыре» (из серии Лемана) и множество других.

Преподавание истории должно быть обеспечено картинами-композициями, в которых художественный замысел и педагогическая ценность находились бы в счастливом единстве, которые имели бы и научно образовательную и художественную ценность. Поэтому каждая «учебная» картина должна быть, несомненно, картиной и художественной.

Наряду с этим, следует иметь в виду, что не каждая «художественная» картина на историческую тему может быть использована как учебная картина в процессе обучения истории. Сюжет картины и его трактовка могут не соответствовать задачам учебной работы. Так, например, не может быть использована на уроках об Иване IV картина Репина «Иван IV над телом убитого сына», так как содержание картины не исторично — она дает паталогический образ отца-убийцы и не дает ничего для характеристики Ивана IV, как крупного исторического деятеля.

Важное значение имеет и способ разрешения чисто художественных задач. Нередко художественный стиль, манера письма заслоняет конкретный исторический материал, делает картину педагогически мало ценной. Такая судьба постигла, например, стилизованные картины Рериха.

Особенно важно учитывать содержательность и доступность художественного замысла картины в работе с младшими школьниками, которым чужды еще категории художественного творчества.

II. Познавательное значение художественного образа

Роль картины, как источника исторических знаний, определяется познавательным значением художественного образа. Сопоставляя искусство и науку, Белинский говорил: «Искусство и наука не одно и то же... их различие вовсе не в содержании, а только в способе обрабатывать данное содержание. Философ говорит силлогизмами, поэт — образами и картинами, а говорят оба они одно и то же... Один доказывает, другой показывает и оба убеждают, только один логическими доводами, другой картинами.»¹

Марксистско-ленинская теория искусства также отвергает противопоставление науки и искусства. И та, и другое являются фор-

¹ Белинский В. Взгляд на русскую литературу, 1847 г. Собр. соч. под ред. Иванова-Разумника, т. VII, стр. 855.

мами познания действительности. Оба восходят от «живого созерцания» к «абстрактному мышлению», проникающему в суть вещей. Но обобщения искусства существенно отличаются от обобщений науки. Научные обобщения выражаются в системе понятий, в законах, а обобщения искусства — в художественных образах.

Таким образом, художественное произведение и, в частности, произведение живописи, становится «источником знаний».

Наиболее правдивое и объективное изображение дает живопись реализма, главным образом социалистического реализма, представители которого подходят к истории с позиций марксизма. Но даром постигать исторические факты в их сущности обладают и художники, не принадлежащие к советскому искусству.

«Есть много примеров, когда художник является объективным историком своего класса, своей эпохи»¹ Мы имеем признание этого факта применительно к произведениям литературы в словах Энгельса о Бальзаке,² которого Маркс называл «доктором социальных наук», и в словах Ленина о художниках эпохи капитализма.³ Познавательное значение литературы было подчеркнуто великими русскими просветителями и признано советским литературоведением.

Это положение имеет, несомненно, общее теоретическое значение и должно быть отнесено и к исторической живописи.

Прежде всего оно относится к изображению художником современных ему событий. Такие «современные» («контемпоральные») изображения являются подлинными живописными документами или «живописными мемуарами» эпохи.⁴ Их можно сопоставить с художественно-литературным документом эпохи. Этим историческим первоисточником широко пользуется историк-исследователь. Применяя к нему методы исторической критики, он выявляет из него зерна объективных исторических знаний.

Иной характер имеют «ретроспективные» изображения, в которых художник изображает далекое от него прошлое. Они не являются историческим документом. Их можно сопоставить с исторической беллетристикой.

Тем не менее и ретроспективные изображения имеют несомненную историко-познавательную ценность. Это подчеркивал еще Белинский, говоря об исторических романах Вальтера Скотта.⁵ «Историческая беллетристика не имеет научной убедительности, но она

¹ Горький М. О литературе, 1937 г., стр. 201.

² Энгельс Ф. Письмо к М. Гаркнес. Сб. Маркс и Энгельс. Об искусстве, стр. 103.

³ Ленин. Лев Толстой, как зеркало русской революции, Собр. соч. т. XII, стр. 331.

⁴ Гейнике Н. Как смотреть и как педагогически использовать художественно-историческую картину. Ж. «Средняя школа», 1939 г., № 4, стр. 50.

⁵ Белинский В. Разделение поэзии на роды и виды. Собр. соч. под ред. Венгерова т. VI, стр. 94.

может способствовать выработке ярких конкретных представлений, если она угадывает дух эпохи».¹

Не приходится отрицать и познавательной ценности ретроспективных исторических картин, если их художественный замысел покоится на прочном историческом основании и не извращает прошлого. Познавательное содержание снижается лишь в произведениях художников, отдаляющихся от реализма (так, например, мешают мистические настроения у Васнецова, поиски красоты у Рериха и т. п.).

Историк-исследователь должен черпать знания из первоисточников. Поэтому ретроспективные изображения могут иметь для него лишь некоторый «историкографический» интерес (так, например, историку Петра I может быть интересен «Петр I» Серова).

Принципиально иначе решается вопрос применительно к учебной истории. Овладеть готовыми историческими знаниями (что составляет задачу обучения) по первоисточникам ни в какой степени не обязательно. Источником знаний в процессе обучения могут быть и современные, и ретроспективные изображения, поскольку и те и другие имеют познавательную ценность. Художественный образ, найденный художником, в какое бы время он ни жил, может обеспечить создание конкретных представлений об историческом факте и определить известное его понимание и переживание.

В ходе первичного накопления исторических знаний (т. е. в работе школьников младших и средних классов, впервые изучающих отечественную и всеобщую историю) наиболее подходящим будет то изображение, которое обеспечит наиболее конкретные, адекватные действительности, представления, вне зависимости от того, является ли оно историческим первоисточником или нет. Основным критерием отбора должна служить его историческая правдоподобность и доступность.

Однако ученикам и младшего, и среднего возраста следует попутно разъяснять разницу между современным и ретроспективным изображением. «Тогда они лучше поймут и разницу между воспроизведением прошлого, в целях научного знания, и художественным его воспроизведением».²

Художественное изображение играет в обучении истории, в первую очередь, роль «источника живого созерцания» изучаемого исторического факта (каким этот факт был или мог быть). Изучение изображения, как идеологического документа эпохи (как художник изобразил факт и почему именно он его так изобра-

¹ Добролюбов Н. Об историческом романе. Собр. соч. ГИХЛ, 1934, стр. 530: «Нужно... чтобы эпоха, из которой взят роман, представлена была совершенно верно, чтобы угадан был самый дух событий... чтобы автор судил своих героев не по понятиям своего века, а по их времени, чтобы он смотрел их глазами, жил их жизнью, рассуждал сообразно их умственному развитию и чтобы на ту же точку зрения умел поставить своих читателей».

² Кареев Н. О школьном преподавании истории, стр. 218.

зил) имеет значительно меньший удельный вес. При таком подходе к изображению объектом изучения становится не только или, вернее, не столько изображенный факт, сколько сам художник с его идеологией, художественным стилем, техникой и т. п. Такое «двойное» изучение картины (и как источника исторического знания, и как идеологического документа), т. е. изучение факта сквозь призму творчества художника представляло бы значительную и излишнюю, а иногда и непреодолимую, трудность на первых ступенях ознакомления с новым историческим материалом.

Такая работа становится нужной и важной лишь в занятиях со старшими учащимися. В курсе истории старших классов все большее место занимают вопросы культуры, идеологии, а следовательно, и вопросы искусства. Учащиеся овладевают умением отличать объективный жизненный факт от преломления его в сознании художника. Они учатся видеть в произведении искусства идеологический документ и заключать от произведения искусства к действительности, от художника к эпохе. На основе накопленного запаса исторических знаний учащиеся могут уже подойти к интерпретации и критике картины, различая знания, которые она дает об изображаемом факте, и знания, которые она дает о личности художника и его эпохе.

Изучение в старших классах искусства как идеологической надстройки, приводит к изучению не только произведений исторической живописи, но и живописи вообще. Ведь любая картина, вне зависимости от ее содержания, включает некоторый «исторический элемент», поскольку она отражает конкретную историческую обстановку.¹ Художник — «глаза, уши и голос класса... Он может не сознавать это, но он всегда и неизбежно орган класса, чувствилище его».² Так, например, мадонны Рафаэля рассказывают о зарождении культуры нового времени, картины передвижников отражают революционно-демократические тенденции разночинной интеллигенции и т. п.

Все сказанное приводит нас к заключению, что картины-композиции несомненно могут быть использованы в обучении, как источник исторических знаний.

III. Трактовка сюжета и её педагогическая оценка

Для того, чтобы картина могла служить источником «живого созерцания» исторического факта, она должна давать конкретные, точные и правдивые представления и образы. Решающую роль в этом играет трактовка художником избранного им сюжета, правильное понимание исторического факта и исторически правдоподобное его изображение.

¹ Гейнике Н. Как смотреть и как педагогически использовать художественно-историческую картину. Ж. «Средняя школа», 1939 г., стр. 50.

² Горький М. О действительности, Сб. О литературе, 1937 г. стр. 337.

Картина, извращающая исторический факт, может нанести большой вред делу обучения. Мы не включим, конечно, в урок картину Лебедева «Освобождение крестьян», показывающую «царя-освободителя» среди «благодарного» народа. Такая картина может представить интерес лишь для человека, понимающего сущность манифеста, в качестве иллюстрации официального толкования «освобождения» крестьян. Источником конкретизации исторических знаний, она, естественно, служить не может.

Мы знаем, что многие художники прошлого постигали историческую правду своим историческим, художественным чутьем. Но иногда мы видим в их картинах правду не до конца, правду одностороннюю. К таким картинам можно отнести слова Ленина о приближении наших знаний к объективной истине. «Исторически условны контуры картины, но безусловно то, что эта картина изображает объективно существующую модель».¹

Вспомним картину Сурикова «Утро стрелецкой казни», дающую потрясающий образ трагического события. Суриков опозитизировал стрельцов и не сделал, не хотел и не мог ничего сделать, чтобы показать правую сторону. Меньше всего Суриков дал в образе Петра, зато с проникновением великого художника он раскрыл трагедию стрельцов.² «Утро стрелецкой казни» мы включаем в золотой фонд исторических картин, но с определенной оговоркой.

Много оговорок должна вызвать, например, картина Перова «Суд Пугачева». Эта картина значительно менее талантливая, чем суриковская, но она дает все же конкретный исторический материал. Перов не смог и, конечно, не имел и официальной возможности дать настоящий образ крестьянского царя. В картине мы не можем не видеть отпечатка казенной трактовки Пугачевского восстания, как «злодейского бунта», и Пугачева, как злодея, творящего жестокую расправу над дворянами. Не мог дать истинного образа народного героя Степана Разина и Суриков. Такие примеры можно было бы значительно умножить.

Для того, чтобы историческая картина была действительно источником живого созерцания прошлого, необходимо, чтобы художественный замысел был подчинен, или вернее состоял бы именно в раскрытии исторически существенного, «исторической правды».³

¹ Ленин, Материализм и эмпириокритицизм. См. т. XIII, стр. 111.

² Стасов В. 25 лет русского искусства. Избр. соч. 1937 г., т. II, стр. 121: «...театральность Петра I, искусственность петровских солдат, бояр, иностранцев... но все-таки общее впечатление ватаги стрельцов, с зажженными свечами, скученных в целой толпе нагроможденных телег, ново и значительно...»

