

Н.В.АНДРЕЕВСКАЯ
В.Н.БЕРНАДСКИЙ

**МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ
В СЕМИЛЕТНЕЙ
ШКОЛЕ**



УЧПЕДГИЗ 1947

Н. В. АНДРЕЕВСКАЯ и В. Н. БЕРНАДСКИЙ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В СЕМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЕ

*Допущено
Министерством просвещения РСФСР
в качестве учебного пособия
для учительских институтов*

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА ☆ 1947

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Публикуемая работа, предназначенная для студентов учительского института, является первой попыткой систематически изложить вопросы методики преподавания истории в соответствии с утвержденной программой. Авторы сознают, что в работе имеются существенные недочеты. Важнейшим из них является отсутствие в книге раздела, обосновывающего построение школьной программы и ее содержание. Ориентироваться на ныне действующую школьную программу, нуждающуюся в коренной перестройке, авторы не хотели, чтобы не тянуть молодого учителя назад. Содержание же новой программы еще не настолько определилось, чтобы можно было положить ее в основу книги.

Но авторы полагали, что основные положения методики сохраняют свою силу при любом решении вопроса об объеме и содержании школьного исторического курса в семилетке, построенного в соответствии с принципами, изложенными в постановлении ЦК ВКП(б) и правительства о преподавании гражданской истории от 16 мая 1934 г.

Конечно, не все изложенное в данной книге бесспорно. Да и может ли быть иначе в такой молодой дисциплине, какой является советская методика преподавания истории? Но авторы считали себя обязанными в книге такого типа воздерживаться от суждений, не обоснованных и не проверенных школьным опытом.

Авторы — преподаватели Ленинградского педагогического института им. Герцена. Естественно, что в публикуемой книге они опираются преимущественно на опыт ленинградской школы, на творческий труд лучших ленинградских учителей истории. Им, передовому учительству героического города Ленина, посвящают авторы свой труд.

Книга написана двумя авторами. Это не могло не сказаться на изложении. Но у авторов общая точка зрения по основным вопросам методики, сложившаяся в процессе многолетней совместной работы. Поэтому, несмотря на различие в стиле изложения отдельных глав, книга является внутренне согласованной.

Н. В. Андреевской написаны главы V, VI, VII, VIII, XII первой части и I, II, III, IV, V, VII второй части. Остальные главы первой части и VI, VIII главы второй части написаны В. Н. Бернадским.

ВВЕДЕНИЕ.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КАК НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА.

Возникновение методики преподавания истории.

Методика преподавания любой дисциплины создается позже того, как начинается ее преподавание. Вопрос о методе привлекает к себе внимание тогда, когда назревает потребность проанализировать приемы преподавания для того, чтобы их осмыслить и усовершенствовать. Так было и с преподаванием истории: оно началось раньше, чем была разработана его методика, и велось первоначально чисто эмпирически, а самый процесс преподавания не подвергался изучению. В ходе преподавания накапливались некоторые эмпирические обобщения, составлялись практические рецепты, пригодные на тот или иной случай, выдвигались отдельные предложения для улучшения преподавания. Так зарождались элементы методики. Но эти методические рецепты и частные правила не освещали лучом теории практику преподавания в целом. Она оставалась слепой, стихийной. Позднее (особенно начиная с середины XIX в.), по мере того как расширялось преподавание истории в школе, возникали многочисленные попытки систематизировать положения методики, подняв методику преподавания истории до уровня науки. Однако превращение методики преподавания истории в действительно научную дисциплину тормозилось уровнем самой исторической науки. Существует глубокая связь между уровнем разработки методики преподавания и состоянием соответствующей науки. Эта совершенно правильная мысль была отмечена еще автором первой русской методики (Я. Г. Гуревичем). «Степень выработки методики каждого учебного предмета находится в прямой зависимости от степени научной разработки его», такими словами начинал он свой «Опыт методики истории»¹, отмечая далее слабую научную разработку вопросов методики истории в отличие от методик так называемых точных наук. За 70 лет, прошедших с тех пор, история стала подлинной

¹ «Педагогический сборник» 1877, IV, стр. 376.

наукой только там, где она развилась на основе материалистического понимания прошлого человечества. Поэтому многочисленные зарубежные методические работы, представляя нередко немалую ценность, поскольку они отражали живой опыт школы, обнаруживали совершенную беспомощность в разрешении принципиальных вопросов методики, требующих методологического обоснования.

Советской методической мысли таким образом предстоит разрешение задачи, с которой не справилась старая и современная зарубежная методическая теория, — разработка научно обоснованной методической системы преподавания истории.

Методика преподавания истории как научная дисциплина.

Методика преподавания истории изучает практику преподавания истории в школе. Ее задача — усовершенствование практики преподавания истории.

Успешно выполнить эту задачу советская методика может только при том условии, если она поднимется до уровня научной дисциплины, глубоко и полно трактующей на основе учения Маркса — Ленина — Сталина вопросы преподавания истории.

В разработке этих вопросов методика преподавания истории исходит из данных исторической науки и из советской педагогической теории, построенных на основах марксистско-ленинского учения.

Являясь дисциплиной педагогической, поскольку она занимается вопросами обучения и воспитания, методика преподавания истории опирается на разработанное советской педагогикой учение о коммунистическом воспитании и общих принципах обучения; как и другие методики, она представляет собой, по отношению к общей дидактике, одну из частных дидактик. Занимаясь вопросами обучения истории, методика преподавания истории опирается на советскую историческую науку, строящуюся на основе материалистического понимания истории. История, как учебный предмет, неразрывно связана с историей, как наукой, ибо учебный предмет есть изложение основ науки. Поэтому методика преподавания истории, как и методика всякой другой учебной дисциплины, специфична. Ее особенности, по сравнению с другими методиками (языка, химии и т. п.), определяются особенностями исторической науки, ее предмета и научного метода.

Опираясь на марксистско-ленинскую историческую и педагогическую науку, методика истории строится на основе опыта школы, в котором она черпает материал для обобщений и в котором получают проверку устанавливаемые методической теорией положения. За многие годы преподавания истории в зарубежной и нашей школе накоплен огромный практический опыт, изучение которого и является главным делом теоретической методики. Особое значение для советской методики имеет опыт

советской школы, самой передовой школы мира, так как только в ней преподавание истории ведется на основе марксистско-ленинского учения о законах развития человеческого общества.

Однако накопленный советской школой опыт преподавания истории пока еще недостаточен. (Преподавание истории в советской школе было поставлено на прочные основы всего лишь 12 лет тому назад, после исторического постановления партии и правительства от 16 мая 1934 г. о преподавании гражданской истории.) Да и изучение этого опыта, его анализ и обобщение проведены пока еще недостаточно основательно. Большинство опубликованных работ по методике ограничивается только простым описанием опыта. Имеется лишь очень небольшое число исследований по методике истории, подвергающих опыт преподавания истории научной обработке.

Отсюда понятно, что советская методика в настоящее время только начинает складываться как научная дисциплина. Но у молодой советской методики преподавания истории имеются все предпосылки, необходимые для развития ее в подлинно научную дисциплину.

Система курса методики.

В системе советской методики преподавания истории можно выделить две основные части: общую методику преподавания истории и частные методики преподавания отдельных разделов курса.

Первая («общая методика») имеет в виду весь процесс изучения истории в школе в целом или на определенной ступени школы (начальная, семилетняя или средняя). Частные методики занимаются разработкой особых вопросов преподавания отдельных разделов исторического курса. (Методика преподавания истории древнего мира, отечественной истории и пр.)

Главными вопросами общей методики преподавания истории являются вопросы о том, «чему учить?» и «как учить?».

Методический анализ вопроса о содержании школьного исторического курса должен дать обоснование системе исторического образования, ее общему построению, наиболее целесообразному распределению материала по ступеням школьного курса, соотношению между отдельными частями и сторонами курса. Таким образом, методика определяет содержание истории как учебного предмета. Разработка второго основного вопроса методики — «как учить?» — имеет своей задачей выяснить наиболее ценные пути овладения учениками содержанием курса истории, т. е. обосновать систему организации преподавания истории и подвергнуть анализу методы и пособия, применяемые в преподавании истории. Учение об организации и методах преподавания — вторая основная часть общей методики.

Как содержание курса, так и методы его преподавания определяются задачами, которые стоят перед школой вообще и преподаванием данного предмета в частности. Поэтому рассмотрению основных вопросов методики предпосылается выяснение

задач преподавания истории в школе. Наконец, современная советская методика преподавания истории строится не на пустом месте; она может и должна широко использовать многолетний опыт школы и наследство, оставленное методической мыслью предшествующих лет. Этим объясняется включение в курс методики исторических обзоров развития методической теории и практики преподавания истории.

Изложенные выше соображения определяют общую структуру книги. Она начинается кратким историческим обзором. За ним следует глава о задачах преподавания истории. После этого в остальных главах первой части раскрываются принципиальные основы школьного исторического курса.

Вопросы организации и методики преподавания составляют содержание второй части курса общей методики.

Значение методики для улучшения качества учебной работы.

Изучение методической теории имеет большое значение для овладения методикой преподавания. Преподаватель, не осознавший конечных задач преподавания, не продумавший методологические основы школьного курса, не отдавший себе отчета в построении школьного курса и принципах отбора материала, не установивший ценности различных методов, не выработавший критериев оценки различных учебных пособий, неизбежно ведет свою практическую работу без глубоко продуманного плана. Как бы хорошо ни знал он историю, его работа лишена целенаправленности, пока он не осознает основные принципы методики. Хорошее знание истории — необходимое, но еще недостаточное условие для того, чтобы вести преподавательскую работу на высоком уровне и добиться прочных успехов. Порою, правда, приходится встречать преподавателей, сомневающих в ценности теоретической методики (особенно среди преподавателей, работающих на старших ступенях обучения). Эти преподаватели исходят из предпосылки, что существенное значение для преподавателя имеет только одно — знание предмета, а остальное все «приложится». Отсюда они заключают о ненужности методической теории. Приступая к преподавательской работе, не имея теоретической подготовки в области методики, они решают вопросы методики в практической своей работе чисто эмпирически. Чаще всего такие учителя пытаются преподавать так, как их учили в школе или в вузе, нередко непродуманно перенося в школу приемы вузовской работы. Наиболее инициативные из них пытаются найти новые, более рациональные способы преподавания, но незнакомые с методической теорией, тратят время и силы на поиски новых путей и в итоге «открывают» давно открытые «Америки», или, что еще хуже, выступают с предложениями, давно уже осужденными методической теорией. Словом, они дорого расплачиваются за свой «методический нигилизм».

Методическая теория помогает учителю в его практической работе, раскрывает ему задачи предмета, его содержание и методы преподавания. Методически подготовленный преподаватель осмысливает свой опыт с учетом коллективного опыта преподавателей, обобщенного теорией. В своих методических исканиях он может опереться на теорию и идти вперед от закрепленных методической теорией позиций. Таким образом, теоретическая методика содействует повышению уровня преподавания истории.

Являясь руководством для практики преподавателя, теоретический курс методики не дает, однако, указаний рецептурного характера. Он излагает методические принципы и правила, применение которых не только не связывает самостоятельного творчества преподавателя, но толкает его на этот путь. В живой практике преподавательской работы общие принципы методики конкретизируются с учетом определенного состава класса, в зависимости от того или иного раздела программ или от наличия учебного оборудования.

Методические принципы и правила вооружают учителя, но применять это оружие на практике он должен с учетом обстановки. Говоря иными словами, методика не догма, а руководство к действию.

Таким образом, методика преподавания истории дает научное обоснование содержанию истории как предмету школьного обучения и методам ее преподавания и тем самым способствует усовершенствованию постановки преподавания истории в школе.

ЧАСТЬ I.
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИСТОРИИ.**

Глава I.

**РАЗВИТИЕ РУССКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В XIX в.
И В НАЧАЛЕ XX в.**

Необходимость исторического подхода к вопросам методики.

Знакомство с развитием методической мысли и практикой школьного преподавания истории в прошлом — необходимая предпосылка для научной разработки основ современной методики преподавания истории.

Игнорирование или пренебрежительное отношение к имеющему вековую ценность опыту преподавания истории в школе, которое порою обнаруживали некоторые советские методисты¹, открыло бы широко двери для методического прожектерства, для создания легкомысленных методических утопий.

Решительно отметая устаревшее, резко критикуя пороки преподавания истории прежде, отбрасывая старые программы и учебники, как негодные, советская методика в то же время должна опираться на наследие прогрессивной методической мысли прошедших времен и учитывать практику старой школы, в которой найдется немало поучительного и для советской школы. Вспомним известные слова В. И. Ленина на III съезде РКСМ: «Говорят, что старая школа была школой учебы, школой муштры, школой зубрежки. Это верно, но все-таки надо уметь различать, что было в старой школе плохого и полезного нам, надо уметь выбрать из нее то, что необходимо для коммунизма».

Этими соображениями определяются задачи краткого обзора развития русской методической мысли и преподавания истории в русской школе XIX—XX вв., который является предметом настоящей главы.

Вопросы методики преподавания истории (содержание школьного курса и методы его изложения) были предметом острой борьбы. Эта борьба являлась одним из участков классово-идеологической борьбы на идеологическом фронте, борьбы за молодежь, за ее общественно-политические воззрения, в большой мере складывающиеся в процессе ознакомления с прошлым челове-

¹ См. ниже, в главе III.

ства. Тесная связь истории, как науки о развитии человеческого общества, с вопросами политики объясняет ту остроту и страстность, какою отличались споры по вопросам методики преподавания истории.

Развитие преподавания истории может быть понято только в свете развития исторической науки и педагогической мысли. Каждый крупный шаг в развитии исторической науки и педагогики ставил вопрос о пересмотре постановки преподавания истории в школе.

Преподавание истории в русской школе: а) в XVIII в. и первой половине XIX в.

Школьное преподавание истории начинается в России в XVIII в. (в академической и университетской гимназиях и в высших народных училищах). Постановка преподавания истории определялась общественно-политическим строем страны и состоянием исторической науки.

В крепостнической монархической России, естественно, в качестве основной политико-воспитательной задачи выдвигалось воспитание преданности престолу. Содержание курса ограничивалось, в соответствии с общим духом феодальной историографии, описанием деятельности государей и святителей церкви. Объяснение событий сводилось к изложению мотивов деятельности правителей или к ссылке на божественный промысел, т. е. носило откровенно идеалистический характер. Содержание курса, представлявшего собой груду слабо связанных фактов и имен и требовавшее от учащихся напряжения одной только памяти для усвоения курса, определяло и методику занятий.

Ломоносов, вспоминая о преподавании истории в академической гимназии, писал: «Твердили наизусть года, имена, достопамятные приключения, например, сколько от сотворения мира до потопа лет, в которую олимпиаду родился Александр Великий, много ли было в первый век цезарей и царей и как их звали, много ли от начала Рима было консулов и диктаторов. От такого порядка дел учения истории пользы ждать не можно». Эти слова великого русского ученого могут быть отнесены в целом к преподаванию истории в XVIII в.

Первая половина XIX в. не внесла сколько-нибудь существенных изменений в преподавание истории.

Авторы учебников истории середины XIX в., говоря словами Добролюбова, попрежнему обнаруживали стремление «насаждать побольше имен и фактов, не заботясь ни о смысле, ни о связи в них». Круг сообщаемых фактов ограничивается попрежнему, как и в XVIII в., почти что исключительно историей государей и династий. Попрежнему ученики должны были твердить наизусть имена правителей и даты их правления.

Естественно, что и в методике преподавания истории главное внимание занимал вопрос о средствах обеспечить запоминание груды несвязного фактического (справочного) материала и в первую очередь хронологических дат. Характерны для мето-

дики этого времени работы Язвинского, открывшего «новую методику» заучивания дат и издавшего особый хронологический атлас и таблицы¹.

К коренным изменениям в преподавании истории в русской школе не привели и те шаги по пути превращения в буржуазную монархию, которые были сделаны царской Россией в 60-х годах XIX в. и в первые годы XX в.

Приведем для примера «Учебные планы по истории для русских мужских гимназий 1913 г.»

I класс — Элементарный курс отечественной истории.	
II класс — Окончание элементарного курса отечественной истории.	
Древняя история. Древний Восток. Греция в древнейшую эпоху;	
III класс — Греция и Рим.	
IV класс — История средних веков;	Систематический курс русской истории (до Ивана IV).
V класс — Новая история до 1789 г.	То же до Екатерины II.
VI класс — Новая история (окончание)	» » (окончание курса);
История средних веков (II ступень)	
VII класс — Новая история (II ступень).	Дополнительный и повторительный курс русской истории.
VIII класс — История античной культуры.	То же.

Таким образом, программы 1913 г. намечают три ступени исторического курса: 1. Элементарный курс отечественной истории (для учащихся 10—11 лет), соответствующий по характеру курсу истории в начальной школе, 2. Систематический курс всеобщей и русской истории (для учащихся, примерно, 12—16 лет). 3. Дополнительный и повторительный курсы истории, завершаемые курсом истории античной культуры.

Официальные программы по истории в русской школе в начале XX в. сохраняли основные черты, присущие феодально-крепостнической историографии и школе дворянско-монархической России:

1. В качестве основной политико-воспитательной задачи выдвигалось попрежнему укрепление преданности престолу и церкви.

2. Содержание курса ограничивалось политической историей,

¹ Язвинский, Методика преподавания хронологии истории, изъясненная самим же изобретателем. СПб 1837. О ней же, Синхронические таблицы всеобщей истории, служащие к хронологическому атласу.

при этом преимущественно историей государей: вопросы культуры в средних классах занимали ничтожное место.

3. Из разделов курса всеобщей истории главное место занимала история древнего мира, так как реакционные руководители дела народного образования видели в античности прибежище от тлетворных воздействий современности.

4. Исторический курс сводился, в основном, к простому повествованию о событиях прошлого, без научного объяснения прошлого, без продуманной периодизации исторического процесса.

5. Изредка делаемые попытки истолковать исторический курс носили идеалистический характер. Вопросы экономического развития не входили в содержание школьного курса.

Такое преподавание истории, в основном, соответствовало задачам старой школы в царской России и господствовавшим в реакционных кругах историков традициям феодальной историографии. Но создавалось резкое противоречие между школьным преподаванием истории и развитием прогрессивной исторической и педагогической мысли в России. Учитель истории, слушавший в университете Ключевского или других крупнейших русских историков, впитавший в себя идеи великого русского педагога Ушинского и его продолжателей, должен был в школе укладываться в рамки официальных реакционных учебников и заниматься с учениками зазубриванием дат и имен. Это резкое и тягостное для всякого живого преподавателя противоречие между наукой и учебным предметом, между высокими требованиями педагогики и школьной практикой было разрешено только Великой Октябрьской революцией, создавшей условия для осуществления и дальнейшего развития лучших традиций передовой русской методической мысли.

Передовая русская методическая мысль еще в 50—60-х годах подвергла уничтожающей критике старую постановку преподавания истории и наметила план коренной перестройки содержания школьного исторического курса и методов преподавания. Вопросы преподавания истории в эти годы были пересмотрены в свете новых взглядов на задачи и содержание исторической науки, развиваемых крупнейшими русскими историками середины XIX в. (Соловьевым, Костомаровым и др.) и, в особенности, революционными демократами просветителями 50—60-х годов (во главе с Чернышевским и Добролюбовым). Существенное влияние на передовую методическую мысль 60-х годов оказало и мощное педагогическое движение 60-х годов.

«Великие русские просветители были горячими сторонниками историзма. Они отстаивали идею внутренней закономерности исторического развития, оплодотворяя эту идею своими революционно-демократическими и особенно политическими устрем-

лениями»¹. Опережая достижения прогрессивной русской исторической науки, вожди революционно-демократического движения (Чернышевский и Добролюбов) выдвигали перед исторической наукой задачу изучения истории народных масс и их борьбы против «своекорыстного меньшинства — породистых дармоедов феодальной аристократии». В борьбе трудящихся с эксплуататорами революционеры-просветители видели основное содержание исторического развития. «Борьба аристократии с демократией, — писал Добролюбов, — составляет все содержание истории. Уничтожение дармоедов и возвеличение труда — вот постоянная тенденция истории».

Революционные просветители ставили вопрос и о перевороте и в методах обучения в школе. Они обрушивались на ту систему «кретинизирующего долбления» учебника, которая господствовала в школьном обучении в николаевских гимназиях, корпусах и бурсах всякого рода. Просветители 60-х годов горячо отстаивали принцип сознательности в обучении, развитие самостоятельности учащихся и воспитание у них умения «думать своею головой».

К решительному пересмотру содержания школьного исторического курса и его задач призывал и великий русский педагог Ушинский. Ушинский подходил к этому вопросу под углом зрения тех общих образовательных и воспитательных задач, которые стоят перед школой. «Преподавая историю, — писал Ушинский, — он (педагог-практик) остановится только на тех событиях, которые могут иметь важное воспитательное влияние, или на тех, которые хотя и не имеют этого влияния, но необходимы для того, чтобы объяснить и усвоить события первого рода и отбросить факты, имена и числа, имеющие значение только для специалиста в истории».

«В ученике своем, — пояснял свою мысль Ушинский, — воспитатель должен видеть не будущего историка, а только человека, пользующегося плодами исторической разработки для своего нравственного и умственного совершенствования»².

Передовые русские учителя истории 60-х годов, воспитавшиеся на статьях великого русского гуманиста Белинского, с жадностью подхватывали мысли, развивавшиеся на страницах «Современника» и «Русского слова». Они пытались сделать из них выводы для своей преподавательской работы, пересматривая и содержание и метод преподавания. Мощное воздействие на них оказывала и проникнутая высокими идеями гуманизма русская педагогика 60-х годов (Ушинский, Пирогов, Толстой).

«Как можно менее голых чисел и безличных имен, и как можно более живых людей — вот главное правило исторического преподавания и изучения», восклицал В. Шульгин — автор учебника, получившего одобрительную оценку Добролюбова. «Эти имена и числа или, лучше сказать, эти клетки, обозначенные известными ярлыками, не давая понятия ни о характере народа, ни о характере исторических деятелей, бесполезно выучиваются, легко вы-

¹ Панкратова, Советская историческая наука за 25 лет. Сборник «Двадцать пять лет исторической науки в СССР». А. п. СССР, 1942, стр. 8.

² Ушинский, Педагогические приложения анализа памяти.

летают из памяти и только отнимают у преподавателя время, необходимое для полной, живой характеристики событий и лиц»¹.

Получает широкое распространение мысль о включении в курс школьной истории вопросов культуры за счет излишних подробностей политической истории. Чрезвычайно горячо обсуждались и вопросы методики преподавания истории. Было опубликовано большое число методических статей, переводились зарубежные методические работы, проводилось немало совещаний учителей для обсуждения очередных методических проблем. Вместо осужденных старых исторических учебников создавались новые, отражающие движение исторической и методической мысли. Некоторые историки в борьбе против «бесконечного долбления» учебников доходили даже до мысли о ненужности и вредности всяких учебников по истории, так как всякий учебник мешает развитию самостоятельности учащихся.

«Я не говорю о худых учебниках (худое всегда худо), но и хороший учебник есть не больше, как только хорошая катехизация, догмат, предмет обучения, который мы обязаны усвоить», писал один из решительных противников обучения истории по учебникам².

Взамен «долбления учебников» предлагалось заняться изучением некоторых исторических источников. Преимущество этого метода обучения истории его сторонниками усматривалось в том, что ознакомление с источниками ближе подводит к изучаемой эпохе и способствует развитию самостоятельной мысли у учащихся. Последнему сторонниками нового метода придавалось особенно большое значение. Их увлекала мысль о таком преподавании истории, при котором учащиеся сами анализировали в своем сознании ход истории человечества. Их не смущало даже то обстоятельство, что источники не дают систематического изложения основ исторической науки. Больше того, в «видимом отсутствии системы» они усматривали ценную сторону «реального» метода³.

«Отсутствие системы необходимо для того, чтобы ученики сами из всего усвоенного ими могли создать свою собственную систему, могли сами соединять все однородные события, отделять разнородные, и чтобы из большой массы фактов могли составить, сообразно своим понятиям, историческую картину». Таким путем преподавание истории будет развивать способность критики, — нестьемлемый цвет нашего познания» (Стасюлевич).

Итоги напряженнейшей и плодотворнейшей работы теоретической методической мысли и школьной практики лучших учителей можно подвести словами историка 60-х годов (Герье), писавшего в 1863 г.:

¹ Добролюбов, Избранные педагогические работы, стр. 167.

² Стасюлевич, История средних веков в ее писателях и исследованиях новейших ученых, том I, СПб 1863, стр. X.

³ Стасюлевич назвал этот метод «реальным» в противоположность старому — «формальному».

«О преподавании истории в настоящее время нельзя сказать, что не было бы уже высказано. Это преподавание не должно состоять в заучивании имен и чисел, а в понимании исторических событий. Учебники должны соответствовать возрасту и потребности учащихся. Следует не ограничиваться одним преподаванием в классе по учебнику; нужно читать с учениками те исторические памятники, которые доступны их возрасту. Чем более увеличиваются силы учеников, тем более их нужно заставлять читать дома и знакомиться с исторической литературой»¹.

Революционно-демократическое движение 50—60-х годов дало мощный толчок развитию русской педагогической и методической мысли.

Первые русские методики преподавания истории.

Методическое движение 60-х годов подготовило почву для появления первых русских обобщающих методических работ.

Первая попытка систематически изложить основы методики преподавания истории была сделана в «Опыте методики истории» Я. Г. Гуревича в духе передовых идей 60-х годов. В нем разбираются следующие вопросы: история как наука и как предмет преподавания, цель преподавания истории, система расположения материала, содержание курса и форма его изложения, распределение учебного материала по классам, работа с учебником, повторение, наглядность, хронология, письменные работы².

Еще более ценным методическим пособием для передового преподавателя стала книга нижегородского учителя Кролюницкого «Опыт методики элементарного курса истории»³. В книге Кролюницкого были собраны и систематизированы наиболее ценные статьи по вопросам преподавания истории 60—80-х годов (часть статей была специально написана Кролюницким). Кролюницкий выступает против долбления учебников, за сознательное усвоение исторического курса, видя путь к этому: 1) в образовании у учащихся конкретных представлений об изучаемом прошлом и 2) в осмысливании содержания исторического курса (выяснение причинных связей, сопоставление исторических событий, разъяснение исторических терминов). Первая задача разрешается умело построенным рассказом учителя, вторая — продуманно и систематически проводимыми беседами. «Только таким образом историческое преподавание может вступить на иной путь — путь усвоения исторического материала в более связном виде, деятельностью не одной голой памяти, но также и рассудочной деятельностью, малое упражнение которой, как известно, в настоящее время так сильно отражается на преподавании истории, что многие убеждены в бесполезности ее изучения»⁴.

Но, занимая прогрессивную позицию в вопросах о методах преподавания истории, Кролюницкий обнаруживал чрезмерную робость в вопросах о задачах и содержании исторического курса. Боевые лозунги революционных демократов 60-х годов сменились туманными либеральными рассуждениями. Отсюда разрыв между содержанием и формой преподавания и большая забота о формальном развитии ученика (о развитии мышления, воображения и других способностей), чем о подготовке к определенному пониманию истории.

¹ Кролюницкий, Опыт методики элементарного курса истории. СПб 1899, стр. 164.

² «Педагогический сборник» 1877 г., кн. IV—VIII.

³ Книга Кролюницкого вышла в 1890 г., второе издание — в 1899 г.

⁴ Кролюницкий, Опыт методики элементарного курса истории, изд. II, СПб 1899, стр. XII.

Русская методическая мысль в начале XX в. о содержании исторических курсов.

Буря первой русской революции 1905—1907 гг. привела к новому подъему русской общественно-педагогической мысли, ярко отразившемуся и в области методики преподавания истории. Социально-политическая борьба, развертывавшаяся в стране, чрезвычайно повышала интерес к социально-политическим вопросам прошлого. Поэтому вновь во всей широте был поставлен вопрос о содержании школьных исторических курсов, о приближении их к передовой науке. Внимание к вопросам общественно-политического развития человечества и его культуре — вот основное требование, которое выдвигается всеми передовыми историками и педагогами. В противном случае изучение истории не введет учащихся в социально-политическую жизнь современного человечества, что и является основной целью преподавания истории. История должна перестать быть простым повествованием о прошлом, она должна объяснять ход исторического процесса — вот второе принципиальное требование к школьному курсу, выдвигаемое в эти годы. В противном случае учащиеся не будут подведены к пониманию закономерности исторического развития, что является второй существенной задачей всякого преподавания истории. Осуществление этих требований приводило к существенным изменениям в содержании школьного курса. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить устарелый во всех отношениях учебник Иловайского¹ с новыми учебниками, составленными крупнейшими русскими учеными начала XX в. (Виноградовым, Кареевым и Виппером — по всеобщей истории, Платоновым — по русской истории). В этих учебниках исторический процесс четко разбит на периоды, каждая эпоха охарактеризована определенными чертами, показано внутреннее развитие общества. В этих учебниках есть и факты и имена, но факты включены в общую систему изложения, а исторические деятели связаны с эпохой. Эти учебники предназначены не для простого запоминания, а для сознательного усвоения. На первых порах они кажутся и учителям и ученикам слишком трудными, ибо усвоение их требует большой работы мысли. Действительно, в некотором отношении эти «профессорские» учебники несколько превосходят силы учащихся средней школы. Но не в этом их главный недочет. Их слабая сторона в том, что объяснение исторического процесса, какое дается в этих учебниках, не является подлинно научным. Авторы их, как и вся русская университетская историческая наука на рубеже XIX и XX вв., не стоят на позициях марксистского учения. Великий переворот, произведенный в исторической науке открытием материалистического понимания истории, долгое время игнорировался

¹ В 1901 и 1902 гг. даже в официальной «Журнале министерства народного просвещения» были помещены резкие рецензии на учебник Иловайского (наиболее распространенный учебник конца XIX в.).

академической исторической наукой. Даже в России, «выстрадавшей» марксизм, где великое учение Маркса с 80-х годов получает сравнительно широкое распространение, ученые специалисты истории упорно или замалчивали марксизм, или активно боролись с ним (как Кареев), отстаивая устарелые ненаучные представления о жизни и развитии общества.

Только немногие историки под прямым или косвенным влиянием марксизма выдвигали вопрос о необходимости изучения экономического развития, как существеннейшей стороны истории человечества. Из названных выше учебников книги проф. Виппера выгодно отличались в этом отношении от других профессорских учебников. Большое внимание вопросам экономики и классовой борьбы уделял в своих предназначенных для школы работах (учебнике, хрестоматии) преподаватель Коваленский, самый деятельный и способный сторонник перестройки школьного преподавания истории на основе материалистического понимания. Впервые наметившееся на рубеже XIX и XX в. марксистское крыло среди преподавателей истории заметно выросло в годы первой русской революции¹. Но все же оно не было настолько сильно, чтобы занять руководящее положение среди историков. К тому же многие ранние русские марксисты не обнаружили достаточной последовательности сами, во многом оказываясь под влиянием буржуазных историков и социологов. Поэтому задача создания научно обоснованной программы школьного исторического курса оставалась неразрешенной и в эти годы.

Вопрос
о методике
преподавания
в начале XX в.

Значительно большие успехи были достигнуты в эти годы в деле разработки методов преподавания истории. Вопросы методики горячо обсуждались в периодической прессе, выходило много книг, посвященных вопросам преподавания истории². В стране возникло несколько крупных общественно-педагогических центров, занимавшихся вопросами методики истории. Наиболее значительным из них стала Историческая комиссия Учебного отдела общества распространения технических изданий (ОРТЗ)³.

¹ К нему можно отнести авторов крупных научных исследований Н. А. Рожкова и М. Н. Покровского, популяризатора Николаева (Андреева), многих молодых научных работников и преподавателей, продолжающих свои работы в области истории и доньше.

² Наиболее известными из этих работ были:

Кареев, О школьном преподавании истории. СПб 1917.

Кулжинский, Опыт методики систематического курса истории. Звенигородка 1913.

Покотило, Практическое руководство для начинающего преподавателя истории, изд. II. СПб 1914.

В книге Покотило приведена подробная библиография по вопросам методики преподавания истории.

³ ОРТЗ — общественная культурно-просветительная организация, работавшая в Москве.

Комиссия объединила вокруг себя передовую группу преподавателей истории московских школ. На заседаниях комиссии обсуждались вопросы программ и методов преподавания, подвергались разбору новые учебники, хрестоматии и наглядные пособия. Комиссия работала над составлением новых учебных пособий. Наконец она опубликовала два сборника методических статей¹.

Своей живой работой, свежей постановкой ряда методических вопросов Историческая комиссия приобрела значение руководящего методического центра по вопросам преподавания истории. Ее влияние далеко выходило за пределы Москвы.

Главные методические предложения, которые выдвигала передовая методика в начале XX в., сводились к следующим:

1. Основной задачей классного занятия является не опрос учащихся, а обучение истории. Преподаватель истории должен поэтому, прежде всего, стать учителем, в полном смысле этого слова, не ограничивая свою работу одним контролем.

2. На классном занятии должны быть применяемы разные методы. Наряду с рассказом учителя широкое место на них должна занять беседа, как средство осмысливания материала.

3. Очень большое значение имеет наглядность в преподавании истории. (Было разработано несколько серий картин для преподавания истории². Был поставлен вопрос об использовании в школе кинематографа. Некоторые передовые школы пытались серьезно поставить исторические экскурсии. В 1914 г. начал выходить специальный журнал «Экскурсионный вестник».)

4. Большое место принадлежит организации внеклассного чтения учащихся и постановке ученических докладов.

5. Разучивание учебника таким образом заменяется руководимой учителем работой над разнообразным материалом.

Была развернута чрезвычайно энергичная работа по созданию различных пособий для преподавания истории. Были изданы школьные хрестоматии источников почти по всем разделам курса³. Историческая комиссия ОРТЗ составила несколько «Книг для чтения» по русской истории, истории древнего мира и средних веков. Эти книги для чтения остаются до сих пор непревзойденными образцами литературы для учащихся как по живости конкретного повествования, так и по обилию прекрасно исполненных иллюстраций.

Передовой учитель начала XX в. имел широкую возможность в преподавании истории опереться не только на учебник, но и на целую систему учебных пособий.

¹ «Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе» под ред. Катаева. Сб. I — Москва 1915, сб. II — Москва 1917.

² Характеристика их дана ниже, в главе XII.

³ Наиболее ценными из них были «Хрестоматия русской истории» М. Н. Коваленского, «Древний мир в памятниках его письменности» Жарикова, Никольского и Стерлигова.

Чрезвычайно большое внимание было уделено разработке вопросов начального обучения истории. Были выдвинуты различные предложения перестройки содержания начального курса с тем, чтобы сделать его доступным и интересным для учащихся 10—12-летнего возраста. Одни педагоги искали выход в привлечении местного материала. («Былое вокруг нас» — так назвали свою книгу по истории сторонники этого направления¹.) Другие пытались превратить начальный курс в обзоры отдельных сторон культуры в их историческом развитии: как люди добывали себе пищу, как развивалась промышленность, средства передвижения по суше и воде и т. д.² Третьи, сохраняя историко-хронологическое построение начального курса, сводили его содержание к культурно-бытовым картинам³.

Были пересмотрены с учетом детской психологии и методы преподавания истории в начальной школе⁴.

Таким образом, исходя из методических принципов, выдвинутых в 60-е годы, передовая русская методика начала XX в. не только полнее разработала эти принципы, но и создала новые типы ценных пособий, необходимых для осуществления этих принципов. В этом — чрезвычайно большое значение методического движения начала XX в. Но прогрессивные идеи русской методической мысли начала XX в. могли получить только ограниченное применение в практике русской школы, находившейся под бдительным контролем чиновников из министерства народного просвещения.

Глава II.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ И РАЗВИТИЕ СОВЕТСКОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ МЫСЛИ.

Пути перестройки преподавания истории после Великой социалистической революции.

Великая социалистическая революция, приведшая к созданию нового общественно-политического строя, воплотившего идеи Маркса и Ленина, вывела и русскую историческую науку из тупиков, в которых она блуждала; помогла ей преодолеть болезни, присущие буржуазной историографии периода загнивания капитализма: отчаяние в возможности научно разбирать настоящее, отказ от науки, стремление наплевать на всякие обобщения, спрятаться от всяких «законов» исторического развития, «загородить лес деревьями»⁵. Великое учение Маркса, получившее дальнейшее развитие в трудах Ленина и Сталина, явилось прочной основой для теоретической работы во всех областях знания и в общественно-политических дисциплинах в особенно-

¹ Жариннов и Никольский, *Былое вокруг нас*.

² Звягинцев и Бернашевский, «Века и труд людей» и «Века и люди».

³ Уланов, *Опыт методики начального курса истории*.

⁴ См. названную выше работу Уланова и в особенности книгу Волжанина «История как предмет начального обучения».

⁵ Ленин, *Соч.*, т. XVII, стр. 271.

сти. История могла быть превращена в подлинную науку. А вместе с этим создавалась возможность построить на основе подлинной науки и преподавание истории в школе.

Но широчайшие возможности, открывшиеся перед преподаванием истории в советской школе, не могли быть сразу превращены в действительность. Для перестройки преподавания истории нужны были новые программы, новые учебные пособия, а главное — преподаватели, глубоко овладевшие учением Маркса—Ленина. А таких людей почти не было. Старый строй мешал распространению идей марксизма-ленинизма среди интеллигенции. Подготовка новых кадров подлинно советских учителей требовала времени. Поэтому приступить к строительству новой советской школы приходилось в основном со старыми кадрами преподавателей.

Среди старых учителей истории нашлось, конечно, много таких, кто с радостью принял Великую социалистическую революцию и кто увидел в новом обществе осуществление лучших мечтаний русской интеллигенции. Но даже и эта часть учителей нередко была лишь поверхностно знакома с учением Маркса и Ленина. Как ни стремилась эта лучшая часть учителей истории возможно быстрее и полнее провести переворот в преподавании истории, осуществление этого тормозилось прежде всего пережитками капитализма в их сознании. Были и такие преподаватели, над сознанием которых продолжали в полной мере властвовать старые идеи; они только формально принимали новые лозунги, провозглашенные советской властью. Некоторые пытались даже открыто бороться против марксизма.

Овладение преподавателями истории марксистско-ленинским учением о развитии общества тормозилось в течение ряда лет и положением дел на фронте советской исторической науки, где, несмотря на наличие научной материалистической традиции¹, почти на всех участках были весьма влиятельны идеалистические и вульгарно-материалистические взгляды на историю. Многие советские историки вместо того, чтобы следовать совету Энгельса, писавшего в 1890 г.: «Всю историю надо начать изучать сызнова»², ограничивались наклейкой новых марксистских «ярлычков» на старые исторические теории.

Необходимо учесть также, что главные силы партии были поглощены борьбой с врагами молодой советской республики и не могли уделять много времени вопросам школы.

Наконец, на состояние школьной работы, в частности на обеспечение ее пособиями, оказывали влияние те материальные трудности, которые испытывала республика Советов в первые годы своего существования.

Все это не могло не сказаться и сказалось на работе над программами и учебниками по истории для школы и над

¹ См. классические работы В. И. Ленина «Развитие капитализма в России», «Империализм, как высшая стадия капитализма» и И. В. Сталина «Марксизм и национальный вопрос».

² Маркс и Энгельс, *Письма*, 1932, стр. 372.

вопросом о методах преподавания. Лишь в итоге напряженной работы и упорной борьбы, продолжавшейся свыше 15 лет, определились содержание и методы преподавания истории. В первые годы после Октября советская методическая мысль в поисках новых путей порою сбивалась в сторону и некритически увлекалась последними новинками буржуазной педагогической мысли. Только при помощи ЦК ВКП(б) и непосредственно самого товарища Сталина были выправлены в начале 30-х годов эти недочеты, мешавшие росту советской школы вообще и правильной постановке преподавания истории в частности.

«Борьба за современность» и переход от истории к обществоведению.

Важнейшим вопросом, связанным с преподаванием истории, был вопрос о создании новой программы по истории. Если программы по математике и физике нуждались только в частичной переработке, то старые программы по истории с их монархическими тенденциями, с идеалистической трактовкой исторического процесса, с их отрывом от современности, должны были быть отвергнуты в их исходных установках и основном содержании.

Уже первые программы Наркомпроса по истории 1918—21 гг.¹ решительно рвали со старыми программами и клали в основу исторических курсов экономическое развитие общества и историю классовой борьбы. (Так, программы Наркомпроса 1920 г. выдвигали в качестве основного задания «установление зависимости всех сторон человеческой культуры от степени развития производительных сил и экономической организации».) Но эти первые попытки создания марксистской школьной исторической программы были весьма несовершенны в методологическом отношении, отражая состояние советской исторической науки в первые годы после Октябрьской революции и в методическом отношении. Программы 1918—1921 гг. находились под сильным воздействием идей буржуазной педагогики, отказывались от систематического изложения основ науки и чрезмерно сужали круг сообщаемых учащимся исторических знаний. Особенно сильно сокращался объем курса истории древнего мира и средних веков, а также ранние периоды истории России. (Так, в программе 1920 г. история Рима начинается с образования Римской империи, а в истории России выпало Киевское государство.) В борьбе против старой программы с ее тенденцией отвлечь учащихся от современности в глубину веков настойчиво выдвигалась мысль об усилении внимания к современности за счет более ранних периодов. Вместе с этим конкретное истори-

¹ «Примерные программы по истории», Отдел подготовки учителей Комиссариата народного просвещения союза коммун Северной области. Петербург 1918.

«Примерные программы по истории для школ II ступени», Наркомпрос, 1920.

«Программы семилетней трудовой школы», Наркомпрос, 1921.

ческое повествование все более заменялось социологическими рассуждениями. Само название история было заменено названием «обществоведение». «Борьба за современность» и за обществоведение в школе, развернувшаяся с особенной силой в 1921—23 гг., соединилась с борьбой против предметного преподавания и завершилась в 1923 г. изданием новых «комплексных» программ (1923—1927 гг.).

Принципиальные основы новых программных построений были намечены в так называемых схемах ГУСа (Государственного Ученого Совета), принятых Коллегией Наркомпроса в 1923 г. Нанося сокрушительный удар традиционной схоластической учебе и довершая тем самым процесс революционной ломки старой школы, схемы ГУСа, с другой стороны, недооценивали значение систематического изучения теории. Отказываясь от старой «предметной» системы обучения, схемы отставали комплексно-тематическое построение программ.

Обществоведческий материал в комплексных программах ГУСа.

Обществоведческий материал развертывался в схемах ГУСа следующим образом:
«Первая ступень» (1—4 годы обучения).
Семья и школа. Трудовая жизнь и общественные учреждения города и деревни. Хозяйство местного края. Губернские общественные учреждения. Картина прошлого своей страны. Государственное хозяйство и государственный строй нашей страны. Картины прошлого человечества.

1-й концентр II ступени (5—7 годы).

V год. Добывающая сельскохозяйственная промышленность у нас и в других странах. Крестьянство и помещики (от крепостного права к Октябрьской революции; параллель Запада).

VI год. Различные отрасли промышленности. Организация труда. Охрана труда. Рабочие и капиталисты (происхождение современного капитализма). Борьба труда и капитала, рабочее и революционное движение в XIX и XX вв. на Западе и в России.

VII год. Капитализм и коммунизм. Советский строй как переходный. Империализм. Октябрьская революция. Мировое революционное движение.

2-й концентр II ступени (8—9 годы).

История труда. Социологический обзор главнейших этапов развития человечества (от первобытной культуры до эпохи торгового капитализма). Переживаемый исторический момент. Международное положение. Политика советской власти.

Программы ГУСа в их обществоведческой части переносили центр внимания на изучение в школе современности. История как учебный предмет ликвидировалась. Круг исторических сведений резко сжимался в своем объеме и давался не в виде самостоятельного курса, а в порядке экскурсов в прошлое, в связи с изучением какого-либо вопроса современности. (Так, на пятом году изучалась сельскохозяйственная промышленность и в связи с ней вопросы классовой борьбы между крестьянами и помещиками в разных странах и в разное время.)

Схемы ГУСа легли в основу ряда программ Наркомпроса и

местных органов народного образования. Нет необходимости останавливаться на обзоре этих программ, так как истории как учебного предмета в этих программах нет, есть только обрывки исторических сведений, сообщаемых бессистемно, от случая к случаю, иногда даже в порядке календарной справки.

Социологический схематизм в преподавании истории.

С конца 20-х годов история начинает восстанавливаться как учебный предмет в школе, но восстанавливается нерешительно и постепенно. (Так, до 1931 г. в программу школы не была включена вовсе история рабовладельческого общества, т. е. история древнего мира.) К тому же, программы по истории и учебники конца 20-х и начала 30-х годов страдают существеннейшим недочетом, присущим М. Н. Покровскому и его «школе», находившейся под сильным влиянием антимарксистских буржуазных социологических учений и дошедшей до отрицания истории как науки¹. Если старые (дореволюционные) школьные программы и учебники включали много фактов и мало мыслей о них, то новые программы избегали фактов. В программах по истории не было истории. Толкая учеников, не знающих фактов, на путь заключений, рассуждений о фактах, социологический схематизм приучал к верхоглядству.

Социологические программы по истории 1927 г.

Чтобы пояснить, как решался сторонниками «школы» Покровского вопрос о содержании и построении школьного исторического курса, остановимся на программах истории 1927 г. для VIII—IX классов.

Программа по «истории Запада» разбивалась на следующие 6 тем:

1. Феодализм	16 часов
2. Город	16 часов
3. Торговый капитализм	32 часа
4. Промышленный капитализм	8 часов
5. Утопический и научный социализм	24 часа
6. Рабочее движение, II интернационал, его гибель и III интернационал	32 часа

И сама программа и объяснительная записка к ней вводила преподавателя от конкретного изучения истории на путь абстрактных обобщений. Схематизм программы подчеркивался ее общим построением и предлагаемой в ней периодизацией истории человечества. Отвергая деление истории человечества на древний мир, средние века и новое время, программа 1927 г.² разбивала ее по этапам общественно-экономического развития, выдвигала перед преподавателем задачу в каждой теме дать общую социологическую характеристику изучаемой формации. Так, прохождение первой темы завершалось следующими вы-

¹ О буржуазных основах антимарксистских взглядов Покровского см. статью А. М. Панкратовой «Развитие исторических взглядов М. Н. Покровского» (сборник «Против исторической концепции М. Н. Покровского», т. I, 1939).

² В этом отношении она близка к программам 1918—1921 гг.

водами: «Всеобщность феодального строя, возникающего в различных местностях и в различные хронологические эпохи, но на одном и том же уровне экономического развития. Наиболее характерный феодализм европейский, в частности французский; феодализм в России. Феодализм в древности¹ и остатки феодализма на современном Востоке».

Социологизм выступал и в построении отдельных тем.

Так, в теме «Торговый капитализм» история Западной Европы XIV—XVIII вв. разбивается на четыре раздела, трактующие отдельные стороны исторического процесса. Содержание темы намечается следующее:

1. Экономика. Европейская торговля XII—XVI вв. Развитие денежного хозяйства. Колониальный грабег.
2. Классы и их борьба. Крестьянские войны (жакерия, Уот Тайлер, гуситские войны, крестьянские войны в Германии, Разия, Хмельницкий). Английская революция. Восстание Пугачева. Война за независимость США.
3. Государство торгового капитала. Людовик XIV и русский абсолютизм XVIII в. Парламент в Англии XVIII в.
4. Культура торгового капитала. Гуманизм и религиозная реформация. Прогресс точных наук. Новые течения в буржуазной идеологии: рационализм, материализм. Новые учения об обществе².

В этом разделе программы нет ни истории Франции, ни истории Англии и Германии. События, тесно связанные одно с другим, отрываются и излагаются в разных частях темы. Так, религиозная реформация излагается в отрыве от крестьянской войны в Германии; русский абсолютизм XVIII в. включен в один раздел, пугачевское восстание — в другой, притом более ранний. Хронологическая последовательность в изложении нарушена.

Объяснительная записка еще резче, чем сама программа, толкает учителя к абстрактной социологической трактовке курса. Поясняя второй раздел этой «темы», объяснительная записка указывает: «Жакерия и Эт. Марсель, Уот Тайлер, гуситы, Великая крестьянская война, анабаптисты, индпендентская революция в Англии — левеллеры и т. д., наше смутное время, хмельничина и т. д. — всё это явления одного порядка, но, во-первых, на разных ступенях развития и, во-вторых, с разной пропорцией городского — ремесленнического и мелкоторгового — и крестьянского элементов. Совершенно не имеется в виду проработать все эти революции — это было бы невозможно и бессмысленно; надо выбрать два наиболее характерных образца; можно рекомендовать, например, крестьянскую войну в Германии и английскую революцию, а об остальных нужно упомянуть, дать аналогии и т. д.»³

Что оставалось в голове у школьника после прохождения истории по такой программе? Бессвязные, случайные, отрывочные сведения о событиях европейской истории XIV—XVIII вв. и некоторые смутные общие представления об эпохе «торгового капитализма».

Словом, в программе по истории 1927 года нет истории.

Социологический схематизм в программе 1933 г.

Дальнейшие программы по истории (1930, 1931, 1933 гг.) отразили начавшуюся на историческом фронте борьбу против извращений марксистско-ленинского учения. К этой борьбе призвал советских историков товарищ Сталин своими выступлениями на конференции аграрников-марксистов и в

¹ Так же, как программы 1918—1921 гг., программы 1927 г. отстаивают наличие феодализма в древности.

² Программы и методические записки единой трудовой школы, вып. V, 1927, стр. 13—14. Излагаем содержание программы сокращенно.

³ Там же, стр. 33.

письме в редакцию журнала «Пролетарская революция» (в 1931 г.). В свете указаний товарища Сталина была развернута борьба против извращений марксистско-ленинского учения об общественно-экономических формациях, в частности было покончено с пресловутым «торговым капитализмом» как с особой формацией.

Программы 1930—33 гг. в методологическом отношении стоят выше программ 1927 г. Вместе с этим они несколько отступали от резко выраженного схематизма программ 1927 г. В них большее место занимали факты, несколько расширялся круг этих фактов, большая последовательность обнаруживалась и в системе изложения материала. Но дух социологического схематизма царил и в этих программах. Он выступал и в общем членении курса по общественно-экономическим формациям (рабовладельческое общество, феодализм, капитализм). В духе абстрактного социологизма решался и вопрос о последовательности изложения. Даже в программе 1933 г. хронологическая последовательность изложения конкретного материала приносилась в жертву социологическим проблемам.

Так, в разделе «Феодальная Европа XI—XV вв.» вместо изложения истории отдельных стран программа намечала следующую тематику:

1. Развитие городов и торгово-денежных отношений.
2. Классовая борьба в городах.
3. Борьба крепостного крестьянства против помещиков-феодалов.
4. Образование сословных монархий.

На первый взгляд такое построение программы представляется методологически обоснованным и методически продуманным, так как выделены действительно важнейшие черты, характеризующие историю Европы XI—XV вв. Но стройность программы куплена дорогой ценой, ценой отказа от конкретного исторического изложения. При таком построении теряется история отдельных европейских государств, которая разнесена по кусочкам между темами так, что в каждой теме ученикам приходится странствовать по разным неизвестным им странам Европы. Хронологическая последовательность изложения в пределах истории отдельных стран нарушена: так, при занятиях по этой программе ученик узнает о «великой хартии вольностей» и возникновении английского парламента в XIII в. позже, чем о восстании Уота Тайлера в XIV в. Стоит сравнить эту программу с программой 1927 г., чтобы стало ясно, что принципиального поворота в вопросе о содержании и характере исторического курса до 1933 г. не произошло. Программа 1933 г. — «старая погудка на новый лад».

Написанные по программе 1933 г. учебники заполнены скучными и трудными социологическими рассуждениями (например, Туковский и Трахтенберг «Эпоха феодализма»).

Составители программ и учебников все еще не освободились от влияния Покровского, тормозившего развитие исторической науки. Для того чтобы школьный курс истории осуществлял стоящие перед ним задачи, обогащал учащихся знанием о прошлом человечества, развивал у них умение «конкретно анализировать конкретную ситуацию» (Ленин) и подготавливал их к овладению, в меру сил и возможности, великим учением Маркса—Энгельса—Ленина—Сталина, — для этого необходимо было

прежде всего покончить с остатками буржуазных влияний в советской исторической науке (социологизмом).

Методы преподавания истории в советской школе 1917—1921 гг.

Одновременно с работой над созданием новых программ по истории в эти годы была развернута напряженная работа по перестройке методов преподавания истории в советской школе. Важнейшая методическая задача, стоявшая перед советскими преподавателями истории, — ликвидация системы зубрежки учебника, — была разрешена в первые же годы после Октября на основе достижений передовой русской методической мысли.

Вместо однообразной схоластической учебы широкое применение нашли разнообразные методы преподавания истории. Гораздо более, чем в старой школе, начали привлекаться для занятий наглядные пособия. Развертывалось экскурсионное дело. Был разработан вопрос об использовании местного материала и локализации программ по истории. Многие преподаватели начали широко привлекать первоисточники (документы). Еще сильнее сказывалось увлечение трудовым методом.

Иллюстративные работы самого разнообразного типа вошли в школьный обиход. То, что раньше, до революции, встречалось как попытки единичных преподавателей, теперь нашло широкое применение. На уроках истории рисуют, вырезают, клеют, лепят, даже паяют и сплавляют металлы, изготавливают самые разнообразные предметы. Стены классов увешаны многочисленными диаграммами, схемами и рисунками школьников. Применение «трудового» метода облегчается перестройкой содержания курса. (Напомним, что для этих лет характерен поворот внимания к вопросам истории материальной культуры вообще, в частности техники.) В младших классах нашла применение и другая форма «трудового метода» — игра и драматизация.

Таким образом, в первые же годы после Октября была проведена коренная перестройка методов преподавания истории.

«Методическое прожектерство» 20-х годов.

Однако уже в эти годы в советской школе получают дальнейшее развитие и те идеи буржуазной педагогики конца XIX в. (периода упадка капитализма), которые вели к снижению роли учителя, а следовательно и к снижению учебно-воспитательного значения школы. Эти вредные тенденции обнаружались с особенной силой в 20-х годах.

Постановка вопроса о методах преподавания в эти годы свідетельствует о совершенно некритическом увлечении принципами буржуазной «свободной школы». Подхватывая выдвигавшиеся еще до Октябрьской революции предложения о развитии в максимальной мере самостоятельности учащихся, наиболее влиятельные в эти годы советские методисты¹ рекомендовали все занятия по обществоведению строить на основе самостоятельной работы учеников. Они считали недопустимым сообщение учащимся «готовых знаний» в систематическом изложении, будет

¹ Например, Жаворонков, Дзюбнянский и Сингалевич (так называемая «Московская школа») и Кудрявцев (так называемая «Ленинградская школа»).

ли то устное изложение учителя или учебник. Непомерно ретивые поклонники этих методов объявляли учебник ненужным и даже вредным пособием. В качестве основного учебного пособия для преподавания обществоведения создавались различные хрестоматии, сборники¹. Роль учителя сводилась преимущественно к организационной работе. Учителя нужно «свести с пьедестала», «превратить из командира в помощника в работе учеников», заявляли методисты. Из методик предлагалось изгнать и самый термин «методы преподавания», как противоречащий духу трудовой школы, заменив его термином «методы работы».

Пропаганда новых «методов работы», естественно, сплеталась с усиленными поисками новых организационных форм учебной работы. Класс как основная учебная единица, урок как организационная форма учебных занятий, «твёрдое», обязательное для учащихся расписание — отвергались как оковы, стесняющие самостоятельность учащихся. Вместо класса рекомендовались мелкие группы — «бригады», вместо уроков — лабораторные («студийные») занятия.

Выход был найден в перестройке школьных занятий по образцу американского Дальтон-плана. В нем прожекторы-педагоги усмотрели ту искомую форму школьной организации, которая открывала широчайший простор для осуществления их методических увлечений. Герой одной из повестей о школе этих лет так отзывался о Дальтон-плане: «Это — такая система, при которой шкрабы² ничего не делают, а ученику приходится все узнавать»³.

Практика школьной работы в школах, переходивших на Дальтон-план (или «лабораторный план»), отливалась в следующие формы. Получив от преподавателя задание («подряд»), ученики самостоятельно планировали свою работу по заданию, самостоятельно вели работу в том или ином кабинете, собирали материал, разбирали его и затем сдавали учителю «подряд». (Иногда сдаче предшествовало коллективное обсуждение, конференция.)

«Лабораторная система» в преподавании истории.

На рубеже 20-х и 30-х годов (1927—1933) идет процесс постепенного освобождения из-под влияния методического прожекторства 20-х годов⁴. Методическая секция общества историков-марксистов в конце 20-х годов резко выступила против «левацких» методических идей, показав мелкобуржуазные корни этих методических теорий. Секция подняла вопрос об усилении роли учителя, о применении разнообразных методов в преподавании истории. Секция отстаивала необходимость составления учебников по истории и из ее недр вышел первый советский учебник по истории⁵, в противовес различным «рабочим книгам», «подвижным лабораториям» и «журналам-учебникам», которые пропагандировались леваками-методистами.

Но методическая секция не доводила до конца борьбу против левацких идей, капитулируя перед «леваками» в важнейших

¹ Например, «Подвижная лаборатория по обществоведению» Жданова и Дзюбинского.

² Школьные работники.

³ Н. О г н е в, Дневник Кости Рябцева.

⁴ Порой, однако, вновь напоминавшего о себе, например, в попытке перестроить школьное преподавание на основе «метода проектов» и в возрождении теории «отмирания школы».