³ Добролюбов Н. Темное царство. Литературно-критические статьи. 1935 г., стр. 89: «Неправда... в том и состоит, что... берутся случайные, ложные черты действительной жизни, не составляющие ее сущности, ее характерных особенностей... Свободное претворение самых высших умозрений в живые образы, и, вместе с тем, полное сознание высшего, общего смысла во всяком самом частном и случайном факте жизни — это есть идеал, представляющий полное слияние науки и поэзии».

Историко-познавательное значение картины на историческую тему снижается в тех случаях, когда интерес художника смещается в сторону от основного, исторического содержания. Так произошло, как было уже указано выше, с картиной Репина «Иван IV». Репин не интересовал исторический факт сам по себе. Он увлечен исключительно драмой отца, убившего сына. Как художник, он разрешал задачу показать «воюющего от ужаса отца и безропотно угасающего сына» (Репин).¹ Картина на историческую тему стала поэтому не исторической по содержанию.

Изучение картины, замысел которой не соответствует современной исторической науке, сопряжено с большими психологическими трудностями. Зритель лишается возможности свободно воспринимать и запечатлевать созданный художником образ. Он вынужден производить сложную критическую работу и создавать новый образ в соответствии с научным пониманием материала. В его сознании должны сохраняться два различных образа. Такая критическая и конструктивная работа может быть под силу лишь подготовленному зрителю.

Большое значение при установлении познавательной ценности картины имеет, наряду с внутренней исторической правдой, и внешняя историческая правдоподобность изображения.

Такой правдоподобности нет, например, в произведениях исторической живописи русской академической школы XVIII в. Мы видим и на этих картинах живых людей в реальной обстановке, с выразительными жестами и мимикой. Правда, позы и жесты их порой театральны и искусственны. Но не это является решающим в плане интересующих нас вопросов. Основное в том, что художники и не стремятся к конкретно-историческому насыщению темы. Они избирают исторический сюжет для выражения определенных абстрактных идей — гражданской доблести, мужества, верности и т. п.; они «вызывают себе на помощь духов прошлого, заимствуя у них имена, боевые лозунги, костюмы, чтобы в освященном древностью наряде, на заимствованном языке разыграть новый акт на всемирно-исторической сцене».² Свои гражданские идеи они выражают в греческих или римских образах или в образах древнейшей истории нашего государства. Героев из русской истории они одевают в античные одежды, заставляют их действовать среди античных портиков и колонн. Для картины Лосенко «Владимир и Рогнеда» позировал актер Дмитриевский, которого по своему вкусу рядила в античные одежды сама императрица Екатерина II. Одни и те же натурщики почти в тех же костюмах позировали для картины Акимова «Возвращение Святослава с Дуная» и для картины Лосенко «Прощание Гектора с Андромахой». Никакого

¹ Как известно, Репин писал царевича с Гаршина. «В лице Гаршина меня поразила обреченность, у него было лицо обреченного погибнуть. Это было то, что мне было нужно для моего царевича». (Письмо Репина Латкину от 10.III-1894 г.)

² Маркс К. 18-е брюмера. Соч. Маркса и Энгельса, 1931 г., т. XIII, стр. 324.

ощущения эпохи не дает картина А. Иванова «Подвиг молодого киевлянина при осаде Киева печенегами». Художник использовал летописный рассказ для экспозиции темы о героизме. Перенесение действия в прошлое является не более, как художественным приемом. Ни центральная фигура нагого юноши, ни вся окружающая его обстановка ни в какой мере не отражает эпохи. Героический образ вытесняет историческую реальность. Героики подлинного исторического действия в картине нет и в помине.

Такие картины на исторические темы не являются историческими.

Следует, между прочим, отметить, что эти характерные черты академической живописи объясняются не только определенными идеологическими и художественными тенденциями, но и уровнем археологической науки того времени. История материальной культуры находилась в XVIII в. в зачаточном состоянии, и художники не имели возможности дать в своих картинах археологически верный облик эпохи.

Ясно, что такого рода изображения могут быть прекрасным источником для изучения искусства, идеологии XVIII в., но не для познания изображаемых на них фактов. Поэтому нам кажется неправильным утверждение Гейнике о педагогической приемлемости картины Иванова «Подвиг молодого Киевлянина».¹ Если она и дает материал для патриотического воспитания, то крайне условный и, во всяком случае, не в связи с занятиями по истории, посвященными Киевской Руси.

Каждая историческая эпоха имеет своеобразный, только ей присущий внешний облик, свою материальную культуру, в которой развертываются события. Поэтому археологически правильный облик эпохи является важнейшим условием для того, чтобы картина была действительно «исторической».

С развитием археологической науки и усилением реалистического направления в искусстве, историческая живопись все больше приближается к исторической правде. Знание и чутье эпохи делает многие картины Шварца, Репина, Сурикова, С. Иванова, Рябушкина, Бенуа и др. богатейшим источником живого восприятия прошлого. Однако нельзя забывать, что внешняя обстановка является не основным содержанием, а фоном, на котором развивается подлинное историческое действие жизнь и борьба людей. Картины художников, забывающих это чрезвычайно важное положение, превращаются в исторический макет, а точно выполненные детали в историческую бутафорию. Такая участь постигает, например некоторые картины К. Маковского. Их историзм ограничивается древне-русскими костюмами и обстановкой. «Мир до-петровской

¹ Гейнике Н. Как смотреть и педагогически использовать художественно-историческую картину. Ж. «Средняя школа», 1939 г., № 4, стр. 51.

Руси утонул в море кокошников и сарафанов»,¹ в то время как «истинная национальность состоит не в описании сарафана, а в самом духе народа» (Гоголь). Историко-познавательная ценность таких картин невелика.

Оценивая такого рода картины, следует вспомнить предупреждение Энгельса, что «реализм подразумевает, кроме правдивости деталей, верность передачи типичных характеров в типичных обстоятельствах».²

В ходе изложения исторического материала во всех классах могут быть, несомненно, использованы лишь изображения, которые передают археологически верно эпоху. Картины, извращающие эпоху, могут фигурировать лишь для ознакомления с искусством.

Так, произведения академической живописи могут фигурировать не на уроках истории древней Греции или Киевского государства, а на уроках, посвященных искусству XVIII в. в старших классах.

При определении педагогической ценности исторической картины для учащихся различного возраста важно учитывать еще один элемент трактовки художником своего сюжета. Мы имеем в виду удельный вес повествовательного или описательного содержания картины, с одной стороны, и психологического содержания — с другой. Во многих картинах доминантой является психологическая характеристика. Таковы, например «Царевна Софья» Репина или «Меньшиков в Березове» Сурикова. Психологическая драма героев, выраженная в позе, в складках лица, в выражении глаз является основным содержанием. Комната, келья, обстановка играют второстепенную роль. Действия вовсе нет.

Иное решение сюжета мы видим, например в «Суворове» или в «Боярыне Морозовой» Сурикова. В этих картинах мы имеем и психологические характеристики, и напряженный повествовательный материал. Повествование о действии органически связано с психологической характеристикой.

Картины первого рода являются наиболее трудными для восприятия. Вот почему бедна реакция младших школьников на них. Они с трудом передают их содержание. Не будучи в состоянии овладеть их психологическим содержанием, они переводят свое внимание на второстепенное содержание, на внешние детали. Это уводит их в сторону от овладения основным замыслом картины.

Картины повествовательного характера значительно доступнее. Их содержание свободно интерпретируется и младшими школьниками. Понимание сюжета действия помогает истолковать и имеющееся в картине психологическое содержание. Так, например, рассматривая «Переход Суворова через Альпы» Сурикова, учащиеся

¹ Гольдштейн С. Вступительная статья к каталогу выставки «Русская историческая живопись». Третьяковская галерея, 1939 г., стр. 26.

² Энгельс Ф. Письмо к М. Гаркнес. Сб. Маркс и Энгельс. Об искусстве, стр. 163.

IV класса начинают свое изложение с трудностей спуска и затем, неизменно, переходят к характеристике настроения солдат и их отношения к любимому полководцу.

IV. Язык художника и его педагогическая оценка

Для выражения своего замысла художник употребляет целую систему художественных средств, как-то: определенную композицию, рисунок, цвет, свет, фактуру. В своей совокупности они определяют индивидуальный «язык художника».

Язык художника может быть и более и менее доступным для зрителя различного уровня развития и подготовки. С этой точки зрения далеко неоднородны, прежде всего, произведения античного и средневекового искусства, с одной стороны, и искусства нового времени — с другой.

Сопоставим два изображения примерно на одну и ту же тему — старинный рисунок «Князь с дружиной» из «Святославова изборника» и картину «Олег с дружиной» худ. В. Васнецова. Старинный рисунок дает условное, схематическое изображение. Оно лишено пространства, глубины. В нем нет индивидуальных характеристик людей. Все это не дает живого образа стародавней жизни. Из рисунка надо извлечь определенные данные о вооружении князя и дружины, об отношениях между ними и, на основании этого, преобразовать условное изображение в живое, реальное представление.

Таким образом, реальные исторические знания не извлекаются непосредственно через живое восприятие, а создаются путем сложной мыслительной работы. Образ живого князя и дружины должен складываться не в соответствии, а вопреки восприятию. Созданный художником образ остается в сознании, как дополнительный; он будет напоминать о том, «как изображали в старое время князя и дружину».

Неизбежное несовпадение воспринимаемого из рисунка образа и правильного представления и определяет основную трудность такого рода изображений.

Указанная трудность отпадает при рассмотрении Олега с дружиной на картине Васнецова. Образы князя и дружины могут войти в сознание зрителя такими, какими они изображены. Отпадает необходимость перевода условного изображения в реальный образ.

Процесс восприятия такого изображения поэтому значительно проще. Точно так же легче создать себе конкретное представление о киевском князе Святославе и его сношениях с Византией по картине Лебедева «Свидание Святослава с греческим императором Иоанном Цимисхием», чем по рисунку «Кенигсбергской летописи» «Прием греческих послов Святославом».

Трудность представляет и восприятие изображений на египетских памятниках. Разве так, например, выглядела в реальной жизни перевозка статуи номарха, как она изображена на древнеегипетском рисунке? Плохо было бы, если бы египтяне представлялись нам такими однообразными, плоскими манекенами, как они даны на рисунке. Не можем мы себе представить и людей, участвовавших в перевозке статуи, расположенных в два этажа. Мы сохраним в нашем сознании созданный египетским художником образ, а рядом с ним поставим другой, реальный образ, созданный на его основе.

Античное и средневековое искусство дают нам и реалистические изображения, создающие более или менее конкретные представления. Такова, например, помпейская мозаичная картина, реалистически изображающая битву при Иссе. Художник хорошо показывает Александра Македонского, устремляющегося на персов и персидского царя Дария с его войнами, готовых обратиться в бегство.

Живые изображения сцен из скифской жизни мы имеем на греческих вазах, найденных в скифских курганах. Вазовая живопись греков дает нам вообще большое количество реалистических, живых и ярких образов прошлой жизни.

Однако основной состав исторических изображений далекого прошлого вряд ли может служить единственным или главным источником непосредственных живых и конкретных исторических представлений. Настоящая историческая тематика в нашем ее понимании (т. е. реалистическое изображение исторически значимых фактов из жизни человеческого общества) занимала очень небольшое место в этом искусстве.

Подчинение изображения религиозной идее, столь характерное для ряда веков, отодвигало конкретное историческое содержание на второй план. К тому же произведения искусства далекого прошлого имели в подавляющем большинстве случаев служебное значение — они служили задачам либо украшения архитектурных сооружений, либо целям культа, либо иллюстрацией.

Большое значение имеют эти исторические изображения, как материал для изучения искусства, культуры, идеологии древнего мира и средневековья.

Изображения античного и средневекового искусства, в основном, мало пригодны для конкретизации знаний об исторических фактах в элементарных курсах отечественной, древней и средневековой истории. Практика показывает, что несоответствие изображений привычным жизненным представлениям заставляет учащихся младших классов сосредоточивать свое внимание не на историческом содержании изображений, а на способе изображения. Так, например, младшие школьники всегда и неизменно жестоко критикуют художника за неумение рисовать: «Плохо нарисовано... не умел рисовать... не так показано... Все кучкой столпились...»

На трех лошадях как будто вся дружина едет... три лошади, а всадников много... у нескольких лошадей только зад нарисован, а голова одна... сидит прямо, а смотрит в другую сторону... сидит прямо, а смотрит на нас». Учащиеся подмечают отсутствие движения: «Как бы не живой... не движется как будто... как статуя... просто как бы контуры». Они объясняют себе недостатки рисунка тем, что художник не сумел преодолеть трудности, заключающиеся в том, что «если много лошадей, то трудно нарисовать, чтобы поместились... трудно показать, потому что сзади, не видно». Общее впечатление от изображения дети формулируют так: «Не подробно разрисовано... туманно... неясно, как то все слито в одно, не разберешь... не видно ничего». Больше всего замечаний вызывает неразработанность фабулы: «просто сидит на лошади и все... темы нет... не нравится, потому что как бы не живое».¹

Учителю приходится с большим трудом переводить внимание учащихся на вооружение, на отношения князя с дружиной и др. Лишь наиболее развитые ученики толкуют замысел художника: «хотел показать, что дружина как бы слита в одно».

Совершенно равнозначные высказывания мы слышали неоднократно и от учащихся V классов, в связи с древнеегипетскими или ассиро-вавилонскими рисунками.

Бывает и так, что дети подходят к старинному рисунку с наивным доверием. Вот, например, учащиеся V класса спрашивают: «А разве египтяне по другому ставят ноги, чем мы?» Доверие к рисунку вводит детей в грубое заблуждение.

Насколько плохо старинное изображение обеспечивает создание реального образа, подтверждается и следующим фактом; с которым пришлось неоднократно встретиться: изучая славян или египтян лишь по старинным изображениям, учащиеся не узнают их на картинах нового времени, которые им показывают спустя некоторое время после изучения соответствующих тем.

В качестве опорного зрительного материала при сообщении исторических фактов в младших и средних классах несомненно более пригодны реалистические картины художников нового времени. Так «Олег с дружиной» Васнецова, «Встреча Святослава с греческим императором» Лебедева, «Погребальный культ в Египте» из серии Лемана и т. п. более удобны для основной работы с учащимися IV—V классов, чем соответствующие старинные изображения. «В начальном курсе ударение должно стоять на художественных воплощениях прошлого в картинах современных уже нам мастеров... Мы решительно утверждаем, что дети нашего возраста нуждаются в старине не археологической, а художественно-

¹ Протоколы бесед с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы от 21.IX, 7.X 1944 г. по рис. «Князь с дружиной» «Александр Невский» (в Гос. Историческом музее).

одухотворенной». ¹ Об этом говорят и сами дети: «Для школы, для учебника лучше нарисовать по новому, а не по старинному». ² Содержание на картине («Александр Невский» Семирадского) все же интереснее... на картине есть тема, а на иконе темы нет... интереснее картина, потому что художник изобразил хорошо свою фантазию — там происходит разговор и нам интереснее, как будто там правда». ³

Старинные рисунки могут быть использованы лишь в качестве дополнительного материала и, главным образом, не в качестве ответа на вопрос «как выглядел князь и его дружина?» (или др.), а в качестве ответа на вопрос «как изображали в то время князя и дружину?» (или др.), «что рассказывает нам художник того времени?».

Нам приходилось не раз встречаться с тем, что наиболее развитые учащиеся IV и V классов тонко подмечают и формулируют разницу между тем, как извлекаются знания из старинного и из нового изображения. В их рассказах по картинкам встречаются такие, например, выражения: «Здесь мы видим, как греки были на собрании...» (по картине современного нам художника «Народное собрание в Афинах») и: «По этим рисункам (древнегреческие вазовые рисунки) мы можем догадаться, как греки одевались, вооружались и воевали». Первая картина изображает жизнь, над старинным рисунком мы задумываемся: что он означает?

В старших классах, при повторном и систематическом изучении материала древности и средневековья, отпадает задача создания первичных конкретных представлений. В связи с этим, может иначе решаться вопрос и об использовании старинных изображений — их можно свободнее использовать, как исторический документ, как источник знаний.

Однако нельзя не отметить, что и старшие учащиеся, как и младшие, прежде всего начинают с критики рисунка. «Часто странными кажутся (старинные рисунки) и как-то подсмеиваешься над ними», признается ученик VIII класса. ⁴

Учащиеся VIII класса указывают на те же недочеты, что и учащиеся IV класса («не видно, что двигаются... три лошади, а их много... два коня и целая дружина...») ⁵ Старшие учащиеся умеют только более точно определить особенности изображений: «все в одной плоскости... это изображение условное».

¹ Волжанин В. История как предмет начального обучения, стр. 209.

² Протокол беседы с учащимися IV класса Казанской школы Павлово-Посадского района Московской обл. от 8.1.1945 г.

³ Протокол беседы с учащимися IV класса 103 м. школы г. Москвы от 21.IX, 26.IX 1944 г. (в Гос. Историческом музее).

⁴ Протокол беседы с учащимися VIII класса 103 м. школы г. Москвы от 17.III 1945 г.

⁵ Протокол беседы с учащимися VIII класса 44 ж. школы г. Москвы от 11.XI 1944 г., письменные работы того же класса.

Наряду со сказанным, сразу бросается в глаза и отличие в восприятии старшими учениками старинного изображения. Они легко схватывают его замысел. А главное — это то, что они начинают понимать и ценить его, как исторический документ: «Рисунок отражает действительность... это очень примитивный, но яркий памятник... это как бы подлинник... рисунок представляет большую историческую ценность, так как знакомит с живописью того времени... рисунки интересны, потому что показывают технику изображения... ценны тем, что рисовал современник, так что точно можем судить о вооружении... ценны, как исторический документ... наглядно дает представление о том времени.» ¹

Большинство учащихся старших классов единодушно в своем мнении, что «в книге по истории помещать рисунки того времени гораздо лучше, потому что они наглядно дают представление о том времени». Но часть учащихся все-таки никак не может примириться с условностью рисунка, рисунок продолжает не нравиться: «не нравится... как-то слишком по-другому... непривычное для нас изображение». ²

Некоторые учащиеся предлагают компромиссное решение в вопросе о выборе изображений для работы в старших классах: «Надо два-три рисунка для этого (для знакомства с техникой изображений в старое время) показать, а другие надо давать, чтобы люди были похожи на людей.» ³

Таким образом и в старших классах приходится встречаться с трудностями в подходе к старинным изображениям. Преодоление этих трудностей должно обязательно входить в задачу учителя. Учащихся старших классов необходимо подводить к разбору старинных изображений и как исторических документов, и как произведений искусства. Эта работа им вполне посильна. Результатом ее является значительное расширение знаний учащихся и повышение уровня понимания исторического материала.

Значительно проще обстоит дело с современными изображениями нового времени. В этот период развивается рисовальная и живописная техника и укрепляется светское, реалистическое направление искусства. Четко выделяются произведения станковой исторической живописи, основной целью которых является творческое воссоздание исторической жизни языком рисунка, цвета, света. Все это ведет к тому, что самый способ изображения перестает быть препятствием для восприятия конкретных представлений из произведений изобразительного исторического искусства. Реализм нового искусства приближает к исторической правде.

Современные изображения нового времени, если только они дают четкие представления по нужной тематике, могут быть по-

¹ Протоколы бесед с учащимися школ г. Москвы.

² Там же.

³ Там же.

этому с успехом использованы в работе младших и средних классов и для конкретизации знаний. Тем более они будут уместны в старших классах и как доступный исторический источник, и как идеологический документ.

Трудности в использовании произведений искусства нового времени возникают лишь тогда, когда художники отходят от реалистического способа изображения. Так, например, декоративность и условность поздних картин Рериха (как, например, «Красные паруса», «Славяне на Днепре», «Битва при Керженце») делает их мало пригодными для создания конкретных исторических образов. Стилизованный узор и цветовой аккорд картины вытесняет конкретный исторический материал. Даже люди, действующие на фоне рериховского пейзажа, становятся как бы элементом узора.

Нередко мешает пониманию картин Билибина их стилизованный подбор тусклых красок и неясность фигур. Дети очень метко определили характер трудностей восприятия таких картин: «Это как загадочная картинка... рассматривать около часу надо и то ничего не поймешь».¹

Художественные средства, применяемые художником, несомненно связаны с самой трактовкой сюжета, с мировоззрением художника. Так, например, элементы мистицизма Васнецова выявляются в мрачных тонах и беспокойных формах его московских пейзажей. Поверхностный историзм Маковского приводит его к чрезмерному выделению и выписыванию исторических аксессуаров и т. д. и т. п.

Наряду с этим, приходится рассматривать художественные средства и сами по себе, поскольку они являются элементом непосредственного восприятия.

Наблюдения за восприятием школьниками различных картин позволяют сделать несколько выводов о том, что из художественных средств является наиболее доходчивым для школьников и что, наоборот, затрудняет их восприятие.

Крайне важна композиция, т. е. структура художественного произведения, определенное взаимоотношение фигур, предметов и фона, раскрывающие сюжет. От композиции зависит, на что, в первую очередь, обратит свое внимание школьник, а от этого, конечно, зависит и правильное понимание всей картины.

Наиболее доходчивой является композиция, располагающая главных действующих лиц двумя группами. Таковы, например, «Расчет» Верхотурова, «Допрос коммуниста» Иогансена, «Покорение Сибири» Сурикова, «Петр и Алексей» Ге и многие другие.

Основным содержанием этих картин является противопоставление двух сторон, борьба. Размещение борющихся групп по разные стороны какой-то, иногда и невидимой, линии, сразу на-

¹ Протокол беседы с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы 1. II 1945 г. (слова по поводу картины Рериха «Славяне на Днепре»).

правляет внимание учащихся на основное. Так, например, учащиеся IV класса говорят при первом взгляде на «Покорение Сибири» Сурикова: «сразу видно — борются на смерть».¹ Первое, что вступает в сознание и является наиболее существенным.

В картинах, в которых отсутствует противопоставление групп, часто имеется резко выделяющийся композиционный центр. Так, в картине «Переход Суворова через Альпы» Сурикова, взор зрителя прежде всего сосредоточивается на фигуре Суворова, к которой обращены и взгляды других действующих лиц картины. В «Вахтпараде Павла» Добужинского центром является сцена, разыгрываемая вокруг Павла. В картине Иванова «Великий государь, царь и самодержец всея Руси» в центре внимания фигура государя, являющаяся воплощением власти.