⁵ Б о ч а р о в и И о н н и с я н и, Учебник по истории классовой борьбы.

вопросах. В выпущенных ею методических сборниках¹ все еще отвергается, как изжившая себя, классно-урочная система преподавания.

Аргументация против классно-урочной системы приводится обычная для «леваков». «Тесно связанное (с классно-урочной системой) пассивное восприятие учениками готового и достаточно разжеванного материала, разделенного уроками на части, не имеющее самодовлеющего значения, искусственно оторванные друг от друга, не позволяет ученикам анализировать исторические события, создает у них какое-то лоскутное впечатление об этих событиях, не могущих быть связанными при таком способе усвоения настоящей марксистской связью»².

Этой классно-урочной системе, столь легко и быстро повергнутой в прах, противопоставлялась лабораторная система со свободным расписанием, с длительными, обычно месячными, заданиями, охватывающими большие эпохи.

Лабораторная система, которую отстаивала методическая секция, представляла по сути дела Дальтон-план, несколько приспособленный к советской школе.

Ликвидация «методического прожекторства».

Все эти половинчатые попытки имели в виду исправить порочную по своему существу систему — вместо того, чтобы отбросить ее.

Только исторические постановления ЦК ВКП(б) 1931—1933 г.³ освободили школу от вредных последствий легкомысленного методического прожекторства и объявили решительную борьбу против вредной антиленинской «теории отмирания школы».

Этими постановлениями были заложены прочные основы советской теории обучения и тем самым были созданы условия для развития и совершенствования методов преподавания отдельных дисциплин. Возвращается напряженная работа и над вопросами методики преподавания истории, но успешное разрешение методических вопросов тормозилось господством социологического схематизма в исторических программах и учебниках. Поэтому только после постановления ЦК ВКП(б) о преподавании истории в 1934 г. начинается плодотворнейший переворот во всей постановке советского исторического образования.

Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» от 16 мая 1934 г.

В 1920 г. в письме к Покровскому в связи с выходом его книги «Русская история в самом сжатом очерке» В. И. Ленин, отмечая положительные стороны книги, вместе с тем указывал: «Чтобы она была учебником, надо дополнить ее хронологическим указателем... Учащиеся должны знать и вашу книгу и указатель, чтобы

¹ «Основные вопросы преподавания истории в школе II ступени». Сборник под редакцией Кривцова. М. 1928 и 1930.

² «Основные вопросы», М. 1928, стр. 105.

³ «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» от 25 августа 1932 г. «Об издании стабильных учебников» от 12 февраля 1933 г.

не было верхоглядства, чтобы знали факты»¹. Ленин еще в 1920 г. учитывал опасность верхоглядства, если изучение истории не будет опираться на знание фактов. Борьба против верхоглядства в истории, против легкомысленного отношения к фактам, мешающего действительному познанию прошлого, получила дальнейшее развитие в работах И. В. Сталина² и постановлениях ЦК ВКП(б).

16 мая 1934 г. было принято СНК СССР и ЦК ВКП(б) по инициативе лично товарища Сталина постановление о преподавании гражданской истории в школах СССР. Констатируя неудовлетворительное состояние преподавания истории в школах СССР, постановление указывало:

«Учебники и само преподавание носят отвлеченный, схематический характер. Вместо преподавания гражданской истории в живой занимательной форме с изложением важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности с характеристикой исторических деятелей — учащимся преподносят абстрактные определения общественно-экономических формаций, подменяя таким образом связное изложение гражданской истории отвлеченными социологическими схемами».

Отмечая эти коренные недочеты в преподавании истории, Постановление выдвигало следующие требования к содержанию и методам преподавания истории:

«Решающим условием прочного усвоения учащимися курса истории является соблюдение историко-хронологической последовательности в изложении исторических событий с обязательным закреплением в памяти учащихся важных исторических событий, явлений, исторических деятелей и хронологических дат. Только такой курс истории может обеспечить необходимые для учащихся доступность, наглядность и конкретность исторического материала, на основе чего только и возможны правильный разбор и правильное обобщение исторических событий, подводящие учащегося к марксистскому пониманию истории».

В качестве ближайших практических мероприятий Постановление намечало: 1) составление новых учебников по истории древнего мира, истории средних веков, новой истории, истории СССР и новой истории зависимых и колониальных стран; 2) восстановление исторических факультетов в составе Московского и Ленинградского университетов.

Постановление от 16 мая 1934 г. имело исключительное значение как для постановки преподавания истории в средней школе, так и для развития советской исторической науки³. Оно было

¹ Ленин, Соч., т. XXIX, стр. 443.

² См., например, высказывания И. В. Сталина по важнейшим вопросам истории нашей страны в беседе с немецким писателем Э. Людвигом в декабре 1931 г. Замечания товарища Сталина о крестьянских восстаниях, о значении деятельности Петра I, о роли великих людей в истории, о русском народе, об исторических параллелях направлены прямо против ошибочных идей Покровского и других «социологизаторов».

³ Подробное раскрытие его содержания дано в следующих главах книги.

направлено против того абстрактного социологического схематизма, господство которого тормозило развитие исторической науки и мешало правильной постановке исторического образования. Оно призывало ученых историков к конкретному изучению прошлого, а преподавателей — к изложению конкретного хода исторических событий в историкохронологической последовательности.

Методологические принципы Постановления подчеркивались воскрешением термина «гражданская история» в противовес сужавшим содержание исторической науки терминам «история классово-борьбы» или «история общественных форм», которые выдвигались вульгаризаторами марксизма. Само понятие о гражданской истории было выдвинуто еще в XVIII—XIX вв. переломным течением в исторической науке; оно получило дальнейшее развитие в работах Маркса и Энгельса, борющихся за научное, материалистическое понимание гражданской истории¹. Конкретность исторической науки и школьного курса была подчеркнута также в указаниях Постановления относительно периодизации мировой истории, в ее делении на историю древнего мира, средних веков и новую. Этим преподавание истории ставилось на твердую почву изучения конкретного хода исторического процесса (в рамках определенного времени и пространства). Школьник должен был на занятиях по истории знакомиться не с феодализмом вообще, «в различных местностях и в различных хронологических эпохи» (от древности до современности)², а с историей феодального общества в Европе с V по XVII в.

Глубокое значение постановления от 16 мая 1934 г. не сразу было осознано советскими историками, среди некоторой части которых укоренились антимарксистские, антиленинские, по сути дела ликвидаторские, антинаучные взгляды на историческую науку³. В представленных конспектах учебников и учебниках имели место крупные принципиальные ошибки (особенно в конспекте учебника по истории СССР). Конспекты учебников по истории СССР и новой истории были подвергнуты разбору в замечаниях товарища И. Сталина, А. Жданова и С. Кирова, дающих чрезвычайно важные указания для выполнения постановления о преподавании гражданской истории⁴. В опубликованном 27 января 1936 г. постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) было еще раз указано на ошибочность взглядов так называемой «исторической школы Покровского»; преодоление этих вредных взглядов «является необходимой предпосылкой как для составления учебников по истории, так и для развития марксистско-ленинской

¹ Эти мысли развиты Марксом и Энгельсом еще в «Немецкой идеологии», Маркс и Энгельс, Соч., т. IV, стр. 26.

² См. выше.

³ Из постановления Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 27 января 1936 г. «Правда» от 27 января 1936 г.

⁴ Замечания, опубликованные 27 января 1936 г.

исторической науки и подъема исторического образования в СССР, имеющих, важнейшее значение для дела нашего государства, нашей партии и для обучения подрастающего поколения» (Постановление Совнаркома и ЦК ВКП(б) от 27 января 1936 г.)¹. Существенные дополнительные указания по вопросам истории СССР были даны в Постановлении жюри Правительственной комиссии по конкурсу на лучший учебник для 3-го и 4-го классов средней школы по истории СССР, опубликованном в «Правде» 22 августа 1937 г.

Чрезвычайно большое значение для дальнейшего подъема советской исторической науки имел выход в свет «Краткого курса истории ВКП(б)», энциклопедии основных знаний в области марксизма-ленинизма.

Этими важнейшими документами, составленными при непосредственном участии товарища Сталина, был определен характер школьных исторических курсов и обеспечена возможность для успешного развития исторической науки и исторического образования в СССР.

Учебный план по истории в советской школе.	Учебный план, разработанный на основе Постановления от 16 мая 1934 г., намечал следующее построение школьного исторического курса:
--	--

III—IV классы	— Краткий курс истории СССР ² .
V кл.	— История древнего мира. Древний Восток. Греция.
VI кл.	— История древнего мира. История средних веков до XII в.
VII кл.	— История средних веков с XII в. Начало истории нового времени.
VIII кл.	— История нового времени (до 1870 г.). История СССР (до конца XVII в.).
IX кл.	— История нового времени (1871—1918). История СССР (до конца XIX в.).
X кл.	— История нового времени (после 1918 г.) История СССР в XX в.

Учебный план советской школы обеспечивает широкое знакомство советских школьников с мировой историей. В отличие от учебных планов старой русской школы, план советской школы обеспечивает серьезное изучение, привлекая внимание школьников к вопросам современности. Значительное число часов, выделенное на преподавание истории, дает возможность обеспечить большой объем знаний по истории.

В практике десятилетней работы по новым учебным планам обнаружилась необходимость внесения некоторых коррективов в расположение учебного материала. Наиболее существенным недочетом действующего в настоящее время учебного плана нужно считать то, что семилетняя школа, которой пока завер-

¹ «Правда» от 27 января 1936 г.

² Решение о введении в начальной школе элементарного курса истории СССР было принято 9 июня 1934 г.

шается общее образование для значительной части советской молодежи, не дает законченного круга знаний по истории СССР. В целях устранения этого недочета в настоящее время разрабатывается новый учебный план по истории для средней школы.

Подъем преподавания истории в советской школе.

На основе решения ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г. были составлены первые марксистские учебники по истории для средней школы. (В их составлении приняли участие самые крупные работники советской исторической науки.)

С выходом в свет новых учебников¹ преподавание истории в советской школе было упрочено. И хотя первые марксистские учебники не всегда сумели сочетать научность изложения с его доступностью, все же прочные основы для глубокого и широкого образования советских школьников были теперь заложены.

Исторические решения ЦК ВКП(б) о преподавании гражданской истории были встречены с энтузиазмом учителями истории, добившимися вскоре после этого крупных успехов в преподавании истории. История стала с этих пор увлекательнейшей дисциплиной для любознательных советских школьников. Опыт лучших преподавателей позволил быстро продвинуть вперед и разработку основ советской методики преподавания истории².

Таким образом, после того, как под руководством партии были преодолены «детские болезни» роста молодой советской школы, и после того, как был положен конец влияниям буржуазных, антимарксистских теорий на фронте исторической науки, открылись самые широкие возможности для успешного развития исторического образования.

Глава III.

ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИСТОРИИ.

Значение изучения исторической науки.

Работа преподавателя истории приобретает целенаправленность лишь в том случае, если он ясно осознает стоящие перед ним образовательные и воспитательные задачи. Каждый шаг взвешиваемого и ответственного учителя должен быть освещен сознанием конечной цели школьного обучения, которой подчинены отдельные учебные предметы в их содержании и методах работы. Общая задача советской школы, школы передового советского общества, заключается в подготовке активных строителей социалистического общества, сознательных граждан

¹ До настоящего времени опубликованы учебники по всем разделам курса истории, кроме новой истории колониальных народов и зависимых народов и новейшей истории зарубежных стран (после первой мировой войны).

² См. журнал «История в школе» 1934—1936 гг., работу Гиттис «Начальное обучение истории» и соответствующие издания Института усовершенствования учителей.

Великой Советской страны. Какое же место в разрешении этой благородной задачи принадлежит курсу истории?

Ответ на этот вопрос вытекает из марксистско-ленинского учения об истории как науке и ее значении для построения социалистического общества.

Свыше 100 лет тому назад молодой Энгельс писал: «Нам не приходится в голову сомневаться в «откровении истории» или презирать его: история есть для нас всё и ценится нами выше, чем каким-либо, более ранним философским учением, выше даже, чем Гегелем, которому она, в конце концов, служит лишь для проверки его логической задачи»¹.

В многочисленных исторических работах классиков марксизма-ленинизма убедительнейшим образом показано значение изучения исторического опыта человечества для того, чтобы сознательно, а не вслепую строить новое общество. К историческому материалу обращались классики марксизма-ленинизма и в своих теоретических работах и в своих политических выступлениях. «Капитал» Маркса, ленинские работы о государстве, работы Сталина по национальному вопросу опирались на глубокое изучение истории. В выступлениях великого вождя народов нашей страны товарища Сталина можно найти много примеров обращения к прошлому с целью лучшего уяснения смысла и значения событий современности. Так, в докладах и приказах времен Великой Отечественной войны против германского фашизма товарищ Сталин, напоминая героические образы наших великих предков, указывая на примеры Отечественной войны 1812 года и первой мировой войны 1914—1918 гг., укреплял уверенность в победе нашего «правого дела».

Изучение истории дает обоснованный ответ на вопрос: «куда идет человечество?». Беспочвенной утопией является всякая попытка решить вопрос о будущем общественном строе без учета реального хода исторического развития. Неизбежность гибели капитализма и победы социализма была доказана Марксом и Энгельсом на основе изучения всего хода истории человечества.

Изучение истории дает ответ и на вопрос: «каким образом передовое человечество может ускорить и облегчить рождение нового общества». Тем самым оно способствует «сознательному выбору средств, приемов и методов борьбы, способных при наименьшей затрате сил дать наибольшие и наиболее прочные результаты»².

Поэтому-то, готовясь к октябрьскому штурму, В. И. Ленин так тщательно изучал историю предшествующих попыток пролетариата взять политическую власть в свои руки. Учение о диктатуре пролетариата, ее значении и формах могло быть обо-

¹ Маркс и Энгельс, Соч., т. II, стр. 343.

² Ленин, Соч., т. VII, стр. 83.

сновано и разработано только на основе изучения истории предшествующей борьбы эксплуатируемых масс. «История всех революций угнетенного и эксплуатируемого класса против эксплуататоров является самым главным материалом и источником наших знаний по вопросу о диктатуре», писал В. И. Ленин¹.

Этими методологическими соображениями решается и вопрос о цели, т. е. о конечных задачах обучения истории в школе. Обучение подрастающего поколения истории ставит перед собой цель ввести молодежь в понимание современной общественной жизни и подготовить к сознательному участию в ней, т. е. к борьбе за лучшее будущее человечества. Эта общая формулировка нуждается в конкретизации, в разъяснении тех задач, на основе которых достигается конечная цель преподавания истории.

Расширение умственного кругозора учащихся. Преподавание истории обогащает сознание ученика, знакомя его с событиями прошлого, с жизнью и борьбой людей прошлого. Оно расширяет его умственный кругозор далеко за пределы наблюдаемой учащимся современной жизни.

Изучение прошлого является как бы путешествием на «машине времени», знакомящим учащихся с новыми неизвестными ему людьми, с общественным строем и культурой. В этом отношении образовательное значение обучения истории сходно со значением курса географии, уводящей учащихся в далекие страны и раскрывающей глаза учащимся на мир.

Обогащенный знанием прошлого учащийся начинает по-новому подходить к современности, он видит в ней определенную ступень в развитии человечества, он приучается сравнивать настоящее с прошлым, он понимает исторические корни многих явлений современности.

Таким образом он подводится постепенно к осознанию величайшей социально-политической задачи, которая стоит в настоящее время перед всем прогрессивным человечеством и его авангардом — Советской страной: создания подлинно демократического бесклассового общества, обеспечивающего каждому человеку возможность развития всех своих способностей и удовлетворения всех своих потребностей.

Остановимся несколько подробнее на раскрытии одной из сторон истории человечества, на развитии идеи демократии, для того чтобы на этом примере показать, как преподавание истории подводит к осознанию задач, стоящих перед человечеством.

Идея демократии в истории древнего мира. Уже курс античности впервые знакомит учеников с установлением демократического строя. Сам термин «демос», «демократия» заимствован из античности. Это свидетельствует о том, что на заре истории человечества уже возник идеал демократического строя.

На материале древней истории (преимущественно истории Афин и как антитезы к ним — Спарты) ученики подводятся к пониманию того, что

¹ Ленин, Соч., т. XXV, стр. 431.

демократический строй установился в результате упорной борьбы демоса против стоявшей у власти аристократии, что победа демократии обеспечила экономическое и культурное развитие Атики и ее значение в истории мировой культуры. Эта мысль станет особенно очевидной при противопоставлении Афинам Спарты — военной аристократической республики с отсталой хозяйственной и культурной жизнью. Вместе с тем история Афин ярко показывает и классовую ограниченность афинской демократии и ее хищническую политику по отношению к союзникам. Обеспечив за афинскими гражданами их политическую свободу, Афины вели отнюдь не демократическую политику по отношению к своим союзникам, видя в них источник обогащения для своих граждан, рассматривая их как основу для славы и могущества только Афин (полное отсутствие идеи братства). Основным же проявлением ее классовой ограниченности было существование как нормального явления рабов, лишенных не только политических и гражданских прав, но даже считавшихся просто вещью, т. е. лишенных самых элементарных человеческих прав.

Развитие идеи демократии в Средние века.

Это — борьба за политические права, за создание условий для экономического укрепления новых групп. На ранних своих стадиях эта борьба не связана с борьбой широких крестьянских масс против феодальной эксплуатации, хотя порой намечаются первые шаги к сближению горожан с крестьянами (Жакерия и Этьен Марсель, Уот Тайлер и лондонские горожане). Эти прогрессивные явления укрепляются уже в период развитого феодализма. При изучении позднего средневековья и начала нового времени ученики знакомятся с ранними буржуазными революциями, где движущей силой являлись народные массы, но результаты пожинали буржуазные группы. Знакомясь с ходом английской революции, ученики встречаются впервые с значительным расширением идеи демократии в выдвигающихся левеллерами требованиях участия широких народных масс в управлении. Раскрывая все время классовую ограниченность идеалов буржуазной демократии, учитель покажет, что она связана со стремлением закрепить собственность, сохранив экономическое неравенство.

Наряду с зарождением и развитием идеи буржуазной демократии история средних веков дает нам и новые попытки разрешения идеи демократии. В то время как в первом случае демократия мыслилась на базе сохранения частной собственности и признания привилегий за определенными имущими группами общества, мы наблюдаем и другие принципы в первых утопических социалистических учениях. Компанелла, Томас Мюнцер, Томас Мор выступали уже против частной собственности. Идея социалистической демократии таким образом зарождается еще в средние века, хотя она еще не созрела и выступает в форме утопических планов.

Развитие буржуазной демократии в новое время.

При изучении истории нового времени ученик увидит развитие и теоретическое обоснование идеи буржуазной демократии, а также практическое ее осуществление. В этом плане особенно значительный материал даст история Франции, Англии и США. Ученикам нужно подчеркнуть и прогрессивность парламентаризма как формы буржуазной демократии и классовую его ограниченность. Идея равенства и свободы при наличии частной собственности и классов встречают критику уже у утопистов XIX в., — особенно у Фурье, обнаруживающего недостаточность одной только политической свободы при бедности трудящихся, при их непосильном труде, и при праздности и богатстве паразитических групп общества.

Классовая ограниченность буржуазной демократии все острее дает себя знать по мере роста самосознания рабочего класса. И все же на известном этапе парламентаризм был прогрессивным явлением. «Требование буржуазно-демократической республики в условиях существования царизма и буржуазного общества, скажем, в 1905 году в России было вполне понятным, пра-

вильным и революционным требованием, ибо буржуазная республика означала тогда шаг вперед»¹.

Идея социалистической демократии.

В курсе истории находит свое научное обоснование идея демократизма пролетарского на основе уничтожения эксплуатации классов, отмены частной собственности на средства производства. Развитие капитализма, численный рост пролетариата, рост его самосознания должны были поставить на совсем иные научные основы идею демократии.

Курс истории должен ознакомить учеников с условиями, в которых зародилась революционная теория пролетариата, с трудами и деятельностью Маркса и Энгельса.

В XX в. учение Маркса и Энгельса о социализме, о социалистической революции, о государстве получают дальнейшее развитие в трудах Ленина и Сталина. XX век — век победы социалистической революции, построения социалистического строя в нашей стране. Только при этом историческом подходе наши ученики смогут понять сущность Сталинской Конституции, конституции, закрепляющей победу социалистического строя и обеспечивающей осуществление демократических принципов. Сталинская Конституция является самой демократической конституцией в мире именно благодаря тому, что у нас нет антагонистических классов, нет частной собственности на средства производства.

Таким образом, курс истории, проследившая на всем своем протяжении идею борьбы за демократию, показывает всемирно-историческое значение советской демократии и развивает чувство солидарности со всеми народами, которые ведут борьбу за демократию и социализм.

Вместе с тем курс истории показывает всю мерзость, всю звериную сущность тех государств, где вместо демократических принципов проводятся принципы грубого насилия. Он вызывает ненависть к фашизму, попирающему элементарные человеческие права. Он воспитывает в учениках бдительность ко всяким врагам демократизма, пытающимся сейчас, после военного разгрома фашизма, завуалированно поддерживать и распространять профашистские взгляды.

Ознакомив с развитием демократии, курс истории должен воспитать и волю к борьбе за подлинную демократию.

Так ведущие общественно-политические идеи современности раскрываются в их историческом значении в процессе обучения истории, и тем самым учащийся готовится к тому, чтобы войти в жизнь зрелым, сознательным гражданином.

Воспитание интернационализма.

Осуществление основной задачи преподавания истории требует ознакомления учащихся с историей всего мира, ибо современная культура является плодом деятельности не одного какого-либо «богом избранного» народа, а всего человечества. Неустанно и многократно на отдельных конкретных вопросах разъясняя эту мысль, учитель воспитывает у молодежи сознание того, что все достижения культуры — и современная техника, и социалистический строй, и Советское государство с его великой Сталинской Конституцией, и волнующие создания искусства — все это подготовлялось трудом и борьбой многих поколений людей разных стран, трудом народных масс — создателей материальных благ и их борьбой против эксплуататоров.

Работа в этом направлении начинается еще в начальной школе, когда учащиеся знакомятся с зачатками человеческой культуры, с созданием первых

¹ История ВКП(б), Краткий курс, стр. 104.

орудий и «изобретением огня». В средней школе она продолжается на всем протяжении курса. В курсе истории древнего Востока древние египтяне встают перед сознанием учеников как «изобретатели письменности», лежащей в основе современной письменности, а греческие зодчие — как учителя архитекторов нового времени. Точно так же в курсе истории средних веков ученик увидит в восстаниях крестьян Англии и Франции в XIV в. начальные стадии той борьбы, которая продолжается и в наши дни, а в итальянских гуманистах с их светлым человеческим подходом к жизни найдет далеких предшественников социалистического гуманизма. Такого рода примерами (а число их нетрудно умножить) укрепляется сознание единства мировой культуры.

Знакомство с всеобщей историей культуры воспитывает у ученика сознание связи со всеми передовыми классами человечества, как подлинными творцами истории. Учащийся семилетней школы начинает сознавать свое единство с теми людьми разных времен и народов, которые творили историю: ему становятся близкими и афинский гоппит, возвращающийся с Марафонского поля, и воины Спартака, и граждане Лана, и чешские табориты, и смелые покорители морей, и кромвелевские железобокое. Он проникается гордым сознанием, что он человек. Оглядываясь с высоты современности на весь путь, пройденный человечеством с самой зари его истории, он готов повторить за великим греческим трагиком Софоклом:

«Много в природе дивных сил,
Но нет сильней человека»¹.

Воспитание советского патриотизма.

Укрепляя сознание единства с мировой историей, с мировой культурой, знакомство с историей воспитывает особенно тесную связь человека с его родиной, развивает чувство патриотизма. Связь между человеком и человечеством устанавливается через народ, в который входит тот или иной человек. Космополитизм, с его стремлением установить непосредственную связь между индивидом и человечеством, минуя посредствующее звено — народ, — беспочвенное, уродливое явление. «Космополит» есть какое-то ложное, бессмысленное, странное и непонятное явление, какой-то бледный, туманный призрак, существо безнравственное, бездушное, недостойное называться священным именем человек» (Белинский). Социалистический интернационализм не отрицает патриотизма, а опирается на здоровое чувство любви к родине и народу, которое никак не противоречит чувству любви к человечеству и которое враждебно звериному национализму. «Любить свою родину, — писал тот же Белинский, — значит — пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и, по мере сил своих, споспешествовать этому».

Преподавание истории должно укреплять советский патриотизм, воспитывать чувство национальной гордости в том его по-

¹ См. «Гимн человеку» в «Антигоне» Софокла.

ниманий, о котором писал 30 лет тому назад В. И. Ленин в статье «О национальной гордости великороссов». Героическая борьба русского народа за свою независимость, роль России в освобождении славянских народов, «великие образцы борьбы за свободу и за социализм» (Ленин), спасение советской страной человечества от фашистской чумы — все это должно укреплять чувство законной гордости советского человека.

В отличие от шовинизма, свойственного капиталистическим странам с их агрессивной политикой завоеваний и порабощения других народов, советский патриотизм построен на уважении к правам всех народов мира и поддержке их национально-освободительных движений.

Значение истории в воспитании этого мощного чувства «животворного» советского патриотизма исключительно велико. В укреплении советского патриотизма как в фокусе сосредотачиваются все цели изучения истории, ибо горячая сознательная любовь к Советской родине является вместе с тем и любовью к светлому будущему человечества и ненавистью к темным силам мировой реакции. Эта задача встает перед учителем с первых же шагов преподавания истории.

Поэт-революционер К. Рылев в предисловии к своим «Думам», объясняя значение публикуемых стихотворений о славном прошлом отчизны, приводит следующие слова польского поэта: «Напомнить юношеству о подвигах предков, сдружить любовь к отечеству с первыми впечатлениями памяти — вот первый способ для привития народу сильной привязанности к родине: ничто уже тогда сих первых впечатлений, сих ранних понятий не в состоянии изгладить, они крепнут с годами и творят храбрых для боя ратников, мужей доблестных для совета».

Эти ранние впечатления первых лет учения будут приобретать все более глубокий смысл по мере того, как перед глазами учащихся все яснее будет становиться мировая роль нашей страны.

Нравственное влияние преподавания истории.

Укрепляя чувство связи с родиной и всем прогрессивным человечеством, изучение истории воспитывает у учащихся вместе с тем сознание ответственности перед будущим за дело отцов, которое должно продолжить идущее им на смену поколение. Это сознание ответственности перед историей, порождая стремление стать достойным продолжателем дела предков, вдохновляет молодежь на труд и подвиг, так же как советских воинов в их борьбе против фашизма воодушевляли героические образы великих предков, а знамя Ленина и Сталина вело их к победе.

Гоголь нашел волнующие вдохновенные слова для того, чтобы выразить эту мысль о связи с Родиной и ответственности перед ней каждого мыслящего патриота. В одном из замечательнейших мест «Мертвых душ» Гоголь писал: «Русь чего же ты хочешь от меня? Какая непостижимая связь таится между нами? Что глядишь ты так, и зачем все, что ни есть в тебе, обратило на меня полные ожидания очи?...»

Каждое новое поколение, вступающее в жизнь, должно чувствовать устремленный на него взор матери-Родины, ему вручающей свое будущее.

В укреплении чувства связи с Родиной, а через нее связи со всеми прогрессивными силами человечества, заключается глубочайшее нравственное значение исторического образования.

На базе этого чувства может быть развернута работа и по воспитанию характера. История знакомит с деятельностью людей, с героическим трудом и самоотверженной борьбой народных масс и их вождей, которые не могут не вызвать стремления подражать им.

Один из самобытных русских историков Ив. Забелин в работе о Минине и Пожарском¹ хорошо сказал: «История своими событиями и славой или бесславию своих деятелей всегда неотразимо, в том или другом направлении, воспитывает ум и нравы живущего поколения. Примеры, поведение и характеры отцов и дедов, а тем более исторических лиц, всегда оставляют след в сознании потомства. Они возвышают и облагораживают или принижают и угнетают это сознание, дают ему бодрость и силу, воспитывают твердость и прямоту характера, или ослабляют всякий характер и расслабляют всякий нрав».

Влияние образов прошлого на воспитание характера бесспорно. Оно может быть показано на биографиях многих деятелей. Знания, которые переходят в убеждение, начинают определять поведение людей².

Поэтому, борясь с дешевым морализированием на уроках истории, нужно превращать их в уроки высокой, коммунистической морали.

Конечно, моральный облик советского человека и его характер формируется в действиях, но это формирование идет под воздействием сознания. И немалое влияние оказывают образы людей прошлого, которые познаются в процессе изучения истории. Так, характер прославленной героини советского народа Зои Космодемьянской шлифовался общением ее с любимыми образами русского прошлого.

**Правдивость
(объективность)
исторического
курса.**

Непременным условием для достижения указанных выше образовательных и воспитательных задач является прежде всего правдивость школьного курса. Если дворянские и буржуазные ученые историки и следом за ними преподаватели истории для осуществления поставленных ими воспитательных задач, т. е. для оправдания общественно-политических порядков, основанных на угнетении человека человеком, прибегали к подкрашиванию прошлого и давали ему извращенное толкование, то историки-марксисты борются против всякой фальсификации истории. Передовая историческая наука стремится к пониманию действительности, возможно более полному и глубоко. Передовому классу, борющемуся за установление

¹ Забелин, Минин и Пожарский (прямые и кривые в смутное время). Москва 1883, стр. 14.

² См. об этом ниже, в главах IV—IX.

бесклассового общества, нужна и ценна только такая наука, которая не прячется от истины. Глубоко ошибочными, антимарксистскими являются тенденции подчинять историю вопросам текущей политики, трактовать историю как «политику, опрокинутую в прошлое».

Исходя из последней мысли, Покровский и его школа предлагали подходить к отбору и оценке исторических явлений под углом зрения злободневных политических вопросов. И хотя некоторые из сторонников школы Покровского субъективно руководствовались добрыми намерениями помочь рабочему классу в его борьбе с идейными и политическими врагами, но объективно такой подход к истории наносил ущерб интересам социалистического строительства. Ибо только такая история учит пониманию действительности и готовит к борьбе за будущее, которая опирается на объективное изучение прошлого.

Передовой класс смело глядит в будущее и поэтому не боится выводов исторической науки и ее приговоров, ибо он может с уверенностью сказать: «История за нас». Сила великого учения Маркса—Ленина—Сталина в том, что оно верно. «Учение Маркса всесильно, потому что оно верно», писал В. И. Ленин¹. Поэтому правдивость, объективность является основным незыблемым законом марксистской исторической науки и марксистского преподавания истории.

Подготовка учащихся к овладению основами марксистско-ленинского учения об обществе.

Излагая правдиво ход исторического процесса, преподаватель стремится, в меру сил учащихся, объяснить его. Он обращается не только к воображению, памяти и чувству школьников, но и к их уму. В этом существеннейшая особенность преподавания истории в советской школе. Старая школа (а также современная буржуазная зарубежная школа) обычно боялась разбудить мысль школьников, обращаясь, главным образом, к памяти и эмоциям учащихся. Фашистская методика искала опору в низменных инстинктах школьников.

Советское преподавание истории стремится подвести учащихся к сильному пониманию исторического процесса, развивая таким образом наряду с их воображением, памятью и чувством и их мышление. Поэтому советская постановка преподавания истории подводит учащихся к марксистскому пониманию истории.

Конечно, эта задача не может быть разрешена в полной мере в средней школе, а тем более в семилетней школе. (Теория исторического материализма может быть сознательно усвоена учащимися только на высшей ступени образования, тогда, когда учащиеся овладевают основами философии марксизма.)

Но продуманным построением школьного курса истории, разбором и обобщением событий преподаватель подводит учащихся к пониманию основ марксистского учения об историческом

¹ Ленин, т. XVI, стр. 349.

развитии общества. На многочисленных примерах он показывает определяющую роль производства в развитии человечества. Не излагая полностью учения Маркса—Ленина—Сталина о типах производственных отношений в его общей форме, преподаватель знакомит на конкретном материале с восточным и античным рабовладельческим обществом, с феодальным обществом в его возникновении, развитии и гибели, он знакомит с классовой борьбой в различных ее проявлениях и с развитием форм государства. Не излагая марксистско-ленинского учения о революции, преподаватель знакомит учащихся с рядом революций и подводит учащихся к выводу о революционном характере перехода от одного общественного строя к другому. Знакомя с разными формами общественного сознания, преподаватель показывает на многообразном конкретном материале их зависимость от материальных условий жизни общества и его социально-политического строя. Он не выдвигает пока в общей форме мысли: «каков образ жизни людей, — таков образ их мыслей»¹, но он тщательно подготавливает почву для сознательного усвоения этого важного положения марксистско-ленинской теории. Тем самым преподавание истории на марксистско-ленинской основе ведет борьбу против всякой мистики и поповщины и закладывает фундамент для материалистического научного объяснения общественной жизни. Таким образом преподаванием истории учащиеся приучаются к диалектико-материалистическому объяснению исторических явлений. В этом значении школьного исторического курса для выработки мировоззрения. Оно скажется во всей силе позднее, когда выросшие учащиеся почувствуют потребность систематизировать, философски осмыслить свое понимание общественных отношений.

Исторический курс в семилетней школе является ступенью к овладению основами великого учения Маркса — Ленина — Сталина.

Итак, преподавание гражданской истории:

- 1) обогащает сознание учащихся знанием фактов, относящихся к жизни человечества в прошлом;
- 2) помогает осознанию общественно-политической жизни и культуры современности;
- 3) воспитывает чувство интернационализма;
- 4) развивает чувство советского патриотизма и национальной гордости;
- 5) укрепляет на этой основе сознание ответственности за дело отцов;
- 6) подготавливает к овладению материалистическим миропониманием.

Таким образом оно приводит к сознательному участию в борьбе за лучшее будущее человечества, т. е. за окончательную победу коммунизма.

¹ Сталин, Вопросы ленинизма, изд. XI, стр. 551.

Глава IV

ИЗУЧЕНИЕ УСЛОВИЙ МАТЕРИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ КУРСЕ.

«Материальная жизнь общества есть объективная реальность, существующая независимо от воли людей, а духовная жизнь общества есть отражение этой объективной реальности, отражение бытия»¹. Поэтому научное познание прошлого общества должно опираться на изучение развития материальной жизни общества. Это требование теории исторического материализма имеет отношение и к школьному историческому курсу, так как учебный предмет представляет изложение основ науки.

Среди условий материальной жизни общества прежде всего заслуживает внимания природа, та географическая среда, в которой совершается развитие общества. В самом деле, ни хозяйство, ни общественные отношения, ни внешняя политика, ни даже верования не могут быть конкретно представлены и объяснены без учета географических условий. Еще старые историки (начиная с Фукидида) пытались учесть многообразные влияния природы на жизнь людей. Даже историки-идеалисты в этом вопросе готовы были сделать уступку реалистическому, материалистическому объяснению прошлого.

Пути
ознакомления
учащихся с
географической
средой.

Естественно поэтому, что уже старая методическая мысль уделяла существенное внимание ознакомлению с природой отдельных стран и наметила ценные пути для разрешения задачи показа географических условий развития общества. В учебниках (особенно по истории древнего мира) история каждой страны, как правило, начиналась с описания ее природы. В некоторых учебниках эти описания были составлены с большим мастерством.

Рассказ учителя пополнял живыми подробностями изложение учебника, а разнообразные карты и картины обеспечивали эту сторону работы достаточно продуманно составленными наглядными пособиями.

Умелый советский преподаватель, опираясь на достижения передовой методики, использует для ознакомления с природой страны и ее географическими условиями следующие основные средства:

1. Анализ карты. Эта работа особенно важна в том случае, если учащиеся по курсу географии еще не знакомы с изучаемой страной (например, Египет в V классе). Желательно, как это и делают многие хорошие преподаватели, не ограничиваться при этом одной исторической картой, на которой ряд физико-географических явлений или совсем отсутствует, или слабо выражен, а привлекать наряду с исторической картой и географическую.

¹ Сталин, Вопросы ленинизма, изд. XI, стр. 545.

Так, на занятиях по истории Египта нужна карта Африки, позволяющая лучше выяснить географическое положение страны и ее климат, чем специальная историческая карта.

2. Показ иллюстрации. В этих целях в связи с устойчивостью природных условий можно привлечь и картины современной природы (фото, рисунки, кино).

3. Яркий образный рассказ. В рассказе о природе страны преподаватель может использовать описания путешественников, отрывки из художественной литературы. Наиболее живой формой рассказа является описание путешествия (реального или воображаемого)¹.

Для закрепления работы проводятся многообразные упражнения по карте. Весьма ценным видом задания, несмотря на сравнительно большую затрату времени, является изготовление учащимися карт или нанесение тех или иных данных на контурную карту.

Характеристику природы страны нужно завершить обобщающей оценкой ее влияния на жизнь людей. Здесь, однако, чрезвычайно важно учесть опасность переоценки учащимися роли природы, упрощенного внеисторического подхода к этому вопросу.

К такому подходу склонны многие даже крупнейшие географы. Так, Э. Реклю, приступая в своей географии к описанию Апеннинского полуострова, указывает, что этот полуостров, вдающийся в центр Средиземного моря, самую природой предназначен к господству над народами Средиземного моря. Критикуя это утверждение, один из старых русских методистов задавал законный вопрос: «Почему Рим не имел преобладания над окружающими народами ни в средние века, ни в период новой истории?» Правильность такой постановки вопроса бесспорна. Уже в наши дни потерпела такое позорное крушение попытка разбойничьего итальянского империализма возродить римскую империю. Могущество страны и ее историческая роль определяются не одним географическим положением, а целым комплексом причин и факторов, о которых мы подробнее говорим ниже.

Опасность толкнуть школьников на путь примитивного географического материализма увеличивается незрелостью мысли учащихся. Поэтому на конкретных примерах разных стран и народов учитель должен неустанно показывать, что «влияние географической среды не является определяющим» (Сталин). Так, в курсе истории древнего Востока сопоставлением прошлого Египта, колыбели человеческой культуры, с положением современного Египта преподаватель предостережет учащихся от переоценки роли разливов Нила в развитии культуры Египта. При прохождении истории Греции преподаватель не один раз будет иметь возможность подчеркнуть ограниченность влияния природы на историю и культуру страны. Еще Гегель бросил по этому поводу следующее правильное замечание: «Не следует ни преувеличивать, ни умалять значение природы; мягкий ионийский климат, конечно, очень способствовал изяществу поэм Гомера, но

¹ См. прекрасный образчик такого воображаемого путешествия в книге Флиттнер, «На берегах Евфрата и Тигра», стр. 4—6.

один климат не может породить Гомеров, да и не всегда порождает их; под властью турок не появлялось никаких певцов»¹.

Позднейшая история Европы неоднократно (например, движение в XVI в. Англии на роль крупнейшей торговой державы) позволит вернуться к этой мысли, показав убедительнейшим образом и огромное влияние географического положения страны на ее развитие и историчность этого влияния, его зависимость от уровня развития производительных сил.

Аналогичных примеров можно привести десятки, и таким путем преподаватель постепенно подведет к марксистскому пониманию роли географической среды, с предельной четкостью формулированному в работе товарища Сталина «О диалектическом и историческом материализме» двумя основными тезисами:

1. «Географическая среда, бесспорно, является одним из постоянных и необходимых условий развития общества, и она, конечно, влияет на развитие общества, — она ускоряет или замедляет ход развития общества».

2. «Но... географическая среда не может служить главной причиной, определяющей причиной общественного развития, ибо то, что остается почти неизменным в продолжение десятков тысяч лет, не может служить главной причиной развития того, что переживает коренные изменения в продолжение сотен лет»².

Вторым существенным условием материальной жизни общества является, народонаселение, его численность, темпы роста и плотность. В самом деле, для правильного конкретного представления о том или ином периоде истории чрезвычайно важно знать численность населения. Жизнь средневекового города рисуется гораздо более отчетливо, когда осознается, что численность его населения редко достигала 15—20 тыс. Масштабы событий английской революции XVII в. представляются яснее, когда ученикам становится известным, что население Англии в то время, примерно, равнялось населению современного Лондона, а в Лондоне в XVII в. жило около 700 тыс. По исчислениям знаменитого английского экономиста XVII в. Петти, «в 1682 г. в Лондоне было около 670 тыс. жителей, а во всей Англии и Уэльсе — около 7 400 тыс. жителей». (Современные историки несколько снижают цифры Петти.) Для выяснения хозяйственных ресурсов империи Петра Великого важно знать, что в России в то время жило всего 13—14 млн. человек. Изучение численности населения важно не только для конкретизации представлений о прошлом, но и для анализа исторических событий. Так, причины крупных передвижений народов (например, причины вторжения многочисленных народов Азии в Европу) не смогут быть объяснены без учета роста населения.

Размеры населения и его рост являются существенным показателем экономической и военной мощи той или иной страны.

¹ Гегель, *Философия истории*, стр. 70.

² Сталин, *Вопросы ленинизма*, изд. XI, стр. 548, 549.

Эта мысль была ясна еще политикам XVIII в. «Величие королей, — писал в 1704 г. маршал Вобан, — всегда измеряется количеством их подданных; в них и заключается их состояние, благополучие, богатство, сила и счастье, все то уважение, которым они пользуются на свете». Его современник Фенелон, обращаясь к королю, спрашивал: «Знаете ли вы число жителей своей страны, сколько из них мужчин и сколько женщин, рабочих, ремесленников, механиков, торговцев, священников и монахов, дворянства и солдат? Что бы вы сказали о пастухе, который не знает числа голов своего стада»¹.

Так, для объяснения изменения удельного веса Франции в экономической и политической жизни Европы XVIII—XX вв. необходимо учесть темп роста населения Франции по сравнению с другими странами Европы.

Таблица
численности населения в неизменных границах 1914 г.
(в млн. чел.)

	1700	1750	1800	1850	1900	1930
Франция	20,4	22,0	27,3	34,9	38,9	39,5
Германия	13,5	18,9	24,3	35,4	56,4	72,0
Англия и Уэльс	5,8	5,3	9,2	18,1	32,4	39,6
Вся Европа	119,1	139,6	186,8	267,0	398,8	491,1

Таким образом, население Франции в век Людовика XIV превосходило в 1½ раза население Германии, в 3½ раза население Англии, составляло около 17% населения всей Европы. Для эпохи наполеоновских войн соотношение несколько снижается, а к 1930 г. Франция уже значительно уступает по населению Германии и составляет только 8% населения всей Европы. Другими словами, население Европы за эти 240 лет выросло в 4 раза, а население Франции только удвоилось.

С другой стороны, если взять нашу страну, то население Европейской части СССР (в границах России 1914 г.) составляло около одной седьмой части населения Европы (15,1%), а в настоящее время выросло почти до одной трети его (29,7%)².

Пути ознакомления учащихся с численностью и движением народонаселения.

Ознакомление учащихся с движением населения не представляет в методическом отношении сколько-нибудь существенных трудностей.

Работа над цифровой таблицей (коллективный анализ ее), требующая от учащихся некоторого усиленного для них напряжения мысли и потому обычно проходящая весьма живо, показ и разбор диаграммы или кривой движения населения, — вот основные пути, оправданные практикой школ. Реже найдет место работа над картограммой плотности населения. В порядке самостоятельных заданий может быть рекомендовано составление диаграмм и вычерчивание кривых.

Знакомая учащимся с движением населения, преподаватель должен показывать в доступной для учащихся форме историч-

¹ См. Птуха М., Очерки по истории статистики XVII—XVIII вв., Огиз, 1934, стр. 55, 137, 141.

² Урлянис, Рост населения в Европе, Огиз, 1941, стр. 330.

ность закона народонаселения, зависимость закона народонаселения от системы общественных отношений и стадии их развития. Как доказано Марксом, закон размножения человека не является биологическим законом. Рост населения резко меняется в связи с изменением способа производства. «Каждая степень развития имеет свой закон размножения»¹.

Поэтому нужно признать глубоко ошибочным утверждение многих буржуазных экономистов и социологов, будто бы рост населения является основной пружиной поступательного движения общества, главной силой, определяющей характер общественной организации людей. Такова, например, точка зрения известного социолога экономиста М. М. Ковалевского, утверждавшего, что «главным фактором всех изменений экономического строя является не что иное, как рост населения»².

Критикуя эти концепции, товарищ Сталин писал: «Конечно, рост народонаселения имеет влияние на развитие общества, облегчает или замедляет развитие общества, но он не может быть главной силой развития общества, и его влияние на развитие общества не может быть определяющим и влияющим, так как сам по себе рост народонаселения не дает ключа для объяснения того, почему данный общественный строй сменяется именно таким-то новым строем, а не каким-нибудь другим, почему первобытно-общинный строй сменяется именно рабовладельческим строем, рабовладельческий строй — феодальным, феодальный — буржуазным, а не каким-либо другим строем...»³

Способ производства материальных благ как главная сила развития общества.

От вопросов изучения тех условий материальной жизни общества, которые ускоряют или замедляют развитие общества, мы переходим к важнейшему вопросу: к изучению главной силы развития общества — способу производства материальных благ и его развитию.

«Первое историческое дело это... производство самой материальной жизни. Притом это такое историческое дело, такое основное условие всякой истории, которое (ныне так же, как и тысячи лет тому назад) должно выполняться ежедневно и ежечасно для того, чтобы человек остался в живых»⁴.

Советская школа с первых лет ее существования уделяла этому вопросу, естественно, чрезвычайно большое внимание. Она намечала разные пути для того, чтобы выработать у учащихся материалистическое понимание исторического процесса. Порою в курс средней школы вводились особые учебные предметы: «История труда», «Политическая экономия». В общих исторических курсах уделялось очень большое место истории экономи-

¹ Маркс, Капитал, т. I, 1936, стр. XXI. Цитируемые слова принадлежат русскому рецензенту на «Капитал». См. также «Капитал», т. I, стр. 539.

² Ковалевский, Развитие народного хозяйства в Западной Европе. СПб. 1899, стр. 2.

³ Сталин, Вопросы ленинизма, XI изд., стр. 549.

⁴ Маркс и Энгельс, Соч., т. IV, стр. 18.

ческого развития общества. В накопленном практикой советской школы опыте можно найти много ценных методических предложений и в части отбора материала, и в вопросах методики его изложения, и в обеспечении работы наглядными пособиями. Но два крупных принципиальных недочета, присущие преподаванию истории в советской школе на первых ее этапах, узкий экономизм и схематизм, резко снижали образовательную и воспитательную ценность этой работы. Значение хозяйственных основ развития общества, их воздействие на политическую организацию общества и образ мысли не разъяснялись, ибо и политическая организация и идейная жизнь общества почти не освещались в курсе. А схематическая характеристика экономического развития общества нередко приводила к формальному запоминанию непонятых экономических терминов. Преподаватель часто шел в процессе обучения от абстрактных формул, определяющих сущность общественно-экономических формаций, и тщетно пытался подвести таким путем школьников к марксистскому пониманию истории.

Пути образования представлений о хозяйственном развитии человечества. Между тем в работе со школьниками понятия, и экономические понятия в том числе, должны выступать не как исходный момент в познании, а как плод длительной работы по разбору и обобщению исторических фактов.

Начинать работу по ознакомлению со способом производства нужно с образования у учащихся живых содержательных представлений о способе добывания средств к жизни, о добыче пищи, изготовлении одежды и обуви, постройке жилища, об орудиях труда, употребляемых для производства материальных благ, о сотрудничестве людей в этой работе.

Так, знакомя учащихся V класса с историей древнего Египта, хороший преподаватель прежде всего стремится показать учащимся сельскохозяйственный труд египтянина, вскапывающего киркою поле, поднимающего шадуфом воду на поля, понукающего волов на молотье. Затем вместе с учащимися он «побывает» в мастерских египетских ремесленников, хотя бы при помощи книги известного французского египтолога Масперо¹ или недавно вышедшей научно-популярной книжки Флиттнер².

Методические средства, обычно привлекаемые в этой работе в помощь к рассказу учителя, следующие: а) отрывки из документов, б) рисунки (в первую очередь, воспроизведенные в учебнике), в) учебные картины («Храмовое хозяйство в Египте»).

Для закрепления материала наряду с чтением учебника существенное значение имеют зарисовки учащихся.

Приведем еще один пример по курсу пятого класса, по теме «Хозяйство греков в Гомеровскую эпоху». И здесь лучшие преподаватели начинают работу с образования в сознании учащихся ярких представлений о труде

¹ Масперо, Исторические чтения, Египет и Ассирия.

² Флиттнер, В стране пирамид.

древних греков. Основным и отправным материалом для этого обычно является известный отрывок из Илиады «Описание щита Гефеста»¹.

Перед глазами учащихся встает картина пахоты, поле: «на нем земляпашцы гонят огромных волов — и назад и вперед обращаясь». Дополним эту картину небольшим отрывком из Одиссеи:

«Когда бы запрягли нам в плуг двух быков круторогих,
Огненных, рослых, откормленных тучной травой, могоучей
Силою равных, равно молодых, равно работающих,
Дали четыре нам поля вспахать для посева, тогда бы
Сам ты увидел, как быстро бы в длинные борозды плуг мой
Поле изрезал»².

Покажем затем изображения пахоты, на античных вазах и у учащихся создастся живое представление о работе древних греков на поле, ее технике.

То же описание «Щита Гефеста» позволит дать картину уборки поля:

«Жали наемные, острыми в дланях серпами сверкая,
Здесь полосой непрерывно падают горстки густые,
Там перевязчики их в снопы перевязками вяжут,
Три перевязчика ходят за плугами, сзади их дети,
Горстями быстро колосья один за другими в охапах
Вяжущим их подают»³.

Эти яркие картины сельскохозяйственного труда дополняются образом, хорошо подводящим к выяснению производственных отношений в древней Элладе:

«Властелин между ними безмолвно с палицей в длани
Стоит на бразде и душой веселится».

От этой «палицы в длани» преподаватель легко перейдет к вопросу о положении трудящихся, о труде поденщиков и рабынь в дворцовом гинекее.

Столь же конкретно должна быть обрисована жизнь трудящихся в развитом рабовладельческом греческом и римском обществе. (Труд рабов в рудниках Лавриона, в мастерских древних Афин, на греческих морских судах, в римских латифундиях в Сицилии и Африке, труд римского крестьянина и колона.)

В истории раннего средневековья, естественно, важнейшее место займут картины труда крепостного крестьянина и цехового ремесленника. Чтобы придать этим картинам яркость и выпуклость, преподаватель обращается к различным средствам, обеспечивающим знакомство со всеми сторонами производственной жизни средневековья. Орудия сельскохозяйственного труда демонстрируются учащимся путем показа моделей или рисунков, севооборот разъясняется на плане средневекового поместья, круг возделываемых сельскохозяйственных культур выясняется путем описания хозяйства Карла Великого; мастерская средневекового ремесленника, орудия его труда, труд подмастерья и ученика встают перед учениками во всей их конкретности, если их воображение сможет опереться на изображения труда ремесленников, документы о жизни и труде ремесленников и образное слово преподавателя.

¹ Подробное описание этой работы см. в статье ленинградской преподавательницы Малоюковой в сборнике «Вопросы методики преподавания истории в V—VII классах средней школы». Ленинград 1941.

² Здесь опять поможет «Одиссея», XVIII, 357—364.

³ «Одиссея», VII, 103—107.

Картины труда крестьянина и ремесленника свяжутся с выяснением их социального положения, их быта, образа их мыслей, войдя таким образом как элемент в общую картину жизни трудящихся.

По мере приближения к современности преподаватель получает в свое распоряжение все более значительный материал для создания конкретных представлений о развитии производства и жизни трудящихся.

**Образование
экономических
понятий
и овладение
экономическими
терминами.**

Но образованием представлений об изменении способов производства работа преподавателя по этому вопросу только начинается. В меру сил учащихся нужно вести их к более глубокому и полному познанию экономического развития общества, т. е. к овладению экономическими понятиями.

«Понятия, — писал В. И. Ленин, — высший продукт мозга, высшего продукта материи»¹.

Путь от представления к понятиям, совершаемый через разбор и обобщение явлений, сопровождается отходом от чувственных впечатлений, потерей единичного, оскудением богатств многообразной жизни, утратой «вещества» чувственности, но он ведет к истине. Таким образом, «стоимость есть категория, которая лишена вещества чувственности, но она истиннее, чем закон спроса и предложения», замечает В. И. Ленин². Поэтому путь от конкретного к абстрактному, от впечатлений и представлений к понятиям есть путь восхождения к истине. «Мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит, если оно правильное (NB)... от истины, а подходит к ней»³.

Но это путь трудный, и высота абстракции, до которой подымается школьник в занятиях по истории экономического развития даже в старших классах, оказывается ограниченной уровнем его умственного развития.

Отказываясь от включения основ политической экономии, школьный исторический курс все же не может обойтись без определенного круга экономических понятий, обобщающих экономические явления той или иной эпохи. Без некоторого минимума экономических понятий и оформляющих эти понятия терминов не может обойтись даже начальный курс истории. В средней школе можно и должно говорить уже о значительном круге экономических понятий. Так, в учебнике истории средних веков проф. Косминского вводятся понятия о натуральном хозяйстве (стр. 19), об отделении ремесла от сельского хозяйства (стр. 74), о разных типах промышленности: ремесле (стр. 84), домашней системе крупной промышленности (стр. 156), мануфактуре (стр. 213), о развитии товарно-денежных отношений (стр. 89), о новых формах обмена и кредита (вексель, банк, биржа, кредит и пр.).

Каждое из названных выше понятий вводится лишь после

¹ Ленин, Философские тетради, 163.

² Ленин, Философские тетради, 168.

³ Ленин, Философские тетради, 166.

того, как учащимися накоплены конкретные представления по вопросу, и оформляется термином, ибо только оформленное термином понятие приобретает четкость. Каждый термин закрепляется письменно. Для уточнения понятий чрезвычайно ценно сопоставление их со смежными понятиями при помощи схем. Например, весьма полезно составить схематическую таблицу «Формы промышленности».

Для того чтобы понятие (термин) было прочно усвоено, нужно упражнять учащихся в употреблении новых терминов, добиваясь замены приблизительного описания четкими терминами. Следует, однако, учитывать опасность отрыва термина от действительности, нередко дающую себя знать у неопытных преподавателей, пренебрегающих бойкое пользование терминами за овладение понятиями. Запомнить слово (даже мудреное) для учащихся значительно легче, чем понять сущность явления. Понятие, обобщая действительность, выявляя ее сущность, отбрасывает несущественное. Но процесс абстрагирования у неопытного преподавателя может привести к полному отрыву усвоенного незрелым умом школьника термина от реальной действительности. Тогда понятие становится бессодержательным; термин является только пустым словом. Знания учащихся превращаются в вербальные.

Главные средства борьбы против вербализма в преподавании истории заключаются: 1) в образовании у учащихся содержательных живых представлений о действительности, 2) в установлении теснейшей, постоянно закрепляемой медленным восхождением от конкретного к абстрактному и обратным нисхождением с высот абстракции к конкретной действительности связи между термином (понятием) и реальной жизнью.

Нередко приходится слышать от преподавателей сетования на то, что вопросы истории экономического развития скучны для учащихся, что ученики их не любят. Опыт лучших преподавателей показывает неосновательность этих сетований. Вопросы хозяйственного развития являются скучными и малопоучительными только в том случае, если преподаватель не сумел создать живых представлений о действительности или если он не сумел совершить процесс последовательного восхождения от конкретного к абстрактному. Если обе поставленные в этой главе методические задачи осуществлены успешно, учащиеся с большим интересом (а порой даже увлечением) проделывают посильную работу по разбору и обобщению конкретного материала.

**Значение
изучения условий
материальной
жизни общества.**

Образовательное и воспитательное значение этой работы исключительно велико. Ею закладывается фундамент материалистического понимания истории, ею укрепляется понимание роли труда в истории человечества и воспитывается отношение к труду как основе всякого человеческого общества и его развития.

Особо важно для понимания роли труда в истории человека остановиться на вопросах производительности труда на разных ступенях развития человечества. Учителям истории без труда удастся показать низкий уровень производительности рабского труда и труда крепостных (последнее в основном усваивается уже в начальном обучении истории). Значительно труднее (и это далеко не всегда осуществляется учителями) показать, что рабовладельческий строй был все же шагом вперед по сравнению с первобытной общиной в смысле роста производительности труда, а феодальный строй (и в этом его прогрессивность) обеспечивал в большей степени рост производительных сил, чем рабовладельческое общество. Пути разрешения этой задачи по отношению к курсу истории древнего мира ясны, и в практике лучших преподавателей можно найти немало ценных примеров. Но в курсе истории средних веков выдвинутый в программе пункт «Прогрессивность феодализма по отношению к рабовладельческому строю», если он вообще и поясняется преподавателем, то обычно только путем абстрактных соображений. Между тем, уже на этой ступени обучения необходимо подводить учащихся к сильному пониманию великой ленинской мысли: «Производительность труда — это в последнем счете, самое важное, самое главное для победы нового общественного строя»¹.

Раскрывая роль труда в истории человечества, преподаватель вместе с тем зажигает учащихся стремлением включиться в ту великую созидательную работу человечества, которая преобразовала весь мир и самого человека, и для успеха которой невиданные возможности открывает новый социалистический строй. Трудные подвиги человечества, начиная с зари его истории, с образов легендарных героев труда (Прометея, Дедала, Геракла, Микулы Селяниновича и др.), должны стать внутренне близкими будущим участникам социалистического строительства, вдохновляемым образом величайшего Героя Социалистического Труда товарища Сталина.

Глава V.

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ КЛАССОВ И КЛАССОВОЙ БОРЬБЫ В V—VII КЛАССАХ.

Изучение истории классов и классовой борьбы. «История всего предшествующего общества² есть история борьбы классов», — говорит Маркс в Коммунистическом манифесте. Ленин в своей лекции «О государстве» призывает при изучении истории «твердо держаться, как основной нити этого деления общества на классы, изменения форм клас-

¹ Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 342.

² Энгельс в «Развитии социализма от утопии к науке» внес уточнение — за исключением первобытной общины.

сового господства и с этой точки зрения разбираться во всех общественных вопросах»¹. Товарищ Сталин в своей работе о диалектическом и историческом материализме, характеризуя основные типы производственных отношений, указывает на классовую борьбу как на основную черту рабовладельческого, феодального и капиталистического общества.

Учитель должен помнить, что классы и классовую борьбу признавали и некоторые буржуазные ученые, но в трактовку этой проблемы они вносили такие черты, которые выхолащивали ее революционную значимость для пролетариата. Вот почему Ленин в своем труде «Государство и революция» говорит: «Главное в учении Маркса есть классовая борьба. Так говорят и пишут часто. Но это не верно... Марксист лишь тот, кто признает и признает борьбу классов до признания диктатуры пролетариата»².

Однако большинство буржуазных ученых пытались отрицать марксистское учение о классовой борьбе. Самый яркий пример создания лжеучения об обществе дают фашистские теоретики: отрицая классовую борьбу как движущую силу истории, фашистские «ученые» выдвигали каннибальскую теорию о борьбе между избранными и отверженными расами.

Учитель должен знать и немарксистские учения об обществе, однако это вовсе не значит, что он должен знакомить с ними учеников семилетней школы. Его задача заключается в максимальной выдержанности в трактовке своего курса. Четким, научно-обоснованным изложением учитель закладывает прочную базу в сознании ученика для оформления марксистско-ленинского мировоззрения как предпосылки и основы для борьбы против всяких теорий, враждебных трудящимся.

Изучая конкретный исторический процесс, ученики знакомятся с материальными условиями жизни, с усложнением и совершенствованием хозяйства, с развитием техники, с появлением новых форм в промышленности, в сельском хозяйстве, торговле.

Вся современная материальная культура должна восприниматься учащимися как результат упорного труда и борьбы многих, многих поколений, а тогда весь исторический процесс будет осознаваться как история трудящихся, непосредственных производителей материальных благ.

Для достижения этой цели необходимо, чтобы построение курса истории обеспечивало полноценное ознакомление учащихся с положением и жизнью основных классов общества.

Курс средней школы включает ознакомление с основными типами производственных отношений и тем самым создает предпосылки для понимания законов и перспектив развития общества.

¹ Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 368.

² Ленин, Соч., т. XXI, стр. 392.

Начиная систематический курс истории с картин жизни первобытного общества, программа последовательно знакомит с разложением рода, возникновением и развитием первого (рабовладельческого) классового общества, сменой его феодальным строем и основными этапами развития феодального общества. В связи с изменением курса семилетки, включением в него истории СССР с элементами новой истории, будет изучено и капиталистическое общество и социалистический строй нашей родины.

На конкретном историческом материале ученики получают представление о происхождении классов и государств, они знакомятся с характером основных классов в разных периодах истории, с изменениями, которые происходят в положении классов, перед ними раскрываются классовые противоречия, порождающие разные формы классовой борьбы, они должны будут понять классовую борьбу как основную движущую силу и историческую роль пролетариата, могильщика буржуазного строя, гегемона социалистической революции и строителя социалистического общества.

Преподавание истории, строящееся на марксистско-ленинской основе, заложит фундамент для овладения учащимися марксистско-ленинским учением о классах, классовой борьбе. Однако необходимо, чтобы, излагая ученикам материал, характеризующий социальную структуру общества, учитель добивался максимальной конкретности в изображении положения отдельных классов, причем само положение классов должно даваться на фоне хозяйственной жизни эпохи. Необходимо избегать схематизма и штампованных формулировок.

К сожалению, в практике школы этот порок чрезвычайно распространен. Ученики легко запоминают преподносимую учителем фразу, что трудящимся жилось тяжело, а богатые жили за счет эксплуатации трудящихся. Такого рода утверждение, само по себе бесспорно верное, настолько широко, что никак не вооружает ученика для понимания жизни трудящихся. В разные исторические периоды по-разному тяжело было трудящемуся, различны были и пути и формы эксплуатации.

Необходимо четко нарисовать яркие образы представителей разных классов в труде, в общественно-политической жизни, в быту, нужно показать источники их существования, роль в обществе, взаимоотношения между классами и группами обществ. Через конкретный материал мы подведем ученика к анализу, выводам, к обобщающим характеристикам.

Однако в этой работе, в пределах ее глубины нужно учитывать возраст, уровень развития учащихся.

Следует уделить внимание работе над определениями. В основном мы ограничиваемся характеристикой антагонистических классов, отказываясь от анализа групп внутри класса и только в узловых темах, связанных с яркими фактами революционной борьбы, мы иногда показываем противоречия и борьбу внутри класса.

Особенные трудности вызывают темы, где нужно показать постепенное формирование определенных классов. Учащиеся усвоят, что классы общества возникли на определенной стадии развития человечества, что на смену одной классовой структуре идет другая, что классы оформляются не сразу, но понимание самого процесса становления непосильно ученикам семилетки. Вот почему приходится отказаться от изучения процесса развития и ограничиться показом результатов этого развития на определенных узловых этапах.

Изучение истории первобытного общества.

Изучение первобытного общества является лишь введением к курсу истории, в школе нет возможности остановиться детально на предистории человечества, но опустить этот период полностью нельзя, так как это приведет к искажению понимания исторического развития.

На базе изучения первобытной техники и занятий человека мы покажем ученику невозможность существования отдельного обособленного человека и необходимость коллективного труда в борьбе с силами природы.

Из разных стадий, через которые проходит общественное развитие первобытного человека, в пределах семилетки нужно сделать упор на первобытную орду и на родовую строй.

Раскрывать представление об орде надо не на определении, а на конкретном образе, показав орду в жизненной обстановке, в действии, лучше всего в момент коллективной охоты.

Здесь хорошо использовать картину «Охота на мамонта». Общими усилиями люди убьют зверя, добыча станет общим достоянием. Однако учителю нужно быть осторожным и уметь избежать идеализации первобытного строя. Ученик должен осознавать низкий уровень развития человека, неопределенность его существования, опасности, угрожающие ему, отсутствие знаний.

Второй картиной из жизни первобытного строя, на которой мы остановимся подробнее, является описание родового строя. Это описание должно быть конкретным. Оно складывается из ряда образов. Ознакомив учеников с усложнением орудий труда, с появлением новых запятей при сохранении коллективного труда и владения, учитель подойдет к раскрытию понятия рода (его состав, более стойкая организация, наличие старейшины, родового собрания). Все эти сведения полезно дать на описательном материале, рисуя картину хозяйства, труда и общественной организации. Учитывая сложность понятия, рассказ-беседу хорошо завершить чтением по учебнику определения рода и беседой по выявлению понимания изложенного материала.

Для того чтобы подвести учеников к классовому обществу, нужно остановиться на разложении рода.

Этот вопрос, как и все вопросы становления, чрезвычайно труден, вот почему необходимо отобрать минимальный обязательный круг представлений, — ознакомить учащихся с основными проявлениями разложения рода. (Появление частной собственности и вместе с ней и неравенства в обществе, накопление богатств, изменение отношений между членами общины.) Нужно показать, что исчезло коллективное владение, коллективный труд,

каждая семья работает на себя, имеет возможность накопить материальные блага. В этой же связи мы останавливаемся на появлении рабства, причем необходимо, чтобы ученики поняли, при каких условиях возникает рабство, так как таким путем они осознают, что все изучаемые изменения происходят в результате прогрессивного развития человеческого общества, усложнения его хозяйства, большей обеспеченности его существования.

В вводных уроках признаки разложения рода только намечаются, более детально к этому вопросу мы вернемся в последующих разделах курса истории.

Родовой строй и его разложение изучается во всех разделах курса, где начинается история какой-либо страны с момента возникновения государства. Так, эта проблема разъясняется в темах — история Египта, Двуречья, Греции, Рима, варвары и падение империи, в темах по истории славян и т. д.

В чем смысл повторения той же проблемы на разном конкретном материале?

В вводной теме дается типологическая картина, опирающаяся на этнографический и археологический материал. В дальнейшем содержании курса родовой строй и его разложение рассматривается как предистория определенных народов, историческое развитие которых изучается дальше. Чем ближе отстоит от нас этот период жизни данной страны, тем полнее наши сведения о нем, тем ярче мы можем его показать ученикам. Вот почему в семилетке нет основания особенно расширять тему о разложении рода на материале древнего Востока или Греции или Рима.

Иначе обстоит дело с описанием родового строя и его разложения у предков современных европейских народов, особенно у славян. Благодаря имеющимся источникам перед нами открывается возможность нарисовать яркую культурно-бытовую картину, приобретающую жизненную убедительность.

Факт повторного возвращения к определенной эпохе в разных разделах курса будет способствовать осознанию учащимися того, что история человечества начинается, как история бесклассового общества, что классовое общество, эксплуатация, собственность не извечны.

Ознакомление учеников с характеристической классов.

В пределах семилетки программа не ставит себе задачей показать разные стадии в развитии рабства на древнем Востоке, в античной Греции и Риме. Единственно, что необходимо, это то, чтобы ученик понимал, что рабство в древней Греции развито более широко, чем в древнем Востоке (рабов больше, положение их хуже), и что наивысшего развития рабство достигает в древнем Риме.

В курсе древнего Востока мы укажем на труд рабов во всех наиболее тяжелых работах, на войны как источник рабства; о долговой кабале как источнике рабства в древнем Востоке учеб-

ник не говорит. Учитель расскажет о положении рабов, сравнит его с положением крестьян.

При изучении курса истории Греции представление о рабстве расширяется. Контретизируя содержание учебника, учитель расскажет об источниках рабства, опишет рынок рабов, труд рабов в разных отраслях хозяйства и противопоставит значение труда рабов в жизни страны бесправному их положению. Ученики узнают, что раб презирается — у него нет семьи, нет даже имени, он не считается членом общества.

На истории Рима мы знакомим учащихся с новыми явлениями. Прежде всего ученики увидят, что количество рабов сильно возросло, у отдельных богачей имеются сотни рабов. На истории Рима мы подчеркиваем особую роль рабов в сельском хозяйстве, в лагундниях. При огромном скоплении рабов в Риме имеет широкое распространение и непроизводительное применение их рабочей силы. Ученики знакомятся с наличием в домах богачей большого количества рабов, исполняющих всякие причуды хозяев, они увидят рабов-гладиаторов, умирающих на потеху рабовладельцев. Новое они узнают и о роли рабского труда: возрастание количества рабов приводит к вытеснению труда свободных, причем труд начинает презираться как удел раба, раб низводится до «говорящего орудия», т. е. в нем отрицаются всякие черты человека. Таким образом на истории Греции и Рима учитель последовательно раскрывает понятие о рабстве в античном мире.

Представления о рабах учитель дает на основе документов, научно-популярных книг, художественной литературы. Наряду с рассказом большое значение имеет разбор картин — подлинников (раб в руднике, раб в кандалах, рабы-гладиаторы и т. д.) и специально сделанных для школы (например «Гонимая мастерская в Афинах»). Наконец, полезно использовать и документальный материал, например прочитать отрывок из Катона.

Весь этот материал даст возможность ярко, образно нарисовать жизнь рабов, труд рабов в рудниках, в мастерской, в сельском хозяйстве.

Конкретные образы, созданные в изложении учителя, должны быть подвергнуты анализу, помогающему ученику разобраться в существе выведенных перед ним явлений. Этот анализ мы проведем в беседе и совместно с классом сформулируем выводы, обобщения, фиксирующие характерные черты рабов как определенного класса общества. Мы подведем учеников к выводу о влиянии рабства на хозяйственное развитие (застойность хозяйства, отсутствие стимула к развитию техники). Наконец, мы обязаны всемерно подчеркнуть презрение к труду как к рабской деятельности с тем, чтобы в дальнейшем показать отношение к труду при других общественных формациях и на этой основе противопоставить труд в классовом обществе труду в условиях со-

циализма, где труд становится делом доблести, чести и героизма.

При изучении курса средних веков (а также новой истории и истории СССР) появляются новые, усложняющие работу, моменты: приходится показать, во-первых, как возникли, оформились новые классы (например, при характеристике основных классов феодального общества, при показе оформления буржуазии, пролетариата); во-вторых, какие произошли изменения в положении отдельных классов и групп общества, в-третьих, нам придется отмечать своеобразие положения аналогичных классов в разных странах.

Изучение изменений в положении классов.

Мы не можем, например, ограничиться одной общей характеристикой крепостного. Необходимо показать, как вместе с развитием хозяйственной жизни изменяется его положение в разные периоды средних веков, в новое время. Опираясь на содержание учебника, учитель рисует ряд картин. Для раннего средневековья он показывает деревню, дома крестьянина, его орудия, его труда. В этой связи выясняются понятия — барщина, оброк, объясняется, почему феодал мог заставить крестьянина работать на него.

Учебник и программа не предполагают овладения учениками термином «внеэкономическое принуждение», но мы даем основные представления, связанные с этим понятием, — мы говорим, что у феодала власть и сила, и он принуждает крестьянина.

Опыт показал, что учащиеся хорошо осваивают утверждение Маркса о том, что в раннее средневековье предел эксплуатации крестьян определяется емкостью желудка феодала.

Это положение мы комментируем следующими словами: «несмотря на всю свою жадность, феодал не имел основания и потребности брать больше, чем он и его приближенные могут употребить, так как феодал ничего не продавал».

Вторую картину положения крестьянина мы даем накануне крестьянских восстаний XIV в. Мы указываем, что общие условия существования крестьянина резко ухудшились. Обязательно нужно объяснить, чем вызвано это ухудшение и в чем оно проявляется. Развитие торговли, денежного хозяйства, перевод крестьян на денежные повинности — эти явления должны быть раскрыты перед учениками и отсюда сделан вывод: феодал нуждается в деньгах, в их накоплении нет предела жадности феодала, и отсюда резкое ухудшение положения крестьянина.

Следующая картина — это крестьянин XVI в.: огораживание, лишение крестьян земель, при исчезновении личной крепостной зависимости в передовых странах Европы и феодализм второго издания в таких странах, как Германия.

Наконец, вместе с введением курса истории СССР и новой истории мы покажем ученикам крестьянина в условиях капиталистического общества и социалистического строя в СССР.

Для полноты характеристики классов необходимо сравнение положения аналогичных классов в разных странах, стоящих на разных уровнях хозяйственного развития. Ученик должен знать, что в XVI в. и во Франции, и в Англии, и в Испании дворянство играет большую роль. Однако наряду с этим мы будем учить его сравнивать предпринимательское дворянство Англии и паразитическое дворянство Испании и оценивать значение классов в разных странах.

Ученик будет знать, что положение крестьян в XVI в. резко ухудшилось, но он должен вскрыть и разницу в положении крестьянства в Англии (там крестьянин потерял землю, но получил личную свободу), во Франции (там крестьянин владеет землей, но он опутан феодальными повинностями), в Германии (там царят полностью феодально-крепостнические порядки).

Надо помнить, что, изучая изменения в положениях отдельных классов, сравнивая положение в разных странах, мы поможем ученикам понять историческую роль определенного класса общества. Только путем изучения истории развития классов ученики смогут подлинно воспринять роль пролетариата, его характерные черты и понять всемирно-историческое значение пролетарской революции и задачи диктатуры пролетариата.

Обобщая вопрос об изучении классов, напомним еще раз центральные вопросы, которые должен продумать учитель при построении курса: 1) вопрос об изучении происхождения классов, 2) раскрытие характеристики классов, 3) прослеживание изменения в положении классов в процессе исторического развития, 4) сравнение положения класса в разных странах.

Изучение причин, порождающих классовую борьбу.

Четко осознанная учащимися классовая структура общества уже сама по себе подводит к пониманию неизбежности классовой борьбы.

В курсе истории мы знакомим учеников с главнейшими фактами классовой борьбы на разных этапах исторического прошлого и подводим их к пониманию классовой борьбы как основной движущей силы исторического развития.

Прежде всего большое значение имеет четкий показ причин, породивших определенные факты или явления классовой борьбы. С этой целью необходимо обстоятельно разобрать социально-экономическую ситуацию, предшествующую данным фактам классовой борьбы. При разрешении этой задачи возможно идти разными путями. Иногда в беседе, предшествующей изложению самого восстания, мы вспомним уже знакомый материал о положении восставшего класса.

Так, перед изложением восстания Спартака, мы проведем беседу, в ходе которой вспомним положение рабов, виды труда, на которые они использовались. Здесь необходимо учитывать, что восстание начали гладиаторы, а к ним присоединилось много рабов из латифундий и из рудников; когда мы по ходу восстания будем говорить о росте армии Спартака, наши ученики должны помнить и понимать, почему армия его все увеличивалась. После такой беседы мы излагаем повод к восстанию и затем обязательно задаем вопросы: в чем причина, какой повод.

Особенно трудна и ответственна работа преподавателя, когда мы изучаем историю революции.

Например, мы подходим к теме: английская революция. Рисуя картину положения Англии накануне революции, преподаватель в своем изложении должен подчеркнуть, с одной стороны, рост самосознания и новые требования,

предъявляемые буржуазными группами, недовольство масс, а с другой стороны подлито Стюартов — ярких представителей феодальной реакции. На этом фоне нужно показать конфликт короля с парламентом, конфликт, который есть проявление назревшего кризиса. Эту мысль надо подчеркнуть, так как наши учащиеся очень часто говорят, что причиной революции был конфликт короля с парламентом по финансовому вопросу.

**Изучение
событий
классовой
борьбы.**

Уделив должное внимание разбору причин и повода восстания, учитель переходит к изложению конкретного хода событий. Чем крупнее по масштабу восстание, чем длительнее оно, тем больше внимания нужно уделить последовательному разворачиванию событий. В ряде случаев придется вести календарь событий, особенно в темах по истории революции. В своем изложении учитель обязан выявлять узловые события, давая их максимально полно и образно. С этой целью нужно использовать и документ и художественную литературу, иногда иллюстрацию. Нужно правильно отобрать эти узловые события. Так, при изучении восстания Уота Тайлера в центре нашего внимания будут следующие факты: момент вступления восставших в Лондон (отношение к ним горожан, поведение восставших) и свидание короля с народом.

Таких узловых моментов не должно быть слишком много. В практике школы мы часто наблюдаем, как учитель добросовестно излагает весь ход событий, не выделяя узловых моментов. Иногда в результате такого изложения ход восстаний подменяется маршрутом движения (особенно часто такое явление наблюдается в таких темах, как восстание Спартака, Пугачева, Болотникова). Такое изложение — ярчайшее проявление формализма в сообщениях исторических знаний. Маршрут движения нужен, но он не самоцель, а средство показать ученикам размах, этапы, социальную основу.

Учитель должен избегать перегрузки изложения фактами, нет никаких оснований расширять количество событий сравнительно с тем, что дает учебник. Объем фактов должен оставаться тот же, что имеется в учебнике, но узловые события должны быть даны красочнее и детальнее, чем в учебнике.

При изложении фактов истории классовой борьбы, следуя учебнику, мы не всегда одинаково детально знакомим ученика с конкретным ходом восстания; иногда мы ограничиваемся одним только перечислением восстаний.

Так, при изучении истории Греции мы не даем подробного хода восстаний периода Пелопоннесской войны, а ограничиваемся перечислением восстаний. — восстание илотов, переход афинских рабов на сторону Спарты, борьба между демократией и аристократией в греческих городах. Такое перечисление дает учащимся представление об острой классовой борьбе, происходящей в это время в Греции; развернутый рассказ об этих событиях излишне загрузит память ученика и усложнит тему.

**Анализ фактов
классовой
борьбы.**

Как бы эмоционально и образно ни был дан рассказ о событиях, одним описанием нельзя ограничиться. Нужно подвести учеников к их анализу, углубленному их пониманию. Для этого нужно обратить внимание на классовый состав восставших, особенно в тех случаях, когда движение по своему составу неоднородно.

Для более поздних периодов трудности возрастают. Например, в теме «Крестьянская война в Германии XVI в.» мы имеем три района с разным социальным составом, с разными требованиями.

В ходе революционной борьбы выступают разные классы, разные группы; необходимо, чтобы ученики осознавали, какие требования выдвигаются ими¹, какова роль их в ходе революции.

Впервые с этими трудностями учитель встречается при изучении английской буржуазной революции. Ученики должны осознать наличие общего фронта борьбы против королевского абсолютизма в начальный этап революции; в дальнейшем этот фронт распадается; по мере развития событий от революционной борьбы отходят более правые группы, удовлетворенные достигнутыми результатами, боящиеся выступления народа; в то же время оформляются новые партии, происходит усиление революционной борьбы. Ученики должны усвоить основные партии, уяснить их классовые основы, их программы.

Необходимо, чтобы на базе социально-экономической характеристики и учета общей политической ситуации учащиеся поняли, как далеко могли идти требования того или другого класса. Классовая ограниченность требований предыдущих исторических периодов не должна вызывать отрицательной оценки. Ученики должны усвоить, что иными эти требования и не могли быть. Они увидят, что требования крестьян в период Крестьянской войны в Германии при их видимой умеренности по существу ниспровергали ненавистные крестьянам социальные отношения феодального общества, расшатывали их основы. Так, требования программы 12 статей об отмене барщины, требование личной свободы пользования землей, лесами, водами были направлены против устоев феодального строя. Таким образом, учащиеся должны не только запомнить и уметь перечислить основные положения определенной программы, но и уметь объяснить их значимость.

Для облегчения понимания требований и для закрепления их необходимо использовать разные методы работы. В некоторых случаях возможно провести небольшую работу над документом. Очень полезно составлять таблицы. Они особенно нужны в тех темах, где приходится знакомить учеников с рядом партий, с рядом различных программ. Так, можно составить сравнительную таблицу характеристики партий умеренных и табористов в теме гуситские

¹ Вопрос об изучении идеологии восставших раскрыт в главе «Культура и идеология».

войны по следующим вопросам: 1) название партии, 2) социальные основы, 3) требования.

Анализ фактов классовой борьбы поможет установить и оценить роль отдельных классов и групп общества в этой борьбе. Например, мы должны добиться того, чтобы ученик понял положение Энгельса о том, что без движения именов и низов города английская революция не была бы доведена до конца, и Карл I не угодил бы на эшафот.

**Подведение
учеников к
пониманию
классовой
борьбы.**

От вопроса об анализе фактов классовой борьбы перейдем к вопросу об обобщении. Ученики в ходе изучения курса овладеют рядом понятий: заговор, восстание, революция.

Далее, в процессе изучения курса, ученики должны усвоить характерные особенности форм классовой борьбы для разных периодов исторического процесса. Они должны научиться устанавливать основные этапы в ходе развития восстания или революции.

Изучая определенный исторический период, мы будем отмечать характерные черты и формы революционного движения, свойственные данной эпохе. Так, мы укажем ученикам, что для раннего средневековья типичны разрозненные крестьянские движения; для развитого средневековья — большие крестьянские восстания, борьба городов с феодалами и классовая борьба в городах; для позднего средневековья и начала нового времени — грандиозные крестьянские восстания и ранние буржуазные революции. Для того чтобы наш ученик воспринял такого рода обобщения, необходимо провести большую работу. В этом отношении значительную помощь окажет внимательный анализ синхронистических таблиц. Например, таблица для XIV в. будет насыщена фактами классовой борьбы: Жакерия и восстание Этьена Марселя во Франции, восстание Уота Тайлера в Англии, Чомпи во Флоренции, классовая борьба в городах Германии. Перечисление и группировка этих событий помогут ученикам обобщить материал и выявить типичные формы и виды классовой борьбы.

Понятно, что после введения курса истории СССР в семилетку особое внимание нужно будет уделить этапам и формам борьбы пролетариата.

Таким образом, при изучении фактов классовой борьбы произведенные нами обобщения должны подвести ученика к выявлению значения, характера и классовой оценки этой борьбы.

Ученики увидят, что, несмотря на бывшие в прошлом поражения трудящихся, их борьба была решающим моментом, определяющим ход исторического развития. Так, восстание Уота Тайлера потерпело поражение, но вслед за этим скоро пала личная крепостная зависимость крестьян; терпели поражения восстания рабов, но они подготавливали почву для крушения рабовладельческого строя, пока не низвергли его.

Такого рода наблюдения будут подготавливать учеников к восприятию классовой борьбы как движущей силы исторического процесса.

Особенно нужно обратить внимание на изучение последствий революции. Так, английская революция дает толчок быстрому развитию страны, в то время как поражение революции в Германии обрекает страну на длительное отставание в развитии.

Оценивая значение революции, мы подходим к вопросу о ее характере. Мы вспоминаем, какие классы выступили и какие требования они предъявляли, какие из этих требований удовлетворены, какие классы отходят от революции.

С определением характера революции нельзя спешить, вывод должен вытекать из материала и не предварять его, так как иначе ученики запомнят его формально, не вдумаются в существо изученных явлений.

Глубокое усвоение учащимися вопросов классовой борьбы имеет огромное воспитательное значение, подводя учащихся к овладению марксистско-ленинскими основами курса истории. Этой же цели коммунистического воспитания подрастающего поколения будет служить и создание правильной классовой настроенности. Рассказ учителя должен быть эмоционально насыщен, порой носить драматический характер, он должен увлекать ученика, заставлять его переживать излагаемые события, остро их чувствовать, а не быть посторонним наблюдателем. Яркий образный рассказ, с изложением героических моментов борьбы, постановка перед учениками определенных проблем, показ задач и целей восставших, показ фигур вождей восставших в действии, врагов народа в их расправе с трудящимися — все эти моменты будут способствовать возбуждению интереса учащихся и созданию яркой эмоциональной насыщенности их восприятия.

Глава VI.

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ГОСУДАРСТВА.

Задачи, стоящие перед учителем при изучении истории государства.

Ленин в лекции о государстве, подчеркивая сложность вопроса о сущности государства, запутанного умышленно и неумышленно буржуазной наукой, указывает тот путь, который может обеспечить правильное понимание учения о государстве. «Для того чтобы наиболее научным образом подойти к этому вопросу, надо бросить хотя бы беглый исторический взгляд на то, как государство возникло и как оно развивалось»¹.

Эти указания Ленина имеют руководящее значение для учителя и при его подготовке к курсу истории и при раскрытии содержания этого курса ученикам.

¹ Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 364.

Глубоко изучив основные положения марксистско-ленинского учения о государстве, установив тот круг проблем, которые входят в содержание этого учения, учитель должен дать себе отчет в том, в какой глубине, каком объеме, какими путями необходимо осветить вопрос о государстве учащимся V—VII классов.

В практике школ часто приходится наблюдать, что, формально усвоив ряд определений, ряд положений (определение понятия «государство», положение о классовой сущности государства и др.), ученики не умеют ими оперировать. Они ограничивают понятие государства только территорией, где расположена определенная страна, или путают понятие народ и государство, или не умеют показать классовые основы конкретного государства и ограничиваются их декларированием.

Многие недочеты в знаниях учеников вызываются не столько трудностью вопроса, сколько неумением правильно преподнести материал ученикам.

Учитывая стоящие перед школой задачи и возраст учеников, необходимо установить содержание и пути работы по раскрытию понятия государства. Мы вынуждены отказать от полного изложения ученикам теоретических положений марксистско-ленинского учения о государстве. Даже больше — в пределах семилетки мы откажемся от определения понятия государства, осветив только тот круг вопросов, которые входят в содержание этого понятия. Учащиеся должны знать структуру государственного аппарата, формы политического строя, функции государства в разные эпохи, в разных странах. Кроме этого, необходимо ознакомить учеников с тем, как возникло государство, раскрыть классовые основы государства разных исторических периодов, показать государство как орудие классового господства, выявить связь политических форм государств с социально-экономической структурой страны, подвести таким образом к пониманию роли государства.

Изучение вопроса о возникновении государства. Тема о возникновении государства впервые стоит в нашем курсе в разделе «Первобытно-общинный строй и его разложение». Обратим внимание на тот путь, который указывает учебник для подведения учеников к раскрытию вопроса о возникновении государства. Учебник говорит о разложении основ первобытно-общинного строя, о выделении верхушки общества, о богатых и знатных, о необходимости для них иметь власть и силу, чтобы принуждать массы, и отсюда формулирует вывод: «Так возникло государство».

Таким образом в учебнике центр внимания переносится с вопроса: как возникло государство? на вопросы: зачем и почему оно возникло? Эта мысль и должна оставаться стержневой во всех тех темах, где мы возвращаемся к вопросу о возникновении государства.

Так, говоря о возникновении Афинского государства, ни в коем случае нельзя ограничиться указанием на объединение фил под властью Афин. Такое утверждение приведет к тому, что ученик под понятием государство будет подразумевать только территорию. Чтобы избежать такой вульгаризации, мы должны всемерно подчеркнуть разложение родового строя в Аттике, выделение эвпатридов, необходимость для них власти для того, чтобы держать в подчинении демос.

Аналогично нужно ставить вопрос и при изучении возникновения государства в других темах курса. Так, рассказывая о возникновении варварских государств раннего средневековья, нельзя ограничиться указанием на оседание варварских племен на римской территории. Обязательно нужно напомнить о разложении рода, о выделении верхушки общества, нужно указать на зависимость, в которую попадают прежние свободные общинники.

Ознакомление учеников с политическим строем. Правильное освещение проблемы возникновения государства является шагом на пути раскрытия его сущности.

Дальнейшее углубление этого понятия проводится при изучении политического строя разных государств.

При изучении управления определенной страной необходимо дать описание государственных учреждений, ознакомить с их деятельностью.

Так, нельзя, говоря об афинском народном собрании, ограничиться только указанием, что на нем присутствовали все свободные, и затем перечислить, какими делами оно ведало. Необходимо воссоздать целую картину, начав с того, как население оповещалось о народном собрании, как на него сходились жители города, обитатели деревни; нужно рассказать, что собрание происходило на площади, описать, где и как выступали ораторы, как происходило голосование и выносились решения; привести примеры обсуждения государственных вопросов на народном собрании, и тогда только подвести учеников к выводу о роли народного собрания, осуществляющего верховную власть в стране. При этом описании афинского народного собрания хорошо использовать картину «Народное собрание в Афинах».

Только конкретное представление даст учащимся этого возраста возможность сопоставить государственные учреждения различных стран и исторических периодов и выявить их специфические особенности.

Однако невозможно ограничиться конкретным представлением об отдельных учреждениях. Необходимо показать их место в системе управления, раскрыть структуру политической власти. С этой целью мы объясним взаимоотношения между различными учреждениями. Для уточнения этого вопроса полезно дать схему, показывающую место отдельных учреждений в системе управления, их связь с другими учреждениями.

Изучение изменений политического строя. При изучении государственного строя необходимо подвести учеников к пониманию того, какие изменения происходят в организации власти вместе с развитием и изменениями в социальной и хозяйственной жизни страны.

Так, в истории Аттики должно проследить, как постепенно оформлялся строй рабовладельческой демократической республики. В течение ряда уроков мы последовательно раскроем перед учениками политическую структуру

Афи: а) в древнейший период, б) после реформ Солона, в) в период расцвета Афин при Перикле. Рассказ и объяснение учителя будут обобщаться схемами; сравнение этих схем убедительно покажет ученикам сущность изменений, пережитых Афинами в процессе укрепления демократического строя.

Ознакомление с организацией управления никогда не должно превращаться в статическую картину. Нужно показать государственный аппарат в действии, знакомить учеников с мероприятиями правительств, с законами, распоряжениями. Эти данные помогут раскрыть классовые основы отдельных государств различных исторических периодов.

Таким образом, выявление классовой сущности и задач государства, начатое при изучении истории возникновения государства, получает свое дальнейшее раскрытие и обоснование в темах об организации управления.

Обобщение конкретного материала этих тем обогащает ученика рядом понятий. Среди этих понятий имеются более узкие и более широкие, более конкретные и более общие. Так, у учеников должны оформиться понятия: парламент, генеральные штаты (более конкретные понятия), сословная монархия (более общее и широкое понятие).

Характеристики политических форм. К числу понятий, на раскрытие которых должно обратить большое внимание, нужно отнести понятия, связанные с формами политического строя.

В курсе древней и средней истории ученики встречаются с различными политическими формами, — с деспотией, республиками — аристократической и демократической, с монархией — ограниченной и неограниченной. Необходимо добиться от ученика понимания отличительных черт различных политических форм. Этой цели будет служить не только конкретное описание, но и сравнение политического строя разных стран.

Так, необходимо уже в V классе сравнить политический строй древнегреческих городов-государств и государств древнего Востока и таким образом сравнить деспотию с республиканской формой правления; сравнить политический строй Спарты и Афин, выяснив разницу между аристократической и демократической республикой. При сравнении восточной деспотии с политическим строем городов-государств можно задать такого рода вопросы: кто стоит у власти? от кого получают власть верховные правители и их помощники? (царь — «от бога», чиновники — «от царя» в деспотии, в республике выборные на срок и отвечающие перед избирателями, перед всем народом в Афинах, перед верхушкой народа в Спарте и др.).

В практике школы мы часто наблюдаем, что учитель мало уделяет внимания политическим формам и связанным с ними понятиям. Например, учитель, правильно подчеркивая причины падения республики и установления империи в Риме, в то же время мало оттеняет разницу между республиканским и монархическим строем.

Изучение функций государственной власти.

Для уточнения и углубления понятия о государстве как орудии классового господства необходимо изучить основные функции государственной власти. Эта задача встает перед учителем при прохождении любого раздела курса.

Уже в темах о разложении рода и возникновении государства мы, противопоставляя род государству, подчеркиваем, что государственная власть есть орган насилия и принуждения.

В процессе прохождения дальнейших тем мы показываем ученикам, что в руках государственной власти — войско, финансы, суд. Материал для этого имеется в истории любой страны.

Так, египетские государи собирают налоги, ведут войны, имеют войско, заставляют крестьян и рабов выполнять тяжелые работы. Еще пример: усиливающаяся королевская власть средневековой Франции сосредоточивает в своих руках судебные права, право чеканки монеты, право объявлять войны.

Для раскрытия указанных проблем особое значение приобретают темы о феодальном строе. Здесь особенно ярко можно противопоставить и сравнить право частного лица, как бы оно ни было сильно, и права государства. Так, говоря о феодальном поместье, нужно провести разграничение прав хозяина-собственника и прав государя. Как государь, феодал чеканит монету, судит, воеует; как хозяин, он собственник земли. Сочетание этих прав в одном лице делает особенно тяжелым положение крестьян.

Государи раннего средневековья ничем по существу не отличаются от любого феодала. По мере роста централизованной государственной власти отдельные феодалы теряют политические права, и они сосредоточиваются в руках короля; в то же время феодалы сохраняют свое привилегированное положение в стране и свои права как хозяева земли над крестьянами.

Так, в разных исторических темах мы будем показывать ученикам функции государственной власти, отличая их от прав и привилегий частных лиц.

Раскрытие вопроса о роли государства.

Марксистско-ленинское учение о государстве уделяет большое внимание вопросу о роли государства. Напомним в этой связи о борьбе Энгельса против сторонников экономического материализма, недооценивающих роль государства, его резкую отповедь оппортунистам, искажающим учение Маркса, его указания на то, что отрицание роли государства обесценивает идею борьбы за диктатуру пролетариата.

Ученики на конкретном историческом материале должны будут понять, что определенный политический строй вырастает на базе конкретной социально-экономической ситуации и что в то же время этот политический строй или тормозит, или, наоборот, содействует хозяйственному развитию страны.

Так, восточная деспотия в своей политике грабежа завоеванных народов и своих подданных не создает никаких возможностей для хозяйственного развития страны. Спарта своими законами стремилась сохранить старый общественный строй, не давала возможности для роста промышленности, для расширения торговли, вот почему Спарта экономически отставала от Афин. Много аналогичных наблюдений можно провести с учениками при изучении курса истории средних веков. Например, обязательно нужно указать учащимся

на значение победы буржуазной революции и установления республики в Голландии для быстрого экономического подъема этой страны.

Таким образом, на протяжении всего курса истории мы подводим учеников к пониманию основных положений марксистско-ленинского и сталинского учения о государстве.

Конкретный исторический материал облегчает их усвоение. В то же время овладение рядом представлений, оформление ряда понятий, подведение ученика к некоторым выводам и обобщениям создает предпосылки для понимания особенностей политического строя СССР, для осознания государства Советов как наиболее демократического государства в мире, обеспечивающего самые широкие возможности для хозяйственного и культурного развития нашей родины.

Глава VII.

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СВЯЗЕЙ И ИСТОРИИ ВОЙН.

Основные вопросы международных отношений.

Изучение истории государства предполагает не только знание его основ и внутренней жизни, но требует изучения и тех взаимоотношений, в которые вступают разные государства в определенный исторический период.

Мы должны прежде всего показать характер и содержание связей, которые устанавливаются между государствами; это — связи экономические, политические, культурные.

Конкретный исторический материал убедительно доказывает, что отдельное государство не может существовать изолированно, что вместе с развитием общества международные связи становятся все шире и необходимее.

Ученики знакомятся с историей различных государств. В неразрывной связи с изучением их внутренней жизни мы покажем ученикам их внешнюю историю: изменения территорий, сношения с другими государствами, войны.

Раскрывая содержание взаимоотношений между государствами, мы останавливаемся на той роли, которую играли разные государства в различные исторические периоды, мы будем учить учеников устанавливать, чем определяется эта роль (уровень социально-экономического развития, политический строй, общая международная обстановка).

Изучая международные отношения, мы останавливаемся на образовании коалиций государств, знакомим с задачами этих коалиций, обычно создаваемых для борьбы с усилившимся государством (например: коалиция против Священной Римской империи, против Франции). Такого рода коалиции нельзя идеализировать, нужно обратить внимание учеников на то, что каждый союзник пытался как можно меньше дать и как можно больше получить, отсюда проистекала нерешительность действий, не-

целноценное осуществление поставленных целей. Сами цели таких коалиций могли носить захватнический и реакционный характер.

Наряду с коалициями государств ученики увидят и братские, единоплеменные выступления народов против захватчиков и поймут, что основой этих союзов являлась борьба за независимость, за лучшее будущее.

В ходе изучения истории нам необходимо обратить внимание на образование «мировых держав» в результате захвата и насилия над более слабыми народами (например: образование Ассирийской военной державы, Персидской монархии, Римской империи, Священной Римской империи германской нации).

Раскрывая историческую сущность такого типа «мировых держав», мы будем исходить из оценки Римской империи, данной товарищем Сталиным.

«Известно, что старый Рим точно так же смотрел на предков нынешних германцев и французов, как смотрят теперь представители «высшей расы» на славянские племена. Известно, что старый Рим третировал их «низшей расой», «варварами», признанными быть в вечном подчинении «высшей расе», «великому Риму», причем, — между нами будь сказано: — старый Рим имел для этого некоторое основание, чего нельзя сказать о представителях нынешней «высшей расы». А что из этого вышло? Вышло то... что все «варвары» объединились против общего врага и с грохотом опрокинули Рим¹.

Вот почему в курсе истории мы уделим особое внимание борьбе народов за освобождение от чужеземного ига.

Хищническим державам, созданным в целях порабощения и грабежа, мы противопоставим могущество государства, основанного на дружбе народов, на общности их целей, государства, возможного только при социалистическом строе. Первым в мире примером такого государства является СССР.

Место и задачи тем по истории войн.

Изучение международных отношений на разных этапах исторического процесса покажет, как мирные сношения между государствами нарушаются, и разгораются войны, где в кровавых столкновениях разрешаются противоречия между странами, где насилем более мощные государства пытаются подчинить себе другие страны, где трудность положения трудящихся еще возрастает, так как на их плечи падает главная тяжесть войны: они являются основным ядром армии, испытывают больше всего невзгод военного времени.

Напомним в этом плане указание товарища Сталина:

«Война для капиталистических стран является таким же

¹ Сталин, Вопросы ленинизма, XI изд., стр. 432.

естественным и законным состоянием, как эксплуатация рабочего класса»¹.

Война и для докапиталистического общества является «законным состоянием», средством порабощения и эксплуатации.

Войны неизбежны в классовом обществе. Вместе с тем они являются одним из крупнейших факторов истории. Причины войн лежат в самом характере государств классового общества.

Ленин указывал, что «война есть продолжение политики иными средствами. Всякая война нераздельно связана с тем политическим строем, из которого она вытекает. Ту самую политику, которую ведет держава, известный класс внутри этой державы вел в течение долгого времени перед войной, неизбежно и неминуемо этот же самый класс продолжает во время войны, переменяв только форму действий»².

Это положение определяет значение и место тем по истории войн в средней школе. В общем курсе истории мы будем изучать темы по истории войн в органической связи с общим ходом и характером исторического процесса.

Нужно заранее оговориться, что мы не ставим себе целей в средней школе сообщить ученикам какие-то специальные знания по военной истории. Основная наша задача заключается в том, чтобы изучением этих тем углубить понимание характерных особенностей, типичных явлений исторического процесса. История войн должна быть органически связана, вытекать из анализа исторической ситуации. В то же время эти темы расширяют общий круг знаний ученика знакомством с новыми событиями и освещением ряда новых моментов, углубляющих понимание и отдельных эпох и истории отдельных стран.

Вот почему при изучении истории войн мы особое внимание должны будем уделить: 1) вопросам военной техники, 2) составу армии, 3) ходу военных действий, наконец 4) характеру войн.

Говоря о военной технике, мы ознакомим учеников с оборонительным и наступательным оружием разных периодов. Мы опишем и шлем, и броню, и лук, копье, меч, расскажем о военных укреплениях, о появлении огнестрельного оружия и т. п. При любом таком описании нужно создать конкретные представления, иллюстрировать изложение картиной, рассказать о способе употребления определенного оружия. В то же время мы должны убедительно показать зависимость военной техники от общего уровня развития техники: показать, как переплетается прогресс в деле вооружения с общим прогрессом в области овладения техникой, как и почему стало возможно новое в технике нападения и защиты, как военное дело использует научные достижения и в то же время его развитие становится достижением для разных других отраслей науки.

¹ История ВКП(б), Краткий курс, стр. 152.

² Ленин, Соч., т. XXX, стр. 333.

Задачи по изучению состава армии.

Изучение истории войн приводит и к ознакомлению с составом войска. Здесь учитель должен помнить указание Энгельса об органической связи между составом армии и социальной структурой общества. Наш курс, содержание учебников дают полную возможность раскрыть на конкретных фактах это положение.

Возьмем сначала более простой пример, где мы можем противопоставить две армии. Так, в теме о греко-персидской войне мы имеем многоплеменную армию персов, столь же пеструю по своему составу, как сама персидская монархия, представляющая собой конгломерат покоренных народов; война для войска персов — средство наживы; им противостоит армия греков, армия свободных эллинов, защищающих свою родину; грек идет на войну, выполняя свой гражданский долг, он с упорством, не щадя себя, защищает свою родину.

Более сложным моментом в нашей работе является разбор изменения состава армии вместе с изменением общественной структуры. Можно раскрыть это положение на разных разделах курса.

Так, описывая римскую армию в разные периоды существования этого государства, мы должны будем объяснить реформу армии, проведенную Марием в связи с обезземелением крестьян, показать варваризацию состава армии в последний период существования Римского государства, что служит показателем общей варваризации страны.

Состав армии, коренные в ней изменения особенно ярко можно раскрыть при изучении тем по истории революций.

Возьмем хотя бы историю английской революции. Парламентская армия первого периода гражданской войны, феодальная по составу, не заинтересованная в разгроме короля, не может достигнуть успехов в борьбе с королем. Создание Кромвелем армии «нового образца», демократической по составу, с революционными устремлениями солдат и офицеров определяет перелом в военных действиях и обеспечивает победу над королем.

В органической связи с составом армии стоит вопрос об осознании солдатом целей борьбы, как стимула, воодушевляющего на победу. За что борется армия, созвучны ли цели войны устремлениям народа — этот вопрос всегда должен стоять в центре нашего внимания. В войнах не народных, где стимулом для воина только нажива, рядового воина заставляют воевать только с помощью палочной дисциплины. Ярким примером является «Тридцатилетняя война», где, по выражению Валленштейна, война рождала войну, где не хватало веревок, чтобы казнить мародеров; или во время войн Фридриха II рекомендовалось не водить ночью солдат близ леса, так как часты были случаи дезертирства. В войнах революционных, в которых народ отстаивал свою независимость, каждый воин знал, за что он борется, и потому стремился к победе (например: гуситские войны; армия «нового образца» в английской революции).

Особенно яркий пример героизма, обусловленного осознанием долга защиты Родины, дает Великая Отечественная война Советского народа против фашистских захватчиков. Ярким выражением настроения, воодушевляющего Советский народ, являются слова товарища Сталина: «Наше дело правое. Победа будет за нами!»

В курсе истории имеются некоторые моменты, специально связанные с историей войска, но имеющие общесторическое значение. Так, мы говорим об армии народной (в греко-персидской войне, в гуситских войнах, в войнах революционного характера). Мы показываем армию наемную, феодальные дружины, регулярную армию. Мы всегда останавливаемся на выяснении тех социально-экономических условий, которые объясняют разные виды армий. Нужно помнить, что только при наличии исторического подхода ученик сможет глубоко осознать особенности Советской Армии и изучить те ее характерные черты, на которые указывает товарищ Сталин в своих выступлениях и докладах.

К числу более специальных вопросов относятся вопросы о сочетании разного рода оружия. Так, уже в темах по древнему Востоку (на материале по истории Ассирии) мы познакомим с наличием в армии легко и тяжело вооруженной пехоты, конницы, колесницы. В истории Греции до Александра Македонского мы выясняем преобладающую роль пехоты.

Таким образом, мы и здесь видим, что состав армии и сочетания в ней разного рода войсковых частей связан не только с уровнем техники, но и со структурой общества. По истории средних веков мы покажем роль пехоты, конницы, появление артиллерии.

Изучение хода войны.

Следующим вопросом является изучение самого хода войны. Понятно, что мы остановимся только на узловых моментах. Для их осознания и закрепления необходимо вести календарь, следить за картой. Решающие события войны мы даем более детально. Сюда мы отнесем реформы армии, изменяющие ее состав (реформы армии в ходе Столетней войны, в ходе английской революции), новые группировки борющихся сил, появление новых союзников (например, измена Бургундии в ходе Столетней войны), наконец главные битвы.

Таких битв в программе семилетки немного: для древней истории это — Марафон, Исс, Канны — как центральные, для истории средних веков — битвы при Гастингсе, Пуатье, Креси.

При детальном изучении битвы нужно: 1) описать место, где она происходит (например: для битвы при Марафоне мы укажем на узкую долину, окаймленную лесистыми горами, на близость моря, на расстояние от Афин), эти указания нужно нанести на план; 2) расположение войск, их состав (продолжая пример Марафонской битвы, можно описать фалангу греков, расположение персидских войск; 3) начальный метод боя (подпустив к

себе персов, греки бросаются бегом вперед), начальный момент обозначить схематично на плане; 4) развитие битвы с обозначением на плане движения войск (центр греков смят, движение флангов); 5) завершение боя (окружение персов, их отступление). Таким образом, при изложении хода битвы огромную роль играет план, но нельзя свести всю работу к его разбору, нужно оживлять, ярко воспроизвести события, а не ограничиваться схемой. В этих целях необходимо использовать документ, научно-популярную и художественную литературу.

Изучение деятельности полководцев.

Изучение истории войн ставит перед нами и задачу ознакомить учеников с деятельностью крупных полководцев, их ролью, причинами их успехов. Эти вопросы имеют большое значение в воспитательном отношении, они показывают качества, которыми должен обладать крупный полководец, они раскрывают его роль в деле организации победы. В курсе истории перед учениками встанут образы ряда полководцев. Особое внимание нужно будет уделить великим полководцам русского народа. Принципы характеристики их деятельности останутся те же, что при показе крупных исторических деятелей. Особенно ярко нужно выявить ученикам умение полководцев оценивать ситуацию и соответственно наметить план кампании. Для более углубленного освоения роли военачальника необходимо остановиться на целях, которые он ставил перед собой, на его отношении к войску.

Нужно помнить, что многие из крупных полководцев всегда были близки своему войску, делили с ним невзгоды борьбы, например: полководец столь отдаленных времен, как Ганнибал, и более поздней эпохи, как Суворов, были непосредственными руководителями войска, близкими своей армии.

В свете истории особенно ярко встанет перед учениками образ величайшего полководца современности товарища Сталина.

Через все содержание тем по истории войн должна красной нитью проходить их связь с общей исторической ситуацией. Только на этой базе мы можем подвести учеников к характеристике и оценке войны.

Для оценки войны нам необходимо исходить из ее характеристики, из установления ее целей. Ленин указывал, что, говоря о той или иной войне, необходимо прежде всего установить, «какой классовый характер война носит, из-за чего эта война разразилась, какие классы ее ведут, какие исторические и историко-экономические условия ее вызвали»¹.

Ленин говорил, что марксисты не принадлежат к числу противников всякой войны. В курсе истории нам придется встретиться с войнами разного характера.

Большая часть изучаемых войн периода древней и средней

¹ Ленин, Соч., т. XXX, стр. 332.

истории носит ярко выраженный захватнический характер. В таких войнах не заинтересован народ, он ничего не выгадывает от любого их исхода, народ является лишь жертвой ужасов войны. К числу таких войн мы относим войны Рамзеса II с хеттами, Ассирии с Урарту, Пунические войны (однако в конце последней войны Карфаген только обороняется, защищает свое существование), феодальные войны раннего средневековья, династические войны позднего средневековья.

Подвести учеников к правильной оценке этих войн как несправедливых, вскрыть их причины — не вызовет больших трудностей.

Гораздо сложнее обстоит дело с войнами раннего и развитого средневековья, когда эти войны сопровождали процесс образования государства, оформления народностей. Например, войны Карла Великого имели большое значение в процессе объединения, хотя бы временного, отдельных племен и становления их на путь государственных образований.

Войны XII—XV вв., которых было так много в этот период, носили тоже разный характер. Так, Столетняя война по своим результатам имела прогрессивное значение для дальнейшей истории Франции, она способствовала объединению Франции в одно государство, осознанию населением этой страны общности своих интересов, оформлению французской народности. Подчеркнем, что в последний период она явно приобретает черты народной войны, так как французы отстаивали свою народность, свою политическую независимость. Такой же прогрессивный характер носили войны Ивана III, в результате которых создалось единое национальное русское государство.

Совсем иной характер носит германский «натиск на Восток». Он был чисто грабительским походом, приведшим к уничтожению многих племен, к захвату территорий, органически и исторически не связанных с Германией, и результат этих войн никак не содействовал внутренней консолидации Германии.

Таким образом, при оценке войн всегда нужно исходить из того, чем вызвана война, кем она велась, какие она ставила цели; для оценки характера войны большое значение имеет взвешиваемое отношение к ее результатам в плане последующего развития и судеб воюющих стран.

Древняя история и история средних веков знают и войны народные, в которых народ отстаивал свою независимость; эти войны приобретали в ряде случаев и революционный характер.

При изучении греко-персидских войн, реконкисты и других аналогичных войн нужно четко показать ученикам, что главной силой, определяющей победу в борьбе за независимость, является сам народ.

Ознакомление с гуситскими войнами, с борьбой Нидерланд против испанского владычества должно привести учеников к пониманию, что эти войны за независимость приобретают одновре-

менно ярко выраженный революционный характер. Вот почему надо, чтобы ученики увидели, что Табор является центром борьбы славян с немецким засильем и вместе с тем центром борьбы крепостных крестьян против феодалов.

Включение в программу семилетки тем из новой истории ознакомит учеников с буржуазной революцией во Франции и ее революционными войнами, где основным лозунгом было «мир, хижинам — война дворцам».

Систематическое прохождение истории СССР расширит возможность для более углубленного понимания характера войн. даст много примеров борьбы русского народа за независимость. Этот же курс раскроет борьбу пролетариата против капиталистов, завершующуюся победой Октябрьской социалистической революции, покажет учащимся историческое значение гражданской войны, где пролетариат, отстаивая свои завоевания, защищал независимость своей родины от иностранного капитала.

Анализ характера и целей войн подводит учеников к пониманию учения о справедливых и несправедливых войнах.

Наши ученики увидят, что упорство народа, его воля к победе, единство тыла и фронта, о котором говорит товарищ Сталин, может обеспечить победу над самыми страшными и, как будто, непобедимыми агрессорами. В свете истории они особенно глубоко осознают и оценят героизм русского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.

Они поймут мудрую политику СССР и его великого вождя товарища Сталина в борьбе за создание во всем мире такого строя, который сделал бы невозможным новое выступление хищников-фашистов, который обеспечил бы мирные условия для жизни и развития народов.

Глава VIII.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ И ИДЕОЛОГИИ.

Задачи и место тем по истории культуры.

Курс гражданской истории ставит перед собой задачу ознакомить учащихся с историей жизни народов во всех ее проявлениях. Вот почему программы и учебники наряду с материалом, рисующим хозяйство, общественный строй, классовую борьбу, государственные формы, включают значительное количество вопросов истории культуры разных периодов исторического процесса. Понятно, что мы не можем претендовать на какое-либо специальное, углубленное изучение истории культуры (изучении истории наук, искусства, литературы, философии) в средней школе. И все же наличие в программах тем по истории культуры имеет огромное образовательное и воспитательное значение.

Действительно, без знания наиболее характерных проявлений культуры отдельных исторических периодов, без выявления

классового характера культуры учащиеся не получают полноценных представлений как об отдельной эпохе, так и о прогрессивном развитии исторического процесса. Одно это соображение является решающим для обязательного включения тем по культуре в наши программы. Однако не только этим определяется значимость и место вопросов истории культуры в средней школе. Подробное знакомство учащихся с вопросами истории культуры будет способствовать развитию их умственного кругозора, покажет им, что современная культура есть результат многовекового развития, научит их ценить достижения культуры, понимать те условия, которые создают наиболее благоприятную почву для культурного прогресса. Осознание всех этих вопросов даст возможность глубоко понять задачи в области культуры, стоящие перед нашей страной, и те широчайшие возможности для развития культуры, которые открывает советский строй.

Значение освоения культурных достижений в прошлом многократно подчеркивал Ленин: «Пролетарская культура должна явиться закономерным развитием тех запасов знаний, которые человечество выработало под игом капиталистического общества, помещичьего общества, чиновничьего общества».

«Коммунистом стать можно лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество»¹.

Необходимо внимательно продумать то место, которое должны занимать вопросы истории культуры в программах советских школ.

Следующие основные соображения определяют место и значение этих тем в школьном курсе:

1) Включить в программу школы специальный курс истории культуры было бы, конечно, неправильным.

2) Отказываясь от систематического изучения истории культуры, необходимо ознакомить учеников с наиболее яркими и наиболее характерными для эпохи проявлениями культуры.

3) Явления из жизни культуры, которые мы сообщаем ученикам, должны: а) ознакомить учеников с внешней обстановкой, в которой живут представители разных групп и классов общества, б) ознакомить с теми представлениями, которые имеются у общества об окружающем мире, природе и которые находят свое отражение в науке, литературе и искусстве, с теми общественно-политическими идеалами, к которым стремятся представители разных классов в разные периоды исторического развития.

4) Необходимо выяснить связь культуры с другими сторонами жизни и раскрыть классовый характер культуры.

Изучение
вопросов быта.

Остановимся прежде всего на изучении быта, обстановки, в которой существуют люди разных классов в разных исторических периодах.

¹ Ленин, Соч., т. XXX, стр. 406—407.

Внешняя обстановка, в которой живет и действует человек определенной эпохи, обусловлена уровнем развития техники, общим характером эпохи и местом, которое занимает данный класс или группа в обществе. В то же время эта обстановка накладывает определенный отпечаток на всю жизнь человека, создает своеобразный ее колорит, она отражает запросы, стремления и положение разных классов. Вот почему мы не можем рассматривать вопросы быта как самодовлеющие, и в то же время мы не можем обойтись без них, так как при их отсутствии утрачивается не только колорит эпохи, ее своеобразие, но исчезает и очень многое из того, что дает нам возможность жизненно, правдиво воспроизвести прошлое.

В наших программах и учебниках идея включения бытового материала выявлена четко. Однако краткость изложения часто не дает возможности развернуть картину до конца. В задачу учителя входит насытить конкретным материалом те скудные и краткие положения, которые имеются в тексте учебника, и, используя иллюстрации учебника, а также дополнительный материал, дать яркую картину быта прошлого.

При изучении обстановки, в которой живут люди, необходимо остановиться на следующих моментах:

1) Внешняя среда — деревня, город, замок, дом, обстановка, в которой протекает работа, мастерская, мануфактура, средства сообщения.

2) Внешний вид самого человека — его костюм, манера держать себя.

3) Времяпрепровождение — труд и отдых, условия труда¹.

Внешняя обстановка является фоном, на котором вырисовывается жизнь людей. Вот почему она не должна отрываться от самих людей и их социального положения.