Такого рода композиции являются наиболее подходящими для младших классов. Центральная группа организует восприятие картины, направляет внимание детей по правильному пути. Рассказ детей по такой картине всегда начинается с главного. Отсутствие такого четкого композиционного центра делает картину значительно труднее. Так, например, многократно приходилось убеждаться в том, что картина «На Новгородской пристани» Лебедева представляет трудности для маленького зрителя. Загроможденность картины без отчетливой организации главного эпизода приводит к блужданию взгляда учащихся. Школьники начинают пересказ картины с самых разных, иногда и незначительных деталей. Нередко в пересказ вкрадываются элементы субъективного понимания, фантазии. Трудна младшим школьникам и интересная картина Иванова «Поход москвитян». Ее «рассыпная» композиция как нельзя лучше отражает замысел художника, но не способствует четкому восприятию содержания младшими школьниками. Эта картина более доступна старшему возрасту. В крайне распространенной картине «Полюдь» Лебедева имеется явный недочет в композиции, который иногда неправильно организует восприятие ученика. На первом плане второстепенная сцена с биркой, значение которой, к тому же детям, не всегда понятно. Группа князя настолько отодвинута на задний план, что почти незаметна (особенно при плохой репродукции). Таким образом, восприятие самого сбора дани князем лишается своей основной характеристики.

«Рыхлая» композиция таких картин, как «Гонимая мастерская» Лаптева, «Средневековый монастырь» серии Лемана и многие другие картины делает их мало ценными и малоинтересными для работы.²

¹ Протокол беседы с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы от 26. II 1944 г.

² Соколов Н. Наглядные пособия по истории. Ж. «Русская школа», 1913 г., № 7—8, стр. 7; Егоров Д. Методика истории, 1916 г., стр. 118; Стражев А. Наглядность преподавания истории, Ученые записки Педагогического Института им. Либкнехта. Серия историческая, вып. II, 1919 г., стр. 120.

Композиция картины, которая включается в обучение истории, должна наилучшим образом выражать основное историческое содержание картины и замысел художника. Взаимоотношение фигур, предметов, фона должно иметь ясную смысловую и сюжетную мотивировку. Четко должны быть выделены центральные группы и отдельные фигуры.

Успех картины у школьного зрителя, эффективность ее использования решается не только композицией, но и другими художественными средствами. Чем моложе школьники, тем больше четкости и простой выразительности изображения они требуют от картины. Эта четкость решается линией, светом, цветом. Контуры отдельных фигур и предметов должны быть даны линией, а не светотенью или цветом. Цвета должны быть простыми, яркими и локальными, а не тональными. Свет должен быть дневной и ровный; крайности освещения затрудняют маленьких зрителей. Фактура должна быть спокойной, а не бурной.

Отсутствие красок намного снижает привлекательность изображения для учащихся. Дети часто приравнивают «красоту» и «красочность». Качество этой красочности является одним из основных критериев оценки картины.

Менее всего доступны детям, пожалуй всех возрастов, картины импрессионистского характера, картины, разрешающие какие-то специальные задачи света и цвета.

Художественные средства картины, используемой в целях обучения истории, должны быть полностью подчинены историческому сюжету картины. Картины, в которых доминирующим становится разрешение каких-нибудь формальных задач живописи, могут быть интересны лишь в старших классах, как памятники истории искусств.¹

V. Событийные картины и их познавательное значение

Основным носителем исторического содержания картины является ее сюжет, тот определенный и существенный в истории общества факт, который изображает художник. Исторические сюжеты настолько разнообразны, что можно говорить о нескольких исторических жанрах, как-то: о событийном жанре, об историко-бытовой картине, о батальной живописи и др. Каждый из этих жанров представляет собою особый путь отбора материала и творческой передачи исторической жизни.

Существенно важным является характер изображаемого факта. В одних случаях это факт неповторимый, в других — факт повторяющийся. Так, например, картина «Штурм Зимнего» Френца или «Ленский расстрел» Моравова и т. п. изображают исторический факт, эпизод, свершившийся в определенный день и в

определенном месте. «Так было» говорят нам такие «эпизодические» или «событийные» картины. Они изображают единичное.

Совершенно иной характер фактов, отображенных, например, на картине Бенуа «Вахтпарад» или Рябушкина «Боярская дума» и т. п. «Так бывало» — картины изображают каждодневные типичные факты, повторяющиеся с небольшими вариантами множество раз. Это картины «типологические». Рассмотрим подробнее событийные картины.

Первый вопрос, который встает при оценке познавательного значения событийной картины — это вопрос о выборе самого факта в целом и отдельного его момента, определяющего сюжет картины в частности. Ясно, что большое историко-познавательное значение могут иметь лишь сюжеты, отражающие существенные факты и явления того или иного исторического периода, имевшие влияние на ход исторического развития.

В отличие от литературы, театра и кино, живопись концентрирует развивающееся во времени действие в одном единственном моменте («живопись ограничивается схватыванием одного момента явления» — Белинский). Перед мысленным взором художника, создающего событийную картину, разворачивается происходящее во времени событие. В определенный момент художник как бы произносит: «остановись мгновение, ты прекрасно». Выбор этого мгновения и определяет сюжет картины и, вместе с этим, и ее познавательную ценность. С этим связан кардинальный вопрос: можно ли вообще целое историческое событие отразить в едином моменте? Не является ли это неразрешимой задачей?

Вспомним, что представляют собою избираемые художниками моменты событий. В ряде картин мы видим единственные, неповторимые моменты событий. Таков, например, момент, изображенный на картине Самохвалова «Ленин на броневике». Ленин с вытянутой вдаль рукой произносит исторические слова, освещающие будущее страны: «Да здравствует социалистическая революция!» На картине Коцебу «Полтавское сражение» разгромленные шведы склоняют знамена перед победителем — Петром I. Это моменты кульминации, доминанты исторического действия. Они раскрывают существенное, то, без чего нельзя мыслить, — действие, то, что раскрывает суть данного исторического факта. Такой «эпизодизм» не противоречит научному пониманию истории. Действие, отображенное на картине, длится один миг, но этот миг отражает все событие, из него ясно и предшествующее и последующее. Этот миг дает возможность «в капле, взятой из бездонного моря истории, увидеть вечные законы».¹

Некоторые событийные картины изображают не единственные, не неповторимые, а характерные для данного события, повторяемые моменты. Пчелин, Владимир Маковский изображают сцены

¹ Волжанин В. История, как предмет начального обучения, стр. 290.

¹ Тарасов Н. (ред). Наглядные пособия в оценке педагогического музея. Вып. 1.

расстрела 9 января 1905 г., Верещагин, Буассар, Шарлэ — сцены отступления французов из России. Таких эпизодов могло быть много в соответствующих событиях, они типичны для / события, в них раскрывается синтетический образ события,¹ а не рассказ о нем.

В предреволюционной методической литературе развернулась большая дискуссия по поводу познавательной ценности событийной картины.² Одним из аргументов против событийной картины явилось утверждение, что «самая попытка изобразить событие должна потерпеть фиаско», так как эпизод является «случайным моментом», «нехарактерным», «бывшим всего один раз», «недостаточно известным и по источникам и потому не типичным для эпохи».

В основе этого положения лежит непонимание связи между «сущностью» и «явлением» в исторической жизни, связи между отдельным событием и объективно действующими законами развития общества. Эти соображения связаны с концепцией буржуазного объективизма.

Можно согласиться лишь с отрицанием действительно случайных и малосущественных моментов. Очевидно, следует согласиться с оценкой картин «Крещение Руси» и «Куликовская битва». Первая «разве скажет что-нибудь о значении принятия христианства»? Вторая — «не дает ни точного представления о ходе битвы, ни объяснения ее значения, ни роли отдельных лиц... Надо сказать, что изображение битвы на картине — это самая безнадежная задача».

Вопрос выбора батального эпизода представляет, действительно, особые трудности (как, впрочем, эпизоды и других масовых действий). Об этом свидетельствует и вся история батальной живописи. Однако, повествовательная разработка удачно выбранного эпизода сражения может дать и конкретные исторические знания. Так, упомянутое выше «Полтавское сражение», Коцебу изображает момент, символизирующий победный исход боя. Картина Кутателадзе «Орджоникидзе в бою под Бозоркино» запечатлевает момент, решивший исход боя (появление нового отряда красных под водительством Серго).

Изображение важных эпизодов исторических событий, раскрывающих их ход и смысл, имеет важное познавательное значение.

Необходимо только чтобы они и воспринимались как эпизоды с определенным, известным зрителю, содержанием и включались правильно в общий ход событий. Этому могли бы в значительной степени способствовать более узкие названия событийных картин (как, например, «Единоборство богатырей перед началом Куликовской битвы», а не «Куликовская битва»).

¹ Мюссе об эпизоде возвращения из России Шарлэ: «Он назвал ее эпизодом, а это целая поэма... это отчаяние в пустыне...»

² «Вопросы преподавания истории», сб. I под ред. Катаева И. 1916 г. (ст. Жаворонкова и протоколы исторической комиссии ОРТЗ).

Вторым возражением против событийной картины является ее сомнительность с точки зрения исторической правды. Могут ли, действительно, такие картины быть исторически правдоподобны?

Станным было бы искать в событийной картине фотографической документальности. Восстановить прошлое с такой точностью невозможно. Художник запечатлевает в картине свое представление о событии. А зритель находит в его художественной концепции прошлого помощь своему воображению в деле создания конкретных исторических представлений. Несомненно, что картина может дать более конкретное и правильное представление о событии, чем могут это сделать школьники, изучающие историю. Это хорошо понимают и сами учащиеся. «Мы бы все равно лучше не придумали... Это лучше, чем мы бы себе сами представили».¹

Документальная точность для исторической картины и необязательна. «Искусство не требует признания его произведения за действительность».² Великий русский художник-историк Суриков писал: «В исторической картине ведь и не нужно, чтобы было совсем то, а чтобы возможность была, чтобы похоже было. Суть-то исторической картины — угадывание. Если только самый дух времени соблюден — в деталях можно какие угодно ошибки делать. А когда все точка в точку — противно даже».³

Угадывание, о котором говорит художник, относится к показу существенного, а не случайного в событии. Задача искусства «дать истинное, непреходящее содержание» (Гегель). Такое «угадывание» мы находим, например, в картине Ге «Петр и Алексей». Мы никогда не будем знать, «угадал» ли художник всю мизансцену допроса царевича Алексея, так ли выглядела комната, так ли стояла мебель, так ли были расположены действующие лица. Важна ли в картине такая достоверность? Если так на самом деле и не было, то так могло быть. Существенно важно внутреннее содержание картины — трагическое столкновение двух сил, характеризующих петровскую эпоху — поединок возмущенного царя и государственного преступника, разгневанного отца и непокорного сына. Нет сомнения в том, что картина помогает нам конкретно представить себе и лучше понять этот исторический факт и стать на сторону Петра. И это, несмотря на признание самого Ге, что он «взвешивал в себе симпатию к Петру, говоря, что у него общественные интересы были выше чувства отца; это оправдывало жестокость, но убивало идеал».

Суриков давал в своих картинах образы напряженных и трагических событий нашей истории. Вот «Покорение Сибири». «Зритель ошеломлен этой невидальщиной. Воображение его потрясено

¹ Протокол беседы с учащимися V класса, 114 м. школы г. Москвы от 5.III 1945 г.

² Ленин. Философские тетради. 1934 г., стр. 66.

³ Цитир. по книге Евдокимов И. Суриков, 1943 г., стр. 149.