Так, учитель описывает замок, в котором живет феодал. Он дает картину замка как военного центра, подчеркивая, что все его части подчинены идее защиты. Он обращает внимание на монументальную кладку его стен, создающих надежную защиту до того момента, когда появилось огнестрельное оружие. Хотя кратко, дается и внутреннее убранство замка, причем отмечается его примитивность с точки зрения современного представления о комфорте, указывается и на такую деталь, как отсутствие стекол. В то же время учитель подчеркивает, что стены, подъемный мост превращают замок в замкнутый мирок, живущий своей изолированной жизнью. Он спешит населить замок людьми — феодал с семьей и приближенными, а также обслуживающие люди; описывает внешний облик феодала, его боевой костюм, рассказывает о будничной жизни замка, о любимых развлечениях феодалов:

¹ Подчеркнем, что в дореволюционной школе вопросам быта уделялось большое внимание сторонниками культурно-бытового построения истории. Однако для них быт приобретал самодовлеющее значение: он часто сводился к одному любованию прошлым. Вот почему бытовые картины часто воспроизводились только ради их занимательности, безотносительно к их познавательной ценности. Например: в книге Иванова «Средневековый город» имеется подробное описание свадьбы богатого горожанина. Подчеркнем и то, что преобладали картины быта господствующего класса.

охота, турниры, песни трубадуров. Он показывает замок и в тревожные дни осады его соседом-феодалом. Так вырисовывается бытовая картина жизни феодалов. Однако подчеркнем, что эта бытовая картина переплетается с целым рядом других познавательных моментов — с характеристикой феодалов как класса общества, с изучением техники, с характеристикой военного дела, с характеристикой феодального хозяйства.

При изучении быта очень большое воспитательное значение имеют контрастные картины.

Так, феодальному замку мы противопоставляем феодальную деревню — длинную, вытянувшуюся вдоль дороги, состоящую из ряда крестьянских хижин. Мы даем внешний вид этой хижины, крытой соломой, без труб, понятно, без стекол; подчёркиваем скученность населения в таком доме, рисуем внешний облик крестьянина, его одежду, обувь.

Далеко не всегда мы будем давать такую развернутую картину быта, приобретающую значение целостной темы или подтемы. Гораздо чаще бытовые описания вкрапливаются в наше изложение для характеристики определенного явления. Например: характеризуя положение раба, мы дадим ряд бытовых штрихов — описание рынка рабов, жизни раба в латифундии и т. д. Эти бытовые штрихи облегчат усвоение характеристики рабов как класса общества.

Бытовой материал, воссоздавая облик людей определенной эпохи, вызывает интерес ученика и содействует более легкому восприятию прошлого.

Значение бытовых картин заключается в том, что они раскрывают нам повседневную жизнь, тот фон, на котором происходят крупные события, они помогают понять эти события, глубоко осознать материальные условия существования и характерные черты общественной структуры.

Изучение быта, обстановки дает ученикам представление о том, как живут люди, однако этот вопрос служит только введением к другому, гораздо более сложному. Полный курс истории культуры должен объяснить и показать образ мыслей, стремления и идеалы людей различных исторических периодов и различных классов, ознакомить учеников с развитием просвещения, науки, литературы, искусства, религии, социально-политических учений.

Вдумываясь в содержание ныне действующей программы V—VII классов, мы видим, что вопросы культуры изучаются не всегда одинаково полно. Например, в теме об Египте в центре внимания стоят вопросы развития письменности, религии, архитектуры, некоторые вопросы литературы и науки. Для раннего периода истории Греции даются эпос, мифы, религия. Для Греции V века — театр, наука, философия, скульптура, архитектура. Для раннего Возрождения — литература, для позднего — живопись и скульптура.

Чем объяснить различный круг вопросов по истории культуры?

Отбирая материал, мы стремимся ознакомить с теми явлениями культуры, которые наиболее характерны для эпохи и ярче всего отражают образ мысли. Знакомя учеников с наиболее типичными явлениями культуры, мы обязаны считаться и с их доступностью для ученика. Например, для XII—XIII вв. характерна схоластика с ее борьбой номиналистов и реалистов, но этого рода вопросы непосильны для ученика VI—VII кл. и нам приходится от них отказаться.

В V—VII классах нам приходится отказаться и от изучения вопросов, характеризующих отдельные философские системы.

Установив общий принцип отбора материала по истории культуры, обратим внимание на место, которое занимают эти вопросы в программе. В некоторых случаях они превращаются в самостоятельные темы или подтемы, например, культура Греции, рыцарская культура, итальянское возрождение. Иногда вопросы культуры являются лишь подвопросом в пределах определенной темы. Так, мы изучаем французскую литературу XVI в. в связи с общей характеристикой Франции этого периода.

При различном решении вопроса о месте тем по культуре мы обязаны всегда органически связывать их с изучением всех остальных сторон жизни. Только в таком случае эти темы действительно помогут глубоко воспринять единство эпохи, взятой во всех ее проявлениях.

Изучение истории просвещения и науки.

Остановимся прежде всего на изучении вопросов истории просвещения и науки. Школьные программы знакомят с историей письменности. Значение хотя бы самых элементарных знаний в этой области совершенно очевидно: без письма немислима наука, немислимо распространение и развитие культуры.

В курсе древнего Востока (история Египта и Двуречья) имеются специальные темы по истории письма.

Построение их своеобразно: история письма дается на материале истории расшифровки иероглифов и клинописи. Необходимо, чтобы второй вопрос не заслонил первый, так как мы в школе должны себе поставить задачу ознакомить учеников с основными этапами развития письма, начиная с рисунка, заменяющего письменное повествование. Изучение истории письма необходимо максимально конкретизировать, прибегая к показу и разбору иллюстраций. Полезно заставить самих учеников попробовать написать отдельные слова или фразу иероглифическими знаками, начертать клинописные знаки. Вместе с тем мы обращаем внимание учеников на то, чем писали (папирус, глиняные таблицы, пергамент). В процессе прохождения программы историю письма желательно довести до возникновения буквенного письма. К сожалению, при сокращении темы по Феникии этот вопрос выпал. Его надо восстановить с тем, чтобы ученики поняли, насколько упростилось письмо и создались гораздо более широкие возможности его использования. Нужно яркими красками нарисовать труд переписчика книги.

Во всех последующих темах курса истории нам необходимо всегда, когда речь идет о начальной истории какой-либо страны, народа, обратить внимание на начало письма, распространение

грамотности (например, распространение грамоты среди франков, появление славянского алфавита и письменности). Ученикам нужно подчеркнуть, что изобретение книгопечатания создало возможность широкого распространения книг среди населения.

Рисуя жизнь различных периодов истории, следует остановиться и на распространении просвещения. Здесь нужно выявить, как велик тот круг людей, которые приобщены к просвещению. Особый интерес приобретает этот вопрос для средневековья. В раннюю пору — носительница просвещения церковь; феодал также неграмотен, как и крестьянин. Удел крестьянина труд, феодала — война. Грамотность среди дворян — редкое явление. Для того чтобы подчеркнуть этот момент, хорошо дать ряд примеров ученикам, например, похвала императору за то, что он не только умел читать, но даже понимал прочитанное.

При изучении более поздних времен мы покажем, что господствующие классы почувствовали важность и силу просвещения и стали на путь сознательного отстранения народных масс от знаний из боязни роста их сознательности. Особенно откровенно об этом говорили иезуиты: «Не желательно, чтобы простонародье и прислуга умели читать и писать, тех же из них, которые обучены грамоте, не следует учить ничему большому... потому, что низшие классы должны только в простоте душевной и с полным смиренным служить Господу нашему Иисусу Христу».

Таким образом ученики должны прийти к выводу, что просвещение, знания монополизированы господствующими классами и превращаются на известном этапе развития общества в орудие их власти. Понятно, что период капитализма, развитой техники поставит вопрос об обязательном начальном обучении, так как в целях большей эксплуатации капиталисту выгоден грамотный рабочий.

Только в свете изучения истории наши ученики смогут понять тот широчайший размах, который приобретает народное просвещение у нас в социалистической стране, где имеется осознание самим народом необходимости знаний для успешного социалистического строительства и широкое приобщение всех трудящихся к знаниям.

Наряду с вопросом о распространении просвещения, нам необходимо осветить вопрос, как и где учат, чему учат. Программы и учебники включают отдельные моменты по истории школы. Мы говорим об учении в древнем Египте, в Греции, в Риме, в средневековой школе.

Содержание знаний в разные периоды отражает уровень развития науки. В какой мере курс истории может ознакомить учеников с развитием науки? Какие цели мы должны поставить перед собой?

Здесь, как и в других вопросах истории культуры, перед нами стоит задача выделить и осветить основные проблемы, которые помогают понять мирозерцание людей определенного исторического периода.

Необходимо остановиться на следующих проблемах: 1) Под влиянием каких причин зарождались научные знания? 2) Как вооружали они человека для преодоления и подчинения сил

природы? 3) Какое значение имели достижения науки для понимания окружающего мира?

Так, при изучении истории древнего Египта необходимо показать, как в процессе трудовой деятельности человека зарождаются научные знания. Мы расскажем ученикам, что главное занятие египтян — земледелие — связано с разливом Нила, происходящим в определенные времена года, что отсюда возникает потребность знать заранее время этих разливов, что ведет к наблюдениям над небесными светилами и их движением, — так зарождаются первые знания в области астрономии. Строительные работы в Египте и развитие математики тоже должны быть показаны в их взаимной связи. Таким образом, мы подчеркнем то, что развитие науки органически связано с трудовой деятельностью человека и вместе с тем создает предпосылки для совершенствования этой деятельности.

В программе даются только науки, связанные с познанием природы (естествознание, астрономия, география). Это понятно, потому что они объясняют явления природы и тем самым влияют на миропонимание и на осознание человеком своего места в жизни. Таким образом, очень большое образовательное и воспитательное значение имеет тема о Копернике и Галилее, так как она показывает, как новые научные открытия меняют полностью представления о мире, представления, освещенные религией. Отсюда и происходит конфликт между верой и знанием и борьба церкви против науки, заканчивающаяся победой последней.

В воспитательном и образовательном плане необходимо остановиться и на личностях крупных ученых прошлого. Нужно запечатлеть их образы в сознании учеников, показать, чем именно заслужили они историческую известность.

Изучение вопросов истории литературы и искусства. Среди вопросов истории культуры, изучаемых в курсе истории, особое место занимают вопросы истории литературы и искусства. Основная задача включения их в программу аналогична задачам изучения других проявлений культуры, а именно — через ознакомление с литературой и искусством эпохи мы стремимся дать полноту картины жизни человечества определенного исторического периода, раскрыть, чем живет человек, как он воспринимает окружающее.

Вместе с тем эти темы имеют огромное значение для воспитания учащихся умения воспринимать, чувствовать, понимать красоту художественных образов, они развивают не только мысль, но и эстетическое чувство ученика.

Мы разбираем литературное произведение в том случае, если оно имеет для нас документальное значение, отражая характерные черты жизни или даже определенные события.

Так, по поэмам Гомера мы ознакомим учеников со всеми сторонами жизни греков этого периода. Включение отрывков из поэмы конкретизирует прошлое. Сухой и поеволле социологический материал урока «Общественный строй греков» приобретает яркость, жизненную убедительность, становится интересным для ученика.

Точно так же при изучении положения демоса в Афинах VII в. чтение и разбор басни Гесиода о «Соловье и ястребе» сильно оживляет работу.

При рассказе о Саламинской битве, читая отрывок из трагедии «Персы», мы добьемся яркого восприятия боя, глубоко почувствуем переживания греков, поймем волю и упорство их в защите своей родины.

Мы знакомим с сюжетом и читаем отдельные отрывки литературного произведения в том случае, если они ярко отражают мирозерцание и идеалы определенного класса.

Однако в курсе истории мы не ограничиваемся привлечением отдельных литературных произведений. Нам необходимо ознакомить учеников и с характеристикой литературных форм определенной эпохи.

Наши ученики должны знать, что для раннего периода истории Греции наиболее типичными произведениями являются поэмы Гомера и мифы, что в мифах отражается представление о мире и положении людей. Для Греции в период ее расцвета наиболее типичным видом литературы являются театральные представления: драма и комедия. Это явление связано с развитой общественной жизнью греков, широко распространенными общественными празднествами (наряду с театральными представлениями проводились олимпийские игры).

При изучении средних веков (XI—XIII) мы будем говорить о рыцарском эпосе, рыцарском романе, лирике, как о наиболее типичных видах литературы для эпохи и для класса феодалов.

Мы покажем, как в них отражается мировоззрение феодалов, их жизнь. Хорошо противопоставить рыцарской литературе городскую. Тогда особенности обеих социальных групп встанут особенно ярко перед учеником.

Для Италии XII—XV вв. мы даем Возрождение как особое культурное движение, отражающее перелом в мирозерцании, вызванный оформлением нового класса общества — буржуазии.

Изучая вопросы истории искусства, мы будем давать материал по истории живописи, скульптуры, архитектуры, причем выбор того или другого вида искусства будет определяться яркостью отображения в нем вопросов мирозерцания и в то же время доступностью материала для усвоения учащихся. Подбирая темы по вопросам истории искусства, мы, кроме того, ставим себе целью ознакомить учащихся хотя бы с некоторыми крупнейшими произведениями искусства и их создателями, так как мы считаем, что знание их входит в общеобразовательный минимум (культурному человеку нужно знать о Фидии и его статуях Афины-Паллады, Зевса Олимпийского, о Леонардо да Винчи и его картинах «Тайная вечеря», «Джоконда» и др.).

При ознакомлении с произведениями искусства нужно разграничить два вопроса: 1) вопрос об использовании произведения как объекта для познания эпохи, ее жизни, переживаний; 2) изучение этого произведения как произведения искусства.

При анализе произведений искусства, живописи, скульптуры необходимо прежде всего остановиться на разъяснении самого сюжета: что, кто изображен. В ряде случаев нужно объяснить мотив выбора такого сюжета, например, почему крупнейшие произведения Фидии изображают богов, почему художники Возрождения рисуют на своих картинах мадонн, святых.

Установив сюжет, мы подходим к объяснению того, что хочет передать художник в своих произведениях, какое настроение, какие мысли. Так, на анализе изображений скульптуры Афины, Артемиды и Геракла мы покажем, как скульптура передает величие (Афина), грацию (Артемиды), физическую силу (Геракл). При ознакомлении с изображением Дискобола мы показываем передачу движения, на скульптурной группе Лаокоона — ужас, напряжение воли и силы для борьбы, физическую муку.

При разборе картин эпохи Возрождения нужно подчеркнуть светский характер живописи, несмотря на религиозный сюжет. Ученики должны будут в этих картинах увидеть живых людей с их переживаниями, мыслями.

Изучение вопросов идеологии.

Как мы видели, при изучении вопросов истории просвещения, литературы и искусства в центре нашего внимания стоит задача показать миропонимание людей определенной эпохи, определенного класса.

Темы чисто идеологического характера приобретут в курсе истории огромную значимость, так как они знакомят с идеалами, устремлениями различных классов общества на разных этапах его развития. Идеология включает два момента — миропонимание людей (история философии) и политическая идеология (социально-политические стремления определенных классов общества).

Вопросы философского характера вследствие своей абстрактности еще недоступны ученикам V—VII классов. Невозможно, по уровню развития учащихся, дать им полное представление о двух основных философских системах: материалистической и идеалистической. Но мы не можем не остановиться на религиозном миропонимании как на разновидности идеалистической трактовки мира. Таким образом история религий включается в курс истории.

Вопросы истории религий в школьной программе.

При изучении истории религий мы ставим себе следующие цели: 1) объяснить, как и почему возникли религиозные представления, 2) раскрыть внутреннюю связь между хозяйственной и общественной структурой общества и религиозными учениями, 3) показать ненаучность и фантастичность религиозных представлений, 4) объяснить, какие явления в обществе способствуют распространению религиозного мирозерцания, 5) показать религиозную идеологию как идеологию классового общества.

Программа знакомит учеников с религиозными представлениями народов древнего Востока, Греции. В связи с историей Рима дается и история возникновения христианства. В курсе средних веков изучается и магометанство, и господство христианской идеологии, и роль христианской церкви.

Курс древней истории дает нам возможность показать: 1) чем вызвано появление религиозных представлений, 2) как отражаются в религиозных представлениях условия жизни человека, 3) как изменяются эти представления вместе с развитием хозяйственной и социальной жизни, 4) классовый

характер религии, б) жрецов как представителей эксплуататорской верхушки общества

Тяжелый труд, небезопасность существования, бессилие человека перед природой, непостижимость ее явлений и, как результат, неуверенность человека, чувство постоянно грозившей опасности от неведомых явлений природы получают отражение в мифах. Анализируя древнеегипетский миф о Хатор и миф Двуречья о Потопе, мы должны показать, что природа мыслится как сила, враждебная человеку, что при незнании и непонимании явлений природы люди не умеют отличать быль от вымысла. В природе человеку древнего мира многое непонятно. Вот почему он создает самые фантастические объяснения явлений природы.

Таким образом, нельзя ограничиться простым констатированием того, что религию породил страх бессильного человека перед природой. Необходимо, чтобы этот вывод вытекал из изучаемых мифов. Никогда нельзя сводить свою задачу к простому пересказу содержания мифа, а непременно нужно его объяснить.

Нужно показать зависимость религиозных представлений от хозяйственной и общественной жизни.

Это положение легко раскрыть разбором мифов об Изиде и Озирисе, о Тамузе и Иштар, о Деметре. Связь содержания этих мифов с сельскохозяйственными работами совершенно ясна и вполне доступна ученикам. Эту же связь между хозяйственной жизнью и религиозными представлениями нужно подчеркивать и в других мифах. Так, обратить внимание на наличие у греков бога-кузнеца Гефеста, бога-покровителя и заступника путешественников Гермеса и т. д.

Гораздо сложнее показать изменения в религиозных представлениях вместе с изменением и усложнением жизни. Но мы можем ознакомить учеников с постепенным расширением понятия бога: от бога рода к богу города, к богу государства.

Эта тема может быть хорошо иллюстрирована на материале истории Двуречья, где мы будем говорить о богах городов-государств и о превращении Мардука из бога города Вавилона в бога Вавилонского государства.

При изучении религии древнего мира мы на материале древнего Востока ознакомим с жречеством, с его экономической, политической и идеологической мощью. Выдвигая себя посредниками между людьми и богами, толкователями воли последних, жрецы властвуют и над сознанием людей, используя религиозные представления как орудия для подчинения и порабощения народа.

Материал древней истории дает нам возможность отметить и классовый характер религии. Так, «Книга мертвых» сулит загробное блаженство только богатым людям.

Изучение истории Рима включает очень сложную тему о возникновении христианства и превращении его в господствующую религию. Этой теме нужно уделить большое внимание. Необходимо объяснить причину зарождения христианской религии в период кризиса рабовладельческого общества и объяснить, почему именно в религии угнетенные искали облегчения своего положения.

Знакомя учеников с содержанием религиозных представлений христианства, необходимо подчеркнуть аналогичность мифа о смерти и воскрешении бога с мифами более ранних религий. Надо показать и своеобразие христианской религии как универсальной религии, проповедовавшей культ бога всего человечества, а не отдельного народа, выдвигавшей высокие моральные требования.

Изучая равною христианскую общину, нужно отметить ее демократический характер, затем показать постепенное оформление христианской церкви, ее структуру, причины ее силы и влияния. Необходимо ярко выявить и то, что христианство никогда не звало народные массы к борьбе, к революции, переноса идею равенства и счастья людей в загробный мир. Без раскрытия этих положений ученики не поймут, почему христианство вытеснило другие религии и превратилось в господствующую религию.

В курсе средних веков учащиеся ознакомятся с историей возникновения магометанства. Эта тема дает нам возможность еще раз подчеркнуть зависимость религиозных представлений от условий жизни.

В курсе средних веков основное внимание придется уделять изучению истории христианства и христианской церкви. К этим вопросам мы будем возвращаться неоднократно и в специальных уроках, и в связи с изучением истории отдельных стран, и при изучении международных отношений, и при ознакомлении с вопросами истории культуры. Необходимо выяснить роль церкви в средние века, ее политическое значение, ее безраздельное господство над сознанием людей.

Содержание программы дает возможность проследить, как постепенно вырастает авторитет церкви. В период феодальной раздробленности Европы одна церковь сохраняется как централизованная и экономически наиболее мощная сила. Она же является и единственной носительницей просвещения. В этот период утверждается ее идеологическое господство. Церковь формулирует догмы как непреложные истины, определяющие понимание природы и окружающих явлений. Религиозное миропонимание сковывает свободную мысль человека, превращая его в срудие непонятной и всемогущей силы. Церковь выступает в роли посредника между богом и человеком, всеми средствами поддерживая религиозное миропонимание. Церковь превращается и в крупнейшую политическую силу, стремится к мировому господству и в течение веков ведет упорную борьбу с другим претендентом на мировое господство — с Священной Римской империей.

Необходимо показать ученикам, что наивысший расцвет папства как политической силы является и началом его упадка. Борьба против господства церкви как крупнейшей силы феодального общества выливается в форму борьбы против официального церковного учения, однако она не доходит до отрицания религии, остается в рамках религиозного миропонимания.

В школьном курсе семилетки нет возможности остановиться на выяснении причин религиозного обоснования требований революционных масс, но все же необходимо указать, что протест против церкви как феодальной силы выливается в форму религиозных движений. Показать это можно на примере революционной борьбы XVI—XVII вв. (крестьянская война, нидерландская революция, английская революция).

Вместе с тем необходимо учесть, что только при восприятии борьбы против церкви как проявления классовой борьбы станет возможным объяснить ту жестокость и тот фанатизм, который проявляет церковь в попытках уничтожить опасные для ее могущества взгляды (инквизиция со всеми ее орудиями пытки).

При изучении реформации нужно подчеркнуть борьбу против феодальной церкви и низов общества и поднимающейся буржуазии.

В теме о развитии науки и техники мы покажем, как развивающаяся общественная и хозяйственная жизнь прокладывает новые пути к познанию мира — вне церковных учений. Мы дадим яркое описание столкновения между научными исканиями и религиозными учениями, которые завершаются победой науки.

Нельзя упрощать вопрос о роли церкви в разные исторические периоды. Мы видим церковь, как единственную носительницу просвещения, мы видим церковь, которая ополчается против науки. Все эти моменты должен учиться против путем исторического подхода сможем мы обеспечить научно-критическое отношение к вопросам религии. Воспитывая у учеников марксистский, правильный подход к изучаемым фактам, изучение истории религии должно подвести учеников к марксистско-ленинскому пониманию религии. Таким путем мы поможем ученикам проникнуться материалистическим миропониманием.

Изучение общественно-политической идеологии.

При изучении вопросов идеологии огромное воспитательное и образовательное значение имеет ознакомление учеников с общественно-политическими идеалами разных классов и разных исторических периодов.

«Новые общественные идеи и теории возникают лишь после того, как развитие материальной жизни общества поставило перед обществом новые задачи. Но после того, как они возникли, они становятся серьезнейшей силой, облегчающей разрешение новых задач, поставленных развитием материальной жизни общества, облегчающей продвижение общества вперед. Здесь именно и сказывается величайшее организующее, мобилизующее и преобразующее значение новых идей, новых теорий, новых политических взглядов», — указывает товарищ Сталин¹. Соответственно с этим мы и должны показать учащимся, в каких условиях зарождались и оформлялись определенные общественно-политические учения, в чем заключалось их содержание, их классовые основы, какое значение они имели в ходе борьбы.

В одной из предшествующих глав мы остановились на изучении истории классов и классовой борьбы. В органической связи с этой проблемой стоит вопрос об общественно-политической идеологии, так как здесь мы раскрываем, за что борются

¹ Сталин, Вопросы ленинизма, изд. XI, стр. 546—547.

разные классы, к чему они стремятся и какими путями хотят достигнуть своих целей. Классам, восстающим против существующего строя, мы противопоставляем классы господствующие, отстаивающие уже закрепленные ими порядки и пытающиеся теоретически обосновать свою правоту.

Круг вопросов, которые мы сообщаем ученикам из общественно-политической идеологии древнего мира, незначителен. Это вызвано прежде всего самим характером данного периода, так как рабы не создали своего представления об идеальном общественном строе. Эту мысль мы в доступной форме подчеркиваем ученикам на разборе отдельных движений рабов.

Так, уже в связи с изложением восстания рабов в Египте учебник, объясняя ученикам и результаты восстания и причины его зарождения, отмечает, что рабы еще не знали, как можно построить мир на других началах, т. е. не стремились уничтожить совсем эксплуатацию и причины, ее породившие, а хотели только перестать быть жертвами эксплуатации и угнетения господствующего класса. К этой же мысли мы возвращаемся каждый раз, когда изучаем уже более поздние крупные восстания рабов, так как несмотря на большую их организованность не создается какого-либо идеала нового общественного строя.

Что касается идеологии класса свободных древнего мира, то теории, выражающие взгляды богатых рабовладельцев, слишком сложны для ученика. Особенно трудны для сознания учеников общественно-политические взгляды римских рабовладельцев. Однако на материале истории Греции возможно хотя кратко дать ученикам представление об идеальном государстве Платона, где сохраняются рабы, где резко разграничен физический и умственный труд. Трудится основная масса населения, воюют специальные войны, управляют философы.

В курсе средних веков ученики знакомятся с движениями крестьян, плебейских масс, с выступлениями буржуазных групп.

Материалом для изучения общественно-политических учений служат: 1) программы, в которых отражены требования, 2) высказывания, изречения восставших, 3) содержание отдельных политических трактатов.

Знакомя учеников с общественно-политическими идеалами и теориями, следует добиваться посылно глубокого их понимания, правильной их оценки. Вот почему при изучении программ необходимо уделить большое внимание следующим вопросам:

1) в каких условиях (социально-экономических и политических) и в какой среде (класс, группы общества) оформились определенные идеалы и теории, 2) как критикуют они существующий строй (в чем видят его основные пороки), 3) что ему противопоставляют (общественно-политический идеал), 4) какими доводами обосновывают, чем доказывают правоту и правильность своих требований, 5) какими методами предполагают вести и ведут борьбу, 6) какова общая оценка этих идеалов.

Разберем на конкретном материале, как раскрывать намеченные нами вопросы перед учениками.

Изложению конкретного хода борьбы и программы требований должна предшествовать обобщающая характеристика того периода, в который выдвигаются определенные требования или формулируется определенное учение. Так, прежде чем изложить содержание «Утопии» Томаса Мора, нужно обобщить характерные черты Англии XVI в., обусловленные хозяйственным переворотом — накопление богатств, приток золота, обнищание народных масс: огораживание, обезземеление крестьянина, бродяжничество, борьба против него. Таким образом мы подводим учеников к осознанию противоречий внутри английского общества.

Перед изучением крестьянских требований в Германии XVI в. мы вспоминаем положение крестьян, рост их эксплуатации, пути, которыми за их счет пытались поправить свое пошатнувшееся положение феодалы.

Установив обстановку, выяснив внутренние противоречия, мы переходим к изучению самих программ восставших или к содержанию определенных учений.

В этой связи мы останавливаемся прежде всего на вопросе: в чем же видят восставшие порочность существующего строя? В зависимости от степени разработанности учения, а также трудности излагаемого материала, мы остановимся более или менее подробно на критической части учения. Порой она будет органически связана с положительными требованиями. Так, программа 12 статей видит зло в наличии крепостного права, барщины и т. д. и требует их отмены. Иногда мы выделим какое-нибудь одно положение, изречение восставших, для установления их отношения к существующему строю. Например, изречение лоллардов: «Когда Адам пахал, а Ева пряла, где был дворянин?» — даст нам возможность установить, что восставшие протестуют против неравенства (понятно, отсюда вывод: требуют равенства).

В тех темах, где речь идет уже о систематически изложенном учении, эта критическая часть может занять больше места. Так, мы подробнее остановимся на выяснении того, в чем видит Томас Мор пороки современной ему Англии.

Для ранних буржуазных революций, особенно для английской, мы можем уже указать, к чему стремятся определенные партии в области социального, экономического и политического строя, как они представляют себе структуру общества после своей победы. Понятно, что в тех случаях, где мы изучаем не программу, а уже определенное учение, там положительный идеал вырисовывается ярко. Так, при изучении «Утопии» Томаса Мора нужно возможно полнее нарисовать идеальный строй «Утопии» и дать объяснение характерных его особенностей, уровня развития техники и классовой структуры того времени.

Таким образом, на изучении общественно-политических течений мы особенно ярко можем подчеркнуть, что идеалистические обоснования стоят в неразрывной связи с общим историческим характером эпохи.

Вместе с тем анализ общественно-политических учений вплотную подводит учеников к овладению основными положениями марксистско-ленинского учения об обществе, классовой борьбе, о революции.

С введением в курс семилетки истории СССР и тем самым с включением в наши программы конкретных фактов из борьбы пролетариата на экономическом, политическом и идеологическом фронтах мы в пределах V—VII классов вооружим учеников пониманием значения революционной теории и создадим предпо-

сылки для углубленной работы над овладением основами марксизма-ленинизма в более старшем возрасте.

**Единство
различных
сторон истории.**

Мы проследили тот круг явлений, с которыми мы знакомим учеников при изучении вопросов культуры и идеологии. Вместе с тем мы отметили основные вопросы, которые будут стоять в поле нашего внимания при разборе отдельных проявлений культуры.

Из изложенного следует, что объем знаний, сообщаемых ученикам и указанный в программах и учебниках, довольно велик, и само содержание этих знаний чрезвычайно многообразно. Однако это многообразие содержания не должно приводить к простому нагромождению материала, так как все темы по культуре объединены задачей показать, как живут люди, чем живут они, каково внутреннее содержание их жизни, их запросы, стремления.

Специфический характер содержания тем по культуре не должен превратить их в обособленную область познания, органически не связанную с другими вопросами курса истории. Единство тем по истории культуры с изучаемыми другими явлениями исторического процесса раскрывается путем выявления классовых основ культуры, ее зависимости от общего уровня развития материальных основ жизни и путем выявления воздействия культуры на общее развитие жизни общества.

Таким образом, изучение вопросов истории культуры способствует восприятию целостности исторического процесса в его многообразии, способствует всестороннему изучению определенных исторических периодов и помогает глубже воспринять общую прогрессивность исторического развития.

Глава IX.

ХАРАКТЕРИСТИКА ИСТОРИЧЕСКИХ ЛИЧНОСТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.

**Культ героев
в преподавании
истории.**

Если старая, домарксистская историческая наука, продолжая традиции феодальной историографии, обнаруживала склонность «сводить историю общественного развития к действиям королей и полководцев, к действиям «завоевателей» и «покорителей» государств» (С т а л и н), то в еще большей степени эта тенденция обнаруживалась в старом преподавании истории, проповедовавшем вульгарнейший культ «героев». История человечества изображалась на подобие гомеровских описаний битв под стенами Трои, где исход боя определялся единоборством Ахиллеса с Гектором, а рати присутствовали при этом только в качестве «активных» зрителей.

Несмотря на жестокую критику, какой подвергались эти традиции в работах передовых историков и философов XVIII—XIX вв., они обнаруживали чрезвычайную живучесть и в школьном преподавании, и в популярной литературе, и в исторической беллетристике.

В нашей стране еще просветители 60-х годов неоднократно ополчались против забвения роли народа в работах о прошлом.

Вышучивая тогдашнее состояние преподавания истории, Писарев писал: «В настоящее время история есть список собственных имен, связанных между собой разными глаголами и цифрами годов: Антон поколоти Сидора в таком-то году, а потом Сидор соединился с Егором и пошел на Антона в таком-то году и вздул его при таком-то городе и выгнал его из такого-то царства. Потом Сидор с Егором передрались за добычу. Потом Егор женился на дочери Сидора Фекле в таком-то году и получил за нее в приданое такое-то города». Разбирая исторические учебники середины прошлого века, Добролюбов характеризовал их, как «какую-то плохо составленную «Всеобщую биографию великих людей». Он подавал авторам учебников иронический совет: «Уж лучше бы они сказали прямо: «вы хотите знать, что за народ были греки и римляне? Это были народы, не стоящие ни малейшего внимания, о них и говорить нечего. А было между ними десятка два порядочных людей; о них, пожалуй, мы вам расскажем с великой охотой».

Но большинство составителей русских школьных учебников продолжали оставаться в этом вопросе на прежних позициях вплоть до Октябрьской революции. А за рубежом и в наши дни нередко можно встретить такого рода учебники.

Так, сравнительно известный австрийский методист Кенде (редактор вышедшего в двадцатых годах пятитомного настольного руководства для учителей истории) свой учебник по истории Греции разбивает на следующие главы: 1. Солон. 2. Фемистокл. 3. Перикл. 4. Александр. К этому учебнику современного методиста могут в полной мере быть отнесены слова той же статьи Добролюбова: «Это Плутарх для юношества, написанный в дурном духе и без всякого такта». Видно и сейчас некоторые авторитетные методисты продолжают считать греков «настоящим народом». В фашистской Германии этот реакционный «культ героев» был доведен до чудовищных пределов.

Буржуазные критики культы героев. Но буржуазная (в особенности мелкобуржуазная) философия истории допускала в вопросах о роли личности в истории и противоположную ошибку. Критикуя культ героев, она доходила порой до полного отрицания значения исторических личностей в развитии человечества, толкуя историю, как автоматически совершающийся процесс.

Так, пользовавшийся крупным авторитетом в прогрессивных кругах историков конца XIX в. Карл Лампрехт, автор «Истории немецкого народа», с одобрением цитирует по этому вопросу слова Бисмарка: «Мне хотелось бы предохранить вас от того заблуждения, благодаря которому люди переводят вперед свои часы, воображая, что этим они ускорят течение времени. Но мы не можем делать историю; мы должны ожидать, пока она сделается. Мы не ускорим созревания плодов тем, что поставим под них лампу; а если мы будем срывать их незрелыми, то только помешаем их росту и испортим их». В своей «Истории германского народа» Лампрехт пытался обосновать этот

взгляд фактами из прошлого Германии. Тяготеющий к позитивной социологии современник Лампрехта видный французский историк Моно, обвинял историков в том, что они «слишком привыкли обращать исключительное внимание на блестящие, громкие и эфемерные проявления человеческой деятельности, на великие события и на великих людей», подчеркивал необходимость изучения «великих и медленных движений экономических условий и социальных учреждений». Характеризуя значение отдельных исторических событий и личностей, Моно заявлял: «Важные события и личности важны именно как знаки и символы различных моментов указанного развития (развития экономических условий и социальных учреждений). Большинство же событий, называемых историческими, так относятся к настоящей истории, как относятся к глубокому и постоянному движению приливов и отливов волны, которые возникают на морской поверхности: на минуту блещут ярким огнем света, а потом разбиваются о песчаный берег, ничего не оставляя после себя».

И в русской исторической и философской литературе (особенно в 60—70-х годах) можно встретиться с такого же рода воззрениями. Автор довольно известной в свое время работы о русских государях от Екатерины I до Николая I В. Андреев в введении к своему исследованию писал: «Героев в истории не может быть. Герои — куклы взрослого человечества; они остались в мифах младенческого периода бытия народов; в жизни их нет»¹. Эта точка зрения нашла отражение и в школьном преподавании истории. Правда, цитированный выше Моно в своих школьных учебниках предпочтительно говорил о «волнах», а не о «глубоком движении» человечества, отрывая учебный предмет от научного его понимания. Но и другие более последовательные, чем Моно, мелкобуржуазные историки пытались и школьные курсы излагать без событий и исторических личностей.

Эта тенденция чрезвычайно резко обнаружилась и в советской учебной литературе периода господства в преподавании истории социологического схематизма.

Таковы учебные пособия, вышедшие из школы Покровского. Этим пороком страдали и первые «стабильные» учебники по истории для советской школы (1933 и 1934 гг.).

Итак, в то время как для большинства старых (дворянских и буржуазных) историков «герой» — творец истории, для меньшинства историков и социологов он — только продукт истории. Для первых герой — все, для вторых — ничто.

Марксистско-ленинское учение о роли личности в истории. Только марксистско-ленинская теория разрушает эту механистическую антитезу учением о связи между действиями личности и закономерным развитием общества.

Разоблачая Н. К. Михайловского, развившего в своих работах теорию о «героях и толпе» и упрекавшего марксизм в том, что он (марксизм) игнорирует роль личности в истории, В. И. Ленин писал: «Идея исторической необходимости ничуть не подрывает роли личности в истории: история вся складывается именно из действий личностей, представляющих из себя несомненно деятелей. Действительный вопрос, возникающий при оценке общественной деятельности личности,

¹ См. Плеханов, К вопросу о роли личности в истории, Огиз, 1941, стр. 15—17.

² В. Андреев, Представители власти в России после Петра I, изд. II, Петербург 1871.

состоит в том, при каких условиях этой деятельности обеспечен успех? в чем состоят гарантии того, что деятельность эта не останется одиночным актом, тонущим в море актов противоположных?»¹.

Таким образом, история творится не сама собой, ее творят люди, и все же она остается закономерным процессом, ибо успех деятельности личности определяется общественными условиями. Если личность этих условий не учит, ее действия потонут «в море актов противоположных».

Среди людей, которые творят историю, особенного внимания заслуживают крупнейшие деятели, вожди и учителя человечества, великие люди, герои. Их особую роль марксистская теория отнюдь не отрицает.

В блестящем исследовании Г. В. Плеханова «К вопросу о роли личности в истории» марксистское учение о значении и силе великих людей сформулировано следующими меткими словами: «Великий человек велик не тем, что его личные особенности придают индивидуальную физиономию великим историческим событиям, а тем, что у него есть особенности, делающие его наиболее способным для служения великим общественным нуждам своего времени, возникшим под влиянием общих и особенных причин... Великий человек является именно начинателем, потому что он видит дальше других и хочет сильнее других... Он герой. Не в том смысле герой, что он будто бы может остановить или изменить естественный ход вещей, а в том, что его деятельность является сознательным и свободным выражением этого необходимого и бессознательного хода. В этом все его значение, в этом вся его сила. Но это — колоссальное значение, страшная сила»².

Только невежественные критики марксизма, не потрудившиеся разобраться в действительных взглядах Маркса и его лучших учеников, или вульгаризаторы марксизма могли утверждать, что марксизм отрицает роль героев, роль героических личностей в истории. В беседе с одним немецким писателем (Людвигом), придерживавшимся последней точки зрения, товарищ Сталин так сформулировал основы марксистского учения о роли личности в истории: «Марксизм вовсе не отрицает роли выдающихся личностей или того, что люди делают историю. У Маркса, в его «Нищете философии» и других произведениях, Вы можете найти слова о том, что именно люди делают историю. Но, конечно, люди делают историю не так, как им подсказывает какая-нибудь фантазия, не так, как им придет в голову. Каждое новое поколение встречается с определенными условиями, уже имевшимися в готовом виде в момент, когда это поколение народилось. И великие люди стоят чего-нибудь только постольку, поскольку они умеют правильно понять эти условия,

¹ Ленин, Соч., т. I, изд. 4, стр. 142.

² Плеханов, К вопросу о роли личности в истории, 1941, стр. 15—17.

понять, как их изменить. Если они этих условий не понимают и хотят эти условия изменить так, как им подсказывает их фантазия, то они, эти люди, попадают в положение Дон-Кихота. Таким образом, как раз по Марксу вовсе не следует противопоставлять людей условиям. Именно люди, но лишь поскольку они правильно понимают условия, которые они застали в готовом виде, и лишь поскольку они понимают, как эти условия изменить, — делают историю»¹.

Основные требования к характеристике исторических личностей.

Из этих методологических положений вытекают следующие требования к школьному преподаванию истории:

1. Школьный исторический курс должен знакомить школьников с историческими деятелями и притом не ограничиваться одним наименованием их, а давать им характеристику и оценивать значение их деятельности так, чтобы «ни одна личность не оставалась в голове учащегося праздным словом, а непременно возбуждала его мысль, воображение, даже привлекала его сердечное участие» (Добролюбов). Мы считаем необходимым подчеркнуть последнее требование, потому что в практике советской школы уже после постановления о преподавании гражданской истории учитель порою ограничивается одним названием имен без какой-либо заботы о том, чтобы у учащихся создались в сознании живые образы названных лиц. Зато нередко те же преподаватели называют огромное число имен, как действительно заслуживающих внимания, так и мелких, второстепенных персонажей. Между тем бесспорно прав Добролюбов, утверждавший: «Если нечем характеризовать лицо, лучше вовсе пропустить его».

2. Из исторических деятелей в школьном курсе особое внимание должно быть уделено великим людям прошлого, тем, чье значение в истории человечества является особенно большим. Конечно, преподаватель истории не имеет права пройти мимо крупных деятелей реакции, вроде Игнатия Лойолы и Филиппа II или Бисмарка и Победоносцева, в истории будет рассказано и об изувере Гитлере, но подробно и любовно учитель остановится только на подлинно великих людях, на тех, кто вел человечество вперед, кто был лучшим человеком своего времени, «кто видел дальше других и хотел сильнее других».

3. При ознакомлении с исторической личностью должно связывать ее цели и действия с задачами, стоящими перед обществом, показывая, что дело подлинного героя не его личное только дело, что крупный исторический деятель является вождем в деле, а не создателем дела»².

4. Для раскрытия диалектической связи между личностью и обществом чрезвычайно важно познакомить с биографией

¹ Сталин, Беседа с немецким писателем Эмилем Людвигом.

² Слова С. М. Соловьева о Петре I. История России. Кн. 3, стр. 1055.

крупнейших исторических деятелей, показав, как формировались их взгляды. Тогда исторический деятель встанет перед глазами учащихся, как сын своего времени, сын своего народа, воспринявший много от своих предшественников — учителей; учившийся раньше, чем он стал учить других; иногда не сразу, а только после долгих исканий и даже блужданий осознавший свою задачу.

5. В оценке исторической личности нужно идти от ее исторического значения, от итогов ее деятельности, а не заниматься дешевым морализированием. Типичная ошибка в этом вопросе — отсутствие исторического подхода при оценке взглядов и деятельности исторических личностей. Так, к Пестелю готовы были предъявить требования такие, какие в наш век ставятся перед вождем революционного движения пролетариата, и отказывали признавать вождя декабристов революционером. Между тем марксистская теория учит подходить ко всякому явлению с учетом времени, места и условия. «Исторические заслуги судятся не по тому, чего не дали исторические деятели сравнительно с современными требованиями, а по тому, что они дали нового сравнительно со своими предшественниками»¹. Исторического деятеля нужно судить «по законам его времени».

**Пути создания
у учащихся
образа
исторических
деятелей.**

В практической работе преподавателей истории наибольшие трудности представляет создание у учащихся живого образа исторического деятеля. Если учесть опыт лучших школ, частично опубликованный в периодической печати и сборниках, можно рекомендовать следующие методические средства, обеспечивающие образование конкретных содержательных представлений о том или ином лице.

Основу характеристики дает не столько показ, сколько рассказ о деятельности исторического лица, точнее о тех крупных событиях, в которых оно принимало участие и которыми оно руководило.

Таким образом, содержательная характеристика Петра I будет создаваться прежде всего на основе разнообразных фактов его деятельности: мальчик Петр, играющий с потешными, бомбардир под Азовом, плотник в Саардаме, строитель «Питербурха», полководец под Полтавой, флотоводец у Гангута, все эти частные образы, вплетенные в изложение истории внешней политики России на рубеже XVII и XVIII вв., дадут ценнейший материал для характеристики Петра. А описание внутренних мероприятий Петровского правительства позволит показать его и на Олонцеком заводе, и на адмиралтейской верфи, и на шумной ассамблее. Так будет вырисовываться в сознании учащихся облик этого необычайного царя, о котором Ломоносов в «похвальном слове» писал: «Везде Петра Великого вижу в поте, в пыли, в дыму, в пламени».

В дополнение к рассказу о действиях Петра преподаватель должен привлечь отрывки из его писем, указов, высказываний и т. д. Рассказывая об азовских походах, он процитирует несколько строк из письма Петра к да-

¹ Ленин, Соч., т. II, стр. 51.

ревне Натальи Алексеевны: «Сестрица, здравствуй. А я слава богу здоров. По письму твоему я к ядрам и пулям близко не хожу, а они ко мне ходят. Прикажи им, чтобы не ходили, однако хотя и ходят, только по ся поры вежливо». И эта цитата оживит образ Петра еще одной чертой, столь близкой сердцу русского воина, балагурящего под пулями и подшучивающего над ядрами.

Рассказывая о ранних годах учения Петра (а он жадно учился всю свою жизнь), учитель процитирует петровскую фразу: «Аз есть в чину учимых и учащихся я требую». А в описании прославленной Полтавской виктории опытный преподаватель не пройдет мимо волнующих слов Петровского приказа: «А о Петре ведайте, что ему жизнь не дорога, жила бы только Россия во славе и благоденствии».

Некоторые значения для характеристики Петра имеют и слова его современников, которые преподаватель введет в свое изложение (например, живой рассказ немецких принцесс, встретивших Петра во время первого путешествия его за границу).

Ознакомление с портретами Петра позволит представить внешний облик царя, что имеет также немаловажное значение для создания живого образа исторического лица.

Для синтеза отдельных черт исторической личности чрезвычайно важно обратиться к помощи художников слова или кисти. В данном случае преподаватель может привлечь и привлекает произведения различных русских писателей, от поэм Пушкина до романа А. Н. Толстого. Реже преподаватель с этой целью обращается к произведениям изобразительного искусства (при характеристике Петра с этой целью можно обратиться к известным картинам Ге или Серова).

Для итоговой оценки деятельности Петра преподаватель должен использовать соответствующие высказывания Ленина и Сталина.

На примерах характеристики Петра мы показали средства, которыми располагает преподаватель истории для того, чтобы создать в сознании учащихся образ исторического деятеля. Он может использовать для этого, как мы видели, следующие средства: а) прежде всего, действия героя, б) затем его собственные слова, в) отзывы о нем современников, г) изображения его, д) произведения искусства (литературы, живописи), е) отзывы об его деятельности крупных историков и в особенности классиков марксизма-ленинизма.

**Примеры
характеристик
исторических
личностей в
семилетней
школе.**

По такому пути и идут в практике школ опытные преподаватели V—VII классов.

Приведем несколько примеров. Для того чтобы обрисовать личность Карла Великого, преподаватель кладет в основу работы отрывок из хроники Эйнгарда и, разбирая этот отрывок, воссоздает живой образ короля.

В дополнение к рассказу современника преподаватель обращается к легендам о Карле Великом, чтобы показать, как его деятельность и образ отразились в памяти потомства. Предания о Карле, особенно «Карл и Дезидерий»¹, придадут образу Карла величавую мощь грозного вонтеля, заставляющего дрожать стены Павии: «Тогда явился сам Карл. Он был в железе. На голове у него был железный шлем, на руках железные рукавицы, на широкой груди железные латы. Левою рукою он держал железное копьё. В правой руке был меч; щит был железный; даже конь его, по крепости и цвету, казался железным». «Песнь о Ролланде» подчеркнет, что у этого

¹ Прекрасно пересказанные Грановским. Соч. Грановского, изд. 4, стр. 537.

железного человека в груди бьется сердце, полное любви к милой Франции: «Под сосной у шиповника стоит трон весь из золота; на нем сидит король, который держит милую Францию: борода у него белая, голова вся увенчана цветами; прекрасно его тело, величава осанка». Наконец, преподаватели используют попытки воссоздать образ Карла в поэзии XIX в. Баллады романтиков, прекрасно переведенные Жуковским (например «Роланд-Оруженосец»), переносят учащих в мир преданий о Карле и его перах.

Так, опираясь то на деловой рассказ современника, то на легенду, учитель воссоздаст образ великого исторического деятеля раннего средневековья. Отметим попутно, что обращение к материалу легенд, фольклора имеет чрезвычайно существенное значение, когда перед преподавателем стоит задача охарактеризовать крупнейшего исторического деятеля, который произвел своими деяниями впечатление на народные массы.

Нередко в основу характеристики кладут художественную литературу. Так, для того чтобы запечатлеть образ Людовика XI, преподаватель может ограничиться небольшим отрывком из романа Вальтер-Скотта «Квентин Дорвард». Точно так же, как фигуру главы и вдохновителя европейской реакции второй половины XVI в., Филиппа II лучше всего показать, приведя отрывок из «Тилля Уленшпигеля» Костера или из романа современного антифашистского писателя Франка «Сервантес».

Иногда в основу характеристики может быть положен портрет (Карл Стюарт по портрету Ван-Дейка или Людовик XIV по портрету Риго). Во всяком случае нужно стремиться дать живой образ с наружностью, жестом, словом.

Приведем прекрасный образец сочной характеристики исторического деятеля (Генриха II Плантагенета) из статьи академика Потемкина: «Высокий, широкоплечий, с шеей быка и крепкими костлявыми руками, Генрих Плантагенет был воплощением жизненной энергии. У него были рыжие, коротко остриженные волосы; голос его был резок и груб; вынувшие светлые глаза его, прозрачные в минуты спокойствия, темнели и метали грозные молнии, когда королем овладевал гнев; и лицо его наливалось кровью. Сильные, слегка искривленные ноги Генриха не знали усталости. «Он никогда не садится» — свидетельствует один из современников. Небрежно одетый, умеренный в пище, чуткий во сне и неутомимо точный в работе, король не давал отдыха ни себе, ни другим. Он обладал редкой памятью и обширными познаниями, был одинаково упорен в любви и ненависти, с равным увлечением бросался и в войну и на охоту. То был человек страсти, силы, дела. Он горел желанием пересоздать свое государство в духе централизации, подчинив его своей державной воле»¹. Эта характеристика, опубликованная в одной из лучших дореволюционных книг для чтений учащихся средней школы, может служить образцом и для учителя советской школы.

Воспитательное значение показа исторических деятелей.

Воспитательное значение показа исторических деятелей огромно. Отвлеченные формулировки моральных принципов оказывают меньшее действие на сознание подростков и юношей, чем живые примеры воинской доблести, безграничной преданности родине, страстного увлечения избран-

¹ «Средние века в очерках и рассказах» под ред. Васютинского и др., М. 1917, стр. 322.

ном делом, революционной стойкости. Выбор героя, стремление подражать ему, — стать лучше и выше его — формирует поведение лучшей части молодежи, жадно ищущей для себя образцов. Суворов в старости во время швейцарского похода поучал молодого Милорядовича: «Возьми себе в образец героя древних времен, наблюдай его, иди за ним вслед, поравняйся, обгони, — слава тебе!» и добавил: «Я выбрал Кесаря». Герои Плутарховских жизнеописаний вдохновляли деятелей французской революции, гражданские добродетели Брута, Камилла, Гракха и Цинцината были для них образцами, мерилом, которым они проверяли свое поведение.

Воспитывающей роли героического образа придает огромное значение и советская педагогическая мысль. Конечно, в отличие от людей XVIII в., рядившихся в античную тогу, мы выбираем в образцы не только героев древнего мира, мы ищем и находим их в анналах истории всех времен и всех народов, и прежде всего в истории нашей страны. История России от времен седой старины до наших дней, овеянных славой, открывает широчайшие возможности для показа образов, которые могут стать образцами поведения, от великих мужей прошлого до незаметных героев, от полководца Александра Невского до крестьянина — патриота Сусанина.

Для того чтобы образ героя не только помог выработке идеалов, но оказывал бы облагораживающее воздействие на поведение и формирование характера школьника уже в годы учения, весьма ценно знакомить с детством и юностью великих людей. По этим соображениям учитель советской школы останавливается и на детских потехах Петра, и на самовоспитании юного Суворова, и на годах учения Ломоносова, и на первых шагах революционной деятельности «Мальчика из Уржума» (С. М. Кирова). И преподавателю без труда удастся зародить в сознании ученика стремление закаляться, как Суворов, учиться, как Ломоносов, бороться, как Киров.

Особое внимание преподаватель советской школы должен уделить образам величайших вождей современного человечества, создателей советского государства, В. И. Ленина и И. В. Сталина. Сталин многократно призывал советских людей вдохновляться на труд и на подвиг образом Ленина: «иметь перед собой великий образ великого Ленина и подражать Ленину во всем»¹, и на призыв вождя: «Будем, как Ленин», страна отвечала подвигами в трудах и боях.

Рядом с образом великого Ленина советский человек хранит в своем сердце образ величайшего из его соратников гениального продолжателя его дела — И. В. Сталина. Этот образ вставал перед советскими бойцами, вступавшими в смертельный бой с врагами, и вдохновлял их на подвиги.

¹ Из речи на предвыборном собрании избирателей Сталинского избирательного округа г. Москвы 11 декабря 1937 года.

Характеристики исторических деятелей у классиков марксизма.

Искусству характеристики исторических деятелей, уметь воссоздавать их образ, преподаватель может учиться у лучших мастеров исторического повествования. Из русских историков заслуженно славились своими мастерскими характеристиками исторических деятелей Грановский и Ключевский, умевшие воссоздать образы и великих исторических деятелей и средних людей эпохи¹. Из современных советских историков мастером исторического портрета является академик Е. В. Тарле. Из зарубежных историков XIX—XX вв. искусством характеристики исторических личностей выделялись: по древнему Риму — Моммзен («История Рима») и Ферреро («Величие и падение Рима»); по средневековью Маколей («История Англии»), Пирени («Средневековые города Бельгии», «Нидерландская революция»), Тьерри («Рассказы из времен Меровингов», «Завоевание Англии норманнами»).

Непревзойденные по меткости, глубине и страстности характеристики исторических деятелей можно найти в работах классиков марксизма. Конечно, большинство этих характеристик относится к историческим деятелям нового времени, но в богатейшем наследии классиков марксизма-ленинизма, внимательно изучавших историю всех времен и народов, разбросано немало ценнейших суждений и о политических деятелях античного мира и средневековья, то кратких (в переписке Маркса и Энгельса, в «Хронологических выписках»), то развернутых (например, характеристики Лютера и Мюнцера в книге Энгельса «Великая крестьянская война в Германии»). Особая ценность исторических характеристик классиков марксизма заключается в том, что они учат связывать деятельность личности с борьбой классов и партий, показывают крупным историческим деятелям как вождям общественных групп.

Так, в работе Энгельса о крестьянской войне в Германии «Лютер и Мюнцер своими доктринами, характерами и выступлениями являются полными воплощениями своих партий»². Внимательно проследивая развитие социально-политической позиции «бюргерского реформатора» Лютера, Энгельс показывает, как, оставаясь вождем бюргерской реформации, Лютер, напуганный поднимающейся волною революции, стал «рабом» князей и «предал князьям не только народное, но и бюргерское движение». Противопоставленный образу Лютера, «плебейский революционер» Мюнцер охарактеризован у Энгельса точно так же в тесной связи с общественным движением в Германии. Идеи Мюнцера становятся все смелее, определеннее и резче в связи с ростом революционного возбуждения народа. Агитатор и вождь, он идет вместе с народными массами, с крестьянами и

¹ См., например, характеристику Петра I в курсе русской истории Ключевского и его же статью: «Предки Евгения Онегина».

² Маркс и Энгельс, Соч., т. VIII, стр. 132.

рудокопами, и в то же время он идет впереди них, ибо его взгляды опираются на то новое, что едва зарождалось в ту эпоху, на «авангард существовавших тогда революционных элементов». Его программа представляла собой «не столько сводку требований тогдашних плебеев, сколько гениальное предвосхищение условий освобождения едва зарождавшихся тогда среди этих плебеев пролетарских элементов»¹.

На примере энгельсовской характеристики Лютера и Мюнцера вдумчивый преподаватель истории должен учиться уметь показывать сложные взаимоотношения между общественными группами и их вождями. Произведения классиков марксизма-ленинизма содержат, следовательно, не только общие методологические указания по вопросу о роли исторических личностей, но и яркие образцы их характеристик и оценок.

Глава X.

ХРОНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.

Значение хронологии для познания прошлого.

Среди рукописного наследия Карла Маркса сохранились весьма объемистые конспекты различных исторических работ. В этих конспектах все приводимые факты тщательно датированы, так что конспекты были озаглавлены Энгельсом «Хронологические выписки»². Хронологические выписки Маркса убедительно свидетельствуют о том, насколько большое значение Маркс придавал точной датировке исторических событий. В ленинских «Тетрадах по империализму», являющихся подготовительной работой над книгой «Империализм, как высшая стадия капитализма», помещен ряд хронологических выписок и хронологических таблиц, например, конспект книги Энгельса «История новейшего времени», таблицы «Главнейшие кризисы в международной политике великих держав после 1870—1871 годов», «Опыт сводки главных данных всемирной истории после 1870 года», «Перечень войн»³. Эти выписки показывают, насколько внимательно относился и В. И. Ленин к датировке событий⁴. Такое внимательное отношение к датировке каждого события имеет глубокое принципиальное основание. «Все зависит от условий, места и времени» (С т а л и н). Историческое событие должно быть отнесено к определенному времени, ибо

¹ Маркс и Энгельс, Соч., т. VIII, стр. 138—139.

² Они опубликованы в Архиве Маркса и Энгельса (тт. V—VII). Хронологические выписки Маркса представляют чрезвычайно большой интерес для историка, так как Маркс не ограничивается изложением конспектируемых работ, а высказывает свои соображения по поводу излагаемых событий. См., например, известные суждения Маркса о походах на Восток немецких «сов-рыцарей».

³ Ленин, Тетради по империализму, Гиз, 1939, стр. 615—650.

⁴ См. приведенное выше письмо В. И. Ленина к Покровскому.

только при этом условии могут быть выяснены связи его с предшествующими, современными и последующими событиями.

Поэтому установление времени события — первоочередная и существенная задача всякого исследователя прошлого. Эта задача не столь легка, как это кажется на первый взгляд. Состояние источников не всегда позволяет быстро и точно установить время событий. Многие источники не включают прямых указаний на время их возникновения. Таковы, например, почти все вещественные источники, датировка которых требует большой и тонкой работы от археологов и нередко вызывает большие споры. Не датированы и многие письменные источники. Но даже в том случае, когда событие в источнике датируется, от историка порою требуется немалая работа для правильного понимания указаний старого календаря. Календарь, которым пользуется для определения времени того или иного события современное человечество, имеет свою историю. Ему предшествовали более ранние календари у разных народов, отличавшиеся один от другого не только тем, что они принимали за начало исчисления различные события, но и по-разному определявшие длину года и месяцев.

Изучение истории летосчисления (календарей) имеет серьезное значение для исторического исследования особенно далекого прошлого. Важность этих вопросов привела к возникновению особой вспомогательной исторической дисциплины — хронологии («Науки о времени»).

Основы хронологии должны быть известны и каждому преподавателю, ибо он должен опираться на них в школьном преподавании, обучая учащихся уметь размещать исторические факты во времени, без чего невозможно познание прошлого.

**Развитие
у учащихся
представлений
об «историческом»
времени.**

Размещение событий во времени требует в качестве психологической предпосылки развития у учащихся представлений о времени. Конечно, у учащихся, приступающих к изучению истории, уже имеются почерпнутые из жизни представления о течении времени. Знакомы они из жизни и занятий по арифметике также с единицами исчисления времени. Но их представления о времени чрезвычайно бедны, и «глубины» прошлого школьники, не изучавшие истории, не представляют. Отсюда неоднократно отмечавшаяся преподавателями и освещенная в методической литературе тенденция школьников настолько приближать события далекого прошлого к современности, что они непосредственно соприкасаются с близкой ученику действительностью. Одних житейских впечатлений, очевидно, недостаточно для образования представлений об историческом времени. Не может эта задача быть разрешена и путем вводных «бесед о времени», которыми предлагали начинать преподавание истории некоторые методисты, ибо «время», пока оно не заполнено историческими событиями, останется «пустым»,

абстрактным «математическим» временем, а не историческим. Следовательно, необходимо поднять учащихся от житейских (бытовых) представлений о времени и от математических абстракций до представлений о реальном историческом времени, как о «пространстве человеческой истории».

Представление же об историческом времени может быть создано только в ходе обучения истории, по мере того как «пустота» между охотниками на мамонта и современностью будет заполняться содержательными представлениями о длинном ряде событий, о смене многих поколений. Когда в сознании школьника между Святославом и полководцами наших дней встанут образы Невского, Донского, Ивана Грозного, Минина, Петра I, Суворова, Кутузова, Чапаева и других, тогда школьник не будет обращаться к учительнице с вопросом: «Жив ли сейчас Святослав?»

Таким образом, задача образования у учащихся представлений об «историческом времени» разрешается в основном уже в процессе начального обучения истории¹, и преподавание истории в средней школе должно лишь углубить и уточнить историческую перспективу.

**Ознакомление
с мерами
исторического
времени.**

Образование представлений о времени создает психологические предпосылки для расположения длинной цепи событий в последовательности. Но преподавание истории не может ограничиться смутным установлением порядка и времени событий («раньше», «потом» или «очень давно»), оно требует большей определенности. А для этого необходимо овладеть умением точно определять время при помощи разработанной системы исчисления времени. Основные меры времени знакомы ученикам из жизни и занятий по арифметике. Но историку приходится измерять время не только днями, месяцами и годами, а и более крупными единицами (например веками), пользоваться которыми учащиеся, приступающие к изучению истории, как правило, не умеют. Поэтому разъяснить учащимся понятие о «веке» как единице времени и научить их путем многократных упражнений правильно пользоваться «вековым» исчислением — дело преподавателя истории. Учащиеся часто неправильно определяют век по году (например, 1066 г. относят к X в., а 1215 г. — к XII в.); во-вторых, учащиеся часто неправильно определяют начало и конец века (800 год для них не последний год VIII в., а первый год IX в.). Лучшим средством для разъяснения этого вопроса является составление таблицы «Века и годы».

I век — 1—100 г.

II век — 101—200 г.

и т. д.

¹ См. об этом в книге Гитлис, Начальное обучение истории, Ленинград 1940, стр. 28—31.

А для прочного закрепления счета по векам необходимы многократные упражнения в «перевод» дат в века и обратно. Например, при упоминании даты следует непременно спрашивать о веке и, обратно, называя век, предлагать указать примерный год.

Понятие об эре: Значительно большие трудности представляет разъяснение учащимся понятия об «эре», а также выработка у учащихся умения сознательно и правильно пользоваться «обратным счетом», когда речь идет о датировке событий до нашей эры. В начальном обучении истории преподаватель старается обойтись без выяснения этого сложного понятия, пользуясь для обозначения времени тех немногих событий до нашей эры, о которых упоминается в начальном курсе, счетом от наших дней («Две с половиной тысячи лет тому назад» или «около 2000 лет тому назад»). Понятие об «эре» приходится вводить в начале курса истории древнего мира. Практика лучших преподавателей наметила следующий путь разъяснения вопроса об «эре». В вводной беседе о летоисчислении, в целях выяснения условности понятия «эры», а также для упражнения в обратном счете, преподаватель с учащимися переводит даты известных ученикам событий XX и XIX вв. с общепринятого исчисления на исчисление по «новейшей эре» (от Великой Октябрьской социалистической революции), начиная с событий послеоктябрьских и спускаясь к прошлому. («Какой сейчас год от Великой Октябрьской революции?» «В каком году от Октябрьской революции началась Великая Отечественная война?», «В каком году от Октябрьской революции вошла в состав СССР Литовская ССР?», и т. п. И далее: «В каком году от Октябрьской революции началась первая мировая война?» «В каком году от Октябрьской революции началась первая русская революция?», и т. д.). График и аналогия со шкалой термометра (выше и ниже нуля) помогают осознать принцип обратного счета для событий до начала эры. После этой подготовки сравнительно легко проходит ознакомление с общепринятым счетом времени от христианской эры (знакомство с другими системами летоисчисления: греческой — от Первой Олимпиады, римской — от основания Рима, магометанской — от «бегства Магомета из Мекки» — можно отложить до изучения этих стран). Для проверки понимания предлагается несколько упражнений и решается несколько задач на время, в том числе с переходом через «эру» (например, «Римский император Август правил с 30 г. до н. э. по 14 г. н. э. Сколько лет продолжалось его правление?»). Учащиеся практикуются в записи хронологических дат до н. э. Учащиеся не сразу овладевают обратным счетом. Придется учителю еще раз составить таблицы «Века и годы», но уже для времени до нашей эры:

VI в. до н. э. от 600 до 501 г. до н. э.
V в. » от 500 до 401 г. до н. э.
IV в. » от 400 до 301 г. до н. э.

и т. д.

Наконец, бесполезно для закрепления понятия об «эре» тренировать учеников при прохождении истории Рима в переводе дат с христианской эры на дохристианскую — римскую (от основания города). Этим еще раз будет подчеркнута условность понятия «эры».

Гораздо меньше трудностей представит в преподавании истории вопрос о «старом» и «новом» стиле. Можно ограничиться краткой справкой об Юлианской и Григорианской реформах календаря и о разнице между старым и новым стилем в XVI в. (10 дней), XVII в. (10 дней), XVIII в. (11 дней), XIX в. (12 дней) и XX в. (13 дней). Справка эта необходима, ибо без нее непонятно будет, почему «Кровавое воскресенье» 1905 г. мы отмечаем 22, а не 9 января, а годовщину Октябрьской социалистической революции празднуем в ноябре. Разъяснение вышеприведенных понятий, связанных с обозначением времени исторических событий, обеспечит сознательное отношение учащихся к хронологической терминологии, без которой невозможно точное размещение событий во времени.

**Датировка
событий
и составление
хронологических
таблиц.**

Одновременно с работой над овладением основами исчисления исторического времени преподаватель должен приучать учащихся к размещению исторических событий во времени. Это достигается прежде всего тем, что преподаватель сам постоянно датирует излагаемые им события, нередко даже записывая даты на доске. Размещая события во времени, преподаватель определяет их точную последовательность и длительность событий или процессов. В тех случаях, когда речь идет о быстром потоке сменяющихся событий, преподаватель прибегает к составлению хронологической таблицы или так называемого «календаря событий». Календари событий ведутся и учениками иногда на основе рассказа учителя, иногда на основе учебника. Нередко богатое фактами изложение учителя завершается составлением совместно с учащимися записи в хронологическом порядке изложенных событий (составление такой записи — очень удобная и экономная во времени форма закрепления повествовательного материала). Форма записи, применяемая в практике опытных преподавателей, обычно такова:

Век	Дата	Событие

По такой схеме, например, составляются таблицы (календари) событий какой-либо войны или революции. Нужно приучить учащихся прибегать к составлению такого рода таблиц и при самостоятельном чтении исторической книги (так, чтение биографической книги полезно сопровождать составлением хронологической канвы биографии).

Нужно приучать учащихся также к пользованию хронологическими таблицами для справок о времени событий и решения различных «хронологических задач».

Синхронизация исторических событий.

При помощи такого рода таблиц вносится строгий порядок в изучаемые ряды фактов. Но в школьном курсе нередко речь идет об изучении параллельных рядов фактов (история различных стран или различных сторон исторического процесса одного периода).

В этой чрезвычайно важной работе по синхронизации исторических событий большое значение имеет помимо сопоставления отдельных хронологических таблиц составление специальных синхронистических таблиц, т. е. таблиц, в которых сопоставлены различные ряды событий. Конечно, разбивка событий на ряды должна проводиться с учетом особенностей исторической эпохи и содержания учебного курса.

Так, примерной схемой синхронистической таблицы по истории древнего Рима может явиться следующая:

I Века	II Войны	III Рост территории	IV Изменение государственного строя	V Восстания рабов	VI Восстания других общественных групп

Чаще всего в школьном преподавании истории синхронистические таблицы составляются по странам. Их задача заключается в том, чтобы сопоставить во времени события, совершившиеся в разных странах. Синхронистические таблицы широко применяются в советской школе преимущественно при повторении определенных периодов истории средних веков и нового времени¹, когда учитель практикует учащихся в чтении таблиц

¹ См. об этом ниже.

«вдоль и поперек», по вертикали (история одной какой-либо страны) и по горизонтали (история какого-либо периода). Таким образом, каждое событие и явление находит себе точное место не только в истории данной страны или данного ряда явлений, но в общем ходе мировой истории.

Основные даты для обязательного запоминания.

Овладение основами хронологии в школьном преподавании истории заключается не только в понимании способов исчисления времени и в размещении событий во времени, оно требует также прочного запоминания учащимися дат основных исторических событий. Постановление от 16 мая 1934 г. в качестве одного из решающих условий прочного усвоения учащимися курса истории выдвигает обязательное закрепление в памяти учащихся важных хронологических дат.

Если невозможно (да это и не нужно для усвоения истории) добиваться запоминания многочисленных хронологических дат, то прочное знание основных хронологических дат имеет исключительное значение в процессе обучения истории. Основные даты являются как бы вехами для размещения во времени исторических событий. Их роль нередко сравнивали с ролью географической сетки в преподавании географии. «Хронологические даты в учебнике истории играют такую же роль, какую в географических картах играет географическая сетка», — писал один из видных русских методистов начала XX в. историк Кареев¹. Хронологическая «сетка» дает возможность «укладывать непрерывно идущую массу переплывающих событий в известные определенные рамки» (Гуревич). Но для того, чтобы успешно выполнить возлагаемую на нее задачу, историческая «сетка» должна отличаться прочностью. «Крепко тките основу, на которой вы нарисуете великие события и великие фигуры прошлого. Эта основа — хронология» — призывал крупный французский историк и методист Лависс. Необходимо добиться, чтобы эта основа была прочной, иначе вытканые узоры не будут держаться на ней. Даты важнейших событий являются точками, вокруг которых размещаются другие события.

Таких ориентирующих во времени точек должно быть сравнительно немного, и чем ниже ступень обучения, тем этих точек намечается меньше, т. е. тем реже будет историческая сетка. По курсу истории Греции, который проходит в течение второго полугодия V класса, учебник под редакцией проф. Мишулина выделяет 15 основных хронологических дат (из них 5 дат двойных). Таким образом, число основных дат меньше числа уроков по истории, т. е. вовсе не на каждом уроке вводится какая-нибудь новая основная дата. И отнюдь не следует становиться на путь расширения круга основных дат. В погоне за большим количе-

¹ Кареев, О школьном преподавании истории, Петроград 1917, стр. 203.

ством дат учитель не сумеет добиться прочности в знании. Вместо редкой, но надежной «исторической сетки» у учеников окажется частая, но непрочная.

Выбор основных хронологических дат — ответственное дело, ибо речь идет о выделении не случайных дат, а дат существеннейших событий. Поэтому выделение основных дат связано с тем или иным пониманием исторического процесса, с его периодизацией. Естественно, что историки, которые сводили содержание исторической науки к истории царей, выделяли как основные даты годы рождения, вступления на престол и смерти государей. Включались в основные даты и годы наиболее крупных войн. Либеральные буржуазные историки выдвигали, кроме того, даты событий, связанных с развитием политического строя. Но и они проходили мимо крупнейших социальных движений, как бы не замечая их, не придавая им существенного значения. Эту склонность обнаруживают даже авторы объемистых сводных работ. В. И. Ленин при чтении большой работы немецкого буржуазного ученого Эгельгафа¹ по новейшей истории, оценив ее как полезную сводку фактов, в то же время отметил, что автор проходит мимо существенных событий, останавливаясь на ничтожных мелочах. «Прехарактерно, — пишет В. И. Ленин, — что идиот автор, с педантичной аккуратностью дающий даты и пр. о каждом царьке, о родне царьков, о выкидышах нидерландской королевы (sic! с. 440) и т. п., — не упомянул ни звуком о восстании крестьян в Румынии в 1907 году *!»².

Эта же тенденция обнаруживается и в учебниках по истории. Ни в одном из русских дореволюционных учебников по древней истории не выделена в качестве важнейшей даты дата восстания Спартака³. Хронологические таблицы в учебниках по истории средних веков проходят мимо Жакерии, Уота Тайлера, восстания Чомпи. В изданных в XX в. стенных хронологических таблицах для немецкой школы включено по XVI в. 10 дат, среди коих значится и диспут Лютера с Экком, и Шпейерский сейм, и год смерти Лютера, но отсутствует дата Великой крестьянской войны в Германии.

Подлинно научное понимание истории, трактующее всю историю предшествующего общества как историю борьбы классов, естественно выделяет в качестве важнейших вех мировой истории крупнейшие социальные движения, революционные выступления эксплуатируемых масс. Поэтому при вопросе о хронологических датах XVI в. школьник советской школы должен вспомнить прежде всего 1525 и 1565 гг. (Крестьянская война

¹ Готлиб Эгельгаф, История новейшего времени от Франкфуртского мира до настоящего времени, 4-е изд., Штутгарт 1913.

² Ленин, Тетради по империализму, Гиз, 1939, стр. 615.

³ В самом тексте учебника упоминают о восстании рабов под руководством Спартака, но ограничиваются краткими сведениями о нем как о незначительном эпизоде.

в Германии и Нидерландская революция); с XVII веком на Западе пусть прежде всего будет связана дата английской революции, а на востоке Европы — 1606—07 г., 1648 и 1670 гг. (Крестьянская война начала XVII в., национально-освободительное восстание на Украине под руководством Богдана Хмельницкого, восстание Разина). В истории XVIII в. выступают как важнейшие вехи — Французская революция на Западе, крестьянская война под предводительством Пугачева на Востоке.

В основе марксистской периодизации истории лежат крупнейшие революционные события. В своих замечаниях на конспект учебника по новой истории товарищ Сталин в качестве основных вех, разбивающих историю нового времени на периоды, намечает три революции: французскую буржуазную революцию конца XVIII в., Парижскую Коммуну, Великую Октябрьскую социалистическую революцию. Поэтому, добываясь закрепления в памяти учащихся даты важнейших социальных движений, учитель тем самым заложит хронологический фундамент для марксистской периодизации исторического процесса.

Кроме дат важнейших классовых боев, в «хронологический минимум» необходимо включить даты основных событий экономической истории, важнейшие государственные мероприятия и крупнейшие факты внешней политики. Экономическое развитие общества только частично может быть охарактеризовано событиями, приуроченными к определенному году. Обычно, когда речь идет о развитии производительных сил до XIX в., историк имеет дело с процессами, протекающими медленно и датируемыми не годами, даже не десятилетиями, но столетиями. Но некоторые точные даты, характеризующие развитие хозяйства, должны быть включены в минимум, например, годы важнейших географических открытий, технических изобретений, крупных экономических мероприятий.

Значительно больше дат должно быть введено по истории государственного строя: даты наиболее крупных социально-политических реформ, возникновения новых государственных учреждений, перенесения столиц.

Наконец, в хронологический минимум должны войти даты крупнейших событий в области внешней политики, как-то: возникновение новых государств, крупнейшие войны и сражения, мирные договоры, захваты колоний и т. п.

Продуманно составленный хронологический минимум представляет собой своеобразный кратчайший конспект курса гражданской истории, так как в нем названы и датированы важнейшие события истории человечества. Перечни такого рода основных хронологических дат прилагаются к учебникам истории.

Выделив сравнительно небольшой круг важнейших хронологических дат, преподаватель должен добиться прочного и сознательного усвоения их учениками. Старая школа обычно шла по

пути зазубривания дат, опираясь на механическую память учащихся и прибегая иногда к различным искусственным «мнемоническим» приемам для облегчения запоминания. Мнемонические приемы запоминания хронологии основывались на учете особого сочетания цифр в дате (например, «круглые» даты — 800 г., повторяющиеся цифры — 1555 г., сходные окончаниями даты — 453, 1453, 1853), или даже на внешних очертаниях цифр.

Так, Ушинский приводит следующий пример использования мнемоники для запоминания хронологической даты: «Желая затвердить, что Карл Великий умер в 814 г., я замечаю, что цифра 8 похожа на песочные часы — эмблему смерти, 1 — на копье, а 4 — на плуг, и запоминаю, что в этот год умер человек, великий на войне и в мире»¹. Разумеется, эти искусственные мнемонические подставки могут иметь только вспомогательное и второстепенное значение для прочного запоминания основных дат. Передовой методикой еще в XIX в. были намечены разумные пути сознательного овладения хронологией, получившие дальнейшее развитие в практике советской школы за последнее десятилетие.

В опыте школьной работы оправдали себя следующие средства закрепления в памяти учащихся хронологических дат.

Составление таблиц хронологических дат и повторение дат.	Составление таблиц основных хронологических дат. Всякая новая основная дата, которую ученики должны запомнить, непременно фиксируется письменно, чтобы глаз и рука пришли на помощь слуху. Основную дату прежде всего записывает на доске преподаватель. Затем учащиеся должны записать ее в тетрадях. (Лучше всего для записи основных дат завести либо особую небольшую тетрадку, либо выделить для этого особые страницы в общей тетради по истории.) Вводя новую дату и включая ее в таблицу, следует сопоставить ее со смежными, как для подчеркивания связей между ними, так и для определения расстояния между ними во времени. Так, записывая дату Саламинской битвы, учитель сопоставляет ее с предшествующей записью о Марафонской битве, с которой очень легко устанавливается и связь во времени и преемственность. Так, новая дата «находит свое место» в таблице ² .
---	---

Для того чтобы учащиеся наглядно представляли себе расстояние между событиями, полезно, как это и делает ряд преподавателей IV—V классов, в начале исторического курса наносить основные хронологические даты на заранее составленную шкалу времени³. Страницы тетради разграфляются на века и десятилетия (например, для каждого века, начиная с VIII в.⁴

¹ Ушинский, Избранные педагогические сочинения, т. II, Учпедгиз, 1939, стр. 200.

² См. прекрасный пример введения новой даты в работе Гиттис, Начальное обучение истории, стр. 32—33.

³ В старой школе пользовались для этого «десятеричным квадратом» века.

⁴ События более раннего времени датируются в учебнике только приблизительно.

до н. э., отводится страница). Каждая новая основная дата вписывается в соответственное место. Ряд строчек в этой тетради останется, конечно, не заполненным, но белые места на страницах будут сами по себе напоминать о течении времени. Зато в бурные периоды ломки социальных отношений или внешнеполитических кризисов записи будут тесниться на строках тетради. (Так, в истории древней Греции половина основных дат относится к V в. В истории древнего Рима по I в. до н. э. указано 10 дат.)

Наряду с составлением таблиц в ученических тетрадях имеет значение и создание стеновых хронологических таблиц. Внешние формы их, наметившиеся в практике, весьма разнообразны. Ценность стеновых таблиц значительно повышается, если запись события сопровождается иллюстрацией (Саламинская битва иллюстрируется изображением афинского судна или Фемистокла и т. д.). Такая иллюстрированная хронологическая таблица представляет особую ценность на повторительных занятиях.

Нередко, особенно за рубежом, пытались сочетать хронологическую таблицу с графическим изображением исторического процесса (рост или упадок какого-либо движения). В советской школе в период увлечения графическими работами можно было встретить «кривые» хода английской революции или чартистского движения. Принципиальных возражений такого рода пособие не вызывает в том случае, когда график строится на основе поддающихся математической обработке величин (рост территории, рост населения и т. д.).

В тех разделах курса, где приходится следить за историей ряда стран, хронологические таблицы должны быть дополнены синхронистическими, дающими возможность сопоставить одновременные события и явления в истории различных стран. Как сказано выше, в синхронистические таблицы вносятся даты не только важнейших событий, но нетрудно в синхронистической таблице выделить особо крупным шрифтом важнейшие даты и использовать ее таким образом и для закрепления основных дат (так это было сделано, например, в синхронистических таблицах известного учебника проф. Виноградова). Синхронистические таблицы ведутся и в ученических тетрадях и могут быть сверх того оформлены в виде стеновых пособий.

Возможно более частое повторение хронологических дат является важнейшим средством закрепления их в памяти учащихся. Некоторые и старые и современные буржуазные методисты рекомендуют на каждом уроке выделять время для «разыгрывания хронологических гамм», т. е. для беглого повторения основных дат (так, американский методист Клеппер говорит о постоянном трехминутном повторении дат на каждом уроке истории). Эти тренировочные упражнения сравнивали по значению с беглым устным счетом на уроках начальной арифметики. Чтобы придать упражнениям более живой характер, в

них нередко пытались вносить элемент соревнования или игры¹. Не отрицая целиком значения простого повторения, не сопровождающегося работой мысли, и тренировочных упражнений, нужно стремиться заменять бессистемное повторение случайных дат, называемых без всякой внутренней связи, повторением осмысленным, связыванием дат в ряды, логической организацией исторических фактов во времени. Всякое методически продуманное повторение является в то же время работой по установлению новых связей между уже известными ученикам фактами, и чем большим числом нитей будут связаны между собой факты, тем прочнее они будут удержаны в сознании. Это общее правило методики повторения в полной мере применимо к повторению хронологии. Поэтому каждую из основных дат нужно связывать с другими датами, включая ее в различные «ряды».

Для осмысленного повторения хронологических дат занятия по истории открывают чрезвычайно широкие возможности. Укажем для примера несколько часто встречающихся на практике путей осмысленного повторения дат.

а) Перечисление основных дат по истории какой-нибудь страны. Так, приступая к истории английской революции, преподаватель предлагает учащимся вспомнить основные даты по истории Англии, начиная с XI в., и перечисленные учениками даты² — 1066 г., 1215 г., 1265 г., 1337—1451 гг., 1381 г., 1455—1485 гг., 1485—1603 гг., 1588 г. — восстанавливают в их памяти основные вехи истории Англии, закрепляют их и вместе с тем готовят к усвоению истории английской революции, причины которой коренятся глубоко в прошлом Англии.

б) Группировка дат, относящихся к одному какому-либо вопросу. Так, на заключительных уроках по истории Рима учителем предлагается вспомнить даты всех восстаний рабов. Или на уроке о крестьянской войне в Германии естественно вспомнить даты крестьянских восстаний в других странах Западной Европы. Повторяя историю внешней политики России в XVIII—XIX вв., учитель предлагает выписать на доске даты русско-турецких войн и т. д.

в) Сопоставление во времени аналогичных явлений в истории разных стран (например, времени возникновения генеральных штатов во Франции и английского парламента).

г) Определение длительности того или иного исторического процесса. Такого рода вопросы, способствуя закреплению исторических дат, вместе с тем уточняют историческую перспективу. По этим соображениям вполне правомерны вопросы: «сколько времени прошло от окончания греко-персидских войн до начала Пелопоннесской войны?», «сколько времени протекло от начала

¹ Даже издавались «Игры в хронологию».

² Пользуемся хронологической таблицей к учебнику по истории средних веков под ред. проф. Косминского.

Халифата до битвы при Пуатье?», «сколько времени существовала римская империя?», «на сколько времени пережила Восточная империя Западную?», «сколько времени прошло от открытия Америки до возникновения США?».

Для такого рода вопросов, требующих осмысления или переосмысления основных событий истории, найдется место на любом уроке истории, и этим будет обеспечено многократное повторение дат.

В этом осмысленном повторении, а не в зубрежке нужно видеть главный путь к закреплению основных хронологических дат.

Овладение хронологией и борьба за систему исторических знаний. В 70-х годах прошлого века автор «Опыта методики истории» писал по этому вопросу: «Хронология может, однакож, принести надлежащую пользу при преподавании истории и сделаться прочным приобретением лишь тогда, когда она проходит в известной системе, когда она усваивается учеником сознательно», и далее: «Из сопоставления хронологических данных выясняется соотношение явлений, их причинная связь»¹. Эти мысли получают полную поддержку со стороны советской методики² и находят осуществление в практике передовой советской школы.

Борьба за прочное овладение основными хронологическими датами органически сочетается с борьбой за систему знаний и за марксистско-ленинское понимание исторического процесса.

Глава XI.

ЛОКАЛИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ.

Необходимость локализации исторических событий. Только сказка не обнаруживает заботы об отнесении излагаемых событий к определенному месту, довольствуясь нарочито туманным указанием «за тридевять земель в тридесятом государстве». Уже летописец стремится точно локализовать описываемые им факты. Для ученого историка установление места, где происходили те или иные исторические события, является чрезвычайно важным делом. Уже наиболее крупные русские историки XVIII в. Татищев и Болтин оба уделяли большое внимание географии, ибо, как говорил Болтин, «при всяком, так сказать, шаге историка, не имеющего в руках географии, встречается претыкание». В XIX в. историческая география и за рубежом и в России развилась в чрезвычайно важную вспомогательную историческую дисциплину.

Необходимость систематической работы над локализацией исторических событий в преподавании истории была осознана

¹ «Педагогический сборник военно-учебных заведений» 1877, стр. 753—754.

² См., например, Гиттис, стр. 33: «Осмысление дат является и лучшим орудием борьбы против механического рядоположения и зазубривания хронологии».

также давно и прочно вошла в школьную практику. Она нашла выражение в исторических картах, ставших с XVIII в. обязательным учебным пособием при преподавании истории. Уже авторы «Всемирной истории для народных училищ» в конце XVIII в. рекомендовали: «При изъяснении земель показывать границы, реки и места оных, сказывая ученикам, какие ныне страны заключают древние те места и проводить на карте мелом бывшие переселения народов из одной земли в другую». Учебники XIX—XX вв. почти все без изъятия содержат исторические карты.

Марксистская историческая наука, естественно, придает локализации исторических событий особое значение, так как географическая среда является существенным условием материальной жизни общества¹.

**Основные
требования
к исторической
карте.**

Развитие исторической науки нашло отражение в содержании исторических карт. Если исторические карты XIX в. являются картами чисто административно-политическими, военными или этнографическими, то по мере того как перестраивалось содержание исторической науки, на исторической карте выступали экономические и социальные явления. Конечно, внесение этих вопросов отнюдь не должно было вести за собой исключение вопросов политической истории (например, изменений территории государства, что было характерно для «школы Покровского»). Таким образом, на исторической карте, кроме основных физико-географических данных, должны быть показаны:

- 1) границы государств и их частей,
- 2) размещение народов и племен,
- 3) наиболее крупные населенные пункты,
- 4) места, с которыми связаны крупные события, например, места сражений, исторических совещаний, мирных договоров²,
- 5) промышленные центры и торговые пути,
- 6) районы социальных движений,
- 7) ход военных операций и т. д.

А так как, в отличие от географической карты, все эти явления нужно показать в развитии (движении), то становится понятной трудность разрешения задачи создания школьной исторической карты, которая сочетала бы полноту охвата исторического процесса с ясностью, четкостью и наглядностью. Преодоление этих трудностей возможно только путем вынесения ряда вопросов на добавочные карты. Прежде всего, как правило, исторические карты разгружают от физико-географических элементов: ограничиваются только крупнейшими реками и озерами, совсем не показывают строение поверхности. (Но так как физико-геогра-

¹ См. выше главу V.

² Хотя бы это были незначительные селения, как Канны или Грюнвальд.

фические условия имеют существенное значение для понимания хода исторических событий, необходимо систематически привлекать на занятия по истории и физико-географические карты.)

Второе и основное средство заключается в перенесении ряда вопросов исторической географии на специальные (добавочные) карты. Таким образом, намечаются два типа исторических карт: 1) основные («обзорные»), 2) дополнительные («специальные», «тематические»).

Так, в учебнике по истории средних веков под ред. проф. Косминского, составители которого чрезвычайно тщательно подобрали картографический материал, имеется 7 обзорных карт Европы (486 г., IX в., конец XI в., около 1220 г., середина XVI в., 1648 г., 1701—1763 гг.); 2 обзорные мировые карты (великие географические открытия и колониальные владения до конца XVI в. и в XVI—XVIII вв.) и 25 специальных карт.

Основные карты Европы отказываются от задачи отразить на карте динамику событий (изменение границ, колонизацию, походы и т. д.), они дают как бы «разрезы», поперечные сечения исторического процесса в наиболее важные моменты истории. Развитие исторического процесса по этим картам может быть показано только путем «наложения» (сопоставления) нескольких карт одна на другую. Не отражают эти обзорные (политические) карты и экономическое развитие и социальные движения. Пробелы основных карт учебника возмещаются системой дополнительных карт, охватывающих более узкий вопрос (историю одной какой-либо страны, какого-либо социального движения, каких-либо походов и т. д.). Тематичность дополнительных карт позволяет ограничиться изображением на этих картах основных, относящихся к теме, географических названий. Разгруженная от лишней номенклатуры тематическая карта легко может отразить и динамику исторических событий.

К дополнительным картам близки по назначению планы. Они имеют особенно большое значение при прохождении новейших разделов всеобщей истории и истории СССР. Для знакомства с важнейшими событиями военной истории чрезвычайно полезным пособием являются планы сражений (Саламин, Канны, Куликовская битва, Бородино).

При изучении революций столь же ценны планы городов (например, Париж 1789—1793 гг., Москва 1905 г., Петроград 1917 г.). При прохождении истории Великой Отечественной войны советского народа преподаватель, конечно, привлечет планы крупнейших боевых операций (например, план битвы за Сталинград).

Стенные классные карты представляют собой в основном обзорные «статические» карты. Но большие их размеры позволяют перенести на них и некоторый материал добавочных карт. Иногда в основную стенную карту включаются добавочные

(«врезки»), но они мало себя оправдывают, так как их небольшие размеры исключают широкое использование их в коллективной классной работе.

В практике передовых школ нашли широкое применение самодельные тематические стенные карты и планы, и труд, затраченный на их изготовление, вполне оправдал себя. Еще большее значение имеют карты и планы, создаваемые самим учителем в ходе изложения. Они органически включаются в изложение материала и хорошо передают динамику событий. В практике наметились три способа «создания» учителем карт на уроке: 1. Чертеж карты или плана на доске с нанесением на него по ходу изложения новых обозначений. 2. Обозначение на исторической или географической карте флажками, лентами, стрелками или другими значками излагаемых событий (например, греческие колонии или поход Ганнибала). 3. Нанесение исторических дат цветными мелками на вискатиновый (клеенчатый) контур. Вискатиновый контур с обозначенными на нем краскою основными физико-географическими данными в руках умелого преподавателя может стать ценнейшим пособием для быстрого создания на глазах учащихся тематических карт и картограмм. К сожалению, эта работа тормозится отсутствием вискатиновых контуров.

Исключительно широкие возможности в вопросе об исторических картах и планах открывает применение световой наглядности, в особенности кино. Средствами кино прекрасно может быть разрешена задача создания динамических карт и планов.

Отнесение исторических событий к определенному месту.

Ученики, приступающие к изучению истории, уже знакомы с географической картой. Этим чрезвычайно облегчается работа преподавателя истории, освобождающегося от обязанности вводить учащихся в понимание карты. Его задача в работе по карте заключается прежде всего в том, чтобы приучить учащихся пользоваться исторической картой; относить к определенному месту все изучаемые исторические события. Карта должна стать для ученика неизменным пособием при занятиях по истории. Слушая объяснения учителя на уроке, приготавливая по учебнику домашнее задание, отвечая на уроке, читая историческую книгу, ученик всегда должен иметь перед собой карту. Поэтому нужно считать незыблемым правилом методики преподавания истории: «ни одного урока истории без карты!». Если нет исторической карты, ее может заменить географическая. Каждое названное в изложении учителя место должно быть показано им на стенной карте и найдено учениками на карте учебника. Точно так же и ученик свой ответ должен сопровождать показом по карте.

Но локализация, отнесение к определенному месту, не единственная работа по карте, которой сопровождается обучение истории.

Вскрытие причинных связей путем анализа карты.

Обращение к карте должно неизменно повлечь за собой истолкование, объяснение событий, вскрытие причинно-следственных связей. Каждый показ по карте естественно подводит к ряду вопросов такого типа: «почему именно здесь произошло данное событие?», «какое значение имели географические условия для хода событий?» и т. д.

Так, показывая на карте место возникновения какого-либо города, учитель разбирает местоположение его (правый берег реки, возвышенность, господствующая над важной территорией, бухта, перекресток дорог и т. п.). Приступая к изучению какой-либо страны, учитель анализирует, привлекая в меру подготовки к этой работе учащихся, ее географическое положение, климат, растительность и другие природные условия и определяет таким образом их влияние на жизнь людей. Очень полезно обратиться к карте для сравнения природных условий и географического положения двух стран.

Так, приступая к изучению Двуречья, преподаватель сопоставляет долину Тигра и Евфрата с долиной Нила, предлагая учащимся по карте выяснить географическое положение, поверхность, климат, окружение и ответить, что общего в природе этих областей древнейшей культуры и чем они отличаются одна от другой. Начиная историю Рима, преподаватель путем постановки вопросов учащимся сравнивает береговую линию, рельеф, речную систему Италии и Греции и подводит учащихся к выводу об особенностях географической среды, в которой развивалась ранняя история Рима.

При помощи карты учитель осмысливает ход военной кампании, стратегический замысел полководца, выбор места сражения. Карта поможет выяснить значение тех или иных изменений территории государства, например, значение Ништадтского мира для России или присоединения Галлии для Рима. Карта позволяет широко обобщить и осмыслить ряд исторических явлений.

Еще Кролюницкий выдвигал такого рода работы, связанные с картой. «Когда учащиеся перешли от внешних завоеваний римлян к эпохе Августа, их можно спросить о том, почему порядок завоеваний был таков, что они начали с Пунических войн, перешли к Испании, Греции, Македонии и Азии и закончили присоединением Галлии»¹.

Очень полезным приемом для выяснения исторических процессов является сравнительный анализ двух или нескольких последовательных карт какой-нибудь страны.

Так, сравнительный анализ трех карт учебника Косминского — «Священная Римская империя и западные славяне в X—XI вв.», «Германия и Италия в XII в.», «Немецкие завоевания в Прибалтике и ганзейские города» — позволяет повторить и обобщить историю германского «Drang nach Osten» до XV в. Сравнительный анализ двух мировых обзорных карт (в том же

¹ Кролюницкий, Назв. соч., стр. 293.

учебнике) — «Великие географические открытия в XIII—XV вв. и конца XVI—XVIII вв. — приведет учащихся к важным обобщающим выводам о завоевании мира европейцами и изменениях в колониальных владениях отдельных европейских стран.

Словом, историческая карта должна привлекаться не только в процессе изложения исторических фактов, но и при разборе и обобщении исторического материала. Вопрос «где?» постоянно должен сочетаться с вопросом «почему?».

Наконец, историческая карта имеет существеннейшее значение и в деле закрепления исторических знаний. Пока историческое событие не прикреплено к определенному месту, пока оно не связано с другими смежными событиями, оно легко может оторваться и сместиться и в пространстве и во времени.

Для рационально организованного повторения учебного материала карта является ценнейшим пособием.

Изготовление учениками исторических карт.	Прочное усвоение исторической карты, овладение историко-географической номенклатурой, сознательное отношение к данным исторической географии чрезвычайно выигрывают,
--	--

если учащиеся не только смотрят карты, читают и объясняют их, но и сами изготавливают исторические карты.

Если в преподавании географии вопрос о черчении карт учащимися представляется давно разрешенным методикой географии в положительном смысле и черчение географических карт (по контурам или без контуров) вошло в практику школ, то черчение исторических карт в русской школе долго не привалось¹.

Приведем пример удачной работы по карте.

При изучении эпохи великих географических открытий каждый ученик должен прежде всего приготовить карту Западного полушария, Атлантического океана и Западной Европы. Каждое значительное путешествие обозначается линией с указанием места отправления, направления и открытых стран. На линии надписывается имя путешественника и даты путешествия. Вот линия, начинающаяся около Бристоля в Англия, она тянется на запад к берегу Бретонских островов и оттуда к Ньюфаундленду и Лабрадору. На линии надпись: «Джон Кабот 1497 г.»; в конце ее вопросительный знак, указывающий на то, что исследованная им область точно не выяснена, цвет линии указывает страну, под флагом которой плыл исследователь.

Когда изучение всего периода завершено, у каждого ученика имеется карта собственного издания, включающая следующие факты: отправитель или исследователь; даты; страна; открытые земли. Все выражено графически и легко может быть охвачено каждым учеником².

Ценность этой работы заключается не только в том, что рука приходит на помощь глазу и их совместными усилиями обеспечивается более прочное запоминание материала. Дело в том, что при правильной постановке черчение исторических карт

¹ Еще Кролюницкий писал «о необходимости черчения исторических карт при преподавании истории». Кролюницкий, стр. 294.

² Kларрет, The teaching of History, p. 47.

с постепенным нанесением на них исторических наименований приучает пристальнее всматриваться в карту, точнее устанавливать место, расстояние и размеры, привлекает мысль ученика к связям между явлениями.

Поэтому в советской школе такого рода работа должна была найти и нашла широкое распространение по крайней мере у передовых учителей.

При изучении истории древнего мира ученики обычно составляют следующие карты: 1. Древний Египет. 2. Двуречье. 3. Древняя Греция. Греческие колонии. 4. Атика. 5. Поход Александра Македонского. 6. Древняя Италия. 7. Образование Римской империи. 8. Восстание Спартака. Кроме того, у некоторых учителей школьники V—VI кл. изготавливают следующие плавы: 1. Саламинская битва. 2. Афины и Пирей. 3. Битва при Кавнах.

Значительное число карт изготавливается и по истории средних веков, в том числе весьма часто карта «Великие географические открытия XV—XVI вв.», близкая по замыслу к описанной выше.

Реже, чем нужно, в советской школе прибегают к черчению учениками эскизных карт и планов на доске. Только у немногих учителей ученики приучены к тому, чтобы сопровождать свой рассказ не только показом по карте упоминаемых мест, но и набросанными на доске эскизными картами и планами.

Для того чтобы работа по черчению исторических карт не отнимала слишком много времени, а также для того, чтобы очертания стран передавались точно, возможно пользоваться готовыми контурами для черчения географических карт. Для дальнейшего упрочения этого дела желательно издание особых тетрадей по истории по типу тетрадей по географии. В этих тетрадях значительное место должно быть отведено различным контурам для нанесения на них историко-географических названий.

Глава XII.

РАЗБОР И ОБОБЩЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ФАКТОВ.

Изложение
исторических
фактов
как основа
преподавания
истории.

Познание прошлого основывается на изучении событий и фактов. «Изложение важнейших событий и фактов в их хронологической последовательности»¹ лежит в основе школьного преподавания истории.

Важнейшие события и факты, входящие в содержание школьного курса, должны быть воссозданы в живой форме и отнесены к определенному времени и месту. Наглядность и конкретность исторического материала — необходимое условие для правильной, обеспечивающей успех постановки преподавания истории.

¹ Постановление СНК и ЦК ВКП(б) о преподавании гражданской истории от 16 мая 1934 г.

В предшествующих главах показаны применительно к различным сторонам исторического процесса пути образования живых, содержательных представлений о прошлом¹, а также пути локализации исторических событий и размещения их во времени². Во второй части методики выясняется значение различных методов и учебных пособий в осуществлении этой задачи.

Но если без фактов и жизненных образов нет подлинной истории, то, с другой стороны, без разбора и обобщения исторический материал остается грудой нагроможденных фактов.

Разбор исторических фактов.

Поэтому курс истории, к какому бы возрасту он ни был обращен, не может ограничиться конкретным и наглядным воспроизведением прошлого, а предполагает анализ и обобщение изучаемых явлений и фактов. Для семилетки при этом характерна органическая связь, мы бы сказали, вкрапливание моментов анализа и обобщений в повествования и описания.

Остановимся прежде всего на тех задачах, которые стоят перед учителем при разборе фактов и явлений.

Нам необходимо научить ученика:

1) вскрывать основные элементы данного исторического факта или явления;

2) выявлять его специфические и типичные черты;

3) устанавливать причинно-следственные связи;

4) проследивать ход и процесс развития.

Всякий факт многогранен по своему содержанию. Нужно научить ученика вскрывать его основные элементы. Например, мы дали ученику описание феодального поместья. Первым шагом при анализе будет установление характерных признаков феодального поместья: уровень техники, организация хозяйства, организация труда, состав населения и т. д.

Установление типичных и индивидуальных черт.

Расчленив данное событие или явление на его основные элементы, мы устанавливаем свойственные ему признаки и таким путем вскрываем своеобразие, присущее изучаемому объекту. В то же время мы заставляем ученика найти те черты, которые являются общими с другими аналогичными явлениями.

Так, знакомя учеников с английским парламентом, мы фиксируем их внимание на его составе, на путях его комплектования, на круге вопросов, которыми ведает парламент, на его взаимоотношениях с королевской властью, на его значении в политической жизни страны. Для того чтобы добиться более глубокого понимания данного учреждения и в то же время для того, чтобы показать ученикам типичность такого рода учреждений для эпохи, мы вспомним основные черты представительных собраний, с которыми они уже раньше ознакомились при изучении генеральных штатов. В итоге такого рода анализа мы подведем ученика к пониманию сословной монархии, характерной

¹ См., например, главы IV, VIII, IX 1-й части.

² См. главы X—XI 1-й части.

для данного периода. Таким образом, путем анализа мы подведем его к обобщению.

В приведенном примере видно, что при анализе огромное значение имеет прием сравнений. Путем сравнения мы приучаем учеников оперировать своими знаниями. При применении такого приема требуется постоянное руководство со стороны учителя для того, чтобы удерживать учеников от механических, скороспелых, научно необоснованных сравнений. Вот почему в большинстве случаев учитель будет сам называть тот объект, с которым нужно сравнить, сам ставит вопросы, намечающие те линии, по которым пойдет сравнение.

Раскрытие и анализ причин. Для того чтобы включить разбираемый факт или явление в общий ход исторического процесса, необходимо прежде всего обратить внимание учеников на выяснение его причин. Путь для этого — в выяснении конкретной ситуации, приведшей к возникновению явления.

Так, приступая к изучению Пелопоннесской войны, учитель описывает ту обстановку, которая сложилась в Греции накануне войны, и отсюда выводит причины войны: соперничество между Афинами и Спартой в борьбе за влияние в богатых хлебом западных городах, борьба за гегемонию, противоречия между двумя системами — аристократической и демократической. Констатируя и перечислив причины, необходимо группировать эти причины с тем, чтобы ученики умели выделять хозяйственные, политические и социальные вопросы.

При изучении причин Нидерландской революции мы также начнем с выяснения общей ситуации: Нидерланды, входящие в состав Испании, стремление испанских феодалов поживиться за счет богатой провинции, недовольство буржуазных групп, притеснение народных масс, политика Филиппа, его попытка лишить Нидерланды какой-либо независимости и подчинить их своей власти, католицизм и борьба против реформационного движения как средство удержать Нидерланды в повиновении. Раскрытие ситуации приводит к установлению причин революции, затем мы группируем эти причины на социально-экономические и политические.

Причины и повод. Разбор причин приводит нас к выделению и более отдаленных и более непосредственных из них. Затем мы переходим к вопросу о поводе.

Необходимо учитывать, что учащиеся склонны смешивать причину и повод и на первый план при объяснении событий выдвигать повод.

Постараемся объяснить, чем вызвано это явление. Ученик довольно быстро научается воспринимать последовательную цепь событий, причем последовательность он усваивает скорее, чем осознает внутреннюю обусловленность. При недостаточном внимании учителя к восприятию ученика у учащегося складывается представление о механической связи, причем каждое предыдущее событие воспринимается как причина последующего. Таким образом ученик приходит к упрощенному обобщению. Здесь мы имеем дело с простейшей ошибкой логического мышления: post hoc ergo propter hoc.

Между тем такого рода ошибка сопряжена с неправильным подходом к историческому процессу, с непониманием его закономерности, так как если повод заменяет причину, то история лишается внутренней закономерности.

Итак, приучая ученика устанавливать органическую связь между изучаемыми событиями и явлениями, мы прежде всего останавливаемся на раскрытии причин; завершая изучение, нужно обратить внимание ученика на последствия, результаты. Благодаря такому разбору перед учениками постепенно будет вырисовываться ход исторического процесса.

**Восприятие
процесса
развития.**

Еще сложнее дается ученикам восприятие процесса исторического развития. Они усваивают более или менее хорошо ситуацию данного определенного момента, но не умеют понять сущности происшедших изменений и того, как последовательно они совершались.

Возьмем, например, положение из учебника по древней истории: «Так в результате реформ Солона, Писистрата, Клисфена.... Афинское государство стало вместо аристократического демократическим». Содержание реформ каждого из названных политических деятелей они знают, но они плохо схватывают самый процесс установления демократического строя. Указанные трудности заставляют в семилетней школе ограничиться изучением последовательного ряда картин из жизни различных периодов. Путем сравнения двух смежных картин мы подводим ученика к установлению того, что же изменилось, как изменилось, почему изменилось. Таким путем подготавливается почва для восприятия учениками истории как процесса развития. Сравнения проводятся путем беседы, в ходе которой ученики отмечают все новые черты, давая им оценку в свете прогрессивного развития исторического процесса.

Умение воспринимать историю как процесс не может быть развито без оформления у учащихся представлений о времени, а также без локализации событий. Между тем не только в начальной школе, но и в младших классах семилетки ученик не умеет воспринимать во времени, в пространстве. Годы, карта являются для него каким-то предвходящим, дополнительным моментом. Учащиеся V класса могут дать связный рассказ о ходе событий, но без дополнительного вопроса учителя не могут назвать ни одной даты, не могут подойти самостоятельно к карте. Содержание и пути работы учителя по этим вопросам освещены в специальных главах.

**Значение
обобщений.**

Конкретное и наглядное ознакомление с явлениями и событиями прошлого, их анализ создают предпосылки для обоснованных обобщений.

Обобщая изучаемый исторический материал, мы должны добиться усвоения учениками; 1) характеристик — явлений, событий, исторических периодов; 2) овладения историческими понятиями, 3) сильного понимания закономерности процесса, и 4) классово-обоснованной оценки его.

До постановления СНК и ЦК ВКП(б) от 16 мая 1934 г. о преподавании гражданской истории обобщения в виде отвлеченных характеристик, определений, оценок заполняли исторические учебники. Сейчас порой в школе наблюдается обратная крайность. Учитель боится обобщать, избегает давать определения, видя в этом проявление схематического социологизма. Чрезвычайно важно поэтому найти правильное место для обобщений, нужно установить, какого рода обобщения посильны и необходимы для учащихся V—VII классов.

Характеристики. Анализируя определенные явления, события, мы, как указано выше, устанавливаем их отличительные признаки. При обобщении необходимо не просто перечислять характерные черты, а показать, как эти черты, взаимно дополняясь, придают данному изучаемому объекту его внутреннюю цельность, определяют его сущность.

В процессе изучения курса истории ученик должен уметь дать характеристику определенных явлений, как-то: классов, общества, политических форм, явлений в области хозяйства (например, ученик должен уметь дать характеристику хозяйства раннего средневековья).

Такие характеристики придадут несколько более теоретический характер знаниям учеников.

Ученики, кроме того, должны уметь дать и целостные характеристики исторических периодов, осознав взаимозависимость отдельных сторон исторического процесса (например, характеристики рабовладельческого римского общества во II—I вв. до н. э.). Не требуя от ученика в этом случае систематического и обобщающего изложения, нужно добиваться, чтобы он умел указать характерные признаки эпохи в различных ее проявлениях.

**Овладение
историческими
понятиями.**

Освоение характерных черт явлений подводит учеников к овладению историческими понятиями. В курсе семилетки предполагается овладение учащимися значительным кругом понятий, оформляющих представления об экономических, социальных, политических и культурных явлениях, а также об этапах исторического развития. Оформление понятий — чрезвычайно ответственная и методически трудная работа. Напомним указание Ленина, что «понятие высший продукт мозга, высшего продукта материи»¹.

Учитывая возраст ученика, его мыслительные возможности, следует предупредить опасность подмены работы над овладением понятиями заучиванием слов-терминов. Начинаящий учитель часто становится на этот путь, незаметно даже для себя. Ученик механически заучивает новые термины (формальная память в этом возрасте очень острая, и она-то и вводит порой в заблужде-

¹ Ленин, *Философские тетради*, стр. 163.

ние учителя). Иногда ученик даже правильно употребляет новые термины в контексте учебника, но стоит задать ему вопрос в несколько иной форме, как обнаруживается, что он вкладывает в данный термин неправильное содержание. В результате оказывается, что иногда учитель и ученик месяцами говорят на разных языках, и огромные дефекты в понимании сущности явлений обнаруживаются только случайно.

Всякое понятие должно вырастать на базе конкретного описания явлений. Нужно дать четкий образ, отсюда вывести характерные черты и тогда уже перейти к определению понятия, закрепив его новым термином¹.

Готовясь к проведению курса, а тем более при подготовке к отдельной теме или к уроку, преподаватель устанавливает все те исторические понятия, которые даны в тексте учебника, продумывает глубину и полноту их раскрытия, значимость каждого понятия для осмысления исторического процесса и, наконец, пути введения этих понятий в ход урока.

Иногда нужно будет дать развернутое описание явления (например, описание мануфактуры, сельской общины, жизни в период родового строя), иногда можно ограничиться перечислением признаков, характерных черт (по такому пути мы идем при раскрытии понятий: абсолютизм, вассал, принципат), иногда полезно дать схему (например, для раскрытия понятия феодальная иерархия).

Все объясненные понятия должны фигурировать на последующих занятиях, учитель должен проверять понимание их, а главное, умение ими оперировать. Вместе с тем освоенные понятия должны служить часто базой для овладения новыми понятиями путем сравнения, сопоставления, вскрытия новых черт.

Среди понятий, раскрывающихся в процессе изучения курса истории, имеются такие, которые могут быть освоены только в процессе изучения целых разделов или ряда тем.

По своему содержанию это, во-первых, широкие исторические понятия, например, раннее средневековье; во-вторых, это понятия социологического характера — класс, государство, экономика, политика, культура, восстание, революция.

В пределах семилетних школ мы можем поставить целью вести работу над усвоением понятий социологического характера (класс, государство, революция), добиваться усвоения учениками категорий исторического материализма, хотя понятия эти еще слишком абстрактны для уровня интеллектуального развития ученика. Мы самым тщательным образом работаем над созданием четких представлений. Например, мы даем понятие о конкретных классах, ознакомим с их характеристикой, наличием

¹ Примеры такого рода работы приведены выше.

разных классов в разные эпохи, с противоречиями между классами; таким образом 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. Наши ученики в пределах семилетки научатся перечислять те явления, которые связаны с содержанием этих понятий.

В процессе изложения нового материала эти термины насыщаются 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 определений, ни даже перечисления явлений, входящих в понятие, а сразу пользуются этими терминами, как известными.

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

1. Оформление понятий идет на базе жизненного, образного, четкого представления об явлении.

2. Круг понятий, даваемых в семилетней школе, ограничен объемом и глубиной курса.

3. Только в области более конкретных понятий, причем чисто исторических, мы завершаем работу освоением развернутых определений.

4. В области понятий социологического типа мы ограничиваемся созданием представлений о тех явлениях, которые входят в их содержание.

Конкретные представления о прошлом, анализ изучаемых событий и явлений, обобщающие характеристики создают предпосылки для подведения к пониманию исторического процесса, т. е. для правильной классовой оценки как отдельных событий, так и целых периодов, для выявления прогрессивных моментов исторического развития, выяснения его закономерности.

В какой мере возможно осветить эти проблемы в семилетней школе?

Доступней всего учащимся этого возраста осознание классовых основ исторических явлений. Однако и здесь требуется от учителя очень внимательная и последовательная работа. Нужно учитывать, что нет ничего проще, как декларировать классовую сущность какого-либо события, но нужно помнить и об опасности вульгаризации, чрезмерного упрощения истории, а с другой стороны, «натаскивания» ученика, т. е. повторения им непонятых до конца положений.

Вот почему никогда нельзя спешить с определением классовых основ исторических явлений. Хорошее знакомство с конкретным материалом, его вдумчивый анализ, усвоение ряда понятий, характеристик будет создавать почву для

установления классовой сущности и классовой оценки. Подведя ученика к определенному выводу, нужно использовать его запас знаний, заставить ученика самого доказать, чьи интересы осуществляют определенные мероприятия, какой класс отстаивает свои права. Например, изучая деятельность Августа, мы ознакомим ученика с организацией власти, политикой Августа по отношению к разным группам общества; мы обратим внимание учеников, в интересах кого, каких групп общества проводит Август свои мероприятия, какие он ставит перед собой цели, и только тогда сформулируем вывод о классовом характере деятельности Августа.

**Осознание
прогрессивности
развития.**

Значительно трудней дается учащимся осознание прогрессивности развития. Ученики готовы признать, что чем ближе к современности, тем выше общий культурный уровень развития. Однако им дается с большим трудом понимание того, в чем именно заключается прогрессивность отдельных этапов исторического развития.

Товарищ Сталин учит нас, что каждый общественный строй и каждое общественное явление нужно расценивать с точки зрения тех условий, которые породили этот строй. Однако такая оценка предполагает значительно развитый общий культурный уровень изучающего историю. Ученик идет к прошлому с понятиями современности, вот почему он склонен часто недооценивать значения роли определенных событий и явлений прошлого. С другой стороны, он воспринимает прошлое с точки зрения абсолютных (в его сознании) ценностей. Он склонен увлечься историей античности и плохо понимает тот тупик, в который попал рабовладельческий мир. Падение Рима вызывает в нем сожаление, досаду на виновников его гибели. Учителю приходится потратить много энергии, настойчивости, чтобы научить ученика понимать то новое, что было внесено в жизнь Европы, что «омолодило», по выражению Энгельса, умирающую жизнь.

Для того чтобы подвести учеников к пониманию прогрессивности исторического процесса, нужно учить их в каждом историческом явлении видеть уже отмирающее и отживающее и вместе с тем ростки нового, вызревание новых отношений нового этапа жизни человечества.

**Проблема
закономерности.**

Особенно трудным является вопрос закономерности исторического развития. В семилетней школе не придется специально говорить о законах исторического развития. Однако необходимо подготовить почву для восприятия идеи закономерности. В этих целях, излагая и раскрывая ученикам содержание курса, мы будем приучать их и к осознанию того, что каждое явление может быть научно объяснено, раскрыты его причины, показано значение. Мы будем указывать ученикам на те связи, которые

существуют между отдельными сторонами исторического процесса, научим понимать значение материальных основ жизни, понимать неизбежность классовых противоречий и закономерность классовой борьбы. Курс истории поможет осознать значение революций, понять перспективы развития жизни общества и видеть в коммунизме высший этап развития человечества.

Только научный анализ и правильное обобщение исторических событий, вскрытие закономерности исторического процесса постепенно приводит учащихся к марксистско-ленинскому пониманию истории.

ЧАСТЬ II.

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ.

Глава I.

УРОК ИСТОРИИ В V—VII КЛАССАХ.

Значение методов преподавания истории.

Первая часть курса методики посвящена вопросам содержания истории как предмета преподавания. Вторая часть изучает организацию и методы работы. Обе части органически связаны, имеют одну общую цель — найти наилучшие пути овладения учащимися основами марксистско-ленинского курса истории.

Нельзя свести всю работу в школе к механическому заучиванию учеником изложенного учителем или написанного в учебнике материала. Такая постановка неизбежно приводила бы к формализму в знаниях учеников. Пересказ учеником текста учебника вовсе не исчерпывает тех требований, которые мы предъявляем к его знаниям. Мы хотим научить ученика понимать изучаемый материал, т. е. объяснять изучаемые явления, сравнивать, доказывать определенные положения, привлекать ранее изученное, уметь читать, самостоятельно работать. Научить всему этому мы сможем, только применяя разные методы в преподавании.

Урок как основная организационная форма работы.

Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома (о начальной и средней школе)¹ определяет урок как основную организационную форму работы. Урок создает наиболее благоприятные возможности для применения различных методов работы в процессе изложения курса. Урок обеспечивает руководящую роль учителя и организует процесс усвоения курса учеником. Общие вопросы организации и методики урока изучаются в курсе педагогики. В курсе методики преподавания истории мы ограничиваемся лишь рассмотрением специальных вопросов, связанных с проведением урока истории.