и чем дальше, тем подвижнее становится живая каша существ, давящая друг на друга. После и казаков, и Ермака отыщет зритель... И уж никогда не забудет этой живой были в этих рамках небылиц». (Репин).¹

В картине есть археологические и другие ляпсусы в показе вооружения, одежды и др. Их с язвительностью подмечает фанатик правдоподобности художник Верещагин.² Однако, не это оказывается решающим при оценке картины. Суриков «увидел» далекое прошлое и помогает и нам видеть это прошлое. «Чувствую, что приближаюсь, становлюсь если не участником, то свидетелем огромной исторической драмы, войны не на живот, а на смерть», говорил художник Нестеров.³

Наряду с этим, мы знаем, что подчас и добросовестнейшая передача художником деталей не обеспечивает художественной ценности картины. Широко известна тщательность изображения деталей в исторических картинах Мейссонье. Он месяцами носил сапоги такого же фасона, как у Наполеона. Он покупал лошадей такой же породы, какая была у Наполеона, и целыми неделями держал их в поле под снегом и дождем. Его натурщики изнашивали свои наполеоновские мундиры под солнцем и непогодой. Он сделал копии всех портретов Наполеона. И, несмотря на все это, несмотря на виртуозность изображения деталей, Мейссонье считали в свое время не истинным художником, а «предвестником фотографии».

Не безинтересно отметить и другой факт. Тщательный и добросовестный реализм не приобретает иногда даже и убедительности. Так, например, Верещагин жаловался на то, что многие его картины были обвинены в преувеличении, в клевете. «... Картина, которую буквально я писал со слезами на глазах, также объявлялась продуктом моего воображения, явной ложью».⁴

Суть исторической картины, действительно, не в копировании действительности, а в ее «угадывании», в постижении художником прошлого. «Отойти от действительности, чтобы проникнуть в нее — такова логика творческого воображения».⁵

Противники событийной картины выставляют еще один важный мотив, заключающийся в том, что «политические события всегда изображают с известной точки зрения». На самом деле в этой «известной точке зрения» и содержится проникновение художника в самую суть события; эта «точка зрения» и создает

¹ Цитир. по кн. Волжанкин В. История, как предмет начального обучения, стр. 287.

² Верещагин В. Листки из записной книжки. Сб. «Мастера искусства об искусстве», 1937 г., т. IV, стр. 320.

³ Цитир. по кн. Евдокимов И. Суриков, стр. 148.

⁴ Верещагин В. О реализме. Сб. «Мастера искусства об искусстве», т. IV, стр. 308.

⁵ Рубинштейн С. Основы общей психологии, II изд. 1946 г. стр. 331.

художественную картину. «Реализм не только не исключает идею, но заключает ее в себе».¹

Картина приобретает огромное познавательное значение, когда «точка зрения» художника близка к точке зрения марксистской исторической науки, когда она углубляет ее и доносит до зрителя в пластическом образе, обладающем максимальной выразительностью и доходчивостью. Еще Леонардо да Винчи говорил, что живопись — это философия. Эта-то «философия» художника и придает его произведению особую ценность.

Оценивая познавательную значимость событийной картины, необходимо учитывать и то, что в единичном эпизоде отражается нередко эпоха в целом с ее существенными чертами, с ее культурно-бытовым фоном, физическим и моральным обликом людей и т. д. Наличие типичного в эпизодической картине расценивается многими, как одно из основных ее преимуществ».²

Во многих подлинно художественных картинах действительно сочетается единичное и общее. С особой силой это осуществляется в картинах, изображающих массовые действия.

В картине «Боярыня Морозова» Суриков изображает, как ведут на пытку неистовую представительницу раскола. Таков исторический эпизод, определивший сюжет картины. Но скажем словами Стасова: «Глядишь на картину и чувствуешь себя перенесенным в тогдашнюю Москву... чувствуешь себя среди тогдашнего люда, среди тогдашних насущных жгучих интересов».³

«Письмо запорожцев» Репина изображает определенный исторический эпизод. Но мы видим здесь, что «никто во всем свете не чувствовал так свободы, равенства и братства. Во всю жизнь запорожцы оставались свободными, ничему не подчинялись».⁴

Все сказанное приводит нас к выводу о том, что событийная картина может служить богатейшим источником конкретных исторических знаний — знаний о прошлом, также как и знаний о современности. Картина дает «исторические» знания каждый раз, когда художник запечатлевает своей кистью именно то, что делает событие «историческим».

Полное признание событийной картины, как важного источника исторических знаний требует, однако, некоторых оговорок. Такая картина может дать правильные представления лишь при наличии у зрителя предварительных знаний об ее сюжете. Надо знать, например, о событиях 9 января 1905 года, чтобы понять и усвоить в деталях содержание картины на эту тему. Только при наличии знаний об изображенном на картине факте картина

¹ Верещагин В. О реализме. Сб. «Мастера искусства об искусстве», т. IV, стр. 303.

² Сингалевич С. Преподавание элементарного курса истории в средней школе, стр. 111.

³ Стасов В. Выставка передвижников. Избр. сочинения, 1937 г., т. I, стр. 401.

⁴ Репин И. Письмо к Стасову от 6.XI 1880 г.

сыграет большую роль в конкретизации наших представлений и поможет нашему вживанию в данный исторический факт.

При отсутствии необходимых знаний внимание либо переносится на общие типологические черты, либо содержание картины трактуется неправильно.

Для противников событийной картины указанная особенность их восприятия является одним из аргументов, умаляющих их ценность. Они считают, что педагогически ценна только та картина, восприятие которой может быть основано на полной самостоятельности учащихся. Это утверждение неправильно.

Уровень восприятия зрительного образа всегда зависит от наличных знаний, приобретенных из других источников. Восприятие любой картины будет тем содержательнее, чем больше знаний имеется у воспринимающего ее. В отношении событийной картины это положение только приобретает исключительную важность. Это хорошо чувствуют и учащиеся: «Так ничего не понятно было. Вот когда вы рассказали, тогда только все понятно стало».¹

«После рассказа учителя показывать надо, а то будут гадать и неправильно... и запомнят не то... Не гадать надо, а знать».²

При недостаточности знаний рассказ учащихся по событийной картине превращается в малосвязный пересказ отдельных эпизодов, изображенной на картине массовой сцены. После рассказа учителя о «Кровавом воскресенье» или чтения рассказа Горького «9 января» учащиеся совершенно иначе воспринимают и понимают соответствующую картину. Без помощи учителя они дают связный, содержательный, богатый деталями, пересказ ее. Активность, самостоятельность учащихся ничуть не умаляется.

Указанные условия понимания событийной картины следует учитывать учителю. Рассматривание такой картины не может происходить без достаточной подготовки. Рассказ учителя (или чтение) должен либо предшествовать, либо сопровождать изучение такой картины.

Богатое познавательное содержание событийной картины необходимо должно быть использовано на всех ступенях обучения гражданской истории.

Особенно большое значение приобретают такие картины на начальных стадиях изучения истории. В сознании младших школьников нет еще строительного материала для конструирования наглядных представлений о событиях прошлого. В первых элементарных курсах отечественной и всеобщей истории событийные картины служат надежной опорой сообщения учащимся солидных знаний о важнейших событиях.

¹ Протокол беседы с учащимися IV-а класса, 103 м. школы г. Москвы, I. III 1945 г.

² Протокол беседы с учащимися V класса 103 м. школы г. Москвы, 7.IV 1945 г.

Они обеспечивают создание правильных, живых и конкретных образов, производят большое впечатление, оказывают сильное эмоциональное воздействие. Отнесенность картины к определенным лицам и определенному месту и времени делает ее особенно интересной учащимся. «Так было» убедительнее, чем «так могло быть». Именно поэтому событийная картина оказывает и большое воспитательное воздействие. Прав Волжанин, говоря: «Дети от исторических картин настоятельно требуют приурочения их к определенному событию или лицу... Воспитывает всегда не общее, а индивидуальное, которое дано в соборной деятельности народа и выражается эпизодом, а не бытовой картиной».¹

Конкретный исторический сюжет делает картину особенно интересной для детей: «Содержание интереснее... есть тема в картине... как будто все правда... сценарий интересный».²

Глубоко неправильно поэтому утверждение, что «лучше показать фотографию Чортова моста и портрет Суворова, чтобы убедить учеников в таланте Суворова и важности момента перехода через Альпы».³

Эти наглядные пособия могут служить иллюстрацией к изложению, они несомненно дадут известные знания и представления, но разве можно сравнить их эффект с эффектом волнующей и увлекательной картины Сурикова!

Учащиеся сами прекрасно разрешают этот спор. Перед учащимися IV класса поставлен вопрос: «Что лучше дать школьникам — портрет Суворова, изображение суворовского солдата, вид Альп или картину Сурикова «Переход Суворова через Альпы»³. Все, не колеблясь, высказались за картину. В картине «видно, что он спускается и ничего не боится... что солдаты всегда готовы идти с ним... В картине Суворов среди солдат, в действии... В картине есть и Суворов, и солдаты, и скалы, и все вообще... А на фотографии Альп ведь не будет видно, как переходят. Вид гор все знают и так... Если дать просто скалу, то каждый себе и так может представить скалу, а в картине видны все трудности перехода... Вот, например, еще в учебнике помещен портрет Петра и солдаты... и ничего нет интересного. Надо из жизни брать».⁴

Значение событийной картины при изучении систематического курса иное и несомненно меньшее. Здесь нет необходимости постоянно начинать с «живого созерцания» излагаемого. Учащиеся имеют уже возможность и слушая, и читая, более или менее правильно представлять себе изучаемый факт. Простая

¹ Волжанин В. История, как предмет начального обучения истории, стр. 285.

² Протокол бесед с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы от 21.IX, 26.IX, 17.X 1944 г.

³ Сб. I «Вопросы преподавания истории» под ред. Катаева И. стр. 254.

⁴ Протокол беседы с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы от 7.IV 1945 г.

иллюстрация, вносящая мало нового, их уже не интересует и не удовлетворяет. В старших классах нередко приходится наблюдать равнодушие к демонстрируемой картине. Учащиеся чувствуют какую-то обиду, когда учитель приносит в класс картину: «Мы не маленькие». Поэтому теряют, в большинстве случаев, свое значение учебные событийные картины (исключение представляют лишь некоторые картины по тем разделам истории, которые проходятся учащимися впервые, как, например, по новой истории).

Событийная картина, однако, сохраняет свою ценность и в старших классах. Картина, написанная современником, представляет интерес, как первоисточник, из которого могут быть извлечены знания. С нее можно, после известной подготовки, начинать изучение вопроса с тем, чтобы учащиеся повторили путь историка-исследователя, работающего над документом.

Ретроспективная картина крупного мастера знакомит учащихся с выдающимися произведениями исторической живописи, совершенствует знания и оказывает эмоциональное воздействие. Ее анализом целесообразно завершить изучение соответствующего исторического вопроса. Вооруженные основательными знаниями и пониманием факта, учащиеся критически подходят к картине, дают ей правильную, историческую и художественную интерпретацию¹. Опыт показывает, что старшие учащиеся умеют проникнуть в образ, созданный художником. Они дают себе отчет и в том, что картина дает представление не только об изображаемом факте, но и о художнике. «Можно двух зайцев убить: 1) показать, что художник работал над такой темой и как и 2) картина покажет и саму тему... сам факт».² На замечание учителя о том, что художник передает иногда исторический факт неправильно, ученик замечает: «Если есть разногласие между картиной и историей, тогда лучше показать картину на уроке о художнике, а если соответствует... если правильно изображение — тогда можно на уроке об этом факте».³

VI. Типологические картины и их познавательное значение

Сюжет картины, который мы назвали «типологическим» отображает типичное, множественное, а не единичное.