Урок как звено педагогического процесса.

Единство проблем содержания и методов должно получить свое полное выражение в уроке истории. Учитель знакомит учеников с определенными разделами истории. Каждый урок со-

общает ученикам знания по определенному «отрезку» программы.

Для того чтобы через содержание последовательно следующих друг за другом уроков ученик воспринимал ход исторического процесса, необходимо установить внутреннюю связь между излагаемым материалом на разных уроках с тем, чтобы помочь ученику найти правильное место новому материалу в ходе исторического процесса. В ходе каждого урока учитель применяет различные методы работы, причем по мере внутреннего роста ученика, опираясь уже на полученные умения и навыки, он усложняет приемы и методы работы.

Урок является определенным этапом изучения нового материала и овладения учеником умением и навыками работы над историческим материалом. Таким образом, урок — это звено в системе усвоения учеником курса: в овладении новыми знаниями, в развитии умений и навыков, в развитии марксистско-ленинского мировоззрения.

Тема урока. Каждый урок имеет свою тему. Тема урока придает внутреннюю цельность, законченность уроку.

Учитель должен уметь формулировать тему урока. Большой помощью ему в этом отношении является учебник с его разбивкой глав на параграфы, так как часто тема урока будет совпадать с названием параграфа. Однако нельзя к этому вопросу подходить формально и ставить знак равенства между темой урока и названием параграфа.

Установление тем создает предпосылку для целостности содержания урока.

Однако внутренняя целостность урока будет осуществлена только тогда, когда преподаватель до конца продумает воспитательную и образовательную значимость урока и правильно поставит его цель.

Действительно, преподаватель должен знать не только, о чем он будет сообщать ученикам, но и зачем он дает им эти знания, как с помощью этих знаний он подведет учеников к пониманию основных проблем исторического процесса.

Правильное раскрытие цели урока предполагает понимание учителем курса истории и основных положений марксизма-ленинизма. Учитель должен знать предмет много глубже и шире школьного учебника, глубоко воспринимать весь исторический процесс. Только при этих условиях учитель сможет, проанализировав содержание параграфа, установить центральные вопросы, найти те ведущие положения, которые определяют структуру темы, и на этой основе формулировать цель урока. Только при наличии осознанной цели в уроке не будет ничего случайного и само содержания урока станет звеном в раскрытии хода исторического процесса. В противном случае урок превращается в формальное заучивание очередного параграфа и не будет содействовать реализации задач курса истории.

¹ Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома от 5 сентября 1931 г.

Пример формулировки цели урока на тему о Гуситских войнах: на основе хода Гуситских войн подвести учеников к пониманию того, что Гуситские войны были проявлением национальной и классовой борьбы, показать, что борьба шла и против феодалов и против немецкого засилья, гнета, показать значение Гуситских войн для дальнейшей судьбы чешского народа.

Итак, на основе анализа содержания раздела курса и понимания самого хода исторического процесса мы устанавливаем тему и цель урока.

Основные элементы урока. Намеченный для урока объем знаний должен быть сообщен учителем так, чтобы ученики усвоили его. Эта задача разрешается в ходе урока: учитель проверяет и закрепляет знания, подготавливает учащихся к восприятию нового, знакомит учеников с новым материалом, подлежащим изучению, организует их домашнюю работу. Отсюда и вытекает, что основными элементами урока являются:

1) опрос, 2) переход к новой теме, 3) изложение нового, 4) закрепление изложенного, 5) задание на дом. Эти элементы типичны для урока. Однако не всегда все они будут на каждом уроке. Так, на повторительных уроках отсутствует изложение нового материала. В некоторых случаях может не быть опроса, например, в уроке, проведенном после повторительного. Иногда опрос и переход к новой теме превращается в единую часть урока. Учитель, организуя фронтальный опрос, одновременно проверяет, закрепляет знания и подготавливает учеников к восприятию новой темы.

Последовательность указанных элементов может быть тоже иной. Например, возможно отнести опрос на конец урока, задание на дом может быть проведено после перехода к новой теме или до закрепления. Обратимся к характеристике этих элементов урока:

Опрос. Опрос ставит себе целью проверить знания учащихся, на него обычно отводим 12—15 минут. При опросе надо проверять не только фактические знания (их тоже нужно проверить), но и понимание, умение оперировать знаниями, наличие необходимых навыков работы (о методике спрашивания см. главу о проверке и закреплении знаний).

Переход к новой теме. Содержание новой темы необходимо органически связать с изученным материалом. Этой задаче мы уделяем специальное время для перехода к новой теме (2—4 минуты). Этот момент урока очень ответственный: правильно проведенный переход к теме направляет внимание ученика на основную мысль, за которой нужно следить во время изложения учителя, мобилизует имеющиеся у ученика знания и способствует тому, что новые знания ложатся уже на хорошо подготовленную основу и этим облегчается их усвоение.

Связь уже усвоенного материала с новым может быть проведена путем восстановления в памяти последовательного хода изученных событий.

Так, в переходе к теме «Гуситские войны» мы укажем ученикам, что казнь Яна Гуса послужила сигналом к восстанию, вся Чехия подымается на борьбу против немецкого засилья. В новой теме будет изучаться ход этой борьбы, получившей название «Гуситские войны».

Однако по содержанию и по тематике школьной программы не всегда можно так установить связь с предыдущим уроком.

Так, переходя от урока, в котором была дана общая характеристика средневекового города, к уроку о борьбе города с феодалами, мы напомним об укреплении города, о росте его хозяйства и указываем, что город стоит на земле феодалов, что феодал видит в городе источник своего обогащения. Отсюда делаем вывод о неизбежности борьбы окрепшего города с феодалами.

В некоторых случаях переход будет проведен путем сравнения.

Так, когда от истории Спарты мы переходим к истории Афин, мы отмечаем, что если в Спарте сложился аристократический строй, то в Афинах постепенно к власти придет народ, что нашей задачей и будет изучение того, как демократия, сначала тоже бесправный, добился политических прав, права участия в управлении.

Таким образом, пути перехода многообразны, они определяются содержанием тем, но они всегда должны обеспечить максимально сознательный подход ученика к восприятию нового материала.

Отметим, что наиболее трудным является переход, когда мы начинаем новую тему или раздел курса. Здесь нужно иметь в виду два момента: переход к новой теме курса и к теме урока. На последовательность и выдержанность такого перехода нужно обратить большое внимание, так как иначе ученики не получат четкого представления о построении курса и отдельные темы будут восприниматься оторванными, не связанными с общим ходом исторического процесса.

Особая четкость потребуется от учителя в тех разделах курса, где изучается история нескольких стран. В таких случаях нужно учитывать и синхронность событий, и характерные черты для эпохи, и последовательное развитие изучаемой страны.

Так, начиная тему «Англия XVI в.», учитель должен вспомнить с учениками характерные явления, свойственные Европе этого периода с тем, чтобы они поняли своеобразие развития Англии, восприняли ее историю, как историю одной из передовых стран Европы. Вместе с тем нужно вспомнить предшествующее развитие Англии, особенно в XV в., так как без связи с прошлым невозможно понять своеобразие хода событий XVI в.

Такие проблемы встают перед нами при раскрытии содержания связи старого материала с новым. Что касается тех

приемов, которые будет применять учитель, то переход к новому может быть проведен или путем краткого обобщения, сделанного самим учителем, или путем беседы.

Изложение нового материала. Установление связи с предыдущим материалом подготавливает почву для восприятия учениками нового материала. В изложении нового материала особенно ярко должно проявиться то внутреннее единство проблем содержания и методов, о котором мы говорили выше.

Установление цели поможет раскрыть основные вопросы урока и глубоко осознать его план.

План урока определяет материал, который должен быть использован в ходе изложения, и устанавливает приемы, которые лучше всего обеспечат сознательное усвоение курса учащимися и будут постепенно оформлять навыки и умение самостоятельной работы.

План урока. Осознание цели урока, глубокое понимание содержания даст возможность не только правильно установить план урока, но и органически связать отдельные вопросы содержания урока.

План урока в V—VII классах, в подавляющем большинстве случаев, будет совпадать с планом материала, изложенного в соответствующем параграфе учебника. Учащимся этого возраста трудно переключиться от плана изложения учителя к плану учебника. Кроме того, всякие изменения в плане очень ответственны и требуют глубокого их обоснования. Только глубоко владея содержанием курса, имея большой опыт работы, можно внести действительно рациональные изменения в плане.

Однако это вовсе не значит, что учитель механически излагает материал в последовательности учебника. Необходимо продумать те принципы, которые лежат в основе расположения материала. План может быть дан как раскрытие хронологической последовательности, или по проблемам, иногда комбинированный. Осознание плана поможет наметить наиболее эффективные пути перехода от одного пункта плана к другому, избежать неожиданных, необоснованных переходов. План помогает установить узловые вопросы содержания, отметить наиболее трудные вопросы для усвоения и уделить им максимум времени и внимания.

Материал, на котором строится изложение. Установление плана урока ставит перед учителем задачу найти тот материал, который поможет конкретизировать и углубить понимание содержания. Учитель должен систематически расширять свои знания путем изучения дополнительной литературы, он должен научиться использовать эту дополнительную литературу в целях воссоздания перед учениками образов прошлого.

Учитель должен использовать различный материал при разработке урока: вузовский учебник, документы, имеющиеся в

хрестоматии, высказывания классиков марксизма-ленинизма, книги для чтения, научно-популярные книги, журнальные статьи, художественную литературу. Указанный материал нужен прежде всего самому учителю, он должен всегда помнить, что для того чтобы толково, умело дать небольшой по объему учебный материал в элементарном изложении, нужно самому знать очень много и очень глубоко понимать. Только при таком условии учитель осознает до конца воспитательное и образовательное значение своего урока, только в таком случае он сможет установить его центральные вопросы, дать правильные им объяснения и достигнуть глубокого понимания учащимися содержания и подвести их к пониманию марксистских основ исторической науки. Объем знаний, сообщаемых ученикам, определяется учебником.

Оборудование урока.

Изучение дополнительного материала необходимо и для правильного оборудования урока. В зависимости от характера и содержания темы нужны будут картины, карты, схемы, диаграммы, отрывки из документов, высказывания классиков марксизма, художественная и научно-популярная литература, нужно обязательно учитывать и весь материал учебника. Отбирать надо то, что абсолютно необходимо, что, не загромождая урока, не расширяя и не специализируя содержания, поможет ученикам запомнить и понять, что подымет интерес к предмету и к теме.

Все необходимое должно быть тщательно подготовлено: выбрана и изучена учителем карта, подобраны картины, иллюстрации учебника и других изданий, продумано их содержание, цель, значение их в ходе урока, выписаны отрывки из книг, которые будут прочтены в классе, подготовлены плакаты с цитатами, таблицы и т. д. Необходимо всемерно подчеркнуть, что очень часто учителю придется самому изготовлять необходимое оборудование урока: составить таблицы, схемы, подготовить плакат с цитатой, начертить план и т. д. В практике школ порой наблюдается чрезвычайно бедное оборудование уроков истории.

Отобрав материал ко всему уроку, нужно установить, какой материал будет использован к каждому пункту плана, нужно решить, каким путем включить этот материал, чтобы добиться наилучшего понимания и усвоения содержания.

Методы изложения. Для того чтобы добиться максимальных результатов качества усвоения, мы применяем разные методы и приемы работы: рассказ, работу с учебником, с документом, с высказываниями классиков марксизма, с наглядными пособиями, беседу. Необходимость применения различных методов определяется и самим характером содержания курса и особенностями восприятия ученика.

Одной из характернейших черт преподавания в семилетней школе является то, что у нас, как правило, не может быть урока, проведенного одним каким-либо методом: так, нельзя целый урок рассказывать или только разбирать документ.

Обязательность разнообразия методов в течение одного урока объясняется общим уровнем развития учащихся. Учащиеся этого возраста при неустойчивом внимании очень склонны проявлять большую активность. Вот почему они не в состоянии длительное время работать одним и тем же путем. Учащиеся, слушая длительный рассказ учителя, особенно если это происходит из урока в урок, утомляются, их внимание слабеет, и они ищут разрядки накопившейся активности. Если учитель во-время переключит внимание, хотя бы на беседу, то учащиеся сразу оживляются, поднимают руки и с охотой отвечают. Длительная беседа, требующая большого напряжения, может утомить учеников и привести к понижению их активности. В таком случае ответы становятся вялыми, менее продуманными. Ученики начинают нарушать дисциплину.

Что касается отбора методов, то он определяется прежде всего содержанием излагаемого материала.

Так, если мы излагаем ход битвы, нужно организовать работу над планом, а иногда привлечь хороший описательный материал; при изучении классовой структуры общества и политического строя рекомендуем составление таблиц и схем. Описание какого-либо события лучше дать путем рассказа с использованием или картины, или дополнительной литературы, документа. Однако никогда нельзя установить раз навсегда определенный штамп, где бы указывалось, что такой-то вопрос можно давать только этим методом. Всегда остается возможность варьировать пути преподнесения материала ученикам, и в этом деле учитель должен проявлять максимальное творчество. Исходя при отборе методов из содержания материала, мы в то же время должны считаться с уровнем развития учеников. Так, не всегда тот метод, который по содержанию мог бы считаться самым целесообразным, оказывается подходящим для учащихся V—VII классов.

Так, нам придется ограничить работу над документом, усилить работу с наглядными пособиями, уделить больше места беседе, придать особый характер нашему рассказу, искать наиболее пригодных путей при комбинировании разных методов. Для воссоздания четкого образа и для усиления восприятия мы будем одновременно давать и слуховые и зрительные образы, т. е. рассказ будем сопровождать иллюстрациями.

Давая обобщения, мы не только сами будем выделять определенные положения, но проведем с классом беседу, так как таким образом мы облегчим понимание и сделаем более сознательным усвоение.

Закрепление содержания урока. Сообщенный в классе материал должен быть закреплён и выучен учеником в классе и дома. На уроке мы будем закреплять его и в процессе изложения и после сообщения всего нового материала. Закреп-

ление в классе подготавливает учеников для выполнения домашних заданий.

Домашние задания могут быть даны в разные моменты урока, в зависимости от содержания изучаемого материала и самого задания. Домашнее задание должно организовать работу ученика и учить его учиться¹.

Для того чтобы действительно достигнуть педагогического мастерства, необходимо не только знать, какие требования предъявляются к уроку, но глубоко усвоить применение различных методов, понять их теоретические основы.

Разбору этих вопросов посвящены последующие главы.

Глава II.

РАССКАЗ УЧИТЕЛЯ.

По характеру содержания курса истории рассказ учителя является ведущим методом преподавания и занимает видное место на любом уроке истории.

Нельзя недооценивать его значения. Живое слово учителя оказывает непосредственное воздействие на восприятие учеником исторического материала. В рассказе учитель восстанавливает события, образы людей, дает описания отдельных явлений и таким образом создает яркое представление о прошлом.

В рассказе учитель раскрывает перед учеником все богатство и своеобразие материала, которым располагает история, дает образцы описания картины, работы с документом, знакомит с высказываниями классиков марксизма-ленинизма, с художественной литературой.

Рассказ учителя содействует развитию исторического мышления, создавая предпосылки для анализа, подводя учеников к выводам, обобщениям, и дает образцы анализа, обоснованно формулированных выводов, характеристик.

Вместе с тем рассказ является тем методом, при помощи которого мы можем установить близкий контакт с классом. Рассказ обращен к классу. Учитель должен учитывать своеобразие условий жизни, определяющих круг представлений, интересы, уровень развития учащихся. Рассказ дает возможность, исходя из особенностей состава класса, находить те пути, которые сделают обязательное по программе содержание курса доступным ученикам данного состава класса.

Наконец, рассказ учителя имеет огромное значение для развития речи ученика. Безупречно правильный и яркий рассказ учителя запечатлется в сознании ученика, обогатит речь ученика, раскрывая богатство русского языка, приучая его к правильным литературным оборотам.

Построить рассказ полноценно, методически правильно — большое искусство, требующее глубокого понимания учителем

¹ См. ниже, в главе об учебнике.

тех приемов, которые делают рассказ одним из средств активного усвоения учениками курса истории.

Для того чтобы овладеть методикой рассказа, необходимо продумать следующие вопросы:

- 1) соотношение между текстом учебника и изложением учителя;
- 2) значение разных видов рассказа, зависимость вида рассказа от характера содержания;
- 3) значение беседы и сочетание беседы с рассказом.

Рассказ учителя и текст учебника.

Строя рассказ, учитель обязан исходить из глубины и объема материала, данного в учебнике, следуя обычно и плану его изложения. Однако

учитель не может превратить свой рассказ в пересказ учебника.

Изложение учителя будет отличаться от текста учебника целым рядом новых качеств. Во-первых, учитель воссоздаст яркие образы людей, событий, явлений для того, чтобы добиться четких представлений о прошлом. Этим образом учебник не дает из-за краткости и сжатости своего изложения. Учебник ограничивается перечислением характерных черт какого-либо исторического деятеля; задача учителя — нарисовать жизненный, яркий образ; учебник намечает основные моменты какого-либо события, — учитель восстанавливает целостную его картину; учебник дает перечисление признаков какого-либо явления, — учитель дает его описание.

Таким образом, сравнительно с учебником, рассказ учителя будет больше конкретизировать материал и оживлять содержание излагаемых в учебнике фактов и явлений.

Во-вторых, учитель должен объяснить ученикам определенные положения учебника: выводы, оценки, характеристики. В учебнике они сформулированы сжато и скупо. Для того чтобы ученик не механически заучил их, нужно потратить значительное время на объяснение. Оно может идти разными приемами. Если в учебнике дано определение какого-либо понятия, то учитель должен создать четкое представление о нем, путем беседы вскрыть характерные черты и тогда только подвести к определению. На такой путь станет учитель при раскрытии понятия цех, мануфактура и т. д. Если в учебнике сформулирован вывод, оценка, то необходимо обеспечить их понимание последовательным подбором конкретных фактов, подтверждающих этот вывод или оценку, причем в таком случае придется обязательно чередовать рассказ с беседой.

В-третьих, учитель обязан в своем рассказе обеспечить не только внутреннюю связь между содержанием отдельных параграфов, но и связь между отдельными фактами и явлениями изучаемой темы. Она далеко не всегда раскрывается в учебнике ввиду краткости его изложения. Порой учебник дает почти одно перечисление фактов. Рассказ учителя не должен ограничиваться констатированием изложенных в учебнике событий, а превра-

щаться в последовательное повествование. Для осуществления этой цели необходимо строить рассказ, исходя из цели урока, четко выделяя узловые вопросы, вскрывая их взаимообусловленность.

Так, по теме «Усиление королевской власти в Англии» необходимо найти центральную ось урока, которая помогла бы понять внутреннюю обусловленность реформ Генриха II. Поэтому нам придется предварить рассказ о реформах указанием, что для усиления центральной власти требуется сосредоточение в ее руках судебных прав, военной силы и финансов. Такого рода указание объяснит ученикам, в каком направлении должен был действовать Генрих II, и рассказ учителя не будет восприниматься как простое перечисление реформ, а выявит ученикам их целенаправленность и внутреннюю связь.

В уроке о гражданской войне в Англии необходимо, чтобы ученик воспринял внутреннюю связь между событиями. Нельзя ограничиться перечислением мероприятий парламента, действий армии, планов и действий Кромвеля; общую ситуацию нужно раскрыть ученикам всей системой построения нашего рассказа: его планом, постановкой проблем, прослеживанием влияний, противоречий, тогда ученики поймут, что нерешительные военные действия парламента и проведенные им реформы — явления одного и того же порядка, объясняемые классовым составом парламента, станут ясным и нарастающим недовольством политикой парламента среди революционно настроенных классов, и это поможет понять значение «армии нового образца».

Связь между определенными группами событий и явлений дается ученикам с трудом. Ни в коем случае нельзя думать, что ученик воспримет ее сам, без помощи учителя. Нужно заострить внимание на этих вопросах, объяснить их. В противном случае ученик будет формально запоминать последовательность изложения учебника, а не вдумываться в содержание исторического процесса.

В-четвертых, учитель в своем рассказе должен по мере необходимости устанавливать связь между событиями прошлого и современности и тем самым достигать более глубокого понимания современности и помогать более четкому восприятию прошлого. Вместе с тем эта связь придает прошлому больше жизненности, поднимает интерес к нему, будет содействовать выработке правильной классовой настроенности, создаст известную эмоциональную окраску в восприятии сообщенного учителем материала. Понятно, что учитель никогда не найдет ни в одном учебнике соответствующих указаний и материала. Он сам должен настолько глубоко знать и прошлое и современность, чтобы научно обоснованно и посылно для ученика развивать у него исторический подход к современности.

Итак, перед рассказом учителя стоят задачи — конкретизировать и объяснить материал, данный в учебнике, а также установить внутренние исторические связи и связь прошлого с современностью.

Виды рассказа учителя.

Для осуществления этих задач учитель должен овладеть умением применять разные приемы рассказа.

В зависимости от содержания сообщаемого материала учи-

телю придется стать на путь описания, или повествования, или делового изложения, порой утрачивающего характер собственно рассказа и переходящего в объяснение.

Описания. В своем рассказе учитель дает описание целого ряда явлений: например, он описывает рынок рабов, гавань в Пирее, Афинский акрополь, средневековый город, цеховую мастерскую, положение и труд крестьян и т. д. При описании необходимо стремиться к максимальной четкости, картинности образа. С этой целью нужно самому хорошо овладеть сюжетом. При подготовке к такому рассказу учитель использует научно-популярную книгу, описательного характера, документ, внимательно всматривается в иллюстрации или в школьную картину. Обогатившись конкретным и четким представлением об объекте, который он будет описывать, он намечает план изложения.

Рассказ не должен быть простым пересказом прочитанного. Прочитанная литература является материалом для самостоятельного творческого рассказа, нужно уметь зрительно себе представить объект и свободно его описывать.

Так, мы описываем средневековый город. Рассказ возможно начать с описания картины, имеющейся в учебнике, где воспроизведен общий вид города таким, каким он представляется приближающемуся к нему (стены, бойницы, ворота, тесно стоящие дома, четко выделяющиеся большие здания собора, ратуши). Затем мы предлагаем ученикам мысленно пройти через ворота города и вступить на его улицы; продолжая описание, показываем картины улиц, рассказываем о их состоянии, обращаем внимание на названия улиц, ведем учеников к центральной площади. В результате нашего рассказа должна сложиться яркая картина города. Однако наша задача заключается не только в том, чтобы дать интересное описание, но и в том, чтобы через это описание добиться и понимания особенностей средневекового города. Ученик должен воспринять своеобразие вида города в отличие от современного. Внешний облик города помогает выявить ряд специфических черт, свойственных ему как определенному социально-экономическому явлению. Для раскрытия этих черт мы будем чередовать наш рассказ с беседой. Так, описывая стены города, мы спросим ученика, зачем они нужны; мы подведем к пониманию города как крепости, к выяснению причин, заставляющих город укрепляться (беспрерывные феодальные войны). Обратив внимание на название улиц — Ткацкая, Кузнечная и т. д., путем беседы мы перейдем к составу населения, его занятиям. Говоря о главных зданиях площади, мы подведем к пониманию города как политической единицы со своим самоуправлением и т. д.

Такого рода развернутое описание мы даем только для центральных объектов, раскрывающих явления прошлого, имеющих большую историческую значимость.

Повествовательный рассказ. На уроках истории преобладает рассказ повествовательного характера, где в центре нашего внимания стоит задача ознакомить учеников с ходом отдельных событий или последовательной цепью их. Мы излагаем ход определенных фактов, даем людей в действии, отмечаем нарастание событий, будим интерес к их исходу, значению, воздействуем на эмоцию. Рассказ учителя должен быть

динамичен, увлекать учеников сюжетом, заставлять думать над оценкой событий.

Материал, который мы привлечем при подготовке к такому рассказу, будет несколько иной, чем при описательном рассказе, — это повествовательный документ, художественная литература, это карта, план, это сюжетная картина, изображения людей и т. д.

Подготовка пойдет в том же разрезе, т. е. учитель должен ярко воспроизвести ход событий, их внутреннее развитие, мысленно видеть отдельные ситуации. План изложения будет идти по ходу событий.

Так, при подготовке к рассказу о Саламинском бое учитель читает источники, художественную литературу (трагедию «Персы»), изучает план боя. На основе этих материалов дает последовательное изложение хода событий, эмоционально насыщенный рассказ. Повествование учителя будет завершаться беседой, ставящей себе целью не только закрепить, но и проверить понимание таких вопросов, как роль Афин, причина победы, значение этой битвы в ходе войны.

В рассказе описательного и повествовательного характера огромное значение приобретает речь учителя. Учитель должен уметь подбирать эпитеты, ярко оттеняющие свойства объекта, их значимость. Он должен уметь кстати привести отрывок документа или стихотворения, характеристику или оценку события классиками марксизма-ленинизма, использовать какое-либо яркое, сочное выражение современников изучаемой эпохи.

Так, описывая Саламинскую битву, он прочтет отрывок из описания боя у Эсхила; говоря о немецком натиске на Восток, он укажет, что Маркк называет немецких феодалов «сами-рыцарями». Порой ему придется привести какое-либо образное изречение характеризуемого им лица.

Учитель должен варьировать построение фразы рассказа. Если при описании возможна и длинная фраза с придаточными предложениями, то, когда мы знакомим ученика с развитием действия, особенно в его кульминационные моменты, большее впечатление производит короткая фраза. Она придает больше динамики повествованию. Важно продумать и темпы рассказа и силу голоса. При описании речь будет несколько более медленной, чем при повествовании. Описывая, мы будем говорить в несколько иных тонах (менее громко, менее эмоционально, чем при повествовании).

Деловой рассказ. Другой характер носит деловой рассказ. Здесь делается упор не на яркость, а на логичность, последовательность, мы действуем не на эмоции, а обращаемся, главным образом, к мысли ученика.

При подготовке к деловому рассказу мы используем документ, программы, законодательство, научную и научно-популярную статью, план, таблицу, схему.

Так, рассказывая содержание реформ Гракхов, мы будем добиваться того, чтобы ученики не только запомнили содержание, но и поняли его. Вот почему мы должны подвести учеников к выяснению вопроса, чем вызваны реформы, каково отношение к ним разных групп общества, каковы их результаты. Мы будем строить наш рассказ четко, последовательно, выделяя каждое положение, в ходе рассказа составим таблицу, путем беседы проверим понимание и подведем учеников к определенным выводам. Сложность содержания заставляет нас говорить медленно, отчеканивая каждое положение, внимательно продумывая каждую формулировку.

Иногда такое деловое изложение теряет характер рассказа, и превращается в объяснение. Например, при изучении реформы Солона, разделившей общество на классы, мы в основу нашего сообщения положим таблицу и по ней будем вести объяснение.

Указанные нами виды рассказа могут чередоваться на одном и том же уроке, внося многообразие в применение данного метода, оживляя и активизируя усвоение материала учащимися.

Значение беседы. Таким образом, характер рассказа зависит от содержания сообщаемого материала. Однако каков бы ни был характер рассказа, перед учителем всегда стоит цель — найти те пути, которые сделают содержание рассказа доступным для ученика. Учитель всегда должен помнить, что нельзя ограничиться простым ознакомлением с прошлым, а нужно будить мысль ученика, развивать историческое понимание, сделать активным самый процесс его усвоения.

Для реализации этой цели мы в семилетней школе обязательно будем сочетать рассказ с беседой. Беседа заставит ученика активно включиться в усвоение нового.

При любом виде рассказа учителя беседы являются сопутствующим приемом. Общий уровень развития ученика и мыслительные его способности, развитие логического мышления еще слабы. Между тем сознательное и плодотворное слушание требует большой культуры ума. Надо уметь следить за мыслью лектора, вскрывать основные положения, осваивать выводы, оценки, разбираться самому в воспроизведенной ситуации. Такого рода слушание недоступно для ученика V—VII классов без помощи беседы.

Беседа при сочетании ее с рассказом имеет разные задачи: во-первых, она контролирует внимание и закрепляет материал. Во-вторых, проверяет понимание. В-третьих, направляет ход мысли ученика. В-четвертых, помогает охватить ход событий, разобраться в них, усваивать выводы.

Контролируя внимание ученика, активность слушания, мы поставим вопрос, требующий пересказать только что сообщенные факты. Такого рода вопросы могут быть различными по трудности. Порой они совершенно элементарны (например, вопрос, требующий повторить дату, название и т. д.), часто значительно более сложные (например, вопрос после объяснения учителя о том, что же мы называем «натуральным хозяйством»).

Эти вопросы, контролируя внимание, вместе с тем закрепляют

изучаемый материал. Они совершенно необходимы в семилетней школе, особенно в начальные моменты обучения, когда у ученика еще нет достаточно тренированной памяти на имена, даты, когда нет знания карты, когда новый изучаемый материал не имеет достаточной базы для ассоциаций. Вот почему такого рода вопросы обычно завершают изучение какого-либо объекта.

Однако понятно, что в ходе урока мы уделим главное внимание тем вопросам, которые, будя мысль ученика, помогают сознательному усвоению.

Вот почему путем беседы мы будем контролировать не только внимание, но и понимание. Поставленными ученикам вопросами мы заставим их мобилизовать имеющийся запас знаний для раскрытия причин, для выявления значения, для сравнений.

Так, после рассказа о Марафонской битве мы спросим учеников, каковы были причины победы греков, или после ознакомления учеников с содержанием реформы Солона учитель предложит ученикам сравнить структуру афинского общества до и после реформы, указать происшедшие изменения.

Беседа должна не только проверять понимание, но и направлять ход мысли ученика, помогая ему анализировать, обобщать, давать оценки. В данном случае вопросы потребуют от ученика умение выявлять характерные черты, вскрывать взаимосвязи, классовые основы, устанавливать место данного явления или факта в цепи других событий.

Так, рассказав о мероприятиях Долгого парламента в первый период гражданской войны в Англии, мы спросим учеников, чьим интересам отвечали эти мероприятия, какие группы общества были ими недовольны, к чему они должны были стремиться.

Эти вопросы организуют правильный и осознанный учениками переход от одного пункта плана рассказа к другому и тем самым помогают раскрыть основные линии исторического процесса.

Наконец, беседа учит ученика охватывать материал целиком, выявлять определенные проблемы. В таком случае вопросы потребуют от ученика умения группировать факты, явления, доказывать определенные положения.

Так, мы предложим ученикам иллюстрировать фактами положение, что Голландия XVII в. становится капиталистической страной; или же перечислить причины Нидерландской революции и указать, какие из них социально-экономические, а какие политические.

Здесь приведены наиболее распространенные виды вопросов. Они имеют большое значение для сознательного усвоения учащимися курса, для активного восприятия рассказа учителя.

Формулировка вопросов требует вдумчивого отношения учителя к ним. Вопрос должен будить мысль ученика и вместе с тем он должен базироваться на имеющихся у учащихся знаниях. Мы

всегда будем ставить ученика в такие условия, чтобы он мог дать обоснованный ответ, — ответ, правильность которого он может доказать. В курсах педагогики даны основные требования к формулировке вопросов, мы их здесь повторять не будем, эти требования полностью приложимы и к вопросам истории¹.

Подчеркнем, что сочетание рассказа с беседой превращает усвоение материала, изложенного учителем, в активное и сознательное.

Оформление
рассказа.

Для продуктивной работы с классом учитель должен внимательно продумать оформление урока, построенного на рассказе. Мы неоднократно подчеркивали роль наглядных пособий — картины, карты, схемы, таблицы — при характеристике разного типа рассказов.

Для облегчения усвоения материала учеником учителю нужно научиться пользоваться классной доской. В ходе рассказа на ней должны быть выписаны имена, названия, даты, причем обязательно в определенной системе, а не где попало. Чрезвычайно желательно, чтобы в ходе рассказа учитель делал на доске необходимые чертежи — планы, схемы, чертежи отдельных объектов, главным образом материальной культуры. В ходе же рассказа надо уметь использовать карту.

Очень полезны черные контурные карты, на которые учитель по мере рассказа наносит необходимые ему обозначения. Нужно помнить, что методика рассказа, особенно в V—VII классах, требует умения хорошо оперировать наглядными пособиями.

От учителя истории требуется и полноценное владение речью, четкость дикции, умение передать настроение ученикам, возбудить их интерес, вызвать правильное отношение к изучаемому. Только при реализации всех указанных требований рассказ может достигнуть тех целей, которые мы перед ним ставим.

Вместе с тем нужно помнить, что рассказ учителя, будучи только одним из методов обучения, сам по себе должен быть чрезвычайно многогранным, создавая предпосылки для живого общения с учениками, подготавливая почву для внедрения в урок других методов и приемов преподавания.

Глава III.

УЧЕБНИК ИСТОРИИ И РАБОТА С НИМ.

Значение
учебника.

Учебник дает систематическое изложение основ науки и, конкретизируя программы по истории, является руководящей книгой для учителя, определяющей построение, объем и глубину курса.

Учебник адресован ученику, и все его содержание должно

¹ Вопросы не должны быть подсказывающими, требующими односложных ответов, гадательных и т. д.

быть усвоено учеником. Однако учебник не самоучитель, он предполагает разъяснение учителя. Ученик будет работать над учебником частично в классе, но главным образом дома. Он создаст ученику возможность вспомнить, закрепить материал, сообщенный учителем на уроке. Эти положения определяют роль учебника и вытекающие отсюда к нему требования.

Методические
требования
к учебнику.

Учебник обращается к подросткам возраста 11—14 лет, и все его содержание, изложение и оформление должны учитывать уровень развития и особенности мышления ученика. Вот почему он должен быть по размеру и по изложению посилен ученику; вместе с тем своим изложением и оформлением он должен находить те пути, которые облегчат ученику восприятие содержания и научат его работать над историческим материалом.

Ученик V—VII классов может выучить с урока на урок 2—2½ страницы нетрудного текста. Вот почему общий листаж учебника на год при двух часах в неделю не может быть свыше 8—10 печатных листов, т. е. 120—150 страниц. Отсюда вытекает неизбежная краткость изложения. В учебнике нельзя дать детального описания какого-либо факта, как бы он ни был занимателен, так как в таком случае учебник будет терять свои специфические черты и превращаться в книгу для чтения. С другой стороны, нельзя переходить на путь чрезмерно краткого изложения, так как прочесть и выучить страницу, чрезвычайно насыщенную содержанием, гораздо труднее, чем выучить две страницы, посвященные той же теме. При слишком кратком изложении каждая фраза знакомит с новыми явлениями, новым фактом, не раскрывая их. Ученик не успевает вдуматься в одну мысль, как нужно уже усвоить другую. Таким образом, текст учебника должен найти правильный выход между двумя крайностями — подменой учебника книгой для чтения и превращением учебника в конспект¹.

При краткости изложения всегда появляется опасность засушить материал, лишить его колорита той эпохи и всякой занимательности. И опять здесь две крайности. Нельзя, чтобы занимательность превращалась в самоцель. Перед нами учебник, который требует серьезного отношения, содержание его должно быть выучено учеником, ученик должен уважать книгу, понимать, что усвоить ее представляет определенный труд: если авторы будут делать ставку на то, чтобы все было занимательным и не вызывало особого труда, ученик учить не будет, а будет только листать книгу, искать интересного, как он часто делает с

¹ В дореволюционной школе наряду с учебником были в продаже конспекты учебников. Ими пользовались плохие ученики, чтобы как-нибудь заработать балл «душевного спасения» — тройку. Понятно, что эти конспекты никак не обеспечивали создания представления о прошлом и являлись шаргалкой с основными фактами, именами и датами, которые так любили строгие экзаменаторы дореволюционной школы.

беллетристическим произведением. С другой стороны, нельзя излагать сухо, не отражая жизни прошлого, не показывая ее колорита, не создавая определенного настроения.

В неразрывной связи с указанными двумя требованиями стоит вопрос о доступности учебника. Необходимо считаться с уровнем развития, с кругом представлений ученика, с постепенным обогащением его речи, с постепенным оформлением новых понятий. Нужно учитывать, что нельзя оперировать выражениями, понятиями и терминами, которые не могут быть известны ученику. Учебник обязан включать необходимые исторические термины, но их нужно объяснять, не перенасыщая текст новыми для ученика словами.

Таковы основные методические требования к тексту учебника. Однако нужно помнить, что то, что не может дать текст, может быть выполнено дополнительным материалом. Например, если учебник не может в тексте дать подробные описания, то дополнением к тексту может быть картина, иллюстрация, помещенная в учебнике. Вот почему вопрос об иллюстрациях учебника приобретает огромное значение. Иллюстрации должны помочь создать представление о природе той страны, которая изучается, об орудиях людей, об их облике, они знакомят с хозяйством, с бытом, они дадут отображение событий, изображение крупных исторических деятелей. По своему содержанию и характеру рисунка иллюстрации должны быть посильными для восприятия ученика.

Для того чтобы научить учеников всегда локализовать события, учебник должен иметь карты, причем наряду с широкими картами, посвященными целым разделам курса, необходимы карты тематические, дающие возможность глубоко проследить ход событий, изменения исторической ситуации, экономической связи, и т. д. Наряду с картами для более детального изучения явлений, событий необходимы планы.

Наконец, учебник должен быть так оформлен, чтобы помогать ученику легче схватывать содержание, выделять основные события и явления, запоминать термины, даты, воспринимать основные периоды. Этим целям будет служить выделение разделов, глав, параграфов, которые помогут установлению последовательности, важны также боковые заголовки внутри параграфа. Для лучшего запоминания дат хорошо выносить их на поля (так было в дореволюционном учебнике Виноградова). В конце учебника, наряду с оглавлением, нужен вспомогательный справочный материал — хронологические таблицы, синхронистические таблицы, родословные таблицы и т. п.

Современные учебники.

Современные учебники для V—VII классов «История древнего мира» под редакцией Мишулина (Учпедгиз, 1940 г., 15 печ. листов), «История средних веков» под редакцией Косминского (Учпедгиз, 1940 г., 18 печ. листов) являются первой попыткой в советской школе дать учащимся систематическое изложение истории древнего мира и средних веков.

Учебники имеют ряд крупных достоинств. Они действительно дают учащимся основы исторической науки. Учебники древней и средней истории стремятся разрешить все намеченные выше проблемы методической обработки текста и внешнего оформления книги. В смысле характера изложения они стоят на правильном пути. Имеется ряд очень удачных глав, например, глава о греко-персидских войнах, в ней материал изложен сжато, вместе с тем последовательно, не сухо, он возбуждает интерес, вызывает эмоцию ученика.

Однако наряду с этим есть главы трудные, чрезмерно сжатые, порой не считающиеся с наличием запасом знаний ученика. Например, очень насыщена и чрезмерно сжата глава об Августе. Очень трудны первые главы учебников. Понятно, здесь дело и в сложности самого материала, однако все же составители определенно не считаются с уровнем развития ученика. Например, конец первой главы учебника по средней истории недоступен ученикам. Говорить в столь общей форме об изменениях, происшедших в общественном строе Европы, можно только после того, как уже изучен новый феодальный строй, между тем ученики его еще не знают.

Положительным моментом в учебниках является стремление выделить все новые понятия, объяснить их. Они взяты в разрядку, в разрядку же часто взяты определения и характеристики.

Иногда трудные понятия раскрываются в общих и абстрактных выражениях, например, понятие — мануфактура (стр. 115).

На многих страницах язык труден, но в целом трудность учебника вызвана не столько его методической обработкой, сколько его содержанием. Учебники богато иллюстрированы. Картинки почти все — подлинники. Они дают возможность углубить и конкретизировать содержание. Иллюстрации очень разнообразны: 1) портреты исторических деятелей, 2) типичные фигуры представителей разных классов общества, 3) карикатуры, 4) сюжетные картины, 5) картины, изображающие хозяйственную жизнь, 6) картины, изображающие объекты материальной культуры, 7) памятники произведений искусств, 8) пейзажи.

Одно перечисление разных иллюстраций учебника показывает, как широко может их использовать учитель в своем рассказе, давая четкие представления о прошлом.

Учебник средних веков хорошо снабжен картами, в учебнике древней истории, к сожалению, не хватает тематических карт. Учебники удачно разбиты на главы и параграфы, боковыми заголовками выделены узловые вопросы содержания.

Имеются хронологический минимум и оглавление.

После проведенных за последние годы сокращений программы учебник шире программы. В классе будут опускаться не только страницы, взятые пестом, но и целые параграфы, кроме того придется внести сокращения внутри параграфа. Этот момент учитель обязан учитывать. Сейчас наши учебники дают уже не минимум знаний, и не все их содержание обязательно для ученика.

Цели и виды работы с учебником.

Учебник — основная книга истории для ученика. В работе над учебником ученик закрепляет содержание курса и вместе с тем приобретает навыки работы над историческим текстом. Сам процесс овладения этими навыками и умением предполагает систематическую и постоянно углубляющуюся работу ученика. В содержании этой работы можно отметить ряд моментов. Так, прежде всего, мы будем учить ученика сознательно читать текст книги и требовать от него умения систематически и по плану рассказать прочитанное. Усложняя работу, мы будем учить ученика анализировать прочитанное, сравнивать, вскрывать причины,

последствия. Наконец, мы будем стремиться развить умение творчески переработать содержание учебника. В данном случае речь пойдет не о простом пересказе, а об умении использовать прочитанное для самостоятельного построения своего изложения.

Соответственно с поставленными целями мы поведем ученика через ряд усложняющихся заданий, причем нельзя думать, что мы разделяем моменты осуществления указанных целей какими-то перегородками. Они все время на всех этапах стоят перед нами. Усложнение работы заключается и в более сложных по целям заданиях и в применении уже полученных умений к более трудному материалу. Например, научить ученика дать грамотный рассказ о пирамидах особой трудности не представляет, гораздо более сложным будет требование рассказать о противоречиях между индигенитами и левеллерами. Проследим, какие задания могут быть даны ученикам в осуществление всех трех указанных целей. В первом случае мы будем учить ученика: 1) составить план, 2) дать по плану связный рассказ, 3) составить календарь событий, 4) описать содержание картины, 5) объяснить и правильно употреблять встречающиеся в параграфе новые слова и термины.

Во втором случае мы предложим ученику: 1) сравнить два события или явления, 2) доказать какое-либо положение, подтвердив его фактами, 3) раскрыть причины, 4) установить значение, 5) дать оценку.

В третьем случае мы будем развивать умение: 1) проследить этапы развития какого-либо явления, 2) составить на основе материала таблицу, 3) оформить схему, 4) подготовить рассказ на определенную тему.

Таким образом, исходя из непосредственной цели, которую мы ставим перед собой, организуя работу учеников над учебником, мы можем давать очень разнообразные задания.

Организация работы учащихся. Для того чтобы ученик мог дома самостоятельно работать над учебником, необходимо в классе во время урока создать предпосылки: нужно, во-первых, чтобы изложение учителя помогало понять содержание учебника (об этом подробно изложено в главе о рассказе учителя); во-вторых, необходим правильный инструктаж ученика; в-третьих, в классе мы должны создавать навыки и умение читать текст; в-четвертых, по мере создания соответствующих навыков и умения, мы будем переносить определенные задания на дом и тем самым усложнять самостоятельную работу ученика.

Задача инструктажа учеников в практике плохо осуществляется, а между тем это очень важный и ответственный момент. Мы должны прежде всего ознакомить учеников с самим учебником. На первом уроке, когда мы переходим к новому курсу и к новому учебнику, нужно его показать ученикам: обратить вни-

мание на название, заглавный лист, рассказать, какие имеются в учебнике разделы, главы, параграфы, зачем даны боковые заголовки, отметить наличие иллюстраций в учебнике, указать назначение карт, показать оглавление, хронологический минимум. Затем нужно объяснить, как будут задаваться задания, как нужно читать параграф и проверять его усвоение. Такого рода беседа предшествует началу курса, что не исключает обязательного инструктажа перед каждым заданием на дом. Этот инструктаж будет различен в зависимости от конкретного задания.

Работа учеников над планом задания.

Работая над созданием умения читать и осваивать книгу, учитель должен научить ученика воспринимать содержание темы целиком. Этой цели и будет служить задание по составлению плана. На первых порах после своего рассказа учитель сам даст план ученикам и предложит дома подготовить по плану рассказ.

Иногда этот план может быть заменен вопросами, ответы на которые должны исчерпать все основное содержание урока.

Так, задавая на дом параграф о восстании рабов и бедноты в Египте, мы предложим ученикам прочесть соответствующие страницы и подготовить рассказ по вопросам: 1) каковы причины этих восстаний в Египте? 2) откуда мы узнаем о восстании? 3) что рассказывается об изменениях, происшедших в Египте после победы восставших? 4) почему рабы и беднота Египта не смогли построить по-новому свою жизнь? Такого рода вопросы помогут ученикам воспринять тему целиком и вместе с тем обратить внимание на центральный ее вопрос, т. е. они будут приучать ученика не только констатировать факты, а искать и находить им объяснения и делать выводы, давать оценки.

При прохождении темы о государственном строе древнего Египта мы можем тоже задать вопросы для подготовки дома рассказа: 1) как управлялся древний Египет? 2) почему Египетское государство мы называем рабовладельческим? 3) каково положение рабов и крестьян? 4) чем отличается положение крестьян от положения рабов? 5) кто строил пирамиды? 6) дать описание пирамиды

В приведенном примере мы имеем несколько более сложный план. Он заставляет учеников не только подготовить связный рассказ, но и обращает внимание на отдельные положения учебника, например, на положение о рабовладельческом характере государства, заставляет учеников не только пересказывать, но и думать,—например, сравнить положение крестьян и рабов. Понятно, что такого рода задание должно быть подготовлено в классной работе.

Постепенно можно начинать усложнять задания, т. е. переходить на составление планов дома.

Опыт показывает, что удачным переходным моментом к самостоятельному составлению плана является коллективная работа: например, перед началом рассказа учитель предлагает ученикам, слушая его изложение, самим составить план. В конце урока, вместо закрепления, учитель проверяет записанный учени-

ками план. Самостоятельно составить план по учебнику мы зададим сначала к более легким по конструкции параграфам и на первых порах будем требовать только краткого плана, например, мы предложим составить краткий план к параграфу учебника о египетской культуре. Углубляя работу, мы заставим учеников составить детальный план к части параграфа. В таком случае перед нами будет стоять задача — научить ученика выделять основные, ведущие положения и положения подчиненные, зависящие от первых. К этому нужно приучать сначала в устной форме: например, мы спросим в V классе, о чем говорит раздел § 12 «Южное Двуречье» под заголовком «Водяные сооружения». Ученики должны установить, что здесь речь идет не только о водяных сооружениях, но и о населении и о его занятиях. В VII классе мы предложим оформить такого рода задание письменно. Особое значение приобретает такая работа, когда мы изучаем сложные явления, когда нам особенно важно научить ученика вскрывать ведущие моменты.

Однако нельзя фетишизировать идею составления плана, иногда мы от него совсем откажемся и дадим ряд заданий другого типа. В некоторых случаях план можно заменить календарем событий или перечислением фактов. В тех случаях, когда в параграфе имеется густая цепь событий, необходимо составлять не план, а календарь событий.

Так, при изучении греко-персидских войн мы с первого же урока в ходе рассказа, называя первые факты, выпишем их на доске, с указанием года, названия события, его результатов или значения. Эти таблицы мы не доведем до конца, а предложим ученикам самостоятельно их доработать дома. После второго урока ученики дома уже самостоятельно выпишут все факты по походу Ксеркса. Такого рода календари очень нужны в темах истории войн (Столетняя война, Пунические войны), по истории восстаний, а тем более по истории революции. Без календаря событий ученики не усвоят хода революции.

В тех случаях, когда мы изучаем какое-либо явление, мы предложим ученикам, на основе текста учебника, перечислить его признаки. Этого рода задание чаще будет фигурировать в старших классах, иногда оно возможно в VII классе: например, мы можем предложить перечислить последствия великих географических открытий, или перечислить причины Нидерландской революции. При перечислениях так же, как и при составлении детального плана, мы обычно имеем дело не с параграфом целиком, а с частью его, с определенным его разделом.

Работа по изучению терминов.

Имеется и ряд других видов работ, которые научат ученика углубленно и детально разбираться в отдельных положениях текста учебника. С этой целью мы обратим прежде всего внимание на все новые термины, которые встречаются в тексте. Учитель обязан объяснить их, выписать на доске; на дом он заставит оформить словарь новых слов и уметь их объяснить.

Работа над обобщающими положениями.

Кроме работы над отдельными терминами мы должны обратить большое внимание на работу с отдельными положениями учебника, в которых речь идет о характеристиках, выводах, оценках. Фразы учебника, где отмечается вывод, характеристика, обобщение, хорошо прочесть в классе вслух с тем, чтобы ученики следили за текстом глазами. Затем необходимо путем беседы раскрыть их содержание.

Так, учитель расскажет ученикам об общественном строе Египта, а затем прочтет вслух фразу учебника о том, что это было рабовладельческое государство; прочитав фразу, он ставит вопрос: «Почему мы называем Египет государством рабовладельческим?» В уроке о восстании рабов в Египте после рассказа о ходе восстания учитель читает ученикам фразу, где говорится о причинах поражения, и задает вопрос: почему рабы потерпели поражение? Иногда этот вопрос можно детализировать: 1) почему рабы низвергли фараонов и знать? 2) к чему они стремились? 3) почему они не могли удержать власть в своих руках? Такого рода разбор отдельных положений учебника часто займет много времени и потребует от ученика напряженной работы.

Мы иногда предложим ученикам выписать определенный вывод, характеристику; так мы закрепим эти положения в памяти и в то же время создадим навыки цитирования. Мы обязательно зададим вопросы, которые проверяют понимание ученика. Этими вопросами мы будем развивать умение доказывать, подтверждать фактами определенный вывод или оценку.

Таким образом мы будем добиваться сознательного освоения материала и парализуем возможность формального заучивания. Разбор отдельных положений учебника может сопровождаться составлением плана, таблиц, схем.

Так, рассказывая о чашниках и таборитах, мы, прочитав соответствующие строки учебника вслух, составим таблицу по характеристике этих партий.

Такого рода таблицы особенно нужны тогда, когда речь идет о сложных фактах классовой борьбы. Подчеркнем, что в пределах V—VII классов составление схем должно идти в классе под непосредственным руководством учителя.

Кроме работы над текстом учебника, необходимо полноценно использовать все его оформление и в классе и в домашних заданиях. Сюда мы отнесем работу над иллюстрациями, картами, диаграммами и схемами. Этого вопроса в данной главе мы подробно разбирать не будем, поскольку он является специальной темой главы о наглядных пособиях.

Творческая работа над содержанием.

В плане более углубленной самостоятельной работы ученика мы можем предложить ему составить связный рассказ на определенную тему, на основе материала учебника — текста и иллюстрации или из дополнительного материала, сообщенного учителем или показанного в классе. Когда появятся книги для

чтения, то можно предложить ученикам для подготовки рассказа использовать соответствующие страницы такой-то книги.

Так, в VII классе мы можем предложить дать красочное описание битвы при Креси, используя кроме учебника план битвы и дополнительный материал, сообщенный учителем.

От этого типа заданий намечается естественный переход к небольшим творческим сообщениям учеников. Здесь речь идет еще не о докладе. Это слово звучит слишком серьезно для ученика семилетней школы. Это небольшие сообщения, которые ученик делает в классе. Посредством такого рода заданий мы учим ученика не только правильно ответить урок, но развиваем навыки и стремление передавать свои знания другим.

Работа над необъяснимым текстом.

В практической работе школы у преподавателя часто возникает вопрос, можно ли задавать на дом материал параграфов, не рассказанных в классе.

Принципиально этот путь неприемлем, так как учебник не самоучитель. Вот почему глубоко неправы те учителя, которые, затыкая вопрос и не успевая изложить всего материала, предлагают ученикам самостоятельно выучить соответствующий параграф. Если преподаватель на следующем уроке начнет хотя сколько-нибудь внимательно опрашивать учеников, то ему придется потратить весь урок на дополнительные объяснения.

Однако иногда часть параграфа может быть задана ученикам без рассказа учителя. Необходимо основательно продумать, что можно задать. Задаваемый материал должен быть таким, над которым ученик уже умеет работать, т. е. он должен быть аналогичен уже изученному: например, мы изучили природные условия Египта и Двуречья, ученику можно предложить выучить материал о природных условиях Индии, так как они аналогичны изученным раньше (подчеркнем, что речь идет о природных условиях, а не о географическом положении).

Мы рассказали подробно некоторые мифы о героях, а один из мифов мы можем предложить прочесть дома самим. Приведенные примеры показывают, что такого рода задания будут очень редки, после их постановки потребуются внимательная проверка результатов их усвоения.

Многообразие домашних заданий.

Обобщим изложенное. В классе мы создаем навыки и умение работы над текстом учебника и его дополнительным материалом. В

домашних заданиях мы закрепляем и углубляем эти навыки путем самых разнообразных заданий. Формулируя домашние задания, мы всегда скажем ученику: «выучите такой-то параграф, подготовьте связный рассказ», однако этим мы никогда не ограничимся. Мы всегда дадим дополнительные задания, которые прочтут ученику, заставят его внимательно читать, продумать прочитанное, которые создадут у него навыки и умение к приобретению знания. В то же время мы всегда будем требовать

оформления результатов работы. Это оформление может быть различно. Ученик составил план, календарь, словарик, таблицу, схему; иногда оформление не потребует письменной работы, а выльется в подготовку связного рассказа, ответа на вопрос и т. д. Понятно, к одному и тому же уроку нельзя давать много заданий, нужно отобрать самое существенное, исходя из центральной проблемы урока, необходимо варьировать виды заданий с тем, чтобы развивать разного рода умения и навыки.

Учебная тетрадь по истории.

Характер домашних заданий потребует ведения особой тетради по истории¹. В эту тетрадь ученик будет записывать результаты своей работы в классе и дома. Лучшие учителя и сейчас ведут такие тетради. В них мы увидим самостоятельно составленные карты, планы, иногда зарисовки, записанные вопросы с ответами, таблицы, схемы. Все учителя подчеркивают, что введение такой тетради чрезвычайно облегчает усвоение и вместе с тем поднимает интерес к работе. Ученики V—VII классов любят свою тетрадь по истории. Работая над оформлением тетради, они работают над усвоением курса.

Глубоко продуманная и четко проведенная работа над учебником будет содействовать сознательному усвоению курса, будет развивать навыки чтения исторической книги, будет учить учиться. Эти результаты работы являются залогом того, что ученик, в дальнейшем, по окончании курса семилетней школы, сможет работать над расширением своих знаний, чтобы передать их другим.

Глава IV.

ДОКУМЕНТ И ИЗУЧЕНИЕ ЕГО НА УРОКАХ ИСТОРИИ.

Значение изучения документального материала.

Основным источником нашего знания о прошлом является документ. Ученый строит свою работу на изучении документов эпохи. Всякий научный труд рождается в результате исследовательской работы над первоисточником.

Изучение документов эпохи требует и глубокого овладения марксистским методом и знания специфических методов расшифровки, анализа и интерпретации первоисточников.

В школе мы даем только основы наук, вооружающие знанием и пониманием главнейших явлений исторического процесса. Общий уровень развития ученика и те непосредственные задачи, которые стоят перед школой, исключают возможность превра-

¹ Одно время в некоторых школах существовали специально оформленные рабочие тетрадки для ученика. В них имелись контурные карты, которые должны были заполнить ученики, картинки, которые нужно было или объяснить или зарисовать, вопросы, на которые нужно было ответить. Надо надеяться, что в ближайшем будущем такие тетрадки будут применяться более широко.

шать нашего ученика в исследователя, открывающего новое в науке. Ученик усваивает уже отстоявшиеся, установленные наукой положения.

Вот почему и может возникнуть вопрос, — да нужно ли вообще знакомство с первоисточником в средней школе, а тем более в семилетней.

Этот вопрос встал еще для либеральных преподавателей истории дореволюционной школы. Стасюлевич во второй половине XIX в., Рожков в начале XX в. являлись яркими пропагандистами идеи внедрения документа в школу; они хотели приобщить ученика к работе исследователя, причем именно этот путь они считали основным для усвоения исторических знаний. Безусловными противниками Стасюлевича и Рожкова были педагоги-черносотенцы, отстававшие зубрежку в школе, боявшиеся пробуждения мысли ученика. Однако абсолютных сторонников у Рожкова среди педагогов-практиков не было. Передовые педагоги приветствовали мысль о работе с источником, но они говорили не об исследовательской работе, а о методе документации (Фарфоровский и др.).

После революции, когда школы начали впитывать и развивать все лучшие достижения и передовые идеи прошлого, снова встал вопрос о документе. Были чрезмерно яростные последователи Рожкова, пытавшиеся превратить работу с документом в универсальный метод, — метод исследовательский. Жизнь отменяла эти увлечения, но сама идея необходимости включения документов в преподавание истории прочно утвердилась.

После постановления ЦК ВКП(б) и Совнаркома о начальной и средней школе¹, где дана установка на многообразие методов, научная методическая теория признает за работой с документом вполне обоснованное место среди других методов. Мы считаем необходимой работу с документом по следующим причинам.

Документ является основным источником наших знаний истории, и ученик должен знать, откуда мы узнаем о прошлом, причем ряд документов являются сами крупнейшими фактами в истории, незнание которых образует огромный пробел в овладении конкретным историческим процессом. Незнание таких документов, как законы царя Хаммурапи, программы 12 статей, речения Ипувера, Великая хартия вольностей и др., является показателем незнания самого курса истории. Документ дает конкретное жизненное описание событий и явлений прошлого. Вот почему ничто не заменит нам знакомство с хроникой Гвиберта Ножанского, с его изложением событий Ланской Коммуны, или знакомство с историей Диодора, повествующего о Сицилийском восстании. Источник оживляет прошлое, восстанавливает его в его специфических особенностях, дает колорит эпохи.