Как создается такой сюжет и какова его познавательная ценность?

Генезис такого сюжета прекрасно раскрывается словами Добролюбова: «Художническая натура сильно поражается самым

¹ Работа над ретроспективной картиной походит на работу над интерпретацией, например, Л. Толстым войны 1812 г., которая проводится с успехом в связи с занятиями по истории.

² Протокол беседы с учащимися VIII класса 44 ж. школы г. Москвы от 11/XI 1944 г.

³ Протокол беседы с учащимися VIII класса 103 м. школы г. Москвы от 17/III 1945 г.

первым фактом известного рода, представившимся ему в окружающей действительности... Он видит, что тут есть что-то особенное, заслуживающее внимания и с жадным любопытством всматривается в самый факт, усваивает его, носит в своей душе сначала, как единичное представление, потом присоединяет к нему другие, однородные факты и образы, и, наконец, создает тип, выражающий в себе все существенные черты всех частных сведений этого рода, прежде замеченных художником».¹ Как мозаик создает художник целое из отдельных элементов.

Именно так создан сюжет такой, например, картины, как «Урал Демидовский» Иогансена. Перед нами литейный цех старого уральского завода. На переднем плане рабочий и хозяин. Молодой рабочий с мужественным лицом, одетый в лохмотья, испачканный с головы до ног; хозяин в хорьковой шубе, полный и дряблый. Мастер что-то шептывает хозяину, и он обращает взгляд на молодого рабочего; взгляды их встречаются. Во взгляде рабочего — мужество, презрение, готовность к борьбе; в нем виден образ будущего пролетария, могильщика капитализма. Мы не знаем, на каком заводе происходит действие, кто этот хозяин и кто этот рабочий, но факт не случайный, он является представителем многих, многих фактов из жизни дореволюционного завода он «ни на один не похож, как две капли воды, но из них каждый похож на него, как две капли воды» (Белинский).

Изображенные лица дают обобщающий портрет. В каждом из них мы видим «отвлечение характерных черт той или иной общественной группы и конкретизацию, обобщение этих черт в одном лице этой группы».²

Но несмотря на это, герои картины являются живыми людьми, а не отвлеченными схемами. Основная сюжетная канва картины связана с историческими данными. Эти данные определяют выбор сюжета, но не подбор конкретных действующих лиц и фобулы.

Такой подход к материалу связан с отходом художника от изображения крупных исторических событий. Художник стремится рассмотреть самые разнообразные явления жизни и запечатлеть эпоху в ее повседневной реальности, в каждодневных событиях. В связи с этим, в сферу внимания художника входит не только государство, но и общественная, и частная жизнь различных слоев населения с ее материальными условиями.

Интерес к быту прошлого возникает в искусстве параллельно

¹ Добролюбов Н. Тамное царство. Критические статьи 1935 г., стр. 87. Горький М. О литературе, стр. 201: «Если писатель сумеет отвлечь от каждого из 20—50, из сотни лавочников, чиновников, рабочих наиболее характерные классовые черты, привычки, вкусы, жесты, верования, ход речи и т. д. — отвлечь и объединить их в одном лавочнике, чиновнике, рабочем, этим приемом писатель создает «тип» — это будет искусство».

² Горький М. О литературе, стр. 183.

с интересом к окружающей повседневной действительности. Это явление связано с демократизацией искусства и является основной реалистической бытовой живописи второй половины XIX века. Не без влияния, несомненно, оказались и исторические труды, осветившие быт прошлых времен (как, например, кн. Забелина «Домашний быт и жизнь русских царей»). Историко-бытовая картина занимает прочное место в исторической живописи.

Буржуазное искусствознание противопоставляет историческую и бытовую живопись. Буржуазии историческое представляется чем-то оторванным от обыденной жизни, чем-то особенным, стоящим над миром. Для нас «обыденная жизнь», производство материальной жизни, быт представляются тоже историческими, поскольку они раскрывают существенные черты. Глубокое проникновение в эпоху делает и бытовую картину произведением исторической живописи. Наше понимание исторической живописи соответствует нашему пониманию гражданской истории.¹

Бытовая картина перестает быть исторической и становится простым жанром повседневности лишь тогда, когда она не раскрывает существенно важного для эпохи.

Первым ярким образцом историко-бытовой картины в русской живописи является «Вешний поезд царицы на богомолье» Шварца, одного из родоначальников русского исторического реализма. В этой картине нет драматической фабулы исторического события. Эта картина «с чудесной правдой олицетворившая старый русский зимний пейзаж, жалкие прикорнувшие и покосившиеся деревушки среди безотрадных пустырей, и тут появившийся вдруг царский неуклюжий возок с орлами, с боку на бок переваливающийся по сугробам снега, ... среди скачущих стрельцов, махающих плетками... исторические картины Шварца исходят из-под его кисти и пера словно мгновенные импровизации, но во всеоружии правды, меткости и глубокого знания».²

Мы имеем в русском искусстве прекрасные образцы историко-бытовой, бесфабульной картины, отражающие самые различные эпохи и стороны жизни. «Поход москвитян» С. Иванова показывает, как шли в поход на поляков или на татар, безразлично, московские ратники XVII века. Глубокое проникновение в XVII век, хороший показ быта, содержательные характеристики мы видим в картинах Рябушкина «Боярская дума», «Приезд иностранцев», «Свадебный поезд» и др. «Парад при Павле I» Добужинского воссоздает с большой достоверностью каждодневное событие, символизирующее эпоху шагистики и муштры. Простая сцена превращается в содержательную характеристику эпохи; единичный, с виду незначительный, эпизод выражает сложное историческое явление.

¹ Иванова О. Значение изобразительного искусства, как средства наглядности. «Исторический журнал», 1938 г., № 4, стр. 94.

² Стасов В. 25 лет русского искусства. Избр. сочинения, 1937 г., т. II, стр. 103.

Многие историко-бытовые картины обобщают археологический и бытовой материал в драматической форме. Тогда на картине появляется изображение волнующей, как бы выхваченной из жизни, сцены. В таких картинах особенно ярко выявляется мысль Энгельса о том, что «реализм подразумевает, кроме правдивости деталей, верность передачи типичных характеров в типичной обстановке».¹ Такова упомянутая уже картина Иогансена «Урал Демидовский» и его же «Допрос коммуниста». Такого же рода сюжеты картин «Торг крепостных» Неврева, «Спор на меже» Савицкого, «На миру» Коровина, «Бурлаки» Репина, «Расчет» Верхотурова, «Последнюю корову за недоимки» Пукирева, «Старые хозяева» Кукрыниксы и многие другие картины и до-революционного и советского искусства.

Из дореволюционной русской живописи особенно ценными являются несомненно историко-бытовые картины «передвижников», являющихся представителями революционной демократии в искусстве. Они умели реалистически показать в своих картинах пороки, присущие «действительности командующих», «власти имущих» классов, «которые во что бы то ни стало утверждают свою власть над человеком» и другую «действительность подвластных, покоренных и покорных — безрадостную жизнь в непрерывном тяжелом труде, в нищете» (Горький).²

Историко-бытовой жанр входит и в советское искусство (Иогансен, Кукрыниксы и др.). Перед советскими художниками, владеющими методом социалистического реализма, открыта широкая дорога «изучать, оформлять, изображать и тем самым утверждать новую действительность... есть, что сказать о новой радостной жизни, о разнообразном цветении творческих сил в стране. Они должны искать материал в широком бурном потоке труда, создающего новые формы будущего (Горький)».³ Перед советскими художниками стоит задача по новому раскрыть и прошлое.

Историко-бытовые картины, как описательного, так и повествовательного характера являются незаменимым подспорьем для воссоздания повседневной жизни прошлого. Ведь имея, даже, например, представления о дворцовой палате московского царя, о внешнем виде царя и бояр, не так легко представить себе совещание боярской думы и т. п.³ Картина осуществляет необходимый творческий синтез. Драматически обобщенная сцена из жизни прошлого заставляет учащихся не только видеть бытовую

¹ Маркс К. и Энгельс Ф. Об искусстве. Сборник, стр. 163.

² Горький М. О действительности. Сборник «О литературе», стр. 342.

³ Соколов Н. Наглядные пособия по истории. Ж. «Русская школа», 1913 г., № 7—8, стр. 10: «археологический материал приобретает особый интерес и гораздо легче схватывается раз он взят в соответствующей исторической обстановке, раз он живет не сам по себе — на снимке или в модели, а функционирует сообразно со своим назначением».

соответствующую историческую ситуацию.

Типологические картины помогают заглянуть в самые различные уголки исторической жизни, увидеть реальную историческую обстановку, живых людей в реальных условиях хозяйственной, политической, военной, культурной деятельности. Школьнику легче представить себя участником, свидетелем повседневного события, чем события большого исторического значения. Это делает сюжет этих картин часто более доступным и близким, чем сюжет событийной картины.

Правильное восприятие типологической картины предполагает понимание данного в картине единичного сюжета, как множественного, типичного. Это представляет известную трудность на ранних ступенях обучения. Довольно часто у младших школьников наблюдается тенденция искать имена главных действующих на картине лиц и названия мест действия. Так, учащиеся III класса, часто видят в князе на картине «Полюдье» князя Игоря. Они допытываются, как называется и где расположена усадьба князя и как имя князя в картине «На дворе удельного князя» и т. п. Ясно, к каким серьезным искажениям вело бы восприятие типологической картины, если бы, например, капиталист в картине Верхотурова «Расчет» или коммунист в «Допросе коммуниста» Иогансена или в других воспринимались также исторически конкретно, как, например, Кутузов на «Совете в Филях». в картине Кившенко или Петр I на картине Ге «Петр и Алексей».

Наблюдения, однако, показывают, что уже младшие школьники довольно легко преодолевают эту трудность. Наиболее смелые учащиеся по собственной инициативе, а остальные под непосредственным руководством учителя, скоро начинают понимать, что «так, как делал Игорь, делали и другие князья... Это может быть и всякий князь...» «Здесь вообще показан князь и как собирал дань... приблизительно так собирали все князья. Это картинка не на одного, а на много князей... Это такая же картинка, как, например «Разгон стачечников».¹

Памятуя об особенностях типологической картины, учитель постепенно подводит учащихся к понятию о типе, о типичном и воспитывает у них умение отвлекаться от частной ситуации. Лишь в этих условиях будет оправданным использование в обучении истории картин с вымышленными действующими лицами.

В связи с основным характером типологической картины, ее содержание может быть легко расшифровано на основе самых элементарных знаний, относящихся к данному сюжету. Ведь типичное, в отличие от единичного, отображает множественные проявления определенного исторического явления и допускает поэтому свободную трактовку содержания картины. Нередко

¹ Протокол беседы с учащимися IV. а класса, 103 м. школы г. Москвы от 7.IV.1945 г.

простой пересказ виденного может оформить ее познавательное содержание. Если нельзя гадать об эпизодах событийной картины, то вполне правомерно свободно интерпретировать детали содержания типологической картины. Школьник IV класса понял эту разницу, говоря: «Про те картинки (событийные — И. Г.) не гадать надо, а надо знать... а про эти (типологические. — И. Г.) можно и гадать».¹ Естественно, что самостоятельность, активность в расшифровке такой картины будет больше, чем при рассмотрении событийной картины. Эта особенность особенно ценилась противниками событийной картины.

Большие педагогические преимущества типологической картины были осознаны и за границей и у нас на рубеже XXI века. С включением в школьный исторический курс историко-культурного материала входили в практику преподавания произведения историко-бытовой живописи, создавались в специальные учебные типологические картины (серии Лемана, Князькова, Тарасова и Моравского).² Они явились важным этапом в развитии школьной исторической картины. Однако было бы неправильно считать, что типологические картины призваны заменить собою картины эпизодические. Они должны занять видное место в курсе гражданской истории наряду с картинами событийными. Перед глазами учащихся должны пройти картины важнейших типичных явлений и фактов всех разделов курса. Без этого различные исторические эпохи не приобретут в представлении учащихся реальной, конкретной характеристики. Это, конечно, не значит, что роль типологической картины в познавательном процессе одинакова на различных ступенях обучения.

На первых ступенях обучения истории типологическая картина является источником живого созерцания нового жизненного факта, отражающего определенное историческое явление. Так, например, учащиеся знакомятся по картине «Своз крестьян» с судьбой какой-то одной крестьянской семьи. Под руководством учителя они восходят от этого единичного случая к общей характеристике положения крестьян и борьбы за рабочие руки в XVI веке, т. е. к определенному историческому явлению. Понимание явления приобретает жизненный конкретный характер.

В систематическом курсе исходным моментом изучения является уже не отдельный жизненный эпизод, а историческое явление, процесс, в данном примере — определенное социально-экономическое явление XVI века. Учащиеся старших классов

¹ Протокол беседы с учащимися IV-а класса 103 м. школы г. Москвы от 7.IV.1945 г.

² Тарасов Н. и Моравский Г. Культурно-исторические картины из жизни Зап. Европы. IV—XVIII в.в., 1903 г. Предисловие: «... Слово не обладает необходимой для этого (для изложения явлений экономической, социальной и политической жизни. — И. Г.) точностью и отчетливостью изображения. Для полноты картинности нужно дать учащимся настоящую, а не словесную только картину».

в состоянии понять изложение этого процесса на базе ранее приобретенных конкретных представлений. Они были бы крайне удивлены, если бы учитель вздумал восходить от частного эпизода картины к изложению основного вопроса. Типологическая картина приобретает, поэтому, в систематическом курсе иное познавательное значение — показываемый ею частный эпизод будет служить лишь иллюстрацией к основному изложению. (Несколько большую роль такая картина будет играть лишь в тех разделах курса, по которому у учащихся нет необходимого запаса представлений). Старшие классы не нуждаются поэтому в типологических картинах учебного характера.

Зато особое значение приобретает современная изучаемому явлению бытовая живопись, имеющая документальное значение. Так, в контексте курса старших классов интересны, например, сцены из жизни крестьянства в XIV веке, изображенные в житии Сергия Радонежского, или сцены из жизни крепостных XVIII века, зарисованные с натуры иностранными художниками (Лепренсом, Гейслером и др.) и т. п.

Рассказ о жизни германского пролетариата с успехом может быть иллюстрирован выразительными рисунками К. Кольвиц так же, как рассказ о борьбе французского пролетариата — зарисовками художника французского пролетариата Стейнлен. При характеристике промышленности конца XIX века может найти свое место и правдиво написанный железо-прокатный завод немецкого художника Менцеля. Серия картин передвижников покажет учащимся жизнь народа такой, какой она интересовала и волновала революционную демократию. Да и кто другой мог в то время правдиво изобразить жизнь народа?!

Не меньший интерес могли бы представить произведения не придворного, но реалистического искусства позднего средневековья.¹ Так, например, французский мастер XVII века Калло запечатлел жизнь улицы, народные гулянья, рыцарский праздник. Братья Ленен дали обобщенные жанровые сцены из жизни зажиточного крестьянства и мелкой городской буржуазии. Эти рисунки вызывали в свое время протест со стороны теоретиков официального французского искусства XVII века, упрекавших их в «малоблагородных изображениях и лишенных красоты сюжетах».

Прекрасно могла бы быть использована и такая картина, как «Ткачиха», принадлежащая кисти гениального испанского художника-реалиста Веласкеза и многие, многие другие.

Определенное место в работе старших классов должны занять и ретроспективные историко-бытовые картины — картины, принадлежащие кисти лучших художников-историков. Эти произведения искусства должны быть известны учащимся.

¹ Иванова О. Роль изобразительного искусства в преподавании истории Запада. Научно-методические записки ЛГИУУ, 1939 г., т. II, стр. 112.

На этом мы заканчиваем наш обзор исторических «картин — композиций». Мы рассмотрели основные их типы (событийные и типологические картины) и оставили в стороне другие (как, например, исторический портрет, пейзаж, карикатуру).¹ Изложенное приводит нас к выводу о том, что историко-художественные картины оказывают неоценимую услугу в преподавании истории, участвуя в осуществлении важнейших задач исторического образования. Они являются не только иллюстрацией к курсу, но часто и источником знаний. Они дают живые, конкретные исторические знания и способствуют и пониманию, и подлинному сопереживанию событий прошлого.

Это ставит перед учителем серьезные задачи правильного отбора и использования историко-художественной картины в занятиях по истории с учащимися всех классов.

¹ Они подвергнуты анализу в основном тексте работы.

Г. М. Линко

ДОКЛАДЫ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В VI—VII КЛАССАХ

Одним из видов самостоятельной работы учащихся являются доклады их по темам курса. Работа учащихся над докладами не нова. Еще в дореволюционной методической литературе встречаются указания на постановку докладов силами учащихся по курсу истории. Большинство преподавателей, пропагандируя эти доклады, рассматривало их, как дополнительную, необязательную, но желательную работу учащихся. Эти доклады охватывали второстепенные вопросы, углубляющие основное содержание курса.¹

Но были и другие учителя, которые делали в преподавании упор на доклады. Так, сторонник этого направления, Гартвиг, весь курс разбивал на ряд тем, поручая ученикам разрабатывать их в своих докладах. Уроки истории заменялись занятиями просеминарского характера.² Понятно, что этот опыт не встретил большого сочувствия ни в старой школе, ни у нас, и, в конце концов, получил осуждение.

В нашей советской методической литературе и в школьной практике постановка докладов, как одного из видов самостоятельной работы учащихся, заслужила полное признание и одобрение.³

Значение доклада как вида самостоятельной работы бесспорно. Основное значение работы заключается в том, что они «приучают при чтении книг выделять главное, приучают критически мыслить и разбирать прочитанное и прослушанное, приучают правильно и красиво излагать свои мысли».⁴ Ученик приобретает себе твердые убеждения, которые «смогут отстаивать... перед кем угодно и когда угодно».⁵

Сознавая всю ценность доклада, как одной из форм самостоятельной работы, мы должны поставить вопрос: в каких классах доклад может считаться допустимым методом работы? Как пра-

¹ Покотило Н. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории. Изд. 2-е, СПб, 1914, стр. 98 и след.

² Гартвиг Н. Школьная реформа снизу. М., 1908, стр. 63—92.

³ «Вопросы методики преподавания истории в V—VII классах», стр. 163—164. Сборник под ред. О. Е. Ивановой. Изд. Ленинградского института усовершенствования учителей, 1941.

⁴ Покотило Н. Практ. руков. для начин. преподав., стр. 101—102.

⁵ Ленин. Собр. соч. Том XXIV, стр. 363.

вило, доклад признается одной из форм работы в старших классах (VIII—X) и допускается в V—VII классах.¹

Уменьше работать с книгой и выступать с докладами будет необходимым не только в высших учебных заведениях, но и в будущей практической и общественной работе. В связи с этим и перед учителем неполной средней школы стоит задача научить ученика, хотя бы элементарно, работать с книгой и делать доклады.

В нашей школьной практике чтение докладов учениками происходит на внеклассных занятиях или на уроках повторения. Еще в дореволюционной школе был сделан опыт: ставить доклады за счет времени, отведенного на прохождение основной программы, причем курс удавалось пройти без изъяна.²

Признавая этот прием заслуживающим самого широкого применения, я хочу в настоящей статье поделиться своим опытом по постановке докладов на уроках. Эти доклады частично заменяют изложение учителя на уроках.

Методическая литература решает вопрос о теме ученических выступлений так: преподаватель должен ограничить учащихся и выделить для доклада узкую, четко ограниченную тему, которую учащийся может свободно охватить в целом. Целесообразно выносить на доклады не центральные вопросы программы, а вопросы имеющие в курсе значение подсобное, вспомогательное, материал дополнительный и расширяющий курс.

Вопрос о постановке докладов, заменяющих изложение учителя, может рассматриваться как дискуссионный. В своей книге «Методы преподавания истории в старших классах» В. Н. Бернадский допускает доклады такого рода в старших классах, но при условии, что учитель, после заслушивания и обсуждения доклада, в кратком резюме выделит наиболее существенное из того, что по этому вопросу должно быть усвоено и зафиксировано каждым учащимся.³

В своей практике я ставил доклады учеников, заменяющие изложение учителя. При выборе темы старался выделять доступные вопросы, как, например, описания событий и др.

На уроках по истории средних веков можно поставить ряд таких докладов: набеги норманнов, завоевание Англии, битва при Пуатье, средневековый город (его вид), рыцарская культура, открытие Америки, описание ауто-да-фе, изгнание морисков, непобедимая Армада, кровавое законодательство, двор Людовика XIV и другие.

Все приведенные мною темы входят в программный материал VI и VII класса и, следовательно, подлежат тому или иному освещению на уроке. Самый беглый просмотр этих тем показывает,

¹ Бернадский В. Методы преподавания истории в старших классах. Л., 1939, стр. 78.

² Иванов К. Очерки по методике истории. СПб., 1908, стр. 68.

³ Бернадский В. Методы преподавания истории, стр. 79, 81.

что ни одна из них не является сложной. В тех случаях, когда тема доклада охватывает целый раздел курса (как, например, рыцарская культура), то и этого не надо пугаться, так как дело обстоит проще чем кажется. Весь вопрос в организации подготовки и месте этих докладов в процессе урока.

Разберем на нескольких примерах организацию таких уроков, на которых учащиеся выступают с докладами. Вот, например, урок посвященный «Рыцарской культуре». Урок строится из небольшого введения и заключения учителя и его коротких объяснений, связывающих между собой доклады учеников. Урок планируется следующим образом. Во вступлении учитель отмечает значение крестовых походов в формировании сознания «класса для себя» у феодалов, затем рассказывает кратко о быте рыцарства и создании им своеобразной рыцарской культуры. Своим вступлением учитель подводит учащихся к конкретным фактам. Затем учитель говорит: «Остановимся и бросим взгляд на весь быт рыцаря. Жили рыцари в замке. . .» В этот момент ученик, подготовивший краткий доклад о феодальном замке, начинает свое сообщение. Ученик обрисовывает внешний и внутренний вид замка, обитателей его и показывает хозяйственную сторону жизни, сопровождая свой рассказ показом иллюстраций. Затем учитель говорит: «Посмотрим как воспитывались дети владельца замка». В порядке иллюстрации ученики делают сообщения о воспитании рыцаря, его идеалах, посвящении в рыцари, турнире. После этих докладов учитель делает выводы, а затем предлагает заслушать содержание одного из куртуазных романов, чтобы иметь представление о духовных интересах рыцаря.