Документ ценен и тем, что он открывает нам возможность глубоко вникнуть в конкретную историческую ситуацию, непосредственно ознакомиться с законами, нормирующими жизнь общества, с требованиями и положением отдельных классов и групп общества, с развитием хозяйственной жизни и т. д.

¹ Постановление ЦК ВКП(б) и Совнаркома о начальной и средней школе от 5 сентября 1931 г.

Пути включения документа в урок.

Все три указанных нами соображения обуславливают методическое требование привлечения документального материала на уроках истории. Однако это пока не определяет, как включать документ в урок. Ведь ознакомление с ним может ограничиться изложением его содержания учителем и пересказом его в учебнике. В этом случае мы добьемся и знания учениками факта существования основных первоисточников, конкретизации и углубления рассказа учителя. Все это бесспорно ценно и необходимо. Но можем ли мы довольствоваться только этим приемом? Для ответа на вопрос напомним, что нашей задачей является не только сообщение ученикам определенных знаний, но и развитие их исторического мышления, создание навыков к приобретению знаний в работе над историческим материалом. Вот почему нам необходимо привлекать документ не только в изложении учителя, не только знакомить с его содержанием в пересказе, но и обязательно поставить работу над его текстом.

Работа над текстом документа будет учить ученика самостоятельно устанавливать факты и явления, разбираться в них, делать выводы. Вместе с тем она поставит ученика перед необходимостью раскрыть обстановку, в которой появился документ, выявить ту среду, из которой он вышел, и тем самым объяснить его классовый характер и его значимость. Таким образом через работу с документом мы будем углублять понимание марксистских основ истории и давать первые навыки исторической критики. Мы считаем эти навыки необходимыми для понимания прошлого и для понимания современности. Нужно помнить, что каждый советский гражданин не просто зритель современных ему событий, но активный деятель, который должен разбираться в действительности, изучать и понимать документы своей эпохи. Первые навыки этого должна ему дать семилетняя школа.

Итак, мы считаем необходимым не только использование документа в изложении учителя, но и работу над ним ученика. Это общее принципиальное положение нужно конкретизировать, исходя из уровня развития ученика, его реальных возможностей.

Документ — материал чрезвычайно сложный, требующий особо углубленной работы для его расшифровки. Нам нужно выявить, какие документы, какого характера могут быть привлечены на уроке истории. Нам необходимо найти те пути, которые делают возможным его разбор учениками.

Исторические документы разнообразны: это виды документов и их выбор для урока. повествовательный материал (хроники, летописи, мемуары), это художественная литература, современная эпохе, это юридические документы (законы, уставы и т. д.), это материал программного характера (программы партий, воззвания, памфлет, политические трактаты), это разного рода хозяйственные документы (описи, цифровой материал и т. д.). Степень трудности изучения

документа зависит и от непосредственного содержания и от вида документа. Так, особой сложностью отличается работа над юридическими, программными и хозяйственными документами.

Документы повествовательного и литературного характера сравнительно проще, они доступнее для усвоения благодаря своей повествовательной форме. Аналогичное содержание гораздо легче воспринимается в изложении повествовательного документа. Так, гораздо проще усвоить содержание требований крестьян в восстании Уота Тайлера, изложенные в хронике, чем требования крестьян во время крестьянской войны в Германии, сформулированные в программе 12 статей. Подчеркнем, что большая сложность последнего материала вызвана не только содержанием, но и самой формой изложения.

Вот почему, считая принципиально необходимым использование документа, мы должны внимательно продумать, какой вид документа, почему и как мы возьмем.

В изложении учителя может найти место содержание по существу любого документа, и учитель обязан знать все основные источники по программе своего курса. Учитель построит свой рассказ на материале повествовательного документа и тем самым придаст ему яркость, живость. Рассказывая о каких-либо мероприятиях, он может иллюстрировать выдвинутые им положения документом юридическим или программным. Например, он рассказывает о восстании Этьена Марселя и для большей красочности использует хронику событий 1358 г. в Париже; или же он говорит об общественном строе франков времен Хлодвига и иллюстрирует начало социальной дифференциации «Салической правдой», где говорится о разном вергельде за убийство дружинника короля, свободного франка и раба.

Учитель должен уметь подобрать документ и органически включить его в рассказ с тем, чтобы придать ему больше жизненности и глубины.

Учитель должен отобрать и тот документ, который реально посилен для ученика и который он разберет, проанализирует с классом. Опыт показывает, что в V и VI классах для работы с классом мы вынуждены ограничиться только документами повествовательного и литературного характера. Другого вида источники непосильны ученику. Ученик в лучшем случае (и то не всегда) может констатировать их содержание, но дойти до самостоятельного их анализа и обобщений он не может. Используя такого рода документ в нашем рассказе, работая над повествовательным источником, мы постепенно готовим ученика к разбору более сложных документов и первые шаги самостоятельного анализа его делаем не раньше седьмого класса.

Итак, от вида документа, от степени его доступности зависит путь включения его в урок.

Однако надо разрешить еще вопрос, каков объем и конкретное содержание документов, используемых на уроке.

В этом отношении нам опять-таки нужно исходить из задач курса и из характера восприятия ученика.

Чрезмерное увлечение документом неизменно расширит и углубит изучение истории, лишит учебный курс его особенностей, вытекающих из задач семилетней школы. Документ нужен для конкретизации, для углубления и уточнения понимания, но отнюдь не для расширения объема курса. С этим положением надо серьезно считаться. Вместе с тем работа по разбору документа занимает очень много времени и затягивает прохождение курса. Это обстоятельство требует ограничить количество документов, которые мы будем разбирать в классе.

Исходя, таким образом, из задач, стоящих перед нами, и реальных возможностей, мы будем довольно широко использовать документы в рассказе, однако не расширяя объема курса; в то же время основные документы, посыльные для ученика, мы разберем в классе.

Изучение хрестоматий.

Признав необходимость ставить работу над документом, мы должны подготовиться к ней. С этой целью учитель должен хорошо изучить хрестоматию. У нас имеется хрестоматия по древней истории под редакцией академика Струве в двух томах и хрестоматия по истории средних веков под редакцией Сказкина и Грацианского в двух томах (причем второй том в двух частях). Обе хрестоматии, как указывается, рассчитаны на преподавателя. Они включают очень большое количество документов, причем материал в них взят и по глубине и по тематике гораздо шире, чем в программах.

Хрестоматия по средней истории имеет вводные главы к каждому разделу, которые помогают разобраться в тех документах, которые помещены.

К сожалению, таких вводных глав не имеется в хрестоматии по древней истории.

Некоторая часть из помещенных в хрестоматии документов останется неиспользованной учителем ввиду специального их характера. Например, имеется чрезвычайно интересный документ в первой части хрестоматии по средним векам, причем опубликованный в первый раз на русском языке, — «Земледельческие законы», но он освещает для школьной программы семилетки слишком специальный вопрос. Документ в I части хрестоматии Струве о рабочей силе в хозяйстве города Ура тоже чрезмерно специален и сложен, чтобы быть использованным в школе¹.

Таким образом, преподаватель, просмотрев хрестоматию, должен отобрать те материалы, которые реально отвечают объему программы и учебников. Особенно внимательно нужно изучить материал по узловым темам курса. В исторических хрестоматиях имеется очень большое количество документов.

¹ Все эти документы очень ценны для углубленного изучения учителем курса истории. Учитель всегда должен стоять на уровне научных достижений, быть знакомым не только с литературой, но и с первоисточником.

Например, очень много документов дано по Германии XVI в. (Хрестоматия, стр. 32—113). Тема очень важная. Учитель ознакомится с этими источниками, они обогатят его представление об эпохе, дадут ему широту и глубину подхода к ней. Из этих источников он для своего рассказа подберет отдельные отрывки, они помогут ему воссоздать образ, конкретизировать явления. Так, документ даст ему возможность ярко нарисовать жизнь, положение и роль отдельных классов общества. Используя в своем рассказе свидетельства современников, учитель даст яркий образ дворянства; можно процитировать или пересказать фразу: «Дворянство немецкой нации считает себя за то хорошим, что оно охотится, ничего не делает или проводит время в езде верхом и в соколиной охоте», и, исходя из этого свидетельства, показать и жизнь дворянства и его притязания, роль разных групп дворянства и отношение к горожанам. Точно так же на основе источников мы дадим и облик богатых купцов, монополистов и банкиров. Документы о Фуггерах ярко показывают роль и могущество этих крупных банкиров. Рассказывая о влиянии богатых горожан, преподаватель сможет процитировать фразу из письма Фуггеров к Карлу V, где показывается зависимость императора от богатых банкиров; или еще пример: из очень большого количества документов о положении крестьян преподаватель, вчитавшись в жалобы кемптенских крестьян (стр. 84—87), представит себе конкретно их положение и сможет дать его почувствовать ученикам. Он не ограничится указанием на ухудшение участи крестьянства, а расскажет конкретно (в этом случае можно обойтись и без цитат), какие тяготы падали на крестьян, как угнетали их экономически, как оскорбляли их личность.

Итак, изучая хрестоматию, учитель прежде всего обогащает свои исторические знания. Тот материал, который он получил, он использует для своего рассказа, придавая ему образность, четкость. В ходе своего рассказа он может в ряде случаев вставить цитату из документов или пересказать его содержание с ссылкой на источник.

Обработка документа для работы в классе.

Документ надо использовать не только в рассказе, но иногда и ставить его разбор в классе. Отбор и подготовка такого документа для работы в классе — очень сложный и ответственный момент. Мы выделяем тот вопрос урока, который является центральным и потребует максимально глубокого освещения. К этому вопросу мы ищем разного рода материал. В ряде случаев мы решаем углубить его понимание путем разбора имеющегося в хрестоматии документа.

Но мы уже указывали, что в хрестоматии подбор и обработка документов рассчитаны на учителя, — у нас нет пока специальной хрестоматии для ученика. Отсюда в задачу учителя входит подготовить документ так, чтобы сделать работу с ним доступной ученику V—VII класса.

Текст документа большой, из него надо выбрать минимум, причем так, чтобы ученик получил полноценное освещение какого-либо вопроса. Мы останавливаемся на каком-либо разделе источника, но полная его редакция может вызвать трудности благодаря детальности изложения или благодаря самой его последовательности, т. е. плану изложения. Имеется опасность, что ученик не воспримет содержания. Отобранный нами текст нужно специально готовить: убирать длинноты, повторения, лиш-

ние имена, названия и те положения, которые могут быть непоняты или превратно истолкованы учениками.

Приведем примеры. В V классе, давая урок «Восстание трудящихся в Египте», мы решаем для конкретизации и углубления содержания использовать документ. Мы будем брать его по двум вопросам — положение рабов, крестьян и само восстание. Мы отберем несколько фраз из поучения Дуау о положении раба, крестьянина, ткача. Их образный язык ярко запечатлется в сознании ученика.

Для самого восстания мы имеем большой, трудный документ «Речения Ипувера». Как отобрать материал, что взять? Мы исходим из основной проблемы содержания темы. Нам необходимо показать ученику: 1) падение власти фараона, 2) низвержение государственных учреждений, 3) социальный переворот. Мы и подбираем наиболее яркие фразы в этом плане — их будет 6—7, но они дадут ученику четкое представление о существовании переворота, происшедшего в Египте.

Таким образом, мы взяли из документа только некоторые его положения и скомпоновали их, исходя из задач урока.

Другой пример из урока «Общественный строй гомеровской Греции». Содержание поэм изучено. Теперь учитель подбирает ряд цитат, которые дадут возможность ярко восстановить картину хозяйства, общественного строя, военного быта. Чтение и разбор этих цитат (они все небольшие, но их много) дается на уроке, они составляют основу, костяк всего урока. Цитаты дадут возможность оживить урок, втянуть в работу весь класс и тем самым поднять их интерес и конкретизировать представления. Так, вместо того, чтобы сказать, что греки занимались земледелием, у них были поля, сады, виноградники, огороды, мы прочтем небольшие отрывки из описания щита Ахилла, где изображена пашня; из описания дворца Алкиноя — отрывки о саде, винограднике, огороде. Учитель подберет строки, показывающие труд наемников, отношение к ним; несколько строк ознакомят учеников с наличием рабского труда. Вместо сухого перечисления вооружения воина учитель прочтет отрывки из поэмы, где рассказывается о вооружении, сделанном Гефестом для Ахилла, и т. д. Отобрать эти отрывки трудно, но как оживляют они тему, как превращают по существу социологический и скучный для ученика материал в яркую картину быта и жизни греков!

Большая вдумчивость требуется от учителя при отборе источников: нельзя перегружать ученика, нельзя давать непосильное или такой материал, который может вызвать превратное толкование. Например, как бы мы ни внушали учащимся, что Диодор рабовладелец и что он излагает события с точки зрения рабовладельца, все же впечатление от строк Диодора, где он описывает жестокости рабов, возьмут верх над нашими рассуждениями о том, что Диодор рабовладелец и потому выставляет на первый план отрицательные черты. Вот почему те фразы текста, которые требуют научной критики, не должно давать ученику.

Однако это вовсе не значит, что мы отказываемся от классового анализа источника.

Даже в начале обучения в V классе, когда мы читаем «Речения Ипувера», мы спросим ученика о том, как относится Ипувер к излагаемым событиям. В VII классе у нас иногда будут фигурировать источники и другого вида. Мы будем знакомить учеников с Великой хартней вольностей. Основное ее содержание мы дадим в пересказе; хорошо записать в виде плана главные требования, но одну статью (№ 39) и отрывки из концовки, где говорится о праве

феодалов притеснять и принуждать короля к выполнению взятых на себя обязательств, мы прочтем. Аналогично мы поступим с программой 12 статей — мы перечислим и запишем основные требования, а 3-ю статью мы разберем так же, как и отрывки из 12-й статьи.

Так учитель продельывает большую работу по подготовке документа, создавая все предпосылки к его восприятию.

Анализ документа в классе. Как же вести разбор? Если документ прочтен в классе, то необходимо максимально вовлечь учеников в его анализ. Этого мы достигнем

путем беседы. Чрезвычайно ответственным, мы бы сказали, определяющим всю ценность работы, является правильная формулировка вопросов. Вопросы должны следовать логично один за другим, все более усложняя и углубляя работу ученика. При работе над документом у нас будет три типа вопросов, последовательно идущих друг за другом: 1) вопросы, устанавливающие содержание, 2) анализирующие, 3) обобщающие изучаемый материал.

Таким образом, прочитав отрывок документа, мы предложим ученикам пересказать его. Нельзя думать, что это простой или чисто формальный вопрос. Пересказать содержание — это значит схватить основную мысль. Часто такая работа вызывает трудности, ученику чужды формулировки документа, ученик может не заметить, пропустить главное содержание, обратить внимание на второстепенное, а не на главное.

Итак, прежде всего необходим пересказ содержания документа, путем вопросов типа: «о чем говорит документ?» или более конкретного, в зависимости от сюжета. Вторая группа вопросов (их часто будет несколько) требует анализа, при сложном документе эти вопросы могут чередоваться с обобщениями.

Возьмем один пример из трудного документа: мы читаем 39-ю статью Великой хартии вольностей: «Ни один свободный человек не будет арестован и заключен в тюрьму, или лишен имущества, или объявлен стоящим вне закона или изгнан, или каким-либо (иным) способом обездолен, и мы не пойдём на него и не пошлём на него иначе, как по законному приговору равных его и по закону страны». Вопрос определяющий: о чем говорит эта статья?

Вопросы анализа: 1) Кто в Англии в XIII в. был свободным? 2) Кто не был свободен?

Вопрос обобщающий: Чьи же права обеспечивает эта статья?

Вопросы анализирующие: 1) Что вы понимаете под судом равных?

2) Кто будет судить горожанина, феодала?

3) Зачем вводится такое положение?

Вопрос обобщающий: Чем облегчается положение свободных людей по 39-й статье?

Вопросы анализирующие: 1) Как поступал король до издания Великой хартии вольностей?

2) В каком отношении ограничивается власть короля?

Обобщение учителя с указанием на классовый характер документа и на прогрессивность его в плане борьбы против произвола.

Контрольный вопрос. Объясните, в чем значение этого пункта Хартии?

Как видно из приведенного примера, работа с документом очень кропотливая. Однако эта работа очень полезна для развития исторического мышления ученика. Она учит его не огра-

ничиваться простым пересказом, заставляет мобилизовать имеющийся запас знаний для объяснения прочитанного.

Возьмем более легкий пример: разбор «Речений Ипувера». Мы читаем ученикам сначала все отобранные нами фразы целиком и задаем первый вопрос: что случилось в Египте? Затем приступаем к чтению по плану, указанному выше:

«Смотрите, делаются вещи, которые не случались никогда: захвачен царь бедняками. Смотрите, страна лишена царской власти» (немногими людьми, не знающими закона).

Вопросы: 1) что случилось с фараоном? 2) кто низверг фараона? «Вот захвачены рукописи из суда... Вот учреждения открыты и захвачены списки податей... Уничтожены записи писцов земледелия. Вот законы выброшены в сени, и люди ходят по ним на улицах и бедняки рвут их в переулках...»

Вопросы: 1) что стало с теми учреждениями, которые стояли во главе управления Египта? 2) почему захвачены рукописи суда? 3) почему законы уничтожены? 4) почему уничтожены записи писцов земледелия? 5) кто уничтожил их? 6) кто совершил переворот? «Вот бедняки стали владельцами прекрасных вещей... Вот богатые в горе, а бедняки радуются».

Вопросы: Почему богатые в горе, а бедняки радуются? Как изменилось их положение — богатых и бедных?

После разбора документа по частям мы задаем снова обобщающий вопрос, с которого начинали: 1) что же произошло в Египте? 2) как изменилась жизнь Египта в результате восстания?

Обобщаем сами: говорим о восстании, подходим к оценке его; читаем фразу, имеющуюся в учебнике, о том, что бедняки не знали, как построить общество, задаем вопросы, которые проверяют ее понимание. Спрашиваем учеников, на чьей стороне стоит сам Ипувер.

Обобщаем весь урок — причина восстания, какие изменения произошли в результате восстания, причина поражения.

Мы видим здесь, что даже в V классе в отдельных случаях можно проводить почти весь урок по документу.

Приведенные примеры показывают всю сложность работы и вместе с тем и значимость ее.

Правильное использование документа открывает нам широчайшие возможности для развития исторического мышления ученика, для создания навыков анализа. Вводя момент самостоятельной работы, доводя учеников до осознания ими результатов, мы углубляем интерес ученика к курсу. В этом огромная ценность включения документов в урок. Однако нужно помнить пределы ее возможности в семилетней школе и абсолютную необходимость руководящей, направляющей роли учителя.

Глава V.

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КЛАССИКОВ МАРКСИЗМА-ЛЕНИНИЗМА В СВЯЗИ С КУРСОМ ИСТОРИИ.

Задачи работы учителя над произведениями марксизма-ленинизма.

Готовясь к проведению курса, учитель не может ограничиться изучением общих курсов и специальной литературы, предназначенной для школы.

От советского учителя требуется глубокая методологическая четкость в построении и раскрытии содержания

школьной программы. Ее не может быть, пока учитель сам самостоятельно не проработает основные руководящие труды основоположников марксизма-ленинизма.

Фундамент заложен уже в высшей школе. Но знания, полученные при подготовке к педагогической деятельности, нужно не только освежать, но и углублять.

Опытный учитель с большим стажем, преподаватель высшей школы, ученый постоянно возвращаются к трудам основоположников марксизма-ленинизма. Глубина и богатство мысли их произведений таковы, что всегда уже в известной нам статье мы находим новое, заставляющее нас еще раз продумать материал, обратить внимание на какой-либо важный вопрос, разобраться глубже в конкретной исторической ситуации.

Ученый в указаниях основоположников марксизма-ленинизма находит отправные положения для новых научных исследований. Напомним, какое значение имели указания товарищей Сталина, Кирова и Жданова о необходимости различения дофеодального и феодального периодов в истории нашей страны. Это указание породило специальные исследования о способах производства, о классах в Киевской Руси и у других народов нашей страны. Указания товарища Сталина на причины и обстановку гибели Римской империи знаменовали собой переломный момент в научном разрешении этого столь сложного и столь запутанного в буржуазной историографии вопроса.

Учитель не ставит себе целью дать новые научные исследования. Для него задача заключается в том, чтобы самому добиться глубокого научного понимания и вместе с тем найти пути для подведения ученика к овладению основами науки; ему нужно думать, как правильно объяснить, как точнее формулировать положения. Вместе с тем для разрешения образовательных и воспитательных задач курса мы обязаны уже в пределах семилетней школы подготовить ученика к пониманию основных положений марксизма и ленинизма.

Хороший учитель систематически работает над произведениями Маркса, Энгельса, Ленина и Сталина. Он изучает их основные исторические труды, он следит за вновь публикуемыми работами, он тщательно изучает все выступления — речи, доклады, приказы — товарища Сталина. Работая над этим материалом, он составляет конспекты, делает выписки, подготавливает себе картотеку высказываний, цитат.

Работа учителя над произведениями классиков марксизма-ленинизма при подготовке к уроку, к курсу углубляет его понимание исторического процесса, отдельных проблем и тем. Вместе с тем она дает ему образцы характеристики, образцы формулировки, образцы изложения исторического материала. Она учит политически остро ставить проблемы, выделяя узловые ведущие моменты, помогает раскрыть целевую установку курса,

темы, урока. Она учит связывать проблемы прошлого с современностью. Она создает предпосылки для научно обоснованного построения изложения как отдельного урока, так и курса целиком.

Таким образом, учитель должен систематически вести указанную работу при подготовке к занятиям, используя в своем изложении образцы характеристик, оценок и формулировок, данных основоположниками марксизма-ленинизма.

Возникает вопрос, в какой мере мы можем в пределах V—VII классов ввести в работу ученика ознакомление с материалами основоположников марксизма-ленинизма. При ответе на этот вопрос мы должны считаться с двумя моментами:

- 1) содержанием и структурой действующих программ,
- 2) с возрастом и характером мышления, присущим ученикам V—VII классов.

Прежде всего приходится учитывать, что курс V—VII классов включает только древнюю историю и историю средних веков. Это обстоятельство лишает нас возможности на уроках истории ознакомить учеников с биографией и деятельностью Маркса, Энгельса, Ленина, Сталина. По содержанию курса мы не можем ни назвать ученикам даже их главнейшие произведения, ни раскрыть основные положения марксистско-ленинского учения о революционной борьбе пролетариата, о строительстве социалистического общества. С изменением программ этот пробел должен быть восполнен, и тогда перед методической мыслью встает задача найти объем и глубину тех вопросов, которые могут быть освещены перед учеником.

При наличии только курса древней истории и истории средних веков в настоящих программах мы должны ограничиться ознакомлением учащихся с отдельными высказываниями классиков марксизма-ленинизма в пределах указанных исторических периодов.

Мы подчеркиваем, что дело может идти только о высказываниях, касающихся чисто конкретных явлений, процессов, событий.

Возраст учеников, уровень их развития вынуждает ограничиваться ознакомлением учеников только с изложением основных положений исторического материализма. Содержание курса, правильное освещение и анализ разных сторон исторического процесса в их взаимообусловленности будет подготавливать почву к восприятию в дальнейшем учениками марксистско-ленинского учения о классах, государстве, о революции и других теоретических положениях. В пределах семилетней школы учитель, строя и излагая курс на строго выдержанной марксистско-ленинской основе, может дать ученикам для работы в классе только отдельные высказывания классиков марксизма-ленинизма, посвященные событиям и явлениям, которые изучаются по ходу программы.

Включение произведений классиков марксизма-ленинизма в курс преподавания истории.

Необходимо четко осознать, какие мы преследуем при этом цели, чего стремимся достигнуть. Прежде всего нам надо уже в раннем возрасте показать ученикам всемирно-историческое значение трудов основоположников марксизма-ленинизма для исторической науки. На конкретных примерах ученики увидят, как данные Марксом, Энгельсом, Лениным и Сталиным оценки, характеристики помогают понять, вскрыть сущность, оценить значение отдельных событий и явлений. Во-вторых, изучение высказываний классиков поможет углубить понимание прошлого и связать его с проблемами современности. В-третьих, мы дадим ученикам образцы научных формулировок и покажем значение точного, четкого изложения определенного положения, органическую связь между четкостью мысли и четкостью формулировки. В-четвертых, мы будем учить обобщать изучаемый материал и вместе с тем от обобщения снова возвращаться к конкретным фактам, т. е. будем развивать историческое мышление ученика.

Отбор материала. Исходя из поставленных целей, из содержания программы, из мыслительных возможностей ученика, нам надо указать те высказывания, которые мы дадим ученикам, и продумать пути работы над ними.

По курсу древней и средневековой истории мы ограничимся небольшим количеством высказываний, нам придется отказаться от общих характеристик способов производства, так как они непосильны ученику.

Нам надо искать более простой, конкретный материал. Так, мы будем искать ярких характеристик классов, экономических явлений, личностей, оценки отдельных событий, процессов. Но и в этих пределах не всякая цитата может быть доступной ученику.

Возьмем пример: часто привлекается для характеристики рабства следующее положение Маркса: «как вол не продает своей работы крестьянину, так и раб не продает своего труда рабовладельцу. Раб вместе со своим трудом раз и навсегда продан своему господину. Он — товар, который может переходить из рук одного собственника в руки другого. Сам он — товар, но его труд не его товар»¹.

В этом определении мы имеем ряд неизвестных ученику политэкономических категорий, объяснить их сложно, и положение Маркса останется непонятым. Мы можем взять три коротких положения Маркса: «Раб продан раз навсегда... Раб является собственностью господина... Раб считается вещью». Возьмем еще пример. Ученику VI класса непонятно учение о феодальной ренте, о характере хозяйства, о феодальном способе производства. Однако можно взять из статьи Энгельса «О разложении феодализма» цитату, которая конкретно показывает характерные черты натурального хозяйства (с некоторыми купюрами): «Феодал получал от своих крепостных все, что ему было нужно, или в форме труда или в виде готового продукта; женщины пряли и ткали лен и шерсть и шили платья; мужчины обрабатывали поля, дети пасли скот господина, собирали для него грибы и ягоды, птичьи гнезда, подстилку для скота; кроме того, вся семья должна была доставлять еще зерно,

¹ Маркс и Энгельс, Соч., т. V, стр. 423.

овощи, яйца, масло, сыр, птицу, молодняк скота и многое другое. Каждое феодальное хозяйство само удовлетворяло свои нужды целиком, даже военные поставки собирались продуктами. Торговли, обмена не было, деньги были излишни»¹. Эта цитата рисует наглядно образно натуральное хозяйство и хорошо запечатлевается в сознании ученика.

Наряду с характеристикой хозяйства, классов, мы будем привлекать цитаты, посильные для восприятия учащимися, дающие характеристики событий, личностей.

Казалось бы очень соблазнительным дать характеристику Кромвеля, в которой он сопоставляется одновременно с Робеспьером и Бонапартом, но обе эти исторические личности неизвестны ученику, и от этой цитаты приходится отказаться. Характеристика Томаса Мюнцера непонятна ученикам по другой причине: им трудно понять, как, несмотря на свои религиозные обоснования, Мюнцер был атеистом; непонятно, в чем Мюнцер был провозвестником коммунизма. Зато очень хорошо можно дать ученику цитату Ленина о Спартаке, оценку Марксом Александра Македонского.

При оценке отдельных явлений мы обратим особое внимание на те цитаты, которые делают это явление созвучным современности и которые порождают связи с событиями нашего времени. Например, мы непременно привлечем цитату из Хронологических выписок Маркса, где говорится о хищнической политике «псов-рыцарей» и о причинах их временных побед. Эти высказывания, ярко оценивая звериную сущность немецких феодалов, запечатлеваются в сознании учеников и дают нам возможность повернуть учеников лицом к современности, показать исторические корни человеконенавистнической политики фашистов. Еще пример: рассказывая миф об Антее, мы привлечем цитату из доклада товарища Сталина. Таким путем мы запечатлем самый миф и вместе с тем покажем, как можно пользоваться образами глубокого прошлого для объяснения проблем современности.

Наряду с этим мы используем цитаты, показывающие классовую сущность изучаемых крупных исторических событий, их историческую оценку; например, цитаты из Хронологических выписок Маркса о Гуситских войнах, названная выше цитата о немецких захватах на Востоке, цитата из Энгельса о роли немцев и беднейших горожан в английской революции.

В некоторых случаях мы можем дать цитаты, характеризующие определенный процесс, например, огораживание и обезземеление крестьян в Англии.

Иногда мы берем цитату, которая характеризует революционный переход от одного исторического периода к другому, например, цитата о революции рабов из доклада товарища Сталина.

Как же организовать работу с цитатами? Прежде всего полезно отобранную цитату выписать на плакате крупными буквами, в крайности — на доске. Необходимо, чтобы ученики переписали ее в тетради.

¹ Маркс и Энгельс, Соч., т. XVI, стр. 441.

Цитата дается в подавляющем большинстве случаев как обобщение после изложения учителем всего материала, необходимого для ее понимания, в редких случаях в пределах семилетней школы она будет разбираться как материал при изучении самого явления, например цитата, приведенная выше о характеристике феодального хозяйства, будет не обобщать, а являться материалом, на основе которого мы выведем характерные признаки натурального хозяйства.

Прочитав медленно и четко цитату всему классу, учитель прежде всего должен удостовериться, понимают ли ее ученики и схватили ли ее содержание.

Например, учитель прочел цитату Ленина о Спартаке.

Первый вопрос будет звучать примерно так: как характеризует Ленин Спартака?

От учеников мы будем требовать максимально полный ответ, хорошо, если они заучат цитату наизусть.

Однако этого мало. Необходимо, чтобы цитата действительно обеспечивала более глубокое понимание изученного. Цитаты обобщают. Нужно проверить, понимают ли ученики это обобщение, связывают ли они его с конкретными ими изученными фактами. В этом возрасте всегда есть опасность, что обобщение и материал, на основе которого оно строится, органически не связываются в сознании ученика. Вот почему от обобщающего положения нам нужно снова вернуть ученика к изученным конкретным фактам. В приведенном выше примере мы предложим ученику иллюстрировать фактами указанные характерные черты Спартака — поставим, примерно, такого рода вопросы: вспомним, в каких событиях проявились крупные полководческие качества Спартака, его качества организатора?

В заключение мы снова возвращаемся к обобщению и выявляем и роль Спартака и значение восстания рабов.

Иногда такого рода работы над цитатами потребуют и значительного времени и большого напряжения от ученика и учителя.

Так, при разборе цитат Энгельса о роли номенов и беднейших масс города в ходе английской революции, нам нужно будет задать ряд вопросов по основным этапам революции, которые помогут ученикам раскрыть роль этих групп общества в ходе революции.

Так, мы спросим ученика: 1) почему король не мог распустить парламент в 1640 г.? 2) чем вызвана победа над королем в ходе первой гражданской войны? 3) почему парламент хотел распустить кромвельскую армию?

Столь же углубленным должен быть разбор цитаты Сталина о революции рабов; ученики должны будут вспомнить основные события, связанные с последним этапом революции, причем в ответах показать знание и понимание размаха восстания (территории, которые охвачены, группы, которые втянуты в восстание), наряду с этим отношение восставших к варварам, причины этого отношения, бессилие государственного аппарата.

Итак, в пределах семилетки мы делаем только первые шаги для подготовки ученика к последующей работе в старших классах. Но эти первые шаги имеют огромное значение, создавая пер-

вые навыки работы учеников над текстом, помогая углублению понимания истории, подготавливая почву для осознания роли классов марксизма-ленинизма в развитии исторической науки.

Отметим, что в пределах семилетней школы будет намечаться некоторое усложнение работы.

Так постепенно будет возрастать количество цитат, их больше всего будет в VII классе, сами цитаты по содержанию своему будут разнороднее. Так, в VII классе они будут не только обобщать, но и служить материалом для познания явлений. Сами цитаты станут длиннее. Наконец, в V классе мы порой ограничимся пересказом цитаты, а дальше мы будем уже всегда давать ее точный текст.

В настоящее время работа над материалами классиков марксизма-ленинизма в семилетке осложняется отсутствием хрестоматий. Преподавателю приходится самому проделать очень кропотливую работу. Надо надеяться, что такого рода хрестоматии появятся в ближайшее время, и тогда учитель сможет гораздо шире использовать материал классиков марксизма-ленинизма и тем самым повысит качество своей работы.

Глава VI.

НАГЛЯДНЫЕ ПОСОБИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.

Зрительные образы в овладении знаниями о прошлом.

Образование у учащихся содержательных представлений о прошлом невозможно без зрительных образов. Как бы ярки ни были слова учителя, отрывки из документов или художественное описание исторического романиста, но одного слова недостаточно для того, чтобы в сознании учащихся образовалось правильное конкретное представление о жизни прошлых времен. «Для полноты картинности нужно дать ученику настоящую, а не словесную только картину»¹.

Если преподавание истории не обеспечено зрительными образами, представления учащихся о прошлом являются или бедными и смутными, или неправильными. Пытаясь силою воображения создать на основе словесного описания представление о прошлом, учащийся или не находит зрительных образов для того, чтобы придать ему определенные формы и краски, или чаще всего привлекает на помощь зрительные образы знакомой ему современной жизни и случайно известного ему прошлого. Этим объясняется модернизация представлений учащихся о прошлом, чрезвычайно часто встречающаяся в том случае, если преподавание не обеспечено изобразительной наглядностью, а также перенесение учащимися зрительных образов из одной эпохи в другую.

¹ Тарасов и Моравский, Культурно-исторические картины из жизни Западной Европы IV—XVII вв., Гиз, стр. VI.

Можно ограничиться для иллюстрации этой мысли одним примером. Преподаватель VI класса после урока о древних германцах, на котором, кроме живого рассказа преподавателя, были прочитаны и разобраны отрывки из «Германии» Тацита, но не были привлечены никакие наглядные пособия, предложил учащимся нарисовать древнего германца и германку. На рисунках учащихся кое-что отвечало действительности: мускулистый германец держал в руках копье, но его одеяние то напоминало римлянина, то на нем были даты средневекового рыцаря, то нагота его была прикрыта трусами и майкой. А древняя германка выглядела на некоторых рисунках греческой богиней, на других — маркизой XVIII в. или крестьянкой недавнего времени.

Привлечение в преподавании истории зрительных образов имеет своей основной задачей создание полноценных адекватных действительности представлений о прошлом. Поэтому и образовательная ценность исторической книги возрастает, если она снабжена иллюстрациями, помогающими представить излагаемые в книге события прошлого. Французский историк-методист Лависс, заостряя эту мысль, выдвигал требование, чтобы «каждая историческая книга была снабжена картинками».

Способствуя созданию представлений о прошлом, зрительные образы облегчают и понимание прошлого. Тот же Лависс не без основания писал: «Ученики будут понимать потому, что они видят».

Значение привлечения зрительных образов в процессе обучения истории заключается и в том, что они способствуют прочности знаний. Зрительный образ обычно оставляет в сознании более устойчивый след, чем слуховой, и, во всяком случае, сочетание зрительного образа со словом обеспечивает более прочное запоминание, чем одно слово.

Существенен также и тот повышенный интерес, какой обнаруживают учащиеся к зрительному образу, и который, очевидно, связан с острой потребностью растущего сознания в новых зрительных впечатлениях. Всякому преподавателю знакомо то радостное возбуждение, которое охватывает класс при виде учителя, входящего с наглядными пособиями. Всякому библиотекарю хорошо известно, насколько возрастает ценность книги для ученика, если в книге имеются иллюстрации. И обычно юный читатель начинает знакомство с книгой с рассматривания «картинок».

Таким образом, зрительный образ в преподавании истории:

- 1) необходим для образования правильных представлений о прошлом;
- 2) он облегчает понимание прошлого;
- 3) он способствует прочности знаний;
- 4) он повышает интерес учащихся к излагаемому материалу.

Ознакомление
с памятниками
прошлого.

Самый характер исторической науки, имеющей дело с прошлым, т. е. с уже несуществующим, лишает возможности опираться в преподавании истории на «натуральную» наглядность в точном смысле слова. Если преподаватель физики и ботаники

обычно может показать ученику изучаемое им явление, то историк не в состоянии выполнить известное правило Амоса Каменского — начинать изучение «с реального наглядного ознакомления с предметом». От прошлой жизни людей остались только обломки: здания, нередко полуразрушенные, орудия труда, отдельные предметы быта и культуры, произведения искусства.

Но это обломки подлинной жизни, и по ним можно восстановить силу воображения прошлое. Ознакомление с остатками прошлого является поэтому, естественно, первым средством приобретения живых образов прошлого. Обращение к подлинным памятникам прошлого придает преподаванию истории особую убедительность. Учащихся охватывает особое волнение, когда они видят подлинные вещи, донесшие до нас весть о былом сквозь ряд веков, а иногда и тысячелетий.

Учебные
исторические
экскурсии.

Обращение к подлинникам возможно, за немногими исключениями, только путем выхода за стены школы для исторических экскурсий. На этот путь и становится в ряде случаев

школа.

Так, на первых уроках истории при ознакомлении с жизнью первобытного общества преподаватель старается показать учащимся путем экскурсии в музей подлинные орудия труда и другие предметы материальной культуры «каменного века».

Школы Москвы, Ленинграда и других крупных центров имеют возможность обратиться и обращаются к экскурсиям и при изучении истории древнего рабовладельческого мира.

Многие ленинградские учителя переносили в Эрмитаж урок об искусстве древних греков, а трудный урок о происхождении христианства заменяли экскурсией в Музей истории религии Академии наук.

Точно так же при изучении средних веков ленинградские школьники шли на экскурсию в Эрмитаж, а московские — в Музей изобразительных искусств по темам: «Западноевропейское средневековье XI—XV вв.», «Культура итальянских городов в XIV—XVI вв. (эпоха Возрождения)», «Франция эпохи абсолютизма».

Конечно, проведение учебной экскурсии требует больше времени, чем проведение школьного урока на ту же тему. Но и результаты получаются иные. Экскурсия дает более полноценные знания, чем классный урок, даже обеспеченный наглядными пособиями. Представления о прошлом, создающиеся на экскурсии через ознакомление с подлинными памятниками, обладают большей живостью и большей «выпуклостью». Они в большей мере увлекают учащихся, заинтересовывая их и воздействуя на их эмоции. Знания учащихся оказываются более осмысленными. Самый процесс усвоения материала идет на экскурсии быстрее и легче, чем на уроке, ибо он опирается на убедительный наглядный показ подлинных памятников.

Существенное значение, наконец, имеет и прочность впечатлений, полученных на экскурсии. Наиболее поразившие учащихся памятники запоминаются надолго, иногда на всю жизнь.

Многие ученики забудут с годами имена египетских фараонов и богов, но никто из школьников, видевших подлинную египетскую мумию, никогда не забудет о погребальных обычаях египтян. А тот, кто раз видел фигуры облаченных в латы рыцарей, тот, можно быть в этом уверенным, навсегда удержит в своем сознании образ средневекового рыцаря. Такова сила воздействия предметной наглядности.

Поэтому необходимо во всех тех случаях, когда учитель имеет возможность познакомить с важными подлинными памятниками прошлого, обращаться к этому ценнейшему источнику знаний.

К сожалению, только в немногих центрах Союза имеются собрания памятников древности и западноевропейского средневековья. Поэтому учебные исторические экскурсии в V—VII классах распространены пока только в Москве и Ленинграде и в некоторых крупных центрах Украины и Кавказа. Но с включением в семилетнюю школу курса истории СССР экскурсии выдвинутся как важный метод учебной работы, обеспечивающий максимальную наглядность, убедительность и силу эмоционального воздействия.

Документальные наглядные пособия.

Как ни ценны учебные исторические экскурсии для наглядного преподавания истории, даже в наилучших условиях, экскурсия остается только эпизодом в учебных исторических занятиях, ибо только небольшая часть исторического курса может опереться на экскурсионный материал. Да и по тем вопросам, которые были освещены на экскурсии, нужно иметь у себя в школе «под рукой» наглядные пособия, которые могли бы быть привлечены в любое время, когда потребует того процесс обучения истории. Поэтому важнейшим средством, обеспечивающим зрительную наглядность преподавания истории, являются не памятники прошлого, а наглядные пособия. Наглядные пособия в преподавании истории, как мы видим выше, уже давно заняли место в практике передовой школы и в методической теории, разработавшей различные типы наглядных пособий.

Первое место среди наглядных пособий по истории, естественно, должно быть отведено воспроизведениям памятников быта, культуры и искусства прошлых времен. Этот вид наглядных пособий можно назвать «репродукциями» памятников прошлого, или «документальными иллюстрациями». Воспроизведения могут быть плоскостные и объемные (муляжи, макеты, модели). Документальные иллюстрации нашли чрезвычайно широкое применение в преподавании истории с конца XIX в.

Особенно много сделали для пропаганды иллюстраций такого типа французские историки и методисты. Названный выше французский историк Лависс совместно с Пармантье составили большой исторический альбом, а также выпустили стеновые таблицы по истории французской цивилизации. «При составлении таблиц, — писали составители, — нашей целью было облегчить ученикам изучение истории Франции посредством

стенных картин, которые запечатлели бы навсегда в памяти детей образы исторических лиц, предметы и факты нашего прошлого; воспроизвести предметы быта или памятники, завещанные нам нашим прошлым; воссоздать в мельчайших подробностях нравы и обычаи прошлой жизни во всех ее проявлениях — вот метод, которому мы следовали при составлении предлагаемых таблиц». В России наиболее интересные таблицы такого типа были созданы по истории древнего мира Цыбульским. Из советских попыток самой серьезной и удачной является «Альбом по древней истории» под ред. Д. Н. Никифорова.

Документальные иллюстрации завоевали себе место и на страницах учебников. В наше время подавляющее большинство иллюстраций в учебниках для средней школы относится к этому типу иллюстраций. Если взять, для примера, учебник по истории средних веков, то, за немногими исключениями¹, около полутрети иллюстраций, имеющихся в этом учебнике, представляют воспроизведения средневековых сооружений, предметов быта, орудий труда, вооружения, гравюр, миниатюр, картин, рельефов, мозаик, скульптур, портретов, карикатур. Эти иллюстрации говорят о прошлом не только тем, что на них изображено, но и тем, как это изображено и сделано, ибо эти изображения или предметы созданы людьми того времени. В этом сильная сторона документальных иллюстраций, отражающая убедительность их подлинника, но в этом и их трудность. В самом деле здания прошлых времен обычно сохранились в полуразрушенном состоянии или подверглись перестройке. Живописцы и скульпторы прошлых времен нередко, особенно в раннее средневековье, не обнаруживали ни умения, ни желания передать действительность реалистически. Разобраться в иллюстрации, выделить из нее реалистические элементы возможно только путем пристального рассматривания ее и критического к ней подхода.

Непременной предпосылкой для этого является знание, кем и когда создано это произведение. Нужно признать обязательным, чтобы всякая документальная иллюстрация сопровождалась некоторой аннотацией, без которой преподаватель, недостаточно знакомый с историей культуры и искусства, не сумеет разобрать с учащимися иллюстрацию.

Методика разбора документальной иллюстрации.

Методика разбора документальной иллюстрации основывается чаще всего на коллективном рассматривании иллюстрации, организуемом в форме беседы. Учитель при помощи вопросов учит, прежде всего, пристально вглядываться в картину. Так, на уроке об ассирийских завоеваниях на основе четырех иллюстраций² учащиеся выясняют вооружение ассирийцев и их военную технику. Затем по этим же иллюстрациям устанавливают характер ассирийских войн. Чтение отрывков из документа синтеза

¹ Такими исключениями являются, например, «Норманское судно» (стр. 22), «Вонны Кромвеля в походе» (стр. 249). Пользуюсь изданием 1940 г.

² История древнего мира под ред. проф. Мишулина, стр. 38—41.

рует накопленные впечатления. Для закрепления их очень полезна зарисовка.

Широкий простор открывается и для самостоятельных работ учащихся над документальными изображениями¹.

При всей ценности «документальных» иллюстраций они не могут по многим темам курса стать основным наглядным пособием в преподавании истории в V—VII классах. Дело в том, во-первых, что от памятников прошлого, как это указывалось выше, нередко сохранились только обломки, по которым трудно воссоздать облик предмета. Во-вторых, изображения вещей и людей, оставленные современниками, нередко, если речь идет о далеком прошлом, передают образ условно, схематично, и воссоздать на основе этого изображения действительный образ предмета или события задача нелегкая. В-третьих, что особенно существенно, большинство памятников прошлого не говорит непосредственно о том, что составляет объект истории, об исторических событиях, о людях, которые делали историю. Они знакомят только с «мертвым инвентарем эпохи» (исключением являются современные изображения людей прошедших эпох). Требуется огромная работа воображения для того, чтобы на основе грубо оббитых камней, бивней мамонта и отдельных костей человека наглядно представить себе жизнь охотников на мамонта. Посильна ли эта работа для школьника V класса? Сможет ли школьник VI класса на основе сохранившихся памятников Римского форума воссоздать его образ? Сможет ли семиклассник представить себе битву при Гастингсе на основе изображения на ковре в Байе?² Сумеет ли он даже при помощи учителя правильно представить себе трагическую гибель Уота Тайлера по миниатюре, воспроизведенной на странице учебника средних веков³, и взволнует ли его эмоционально это изображение? Проанализировать репродукции школьник, быть может, и сумеет, но воссоздать на их основе волнующий жизненный образ прошлого его воображение окажется не в силах.

Поэтому одни репродукции, по крайней мере пока речь идет об истории древнего мира и средневековья, не могут удовлетворить потребности школьника в живых, реальных образах прошлого. Больше того, репродукции не могут стать основным и исходным наглядным пособием при изучении прошлого с учащимися этого возраста. Их оттесняют, как учебные наглядные пособия, реконструкции и исторические картины (композиции).

Воссоздание образов прошлого путем реконструкции и композиции.

Реконструкция дает образ того или иного предмета (Луксорского храма в Египте, Римского форума, средневекового замка) в том виде, какой он имел когда-то. Реконструкция, в точном смысле слова, воссоздает образ толь-

¹ См. об этом ниже, в главах VII и VIII второй части.

² См. «Учебник по истории средних веков», стр. 29.

³ Там же, стр. 131.

ко предметов прошлого, и этим ограничивается ее учебное значение. В реконструкции отсутствует (или имеет только подсобное значение) жизнь и борьба людей, т. е. то, что составляет основное содержание истории. Реконструкция же исторического события в зрительном виде может быть произведена только путем художественной композиции: в картине, скульптуре, театре, кино. Если художник или режиссер, опираясь на научные исследования и используя документальные памятники прошлого, воссоздает его в жизненной форме, степень непосредственной наглядности созданной композиции будет несравненно выше наглядности использованного ими документального материала. Сопоставьте средневековый рисунок турнира с картиной «Турнир» в известной серии Лемана, и станет ясно, насколько больше дает реалистически написанная картина для «живого созерцания» эпохи, чем условный схематический средневековый рисунок. И школьник, признательный художнику за то, что он помог его воображению перенестись в прошлое, конечно, отдает предпочтение поздней композиции, как наглядному пособию, перед документальным памятником, если тот не дает реалистического изображения действительности. Естественно, что потребность в исторических картинах «композициях» особенно остро ощущается в преподавании истории древнего мира и средних веков, а также ранней истории нашей страны.

Серии учебных исторических картин.

Потребность эту пытались удовлетворить путем создания серий исторических картин. Составители серий разрешали эту задачу двумя различными способами: одни подбирали из произведений исторической живописи и скульптуры наиболее ценные в учебном отношении картины, другие создавали специальные «учебные» картины, т. е. такие картины, при составлении которых сознательно ставилась учебная задача. Преимущества специальной учебной картины (с нее мы начнем рассмотрение картин «композиций») заключаются в продуманном, с точки зрения задач обучения, выборе тем, в педагогически осмысленном отборе материала по каждой теме («Ничего лишнего и все существенное!»).

Если внимательно проанализировать содержание лучших серий учебных картин по истории, то они представляют собой своеобразно написанный наглядный учебник истории.

Слабая сторона многих учебных картин — в их нередко примитивной форме и в некоторой перегрузке подробностями, нарочито включенными в картину для полноты охвата темы. Конечно, этот недочет устраним, если учебная картина создана искусным мастером.

Из применявшихся в русской школе до революции серий учебных картин бесспорно лучшими были:

1. «Культурно-исторические картины для школьного преподавания» А. Лемана.

2. «Картины по истории русской культуры» под ред. Тарасова, Гартвига и Гречушкина.

3. «Картины по русской истории» под ред. Князькова.

По тематике и трактовке подхода к изображенным явлениям эти серии картин отражали передовые течения в исторической науке на рубеже XIX—XX вв., выдвигая вопросы внутренней истории и культуры. Они реалистичны по стилю. Многие из них отличаются высокой художественной формой. (Таковы особенно картины по русской истории под ред. Князькова, в составлении которых принимали участие крупнейшие мастера русской живописи начала XX в. — Серов, Кустодиев, Васнецовы, Бенуа и др.).

Получив чрезвычайно высокую оценку как со стороны методистов, так и со стороны передового учительства, эти серии картин быстро заняли в лучших школах место основного наглядного пособия при прохождении соответствующих разделов истории, отодвинув назад другие типы наглядных пособий. И действительно, в методическом отношении вопрос об основном типе наглядного пособия в преподавании истории для того времени оказывался удачно разрешенным выпуском в свет этих серий. Решение это сохранило силу, в основном, и для наших дней. Но в научном отношении даже лучшие серии картин начала XX в. отражали ограниченность старой, «домарксистской» историографии: идеалистическая трактовка прошлого, непонимание значения классовой борьбы в истории, сглаживание социально-политических противоречий и идеализация прошлого снижают ценность этих изданий. Рекомендовать поэтому простое переиздание этих серий для советской школы было бы неправильно¹.

Выпущенные в 1935 г. учебные картины по истории древнего мира явились первой серьезной попыткой создания основного типа наглядных пособий по истории для советской школы с учетом методических достижений старой школы. Сопоставление новой серии с серией Лемана свидетельствует о близости методических установок составителей картин, с одной стороны, и о принципиально новом понимании исторического процесса марксистской наукой, — с другой стороны. (К особенно убедительным выводам приводит сопоставление картин, близких по сюжету, например, «Римский форум» Лемана и «Триумф императора»). К сожалению, и в смысле художественной формы и в отношении техники издания новые картины далеки от совершенства. К тому же издание ограничилось пока только 10 картинами по истории древнего мира, сравнительно полно представляющими первобытное общество и очень бедно отражающими историю Рима (только одна картина)².

¹ Что отнюдь не исключает возможности использовать многие из картин этих серий. Часть картин этих серий переиздана для советской школы.

² Тематика стеновых картин по древней истории. Первобытное общество: 1) Охота на мамонта, 2) Пещера первобытного человека, 3) Родовое общество, 4) В свайном поселке. Древний Восток: 1) Храмовое хозяйство в Египте, 2) Вавилонская деспотия — древняя Греция и Рим: а) в гончарной мастерской, б) гавань в Пирее, в) народное собрание в Афинах, г) триумф императора.

Поэтому проблему создания серии учебных картин по истории для советской школы нельзя пока считать разрешенной. Каким основным требованиям должна удовлетворять эта серия картин? Прежде всего о тематике картин.

**Требования
к учебным
историческим
картинам.**

В русской методической литературе начала XX в. велась оживленная дискуссия по вопросу о тематике исторических картин, отражавшая борьбу течений по вопросу о содержании и направлении школьного курса. В то время как некоторые методисты отстаивали картины, изображающие отдельные крупные исторические события — «событийные» картины (или, как их тогда называли, «эпизодические»), большинство ставило перед учебной картиной задачу характеризовать основные этапы общественного развития человечества и высказывалось за культурно-бытовые картины. Для сторонников «эпизодической» картины основные функции последней сводились к тому, чтобы помочь представить, как произошло то или иное событие. Защитники культурно-бытовой картины видели в ней ценнейшее средство для подведения учащихся через показ типичной картины прошлого к пониманию основных черт той или иной ступени общественного развития. Не событие, а быт, не политическая история, а история культуры, так ставили вопрос создатели лучших русских серий картин начала XX в., и эта постановка вопроса была для своего времени прогрессивной, ибо она разрывала с традиционной «только рассказывающей» историей и пыталась подвести учащихся к пониманию исторического процесса.

Марксистское понимание гражданской истории требует внимательного изучения важнейших исторических событий и главных этапов в общественном развитии человечества. Поэтому для школьного преподавания ценна и «событийная» картина, рассказывающая о том, что было («Саламинская битва», «Сожжение Гуса», «Ледовое побоище», «Переход Суворова через Альпы»), и «бытовая», изображающая то, что «бывало» («Триумф императора», «У стен замка», «На ярмарке в Шампани», «Осада города» и т. д.).

Необходимо, однако, и в том и в другом случае принимать меры к тому, чтобы содержание учебной картины отражало существенные черты прошлого: если речь идет об отдельном событии, нужно выбирать событие значительное; если изображено то, что бывало, в картине должны выступать основные черты, характерные для эпохи. При этом условии учебная картина приобретает значение пособия, ведущего от «живого созерцания» к пониманию явления, от поверхности явления к его сущности. Словом, сквозь единичное и частное в хорошей учебной картине выступает общее, существенное.

Методика разбора учебной картины.

Этими соображениями определяются и значение учебной картины в процессе обучения истории и принципы методики разбора учебной исторической картины. Она предназначена не для беглого просмотра, а для длительного внимательного рассматривания на уроке совместно с преподавателем. На некоторых уроках истории работа по картине может занять центральное место, так что урок превращается в этом случае в урок по картине. Урок по учебной исторической картине — вполне оправдавший себя на практике тип урока в обучении истории в начальной и семилетней школе.

Своеобразие и значение урока по учебной картине в преподавании истории заключается в том, что преподаватель в этом случае имеет возможность идти от зрительного восприятия прошлого к обобщению. В то время как обычно в основе ознакомления учащихся с прошлым лежат словесные образы¹, в этом случае (а также на экскурсии, если там фигурируют в качестве объектов синтетические, композиционные картины или реконструкции) учитель может вести учащихся от зрительного образа, от «вживания» и «вчувствования» в прошлое к его пониманию.

Разбору учебной картины предшествует подготовка. Она сводится к мобилизации тех знаний, которые нужны для правильного и глубокого восприятия картин. Конечно, эта подготовка не должна раскрывать само содержание картины. Она должна дать учащимся ту «точку зрения», которая необходима для того, чтобы превратить беспорядочное и поверхностное восприятие картины в осознанное и включить картину в общий ход занятий по истории.

Так, рассказывая о завоеваниях римского полководца (например, о дакийском походе Траяна), преподаватель завершает изложение такими словами: «Рим с нетерпением ждал возвращения победоносных войск императора. И вот настал день торжественного триумфа. Представить этот день вам поможет картина советского художника «Триумф императора». Мы с вами в центре Рима. Всмотритесь!»

Само рассматривание картины проходит, как правило, три ступени. Оно начинается с общего, пока еще смутного восприятия картины в целом («Что здесь изображено? Где происходит действие? Когда?»).

От общего, смутного восприятия картины преподаватель переходит ко второй ступени работы над картиной, к пристальному взгляду в детали картины. Нужно при этом ставить задачу «выжать» из картины все, что она может дать, вырабатывая, таким образом, у учащихся умение смотреть. Взглядывание в картину ведется по определенному продуманному плану. Картина

¹ А словесные образы с самого начала обобщены и лишь постепенно становятся наглядными (Ананьев, Очерки психологии, Лениздат, 1945, стр. 83).

разбивается на части по группам изображенных людей, или по изображенным на ней объектам. Содержание каждой из частей картины подробно разбирается.

Приведем для примера план разбора картины «Храмовое хозяйство в древнем Египте»¹.

1. Нижнее поле и канал:

Лодка со жрецом (его одежда, осанка, жезл, опахала, гребцы).

Обработка нижнего поля: работы с мотыгами, надсмотрщик («Почему один из рабов упал на землю? Почему другой уронил мотыгу?»)

Посев: упряжка с волами, соха, сеятель, стада («Зачем гонят скот по вспаханному полю?»)

Заготовка папируса: внешний вид папируса, его назначение. Труд крестьянина.

2. Верхнее поле:

Орошение верхних полей. шадуфы, работа рабов у шадуфов.

3. Храмовые постройки и пристань:

Храм: внешний вид, аллея из сфинксов.

Пристань: лодки, корабли («Что на них везут? Откуда?»)

Рассматривание картины в практике школ проводится или в форме беседы, направляемой вопросами учителя, или в форме рассказа учителя, оживляющего своим словом картину, «приводящего в движение» изображенные на ней фигуры. (В данном примере описание можно дать глазами жреца, объезжающего владения храма.)

После пристального рассматривания картины нужно перейти к третьему, завершающему этапу работы по картине — обобщению изображенного на ней материала.

В приведенном примере учащиеся путем коллективной беседы группируют накопленный материал впечатлений по трем вопросам:

I. Земледелие в Египте (природные условия, значение Нила, орошение, техника земледелия и т. д.).

Основной вывод: Египет — страна земледелия, основанного на искусственном орошении.

II. Крупное (храмовое) землевладение (богатство храма, рост храмового землевладения, могущество египетского жречества).

Основной вывод: лучшие земли в Египте захвачены знатью и жрецами.

III. Труд рабов (источники рабства, где используется труд рабов, положение рабов).

Основной вывод: хозяйство крупных египетских землевладельцев держится, главным образом, на труде рабов.