В качестве другого примера можно остановиться на теме «Великие географические открытия». Учитель планирует работу так: первый урок начинается с вводной части, в которой учитель путем эвристической беседы подводит учащихся к вопросу об экономических причинах великих географических открытий. При переходе к вопросу о технических и научных предпосылках, двое учащихся выступают с сообщениями о компасе, каравелле и карте Тосканелли. Затем заслушиваются доклады о самых великих географических открытиях. Следующий урок начинается с краткого вопроса по предыдущему материалу, а затем идет ряд докладов по подтеме «Колониальная политика европейских государств» («Америка до ее открытия европейцами», «Завоевание Америки», «Эксплоатация местного населения»). Учитель после докладов подводит итоги. Третий урок на тему «Экономические последствия великих географических открытий» строится по обычному типу.

Почти в каждой теме можно найти материал доступный для изложения учениками. Так например, в теме «Завоевание норманнов», «Взятие города Луны», в теме Испания XVI века при рассказе о роли инквизиции можно поставить доклад об «ауто-да-

фе», хотя бы по роману Энрико Ларетта «Слава дона Рамиро»; в теме о Гуситских войнах можно дать описание лагеря таборитов, в теме о тридцатилетней войне рассказать о кожаных пушках, всегда так интригующих учащихся.

Подобная работа делает преподавание курса интересным и активизирует класс. Учитель, варьируя тематику докладов, может внести много нового в свою работу.

Рассмотрим теперь организацию работы по подготовке докладов. Задолго до урока, просматривая программу, учитель намечает, какие вопросы можно поручить ученикам и как построить выступления, какие факты взять, чтобы доклад получился и художественным и эмоциональным.

Когда это проделано, наступает второй этап работы.

Это подбор литературы для доклада. Надо выбрать книгу или книги доступные по содержанию и, если не вполне прямо отвечающие на тему доклада, то, во всяком случае, дающие достаточный материал. Нельзя допустить, чтобы литература, которой пользуется ученик, дезориентировала его; напротив она должна давать правильную установку и стоять на уровне исторической науки. Иногда учителю нужно подобрать даже отдельные страницы из книги.

Подходящей литературой могут быть научно-популярные работы и статьи, сборники документов, статьи из энциклопедий, и, наконец, художественные произведения.¹

Могут быть случаи, когда из двух книг по данному вопросу легче оказывается для использования учениками более серьезная по содержанию, так, например, статья Маркса о «Великой Армаде»² интереснее по подбору фактов, чем описание той же Армады в хрестоматии по «Истории Средних веков» под редакцией Сказкина.

Когда уже все подготовлено, надо перейти к работе с самим учеником. «Жесток тот учитель, — говорит Коменский, — который, задав ученикам работу, не объясняет им в достаточной степени, в чем дело и не показывает, как работа должна быть выполнена, а еще меньше помогает им при попытке их, но заставляет их самих потеть и мучиться».³

Эти слова надо помнить учителю, работающему с учениками. Простейшим выходом из положения было бы рассказать ученику все, что требуется изложить в докладе, т. е. подчинить ученика воле учителя и сделать из него механического передатчика наменного учителем материала. Против этого приходится возражать.

¹ Списки художественной литературы печатались в «Историческом журнале». Прекрасная библиографическая картотека имеется в кабинете методики истории Ленинградского городского института усовершенствования учителей.

² Маркс К. Соч. Том XI, ч. 2.

³ Коменский А. Великая дидактика. Изд. 4-е, М., 1912, гл. XVII, § 40, стр. 134.

Ученик должен сам составить доклад, прийти к нужным выводам, а учитель обязан руководить этой работой.

Работа по подготовке доклада начинается с того, что учитель знакомит ученика с темой доклада, с литературой, местом и значением доклада в общем ходе урока. Это ознакомление начинается с изучения учеником всей темы, по которой будет происходить доклад. Учитель проходит с учеником материал, а ученик закрепляет полученные знания изучением учебника. Затем учитель проверяет, все ли понял ученик и насколько он усвоил материал. После этого ученик начинает читать специальную литературу, по которой он будет делать доклад.

Иногда бывает, что ученик уже что-то читал по теме. Это обстоятельство необходимо учитывать. Бывает, что ученик предлагает для доклада знакомые ему книги. Делая доклад о технических предпосылках великих географических открытий, ученик Н. предложил для описания корабля, условий плавания и карты Тосканелли использовать повесть «В стране мрака» из журнала «Вокруг света» за 1938 г. Учитель поддержал эту мысль. Доклад получился ярким и вызвал большой интерес у класса.

Следующим этапом работы ученика является работа по подготовке самого доклада. Материалом для составления плана служит прочитанная литература, и в некоторых случаях, и текст учебника. Ученик вместе с учителем выясняет, какая часть материала является в его докладе главной, т. е. что нужно осветить подробнее. Затем ученик составляет план доклада, который корректируется учителем.

Если ученик готовит доклад, который должен подробнее иллюстрировать историческое событие, передаваемое кратко текстом учебника, то задача сводится к раскрытию фактов, изложенных в учебнике, путем добавления подробностей. При этом ученик может кратко передавать ход события или только его упоминать. В первом случае ученик идет за текстом учебника, который и служит ему планом, расширяя его содержание. Например, ученик делает доклад о взятии города Луны норманнами. В докладе используется статья из книги для чтения по истории средних веков под редакцией Виноградова «Набеги норманнов» и текст учебника. Во втором случае, когда в учебнике лишь кратко упоминается о событии, ученику представляется больше свободы при составлении доклада. Так, делая доклад о «Непобедимой Армаде», ученик К. подробно иллюстрировал фактами скупые три строчки учебника.¹

В тех случаях, когда доклад делается об исторических явлениях, типичных для изучаемой эпохи, ученик может сам подобрать материал, иллюстрирующий содержание темы, используя учебник и соответствующую литературу. При этом ученик сможет внести, руководствуясь своим вкусом и чутьем, больше или меньше художе-

¹ Имею в виду статью К. Маркса об «Армаде». Соч., т. XI, ч. 2.

ственных элементов в построении своего доклада. К числу таких докладов относятся: «Вид средневекового города», «Турнир» и др. При этом можно широко использовать художественную литературу. Так ученица К, используя из книги Берковой «Герои и мученики науки» материал о могуществе пап и главу из книги Шарля де-Костера «Тиль Уленшпигель», нарисовала в докладе живую сцену продажи индульгенций, а затем по-деловому изложила значение индульгенции. Ее доклад был и красочным и безукоризненным по содержанию.

Ученики обычно справляются с передачей содержания современных эпохе литературных произведений. Так, например, ученица С., делая сообщение о содержании романа «Овен и Артур», напечатанного в хрестоматии «История Средних веков» Стасюлевича, правильно опустила при передаче сюжета историю похождения Кенона. Но мне пришлось порекомендовать ей внести некоторые подробности для придания большей колоритности изложению, как, например, подробности о том, когда и как рыцари слушали эти романы и некоторые другие.

Хуже обстоит дело с подбором отрывков или цитат. Здесь на долю учителя падает значительная руководящая роль, так как ученики не умеют выделить главное. Так ученица П., делая доклад «Песнь о Роланде», которая ей нравилась, выбрала отрывок мало характерный для передачи идеи произведения, но интересный в бытовом отношении (посольство Гуенелона).

Подбор цитат и отрывков должен проводиться лучше всего самим учителем.

Наконец, надо совсем особо упомянуть доклады, посвященные характеристике исторических деятелей. Доклад ученика будет носить чисто иллюстративный характер. Ученик может с успехом дать описание внешности и подчеркнуть некоторые психологические черты. Интересный доклад получился у ученика И. о Карле Великом. В рассказе о деятельности Карла Великого он дал иллюстрацию к моим словам о том, что имя Карла стало популярным в Европе и что о нем были сложены легенды. Для описания внешности Карла он использовал отрывок из «Песни о Роланде», а затем и деловое описание Эйнгарда.¹ Сопоставление двух описаний Карла хорошо передало мысль, высказанную учебником, что «личность Карла производила сильное впечатление на современников и надолго осталась в памяти потомков».²

Когда ученик заканчивает подготовку доклада, он выступает с ним перед учителем. Преподаватель показывает ученику на недоработанные места, предлагает дополнить факты или исключить часть из них. Ученик должен изложить доклад в отведенное для него время. Если он не укладывается, то учителю приходится сокращать доклад. На доклады, как правило, дается от 5 до 15 ми-

¹ Стасюлевич М. История средних веков. Том II, СПб, 1906, стр. 23—25.

² Учебник истории средних веков. Стр. 15.

нут. Планируя урок, учитель заранее намечает количество времени на то или иное сообщение ученика. Так, на короткую иллюстрацию события, например, «Битву при Креси» отводится пять минут, изложению более сложного события можно отвести времени больше. Так доклад «Путешествие Колумба» может быть рассчитан на 15 минут. Наконец, ученик читает свой окончательно обработанный доклад перед учителем и получает последние указания. С докладом ученик должен, как правило, выступать устно. Мы должны приучить учеников свободно владеть речью. Наряду с этим следует прививать умение использовать в ходе доклада и иллюстративный материал. При подготовке к докладу ученики могут в письменной форме составлять не только план, но и написать весь доклад.

Необходимо упомянуть, что если по ходу доклада требуется сделать какое-нибудь наглядное пособие, то оно изготавливается докладчиком или привлекаемым к этой работе учеником.

Несколько мелочная опека над учеником при составлении доклада является не лишней.

Учащиеся с большим интересом готовятся к докладу. За подготовкой следят с большим вниманием и другие ученики. Некоторые из них читают литературу, указанную докладчику. Другие заинтересовавшись прослушанным докладом, обращаются с просьбой посоветовать, что читать по данному вопросу. Особенно усиливается спрос на исторические романы. Интересно отметить, что ученики начинают критически подходить к исторической беллетристике и пытаются выяснить, что в ней исторически правильно а что является вымыслом.

Интерес к докладам постепенно повышается. Сначала приходится убеждать учащихся взять на себя доклад. Затем сами ученики начинают предлагать себя в докладчики.

Работа над докладами является нередко толчком к расширению внеклассной работы по истории. Интерес учащихся к той или иной теме позволяет поставить ряд дополнительных докладов на ту же тему, углубляющих ее. Например, на уроке было поставлено несколько докладов о рыцарской культуре. Они вызвали большой интерес у учащихся. В связи с этим на историческом кружке было заслушано несколько сообщений: «Феодал на охоте», «Будничный и праздничный день в замке», «Пиршество» и др.

Работа по постановке докладов на уроках истории, даже в VI—VII классах, как показывает наш опыт, приносит несомненную пользу.

СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
Предисловие	3
1. В. Н. Бернадский. О связи отечественной истории с всеобщей	4
2. И. В. Гиттис. Современность в школьном курсе истории	16
3. Н. В. Андреевская. Изложение, разбор и обобщение исторических фактов в V—VII классах	34
4. А. А. Знаменская. О работе над историческими понятиями в курсе V класса	51
5. Н. Н. Житомирова. Литературно-художественный образ в уроке по истории	67
6. Н. А. Чистякова. Использование материала греческих писателей в рассказе учителя на уроках истории древней Греции в V классе	86
7. И. В. Гиттис. Историко-художественная картина и ее познавательное значение в школьном обучении истории	102
8. Г. М. Линко. Доклады учеников на уроках истории в VI—VII классах	136