Так учащиеся постепенно переходят к важнейшим выводам, характеризующим рабовладельческое общество древнего Востока, и они сравнительно легко проделывают эту работу по обобщению, ибо они отчетливо видят то, о чем говорят. (Вспомним слова Лависса: «Ученики будут понимать потому, что они видят».)

В заключение картину еще раз рассматривают в целом. Теперь она встает перед учениками во всем богатстве содержания. В отличие от первичного, смутного восприятия картины в

¹ Картина эта (худ. Суханова) отличается богатством социально-экономического содержания. Ее главный недочет в стилизованности рисунка (лодка с жрецом, корабль), затрудняющей восприятие картины детьми.

начале ознакомления с ней, сейчас в ее содержание включается, во-первых, все богатство деталей, частных образов и, во-вторых, восприятие картины связано с пониманием сущности изображенного на ней. Ученики теперь видят на картине больше, чем видели раньше, ибо в процессе их видения принимает немалое участие мысль. (Напомним известные слова Энгельса: «Орлиный глаз видит значительно дальше человеческого глаза, но человеческий глаз замечает в вещах значительно больше, чем глаз орла»¹.)

Для закрепления проведенной работы по картине учащимся может быть предложено составить сочинение по картине типа делового описания или типа сюжетного рассказа.

Созданные путем рассматривания учебной картины живые, содержательные и осмысленные представления о прошлом могут лечь в основу знаний о той или иной эпохе. И, конечно, нет никакой нужды по каждому вопросу, связанному с изучением какой-либо эпохи или страны, прибегать к помощи учебной картины. Учебная картина нужна для того, чтобы представить существенные вопросы эпохи, — по остальным вопросам наглядность может быть обеспечена образным словом, репродукциями и другими наглядными пособиями.

Таким образом, при всей ценности учебных исторических картин они отнюдь не являются единственным наглядным пособием в преподавании истории в семилетней школе.

Произведения исторической живописи как наглядные пособия.

Рядом с учебными историческими картинами как наглядные пособия нужно поставить произведения исторической живописи (а также скульптуры).

Разграничение между этими двумя видами исторических картин провести нередко весьма затруднительно, ибо и учебная картина должна быть непременно произведением художественным, с одной стороны, а с другой — лучшие произведения исторической живописи силой искусства не только воспроизводят внешний облик жизни прошлого, но и ведут к раскрытию существеннейших черт эпохи. Так, почему картину Веласкеса «Парад при Павле I», написанную для серии Князькова, нужно ценить только как учебную картину? Или, с другой стороны, почему Репинские «Запорожцы» или Суриковский «Суворов» не могут быть включены в серии учебных исторических картин?

При всей условности выделения учебных исторических картин как особого типа композиции, оно является все же практически целесообразным, ибо учебной картиной может быть признана только такая картина, которая: 1) доступна для восприятия учащихся и 2) раскрывает именно те вопросы прошлого, которые входят в содержание школьного курса. Поэтому далеко не все произведения исторической живописи (даже первоклассные и правдивые) должны быть включены в серии основных учебных картин. Знаменитая картина Брюллова «Последний

¹ Маркс и Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 456.

день Помпей» или картина Репина «Убийство Иваном Грозным сына» как учебные картины не найдут места в советской школе, первая — по сложности композиции и неисторичности фигур «театральных» римлян, а вторая — по поставленной художником перед собой задаче, не столько исторической, сколько психологической. Мы уже не говорим о многочисленных картинах, в которых исторической является только бутафория, а люди являются современниками живописца, переодетыми в античные тоги или боярские шубы. Такого рода костюмированная и загримированная под историю современность не может быть использована в преподавании не только как учебная картина, но и вообще как наглядное пособие.

Но многочисленные произведения реалистической исторической живописи могут быть с пользой привлечены как дополнительные средства наглядности как для того, чтобы пополнить зрительные образы, так и для того, чтобы воздействовать на эмоции учащихся сильнее, чем это делает нередко суховато-деловитая учебная картина.

Методика работы с художественной картиной не учебного характера строится на тех же принципах, что и работа по учебной картине, и по той же схеме: общее восприятие картины, анализ деталей и итоговый синтез. Но если картина привлекается не для выяснения основных вопросов курса, разбор, естественно, проводится быстро, без тщательного анализа всех деталей и обычно не в форме беседы, а самим преподавателем, включающим картину в ткань своего рассказа. При всяком показе картины крупного мастера нужно, конечно, дать краткую справку о художнике, но разбирать его художественные средства не следует. Это отвлечет слишком далеко в сторону от темы урока¹. (Иное дело, как сказано выше, если речь идет о картине, написанной современником, тогда она может привлечь нас и как отражение действительности и как памятник искусства определенной эпохи.)

Таким образом, исторические картины² разбиваются на три основные группы:

1. Репродукции памятников прошлого.
2. «Композиции» учебного характера.
3. Художественные картины неучебного характера.

В семилетней школе основное значение в процессе обучения имеют «учебные картины», закладывающие основу наглядных живых представлений учащихся о прошлом; эта основа дополняется образами, созданными при помощи репродукций подлинников и художественных исторических картин.

¹ Для крупнейших художников это будет сделано в соответствующих разделах курса, где освещены вопросы развития искусства той или иной эпохи.

² Употребляем термин в широком смысле слова, понимая под ним изображения предметов и жизни прошлого.

Внешняя форма наглядных пособий и проблема световой наглядности.

Для успешного применения в практике школьной работы наглядных пособий чрезвычайно большое значение имеет вопрос о внешней форме наглядных пособий. Классная работа над наглядным пособием возможна только в том случае, если весь класс может видеть пособие. Это обеспечивается либо тем путем, что изображение лежит перед глазами учащегося на парте, либо тем путем, что изображение воспроизводится в крупном размере на большой стенной таблице. Практически для репродукций основных памятников культуры вопрос разрешается тем, что они помещены в качестве иллюстраций в учебнике. Для учебных картин и других композиций предпочтительно идут по пути издания стенных таблиц. Их обычный размер примерно 90×70 см позволяет при четкости рисунка и удачном подборе красок всем учащимся коллективно рассматривать картину.

Серьезного внимания со стороны преподавателя заслуживает и показ наглядных пособий при помощи световой аппаратуры (фонаря, алюскопа, эпидиаскопа). Сильной стороной «световой наглядности» является возможность показа на экране объектов в столь крупном размере, что они хорошо могут быть видны большой аудитории. Слабой стороной «световой наглядности», мешающей внедрению ее в учебные занятия, является необходимость затемнения, нарушающего нормальное течение урока при отсутствии специально оборудованного для такого рода занятий помещения. Поэтому многие преподаватели показ световых наглядных пособий предпочитают выносить за рамки обычных учебных часов на внеклассные занятия. В школьной практике диапозитивы нашли применение главным образом на повторительных занятиях по большой теме или разделу курса. Показ световых наглядных пособий с разбором их, сопровождающийся повторительной беседой, является действительно весьма ценным видом повторительных занятий¹. Но ограничиться такой формой использования световой наглядности возможно только в том случае, если преподаватель располагает достаточным набором наглядных пособий, которые он может привлечь в процессе прохождения той или иной исторической темы. Было бы принципиально неправильно вопрос о месте наглядных пособий в учебном процессе решить таким способом: проходить материал только на основе словесной наглядности, а при повторении сразу «залпом» демонстрировать большое число наглядных пособий. Зрительные образы в таком случае не войдут своевременно прочным элементом в образующиеся исторические представления учащихся, а показ сразу большого числа наглядных пособий на повторительном уроке заставит ограничиться беглым их просмотром

¹ См. главу «Проверка и закрепление знаний учащихся» — о повторении.

ром без необходимого разбора. Другое дело, если при изложении темы преподаватель имел возможность опереться на печатные наглядные пособия, а демонстрируемые на повторительном уроке световые наглядные пособия либо воспроизведут повторно уже знакомые ученикам объекты, либо (что весьма желательно) дадут новые варианты (другой замок или готический собор, другой портрет Кромвеля, другую картину римского быта и т. д.).

Если же преподаватель не располагает минимумом наглядных пособий, необходимых для создания зрительных компонентов в исторических представлениях учащихся, к средствам «световой наглядности» необходимо прибегнуть в самом процессе прохождения исторической темы.

Существенно отметить, наконец, что самое широкое применение средств световой наглядности не снимает вопроса о стенных наглядных пособиях, ибо стенная картина удобнее для длительного разглядывания с учащимися на уроке, чем демонстрация на экране. Она может быть, к тому же, оставлена для закрепления и после урока.

Кино в преподавании истории.

Особого внимания, в связи с чрезвычайно большими перспективами, открывающимися в этом направлении, заслуживает вопрос о кинокартинах как наглядном пособии для преподавания истории. Исключительные возможности, которыми располагает кино для показа действительности, притом, что особенно должно увлечь историка, действительности не неподвижной, статичной, а в ее движении, уже давно привлекло к нему внимание преподавателей истории и методистов. Но если советская кинематография может заслуженно гордиться крупными достижениями в деле создания художественных исторических фильмов, то в части учебной кинематографии, в точном смысле слова, пока еще проделываются только первые разведки, позволяющие наметить лишь основные линии развития учебной исторической кинематографии в будущем.

Если идти от намеченной классификации наглядных пособий (картин) по истории, то кино широко может быть использовано прежде всего для документального иллюстрирования прошлого. Существеннейшее, что произведет в будущем переворот в части преподавания новейшей истории, заключается в сохранении документальными фильмами картин важнейших событий современности. Школьники, которые будут изучать историю строительства социализма в нашей стране, историю Великой Отечественной войны советского народа против фашизма, будут иметь возможность увидеть при помощи кино события прошлого: они увидят трудовые подвиги советского народа, они увидят бои в Сталинграде, они увидят советское знамя над Берлином, парад победы на Красной площади, они увидят великих руководителей борьбы против гитлеризма и услышат их голоса. Создание из хрони-

кальных фильмов учебных серий документальных исторических картин — очередная задача учебной кинематографии.

Для ознакомления с подлинными памятниками более ранней истории человечества кино располагает также широкими возможностями. Средствами кино может быть проведен ряд учебных исторических экскурсий в места, недоступные для школьников.

Можно наметить многочисленные учебные киноэкскурсии, даже по истории древнего мира, например:

1. Страна пирамид (природа Египта, поездка к пирамидам, памятники древнего Египта в мировых музеях).

2. Афины (Пирей, от Пирей к Акрополю, развалины Акрополя, театр Дионисия, великие памятники греческого искусства).

3. Греческие города в северном Черноморье (развалины Херсонеса, работы советских археологов в Ольвии, боспорские древности Эрмитажа).

4. Помпея (Везувий и его извержения, под слоем пепла и лавы, раскопки, по улицам Помпеи, в римском доме).

Учебные документальные фильмы наряду с воспроизведением подлинных памятников прошлого могут широко привлечь разнообразный картографический материал, в том числе подвижные схематические карты и планы.

Есть все основания полагать, что оба указанных вида учебных документальных исторических фильмов займут место в школьной практике.

Наряду с документальным кинофильмом весьма ценным типом учебных исторических кинофильмов может стать учебная игровая кинокартина (событийная или бытовая). Пока таких картин не создано. (Если не считать первых неудачных игровых учебных кинокартин по истории, выпущенных Союзтехфильмом в 1935 г.: «Из жизни первобытных людей», «Картины феодального общества», «Аграрный переворот в Англии», «Промышленный переворот в Англии».) Как могла бы выглядеть такая игровая учебная кинокартина? Простейшее решение вопроса таково: взять стенную учебную картину (например, «Земский собор» или «Сенат при Петре Великом») и привести в движение изображенные на ней лица, заставить их говорить и действовать.

Сильные стороны «игрового» фильма очевидны: он оживляет памятники прошлого, мертвый инвентарь эпохи. И так же, как художественная композиция живописца, игра актеров и творческий замысел режиссеров воскрешают прошлое, приходя на помощь воображению зрителя, слабому и не располагающему всеми теми материалами, которые были у актеров и режиссера.

Пока не созданы учебные игровые фильмы, возможно заметить их отдельными частями (кадрами) художественных исторических фильмов.

Так, в практике ленинградской школы были проведены удачные опыты выделения из фильма «Минин и Пожарский» нескольких эпизодов для демонстрации их как учебных игровых фильмов (например, «Московское восстание

в марте 1611 г.» или «В Нижнем-Новгороде осенью 1611 г.» и т. д.). Аналогичная работа велась над фильмом «Петр I».

Что касается привлечения художественного исторического фильма в целом, то о нем уместнее говорить в связи с внеклассной работой.

Переворот в вопросе о наглядных пособиях, который произведет использование средств кино, не должен сопровождаться изгнанием стенных учебных картин и иллюстраций учебника. При всех сильных сторонах кино оно в некоторых отношениях уступает неподвижным картинам. И прежде всего уступает в том отношении, что сменяющиеся кадры фильма меньше пригодны для подробного разбора, чем неподвижная картина.

С широким использованием кино не будут сданы в архив другие типы наглядных пособий, но чрезвычайно возрастут возможности иллюстрирования школьного исторического курса наглядными пособиями, и кинофильм постепенно завоевывает место важнейшего наглядного пособия для создания зрительных образов прошлого.

Отбор исторических картин.

Широко привлекая названные выше разнообразные наглядные пособия, преподаватель все же отнюдь не должен ставить перед собой задачу использовать на занятиях максимальное количество картин. Нужно учесть, что наглядность урока не измеряется числом показанных на уроке картин. Больше того, чрезмерное число привлеченных картин, мелькающих перед глазами учащихся, мешает серьезной постановке учебной работы.

Всякий показ наглядного пособия должен сопровождаться пристальным, а следовательно, неторопливым рассматриванием его учащимися. Так же как экскурсовод в музее, преподаватель должен учить смотреть картину, то анализируя ее детали, то охватывая ее в целом. Ценность работы с наглядными пособиями определяется не тем, что будет показано, а тем, что из показанного будет воспринято учащимися. Рассматривание картины сопровождается и эмоциональным переживанием учащегося. Это эмоциональное воздействие точно так же окажется ослабленным, если картина только промелькнет перед глазами учащихся, сменившись другой, отличной по содержанию и по вызываемым ею эмоциям.

Наконец, рассматривание картины является вместе с тем и осмысливанием изображенного на ней исторического явления, не «бездумным» созерцанием, подобным беглому просмотру картинок в книге.

Вдумчивый преподаватель поэтому ограничивается на занятиях по истории строго продуманным минимумом наглядных пособий, необходимым и достаточным для создания представлений о прошлом. Он отметет все излишние наглядные пособия, ибо они будут только рассеивать внимание учащихся.

Подготавливаясь к проведению того или иного курса, преподаватель должен познакомиться со всем фондом наглядных пособий, какие имеются по курсу, и, тщательно изучив их, определить порядок использования их в учебной работе. По некоторым разделам курса пособий окажется столь мало, что придется, считаясь с недостатком пособий, использовать все, что имеется. Но как только в распоряжении учителя истории будет иметься значительный и разнообразный подбор пособий, нужно отобрать из него:

- 1) основные наглядные пособия для коллективной классной работы при прохождении нового материала,
- 2) пособия для самостоятельной домашней работы и
- 3) пособия для повторительных занятий. Наконец, нужно продумать пути использования остальных наглядных пособий во внеклассной работе¹.

Условные наглядные пособия.

Рассмотренные до сих пор типы наглядных пособий обладают непосредственной «безусловной» наглядностью. Они воссоздают образы вещей и событий прошлого. В преподавании истории некоторое значение имеют наглядные пособия и другого рода, обладающие только «условной» наглядностью, отображающие не жизнь в ее целостности, не предметы прошлого, а численные соотношения явлений, размещение их в пространстве, различные связи между ними (диаграммы, схемы, карты и т. д.).

Не обладая безусловной наглядностью, эти пособия все же представляются важной опорой в процессе разбора и обобщения явлений прошлого.

Диаграммы.

Соотношение между величинами явлений и количественными изменениями в них могут быть наглядно представлены в виде диаграмм или графиков, позволяющих сразу охватить взором сущность вопроса.

Конечно, диаграммы могут быть применяемы только при наличии цифровых данных о том или ином историческом процессе. Состояние исторической статистики лишает нас возможности применять их при прохождении курсов истории древнего мира и средних веков, а также ранних периодов истории СССР (поэтому в V—VII классах диаграммы и графики не имеют в настоящее время сколько-нибудь существенного значения).

Но при прохождении истории XIX и XX вв. нужно уделить внимание этому виду наглядных пособий: приучить учащихся к пользованию диаграммами и графиками, научить их графически обрабатывать цифровой материал и «читать», т. е. анализировать, диаграммы и графики.

Так как умение графически обрабатывать цифровой материал приобретает учащимися на занятиях и по другим дисциплинам

¹ См. об этом в главе о внеклассных занятиях.

(математика, география), нет необходимости тратить время учащихся на составление многочисленных диаграмм и графиков по курсу истории. Разумнее сберечь время для анализа диаграмм и графиков и объяснения при помощи диаграмм тех или иных социально-экономических и политических процессов.

Схемы.

Для конкретизации соотношений и связей между отдельными историческими явлениями (учреждениями в системе государственного строя, классами в общественной организации и т. п.) с большой пользой применяются в преподавании различные схемы. Они помогают учащимся конкретнее представить себе связи и взаимозависимость между явлениями.

Упрощая действительность, схема помогает выделить существенное и тем подводит учащегося к овладению понятиями. Схемы должны составляться учителем и учащимися (частью в школе, частью дома) в процессе прохождения курса. Составленные и хорошо оформленные схемы (их желательно иллюстрировать) — полезное пособие для закрепления знаний. Важно только следить за тем, чтобы за схемами учащиеся видели жизнь прошлого, и для этого упражнять их в конкретизации схем.

Таблицы.

К наглядным пособиям в некотором смысле можно отнести и табличные записи, в которых само размещение записи как бы свидетельствует о соотношениях явлений. Так, скажем, по реформам Солона учащиеся составляют записи по следующей схеме:

Политическая и военная реформы Солона

Разряды	Название разрядов	Ценз	Военные обязанности	Политические права

Табличные записи часто применяются на занятиях по истории. Выше упомянуто о хронологических таблицах. Укажем еще одну разновидность табличных записей — родословные таблицы, помогающие разобраться в родственных связях правителей.

Роль «условных» наглядных пособий в обучении истории.

Диаграммы, схемы, таблицы не обладают, как сказано выше, непосредственной наглядностью. Их функция в учебном процессе отлична от функции картин разного типа. Картины дают зрительный материал для создания представлений и только через представления ведут к осмыслению материала. Диаграммы, схемы, таблицы не создают образов прошлого, их наглядность «условна», «символична».

Конечно, во всяком восприятии участвует и мысль (потому-то «глаз человека видит больше глаза орла»), но степень участия мысли в процессе восприятия «безусловного» и условного наглядного пособия существенно различны.

В первом случае через глаз входит в сознание отображенная в пособии пестрая многоцветная действительность, которую нужно осмыслить, во втором случае условный символ, созданный мыслью для упрощения действительности, вводит непосредственно в мысли.

Функция «условных» наглядных пособий заключается, таким образом, в том, чтобы служить опорой мысли, помочь ее оформлению, придать ей максимальную четкость и ясность. В этом чрезвычайно большое значение средств условной наглядности при разборе и обобщении исторических событий.

Комбинированные наглядные пособия.

Наряду с пособиями одного типа в практике советской школы нашли применение комбинированные наглядные пособия. Таков, например, «Альбом наглядных пособий по истории СССР»¹. На таблицах этого альбома воспроизведены и композиционные исторические картины («учебные», художественные кадры из кино) и памятники эпохи (памятники материальной культуры, рисунки, портреты, произведения искусства), карты, диаграммы и картограммы, схемы и, наконец, тексты (отрывки из документов, высказывания классиков марксизма-ленинизма).

Ценное качество этих таблиц — в многообразии представленного на них материала, позволяющем подойти с разных сторон к теме. Но этот материал не синтезирован в каком-либо зрительном образе. Единство каждой таблицы держится главным образом мыслью, формулированной цитатой из документов. Для школьника до тех пор, пока он не пройдет соответствующей темы, такого рода таблица лишена внутреннего единства, она встает перед ним как сумма отдельных иллюстраций, а не как синтез. Такого рода комбинированные таблицы имеют особую ценность при повторении материала. (Конечно, они могут быть использованы в той или иной части и при изложении материала.)

Очень полезной и живой работой является составление самими учащимися под руководством учителя такого рода стенных таблиц («монтажей», бюллетеней или альбомов по отдельным темам и разделам курса).

В качестве материала для изготовления таких таблиц полезно использовать репродукции с картин, открытки, отдельные зарисовки учащихся, тексты.

Но эта работа по своей трудоемкости выходит за рамки учебных занятий. Естественнее говорить о ней, поэтому, в главе о внеклассной работе.

¹ Издание Высшей партийной школы.

Глава VII.

ПРОВЕРКА И ЗАКРЕПЛЕНИЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ.

Разные методы и приемы, применяемые учителем на уроке, имеют целью добиться сознательного усвоения изучаемого материала и прочного его запоминания.

Однако задача закрепления знаний разрешается и путем специфических приемов, путем своеобразных форм работы.

Необходимо различать два основных вида закрепления:

1) закрепление знаний в процессе изучения нового, 2) специальные повторительные занятия.

На каждом уроке имеются моменты закрепления и повторения. Во-первых, во время опроса мы проверяем и закрепляем знания: во-вторых, в ходе изложения нового материала мы привлекаем-прежде пройденный материал и тем самым добиваемся более глубокого усвоения нового и вместе с тем закрепляем старый; в-третьих, в конце урока мы путем беседы восстанавливаем основные вопросы только что изложенного содержания.

Требования к знаниям ученика. Учитель обязан подумать, какие требования он будет предъявлять к знаниям ученика, и с этой целью глубоко проанализировать содержание опрашиваемой темы.

Возьмем пример по теме «Первый крестовый поход».

Ученик должен: 1) уметь рассказать последовательно о походе бедноты и о первом походе рыцарей, 2) уметь дать красочное описание его (состав и вооружение армии, крестоносцы в Византии, взятие Антиохии, Иерусалима), 3) уметь раскрыть цели крестоносцев, 4) уметь охарактеризовать Иерусалимское королевство как типичное феодальное государство, 5) уметь объяснить, кто выиграл от результатов крестового похода, 6) знать имена, даты, географические названия, 7) уметь показать по карте.

Овладение определенной темой предполагает ряд умений и навыков.

Ученик должен научиться: 1) давать описание или повествование, 2) проследить последовательный ход событий или перечислить основные этапы развития, 3) раскрывать содержание определенных понятий, 4) давать классовый анализ явлений или событий и тем самым их оценку и показать их значение, 5) запомнить имена, названия, даты, 6) овладеть определенными терминами, 7) знать карту, разобрать план, схему, таблицу.

Продумывая проведение опроса, учитель обязан так наметить вопросы, чтобы действительно вскрыть и объем и глубину знания ученика по данной теме. Вместе с тем он должен помнить, что при опросе нельзя ограничиться спрашиванием предыдущего урока. Нужно спрашивать и старый материал с тем, чтобы постоянно освежать его в памяти ученика.

Характер и содержание вопросов при опросе.

Исходя из вышеизложенного, мы можем построить опрос следующим образом: мы зададим ученику один большой вопрос, требующий длительного изложения, и несколько дополнительных вопросов.

Первый вопрос должен показать умение ученика связно изложить содержание, давая описание, используя карту, включая в

свой рассказ и анализ и обобщения. Очень важно правильно формулировать такой вопрос-тему. Нельзя давать слишком широкого задания, так как мы этим толкаем ученика на верхоглядство. Вопрос не может быть и слишком узким — его объем должен дать возможность рассказать, а не вызывать односложные ответы.

Однако одним вопросом-темой ограничиться нельзя. Дополнительные вопросы нужны, во-первых, потому, что необходимо проверить не только знание предыдущего урока, но и знание давно пройденного (иначе мы не добьемся прочности знаний); во-вторых, ни один вопрос-тема не может обеспечить всестороннюю проверку знаний; в-третьих, очень важно заставить ученика оперировать своими знаниями, широко используя изученное, так как только таким путем мы сможем развить историческое мышление. Дополнительные вопросы могут быть разных типов: первая группа — это вопросы, проверяющие понимание и овладение понятиями. Так, мы можем предложить ученику либо сравнить два явления или процесса, либо объяснить какое-либо понятие, раскрыть значение, дать оценку, выявить классовую сущность. Сама формулировка этих вопросов может быть очень разнообразной. Так, если мы ставим себе целью проверить умение сравнить, мы можем так формулировать вопрос: «сравните восстание Уота Тайлера и Жакерию», или «какие новые черты наблюдаются в восстании Уота Тайлера сравнительно с Жакерией?», или «какое движение было более организовано, в чем это проявилось?». Для раскрытия степени овладения понятием мы можем задать вопрос на определение, на перечисление, например, «какое хозяйство мы называем натуральным?», или «что такое натуральное хозяйство?», или «перечислите признаки натурального хозяйства» и т. п. Для выявления умения анализировать мы спросим: «в чьих интересах была такая-то реформа?», или предложим доказать, что данное мероприятие было важно такому-то классу, указать, чем это было вызвано, значение мероприятия.

Ко второй группе мы отнесем разнообразные вопросы, вскрывающие овладение картой, умение начертить схему, составить таблицу.

Третья группа вопросов — на овладение датами, именами, названиями. Нужно не преуменьшать значения этих вопросов. При правильной и разнообразной их формулировке, они носят отнюдь не формальный характер, проверяют умение отнести событие ко времени, устанавливать длительность событий, расстояние между событиями, умение отнести исторических деятелей к определенной эпохе или к определенной деятельности.

Вот почему наряду с вопросами типа: «в каком году было такое-то событие?», или, наоборот, «какое событие было в таком-то году?», или с вопросами, требующими назвать имя полководца, политического деятеля, у нас должны фигурировать и более сложные вопросы: «сколько лет продолжались Греко-персидские

войны?», «сколько лет прошло от конца Греко-персидских войн до начала Пелопоннесской войны?», «назови крупного политического деятеля Афин V века», «назови крупных трагиков древней Греции».

Каждый ученик, вызванный для ответа, должен получить один вопрос на связное изложение и два-три вопроса дополнительных из указанных выше типов вопросов.

Организация вопроса. Учитель, спрашивая какого-нибудь ученика, должен в то же время вовлечь в работу и организовать активное внимание всего класса.

Как правило, отвечающего ученика не нужно прерывать. После ответа нужно обратиться к классу с предложением дополнить, уточнить рассказ. Иногда, если ученик отвечает хорошо, можно предложить кому-либо продолжать рассказ. Такими мерами мы будем все время держать класс в настороженном внимании и, спрашивая одного, заставим всех проверить самих себя, вспомнить заданный урок.

Для оживления работы возможно использовать еще различные приемы. Последние годы некоторые учителя начали применять параллельный опрос. Вызываются одновременно два ученика; один получает письменное задание, которое и выполняет на классной доске, другой в это время отвечает устно. Формулировка темы для письменного ответа представляет значительные трудности. Приведем примеры таких письменных заданий: составь календарь-таблицу хода крестовых походов, заполни таблицу по реформам Солона, составь таблицу по характеристике индпендентов и левеллеров, выпиши новые географические названия, встреченные в уроке, и т. п. Как видно, задания могут быть разнообразны. Необходимым условием является предварительная подготовка к их выполнению учениками, т. е. аналогичная работа должна была быть проведена в классе при прохождении темы или задана в виде домашнего задания ученикам.

Этот прием опроса требует напряженного внимания со стороны учителя. Учитель должен слушать рассказ, следить за классом, в то же время не терять из поля зрения ученика, дающего письменный ответ. Нужно предупредить возможные подсказки, пресечь сразу крупные ошибки.

Однако, несмотря на методические трудности, этот прием опроса допустим. Он дает возможность проверить не только знания, но и навыки ученика, вместе с тем он позволяет увеличить количество опрошенных учеников.

Опрос каждого отдельного ученика должен быть законченным. Его ответ должен убедительно показать учителю степень овладения учеником изученным разделом курса, вместе с тем ученик должен сам осознать, в чем у него пробелы. Вот почему в конце ответа ученика, кроме оценки в отметке, желательна краткая характеристика-отзыв учителя, с указанием слабых сторон знания, с предложением доработать такие-то вопросы.

Закрепление нового материала в процессе изложения. В процессе изложения нового материала мы закрепляем знания ранее изученного. Старый материал должен быть органически связан с новым: необходимо вскрывать общую историческую перспективу, этапы развития, выявлять особенности отдельных этапов исторического процесса или

особенности развития отдельных сторон жизни, наконец, устанавливать последовательный ход событий и т. д.

Можно наметить основные, наиболее типичные пути и цели привлечения старого материала.

1) Связь с прежде изученным может быть установлена восстановлением прошлого той территории или той местности, где разворачиваются вновь изучаемые события. Например, изучая походы Александра Македонского, мы можем вспомнить, какие государства существовали раньше на землях, завоеванных Александром Македонским, каковы были их границы, к какому периоду относится их расцвет.

2) Связь может быть установлена по одновременности событий. Так, при изучении событий в Англии XV в. мы спросим о главнейших событиях во Франции того же периода.

3) Привлечение старого материала может идти путем противопоставления, сравнения или, наоборот, восстановления аналогичных или сходных моментов, встреченных при изучении других стран или даже другого периода. Например, противопоставление демократического строя Афин аристократическому строю Спарты, сравнение процесса собирания земель в Московском государстве с аналогичным процессом во Франции, противопоставление господству феодально-крепостнических отношений в Пруссии XVII—XVIII вв. роста значения буржуазии и нового буржуазного строя в Англии.

4) Привлечение прежде изученного содержания может идти путем восстановления основных этапов развития данной страны, показывающих характерные линии развития, вскрывающих исторические традиции страны. Так, в уроке о предпосылках английской революции вспомним, когда возник парламент, когда впервые была ограничена королевская власть, или же, говоря о хищнической политике Пруссии XVII—XVIII вв., вспомним политику ее предшественника, Тевтонского ордена, создавшего свое государство на территории, захваченной у пруссов, уничтожившего самое племя пруссов.

5) Иногда мы можем привлечь материал прошлого, раскрывающий этапы развития отдельных сторон исторического процесса. Так, при изучении крестьянской войны в Германии мы можем вспомнить, какие крестьянские войны были в Европе в предыдущий период, их характерные черты, и на этой основе подчеркнуть размах крестьянской войны в Германии.

Мы указали некоторые пути привлечения старого материала при изложении нового. Однако нужно помнить, что в таких уроках центральным является новый материал. Ранее пройденный материал нам нужен для более углубленного понимания нового, много времени на такого рода экскурсии мы тратить не можем, не можем и чрезмерно расширять их по объему, так как в противном случае урок утратит свою цельность и ученики смогут потерять его ведущую линию. Вот почему важно правильно ор-

ганизовать работу. Можно заранее предложить ученикам задание — вспомнить такой-то вопрос, причем необходимо указать им точно параграф и страницу учебника. Иногда учитель в процессе изложения сам кратко напомним ученикам необходимый материал. Наконец, он может, поставив перед классом вопрос, заставить учеников найти, где об этом говорится в учебнике. Этим последним приемом мы закладываем основы умения пользоваться учебником в домашней работе, создаем навыки ориентировки в книге, умение найти определенное положение.

**Закрепление
после изложения
нового материала.**

В конце урока, после того как изложен весь материал, намеченный учителем, иногда и после домашнего задания в V—VII классах, необходимо закрепить содержание, проверить понимание и подготовить ученика к выполнению домашнего задания.

Не ставя задачи опросить все только что изложенное на уроке, нужно закрепить и повторить лишь то, что труднее запоминается, и то, что труднее понимается. Труднее всего запоминаются даты, имена, названия, их обязательно нужно закрепить. Труднее понимаются оценки, характеристики, определения. Таким образом, будут закреплены только узловые вопросы.

Возьмем пример по теме: «Гуситские войны». Мы закрепим годы Пражского восстания, разгрома Табора, имя Жижки, потребуем показать на карте Прагу, Табор. Наряду с этим мы спросим учеников, каковы причины Гуситских войн, какие две партии возникли в ходе этих войн, предложим охарактеризовать их классовые основы, спросим о роли Табора как центра борьбы и о значении Гуситских войн.

Поставленные для закрепления вопросы обеспечивают понимание учащимися центральных проблем и помогут им дома разобратся в учебнике.

Таким образом, повторение в классе урока не является разучиванием материала, а ставит себе целью помочь домашней самостоятельной работе ученика.

Мы остановились на основных моментах закрепления знаний в процессе изложения нового материала.

**Задачи и место
повторительного
урока.**

Перейдем к специальным повторительным урокам. Всякое повторительное занятие ставит себе целью не только закрепить, но и обобщить знания ученика. В последовательном повторении содержания из урока в урок перед учеником постепенно, шаг за шагом, раскрывались новые факты, явления. После того, как тема или раздел курса завершены, ученик может уже подытожить пройденное, он гораздо более сознательно, глубоко может подойти к содержанию темы, раздела. Вот почему каждое повторение дает качественно новое, углубляющее понимание, переключающее знания на некоторую большую высоту в смысле их сознательности.

В силу указанных выше соображений повторительный урок не может только свестись к механическому закреплению знания, он по своей методике гораздо сложнее опроса.

Каждый повторительный урок должен иметь свою тему, целевую установку, план.

В этой же связи чрезвычайно важно правильно определить место урока. Его надо ставить только тогда, когда мы можем раскрыть перед учеником хотя бы до некоторой степени завершённый круг знаний.

Повторительные уроки должны ставиться после темы, после двух-трех тем, где имеются общие вопросы, после раздела курса. Наконец, у нас могут быть итоговые повторительные уроки после завершения определенного курса или в конце учебного года.

Повторительные уроки после темы и раздела курса имеют некоторые общие черты. Прежде всего учитель должен наметить себе цель повторительного урока. Совершенно очевидно, что невозможно опросить учеников по всему пройденному при изучении темы, на которую было отведено значительное количество уроков (а тем более после изучения раздела курса). В теме и целевой установке учитель должен выявить узловые проблемы, подводящие итог и раскрывающие основные линии развития. От темы и целевой установки учитель идет к плану урока.

План повторительного урока может быть построен в хронологической последовательности изученного материала, или по «продольным темам», т. е. путем прослеживания основных процессов или явлений, характерных для данного периода.

Нужно отметить, что первый путь планирования будет чаще практиковаться после темы, второй — будет почти всегда иметь место после изучения раздела курса (особенно тогда, когда в разделе изучалась история нескольких стран).

Приведем примеры: повторительный урок после темы «Греко-персидские войны» мы построим в хронологической последовательности, так как здесь чрезвычайно важно, чтобы ученики запомнили самый ход событий. Основные пункты плана могут быть сформулированы примерно так: 1) Причины греко-персидских войн, 2) Начало войны (первый поход персов), 3) Второй поход персов (битва при Марафоне), 4) Борьба партий в Афинах, 5) Третий поход персов (главные битвы), 6) Причины победы и оценка войны.

Повторительный урок после темы «Восстание рабов и трудящихся. Падение Римской республики» может быть построен путем закрепления основных явлений данного исторического периода. План в таком случае может быть следующим: 1) Восстания рабов, 2) Положение крестьян, борьба за улучшение своего положения, 3) Мероприятия рабовладельцев для усиления своей власти, 4) Падение республики.

Иногда мы устраиваем повторительный урок после двух, трех тем.

Повторительные уроки после прохождения целостного раздела курса обязательны. Эти уроки будут способствовать выяв-

лению особенностей развития данного периода, будут закреплять основные факты и явления и тем содействовать развитию исторического мышления, восприятию характерных особенностей исторического процесса.

Так, мы проведем повторительные уроки после изучения разделов курса: раннее средневековье или Европа XI—XV вв.

Организация и методы повторительных уроков.

Прежде всего необходимо, чтобы план повторительного урока был заранее известен ученику. Учитель таким образом организует домашнюю работу ученика, предупреждает или зубрежку, или поверхностное перелистывание учебника. Читая дома учебник, ученик должен будет продумать материал, используя содержание учебника, самостоятельно построить тему, подобрать все необходимое (часто разбросанное в разных параграфах) для ответа на поставленный вопрос или указанный учителем пункт плана.

Отсюда огромная важность формулировки домашнего задания ученику и хотя бы краткий (но обязательный) инструктаж к его работе.

При проведении урока необходимо, чтобы ученики ясно чувствовали цель его, это даст им возможность сознательно подойти к выводам и обобщениям, обязательным на каждом повторительном уроке.

Стержень, костяк хода урока намечен в плане. План должен быть перед глазами ученика (в тетрадке или на доске, или на особом плакате). Однако наряду с этим нужен наглядный материал, восстанавливающий как отдельные моменты, так и способствующие восприятию целого.

Хорошо иметь набор иллюстраций по теме или целостный монтаж, желательны картины, иллюстрирующие отдельные события, показывающие действующих лиц.

В зависимости от темы иллюстрации могут показывать не только события, но и явления, например, картины с изображением мастерской цехового ремесленника, эргастерия.

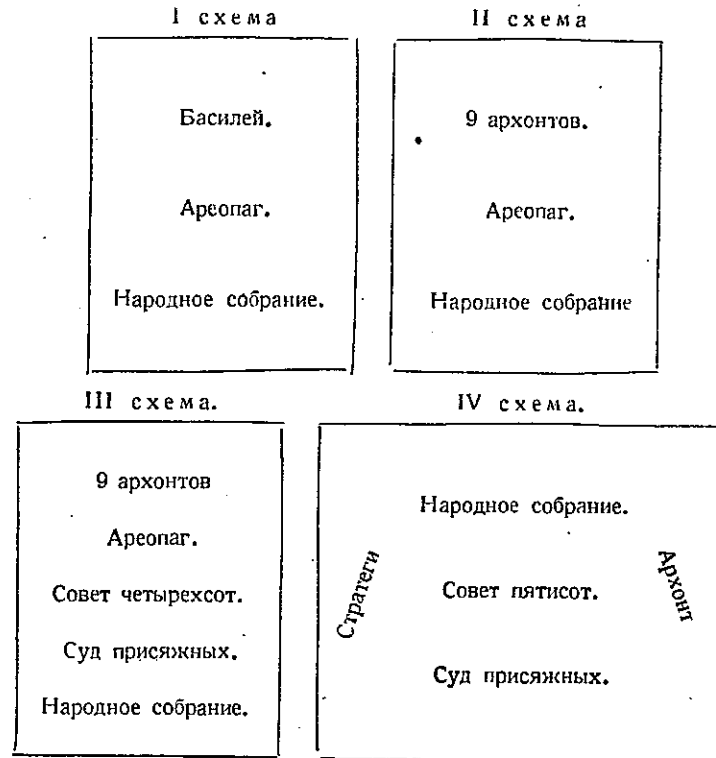
Картины должны быть расположены в последовательности повторения.

Взамен картин можно использовать диапозитивы, подобранные в намеченной по плану последовательности.

При отсутствии специальных картин можно использовать иллюстрации учебника, причем в домашнем задании нужно точно указать, какие иллюстрации необходимо просмотреть, на что обратить внимание.

Наряду с иллюстрациями очень полезны разного рода таблицы или схемы, сделанные в процессе прохождения темы. Взятые во всей их совокупности, они дадут ученику возможность запомнить, закрепить, осмыслить основные этапы и результаты борьбы.

Так, по теме «Развитие афинской демократии» можно составить следующие схемы:



Вывесив эти схемы, мы сможем с учениками уточнить и особенности управления на разных этапах и возрастающую роль демоса и зрительно показать отличие аристократической и демократической формы правления.

При повторении отдельных разделов полезны иногда таблицы, устанавливающие характерные черты данного периода, типичные явления, крупнейшие факты. В этом отношении для таких разделов, как курс средних веков, очень продуктивно идет работа на основе синхронистической таблицы. Такая таблица дает возможность установить и последовательный ход событий по странам и выявить явления, общие для ряда стран, и специфические черты развития государств.

Большое место на повторительном уроке займет работа с картами.

Методика вопросов.

Важно продумать самый ход урока. План урока известен ученикам заранее. Мы и начинаем с постановки большого вопроса, предлагая ученикам самим указать, о чем здесь можно говорить, т. е. расчленить вопрос и ответить по отдельным его подвопросам. На-

пример, предложив вопрос об общественном строе франков времен Карла Великого, мы заставим учеников прежде всего сказать, о чем они будут говорить, а затем уже раздельно рассказать о феодалах и крепостных; после ответа нам необходимо вновь вернуться к проблеме целиком. В итоге вопрос должен быть обобщен самим учителем. Эти обобщения учителя по отдельным пунктам плана урока, по содержанию урока целиком являются чрезвычайно важным моментом. Сама структура урока уже помогает не механически повторять, а заставляет ученика более глубоко подойти к изучаемому. Обобщения учителя закрепляют и уточняют понимание изученных процессов. Наличие обобщений и создает особую ценность повторительного урока, оформляющего историческое понимание, способствующего переклещению знаний ученика на более высокую ступень. Через обобщения повторительные уроки вносят качественно новые моменты в знания ученика.

Мы привели несколько примерных планов урока повторения; во всех приведенных уроках объем велик. Между тем урок имеет ценность тогда, когда план выполнен. Выбросить отдельные пункты плана нельзя, так как потеряется цельность замысла, не будет освещено основное. Вот почему учитель должен внимательно продумать методику постановки вопросов. Нет никакой возможности опросить все одинаково детально, т. е. по каждому пункту плана потребовать связного рассказа. Часть вопросов потребует только перечисления, простого констатирования фактов, другие потребуют более детального изложения.

Продумывая таким образом методику вопросов, мы можем выкроить время для более обстоятельного изложения учениками некоторых моментов. В некоторых случаях возможны небольшие доклады-сочинения учеников по изученному материалу, расширенному некоторыми дополнительными данными из статьи, книги. Это оживит работу, сделает повторительный урок более интересным для ученика.

Письменные работы.

Одной из форм закрепления знаний и повторения является письменная работа по истории. Преследуя по существу одинаковые цели с повторительными уроками, они имеют то преимущество, что дают документальный материал о знаниях ученика. Во время устного ответа учитель может поставить наводящий вопрос, помочь, выправить неточность или даже ошибку в ответе. В письменной работе ученик предоставляется полностью самому себе. Он пишет, что знает и как понимает. Но письменные работы труднее устного ответа. Они требуют большого напряжения, предполагают большую сосредоточенность ученика, — наконец, излагать письменно труднее, чем говорить, так как нужно уметь дать компактный ответ, правильно стилистически и грамматически редактировать его.

Виды письменных работ. Сочинения.

Письменные работы, как полезную, но вместе с тем трудную форму учета, нельзя применять слишком часто, лучше всего проводить их, примерно, раз в четверть.

Письменные работы могут практиковаться или как связное изложение на определенную тему, или как ответ на поставленные учителем вопросы. В первом случае преимуществом является то, что мы проверяем умение ученика построить тему, изложить материал в его хронологической последовательности, сочетать описание конкретного материала с его анализом и обобщением. Однако сочинение на историческую тему проверяет знание ученика только по данной теме. Узок неизбежно объем подконтрольного материала, нет и не может быть у нас уверенности, знает ли ученик так же хорошо или плохо другие темы. Вот почему при формулировке тем для исторического сочинения необходимо, во-первых, ставить узловые и центральные вопросы, знание которых особенно важно; во-вторых нужно дать на класс несколько тем, причем выбор темы не предоставлять ученику, а самому учителю указать, кто и по какой теме будет писать (например, темы распределять по колонке, как сидят ученики). При наличии нескольких тем мы можем объективно проверить уровень знания, если не отдельного ученика, то всего класса. Темы можно брать или однородные, посвященные одной проблеме, например, дать ряд тем по истории крестьянских восстаний, или, наоборот, дать темы по разнообразным проблемам, например, одним ученикам — по вопросам политического строя («Великая Хартия вольностей» и возникновение парламента), другим — по социально-экономической характеристике (поместье и положение крестьян в Англии XIV в.), по описанию отдельных фактов классовой борьбы (восстание Уота Тайлера), военной истории (Столетняя война) и т. п. Этот последний путь дает возможность установить, какие разделы истории лучше усвоены классом, какие слабее, что требует еще дополнительных разъяснений учителя. Наряду с классными сочинениями возможно практиковать и домашние, причем учитель может дополнительно указать ученику и другую литературу, например, книгу для чтения по средним векам, научно-популярную книжку и художественную литературу.

Таким образом, работа ученика выйдет из рамок учебника. В плане домашних сочинений хорошо давать такие темы, где ученик проявил бы свои творческие возможности, умение воссоздать образы прошлого. Например, в V классе хороши темы такого рода, как день в Пирейской гавани (учебник + картина, как материал для подготовки), битва при Саламине (учебник, рассказ учителя, отрывок из трагедии «Персы», план битвы). Иногда возможны темы на характеристику исторических деятелей и их жизнеописание (например Август, Людовик XI, Томас Мюнцер и др.).

Домашние сочинения свидетельствуют об умении ученика читать, схватывать основное, вместе с тем они пробуждают и развивают интерес к эпохе.

Контрольные вопросы.

Однако наряду с сочинением большую ценность имеет письменная контрольная работа, в которой ученик отвечает на ряд поставленных учителем вопросов. Таких вопросов не может быть много, так как время для ответа ограничено. Вместе с тем эти вопросы должны проверить знания учеников по разным темам в пределах изучаемого раздела курса и знание разных сторон исторического процесса. Вопросы могут быть подобраны различно. Желательно, чтобы всегда были вопросы, характеризующие знание хронологии. (Укажи даты следующих событий, причем даты нужно брать из различного рода событий — классовой борьбы, истории войн, политической истории.) Возможны вопросы, показывающие значение исторической географии, эти последние лучше всегда поставить в виде задания по контурной карте; однако при отсутствии последней они будут ограничены перечислением районов, земель, путей. (Укажи, какие земли Византия потеряла в результате нашествий с востока и севера.)

Далее идет уже целая группа вопросов о знании фактов классовой борьбы, хозяйственного развития, политической жизни, культуры. Наконец, вопросы могут выявлять умение ученика вскрыть причины, указать значение, дать оценку, вскрыть классовые основы и т. д.

Продумывая редакцию контрольных вопросов, нужно учитывать то, что они должны быть так сформулированы, чтобы требовали от ученика сравнительно краткого ответа (т. е. вопрос не должен подменять тему для сочинения), вместе с тем они должны проверять знание и умение, а также навыки, полученные в ходе урока (например, составление таблицы, схемы, календаря).

Желательно в классе дать вопросы в двух (иногда трех) вариантах, аналогичных по цели, но составленных на разном материале. Например, мы проверяем знание дат, фактов классовой борьбы: в первом варианте мы спросим год восстания Уота Тайлера, во втором — год Жакерии. Обычно рядом сидящие ученики пишут по разным вариантам. Наличие двух вариантов дает возможность проверить усвоение классом большого круга тем, кроме того, предупреждается и возможность списывания ответов.

Приведем примеры контрольной работы в VI классе после темы «Восстание рабов и крестьян в Риме и падение республики»:

I вариант:
1. Проставь даты к следующим событиям:
Диктатура Суллы.

II вариант:
1. Проставь даты к следующим событиям:
Союзническая война.

Движение Гракхов.
Первый триумвират.
Восстание Спартака.
Битва при Акциуме.

2. Перечисли, какие войны вел Цезарь, и укажи, какие земли были им завоеваны.

3. Перечисли реформы Гая Гракха, укажи, в интересах каких групп общества они проводились.

Название реформы	Чи интересы она выражала
------------------	--------------------------

4. Укажи причины поражения восстания Спартака.

5. Как изменяли рабовладельцы политический строй Рима для укрепления своей власти.

Восстание Вирната в Испании.
Убийство Цезаря.
Первое Сицилийское восстание рабов.

Второй триумвират.
2. Перечисли, какие войны вели Марий, Сулла и Помпей, и укажи, какие земли они завоевали.

3. Перечисли причины разорения крестьян в Римском государстве.

1.
2.
3.

4. Укажи, какие разногласия существовали в лагере Спартака.

5. Укажи, каковы причины падения Римской республики.

Нужно правильно организовать работу. Лучше всего раздать ученикам листочки с написанными вопросами, в крайнем случае выписать вопросы на доске с тем, чтобы ученики не переписывали вопросов, а сразу давали ответ (этим мы экономим время).

Проверка ответов учеников должна быть проведена очень тщательно. Нельзя ограничиться оценкой по всей совокупности ответов каждого ученика. Результаты письменной работы ценны тем, что выявляют уровень знания не только каждого ученика, но и всего класса. Ответы по каждому вопросу нужно подсчитать: сколько имеется правильных ответов, сколько неправильных, какого рода ошибки преобладают. В итоге учитель проверяет не только учеников, но и самого себя. Большое количество однотипных ошибок указывает на какой-либо порок в преподавании: может быть, вопрос был плохо формулирован и ученики не поняли его, а может быть, ученики плохо усвоили или осознали какую-нибудь тему по курсу. Учитель должен прежде всего вскрыть причины ошибок. Если вина в недоработке, то он обязан еще раз разъяснить и повторить с учениками плохо усвоенный материал.

Вот почему раздача проверенных учителем письменных работ должна превратиться в повторительного характера беседу, где учитель ставит ряд вопросов в целях самоконтроля, а затем по мере необходимости дополняет или обобщает необходимые разделы.

Так, ответы учеников заставляют предполагать, что ученики не поняли причин разрыва Генриха VIII с католической церковью и начала реформации в Англии. Учитель обязан задать вспомогательные вопросы наводящего характера (спросить, какие изменения произошли в структуре английского общества, какие группы феодалов мы называем «старым дворянством», в чем их богатство, кто стремился захватить земли, для каких целей); после ряда вопросов разного рода учитель должен обобщить, дать правильный ответ и объяснить ученикам, в чем неправильность их ответов.

**Повторение
годового курса:**

Кроме повторительных уроков в течение года, связанных с данным курсом, учитель должен выделить время на повторение всего годового курса, а иногда и за несколько лет.

При итоговом повторении за год необходимо начинать с охвата курса целиком, нужно заставить ученика оглянуться назад, учесть, что же пройдено, с чего начали, чем закончили, какой период изучали, какие этапы исторического развития прошли.

Это будет, по существу, широкое обобщение, даже несколько социологического типа. Этот урок, а может быть, и два последовательно идущих урока, можно иногда провести по оглавлению учебника. Например, мы начинаем повторять курс средних веков, учитель предлагает ученикам открыть оглавление учебника и, последовательно разбирая его, устанавливать, что в истории средних веков изучено: раннее средневековье, охватывающее период до XI в., период развитого феодализма до XV в., период разложения феодализма XVI и XVII вв. и начала нового времени.

Затем, используя оглавление, он отмечает основные явления и факты, характерные для каждого периода. Так, мы вспоминаем для первого периода крупнейшие политические факты: падение Западной Римской империи, расселение варваров в Западной Европе, образование и распад империи Карла Великого, возникновение современных государств, борьба славян с немецкими захватчиками. Мы вспоминаем характерную черту для эпохи — политическую раздробленность и устанавливаем, каковы ее предпосылки. Таким образом, мы переходим к вопросу об особенностях хозяйственного строя и социальной структуры. В этой связи мы восстанавливаем характерные черты натурального хозяйства, основные классы общества. Все время в ходе повторения мы оперируем оглавлением учебника, иногда предлагаем ученикам найти в тексте учебника ту или иную справку, например, найти ряд определений — феодального строя, натурального хозяйства, или же используем карту — показываем границы империи Карла Великого, границы государств по Верденскому договору.

Наряду с работой по оглавлению, как несколько более легкий прием, имеющий ту же цель, — охватить курс целиком в его основных моментах, — может практиковаться повторение на базе хронологической или синхронистической таблицы.

Мы вывешиваем хронологическую таблицу по Древнему миру и на основе ее устанавливаем, какие разделы изучены (древний Восток, Греция, Рим), какой период во времени охватывает каждый раздел, каковы основные факты, в какой обстановке и условиях они происходят. (Так, говоря о времени реформ Солона, мы вспоминаем, что это период борьбы между демосом и эвпатридами, период борьбы за демократизацию политического строя.)

Итак, повторение необходимо начать с охвата курса целиком в целях восстановления общей исторической перспективы. Затем

мы перейдем уже к детальному повторению. Система его построения может быть различна. Так, по курсу средних веков у нас могут быть взяты темы по истории главнейших стран — Англии, Франции, Германии. В основу повторения мы положим подробные таблицы с указанием фактов и явлений (эти таблицы должны быть составлены в процессе прохождения курса). Наряду с этим возможны уроки, которые отводятся для повторения определенных проблем.

Так, мы можем взять тему — борьба народов за независимость в период средневековья, сюда войдут следующие подтемы: 1) борьба славян против немцев, 2) Гуситские войны, 3) Реконкиста в Испании, 4) Нидерландская революция. Или мы возьмем темы международного характера, — например, крестовые походы, открытие Америки и начало колонизации. В этом случае мы проследиваем с учениками стремления европейцев подчинить себе земли на других материках.

По курсу древней истории итоговое повторение будет идти, главным образом, по основным этапам истории Греции, истории Рима. Хотя и здесь возможны продольные темы, например, изменения в политическом строе Рима (республика, факты нарушения республиканской конституции, падение республики, принципат, доминат). Изменения в составе и структуре римского войска (ранняя римская армия, реформы Мариа, римская армия начала империи, варваризация римской армии).

Таким образом, в итоговом повторении за год мы идем от охвата курса целиком к повторению отдельных разделов, тем, проблем. Нужно помнить, что повторение, обобщая материал, должно приводить к его систематизации; ученик наш будет не только перечислять, группировать и объяснять явления и факты, но и описывать их, давать характеристики личностей, восстанавливать конкретные картины прошлого.

Мы пока говорили об итоговом повторении материала, изученного в течение данного учебного года, но в VII классе у нас экзамены за V, VI и VII классы, значит надо повторить все пройденное за два предыдущих года. Нецелесообразно отнести эту работу на конец учебного года, так как чрезмерное обилие исторического материала усложнит задачу, и без того трудную. Повторять лучше всего в процессе изучения нового материала, обязательно выделив на это специальные часы. Рациональнее всего повторение связать там, где только представляется возможность, с прохождением нового. Например, при прохождении позднего средневековья повторять раннее. Такого рода повторение будет не только закреплять знания учащихся, но и помогать глубже воспринять новый материал.

Оценка знаний учеников.

Закрепляя и проверяя знания учащихся, мы должны дать ученику правильную оценку с тем, чтобы ученик знал результат своей работы, а преподаватель имел бы максимально объективную картину результатов работы отдельного ученика и класса целиком.

Выставляя ту или другую отметку, мы должны учитывать все моменты, характеризующие объем, глубину и прочность знаний,

т. е. мы принимаем в расчет и умение связно и грамотно изложить, и умение объяснить, сделать вывод, и знание имен, дат, карты; таким образом, мы учитываем и фактические знания, и уровень развития исторического мышления, и наличие навыков самостоятельной работы.

Все эти данные и создают объективный критерий для оценки ученика. Учитель должен быть требовательным и воспитывать чувство ответственности у ученика. Правильно поставленной работой он создает все необходимые предпосылки для усвоения материала учеником. Он учит ученика, сообщая ему новые знания, но в то же время он учит ученика учиться, создает и развивает навыки самостоятельной работы, необходимые и для освоения школьного курса, необходимые и для дальнейшей деятельности ученика после окончания школы.

Глава VIII.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ И ВНЕКЛАССНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО ИСТОРИИ.

Значение дополнительных внеклассных занятий по истории.

Школьный курс истории, уложенный в жесткие рамки учебного плана, неизбежно ограничивается изложением только наиболее крупных событий и важнейших явлений мировой истории. Преподаватель должен умело выделить для классных занятий существенное и отбросить все второстепенное, как бы оно ни было занимательно и поучительно для учащихся.

Между тем разбуженный преподаванием истории интерес учащихся к прошлому не удовлетворяется содержанием учебного курса (и было бы очень плохо, если бы школьник не обнаружил стремления знать больше — полнее и глубже).

Укрепить у учащихся это здоровое и благородное стремление пополнять свои знания — благороднейшая задача каждого вдумчивого преподавателя. И если учитель не сумел своей постановкой преподавания вызвать стремление пополнить свои знания, он должен сурово осудить свою работу, как не обеспечившую максимального роста учащихся.

Значение дополнительной работы учащихся по истории, как и всякой дополнительной работы по учебному предмету, заключается прежде всего в развитии и укреплении интереса к знанию. В дополнительной, не обязательной для учащихся работе интерес выступает как основная сила, определяющая успех работы. Слабые, неустойчивые, мимолетные увлечения учащегося путем продуманной организации дополнительной работы преобразуются в устойчивые и прочные, формирующие его личность, умственные интересы.

Дополнительная работа открывает более широкие возможности для учета сил и интересов отдельных учащихся, чем вы-

полнение обязательных учебных заданий, обычно одинаковых для всех. В дополнительной работе может быть в полной мере осуществлен принцип «от каждого по его способностям».

Дополнительные внеклассные занятия по учебному предмету являются школой самостоятельности для учащихся. Помогая формированию умственных интересов учащихся, они имеют существенное значение в деле организации досуга учащихся, по мере того как школьник выходит из того возраста, где игра была основной формой его свободной деятельности.

Учитывая многообразие умственных склонностей и различие способностей отдельных учащихся, нет необходимости охватывать всех учащихся одинаково развитой системой внеклассных занятий по истории. Но прошлое человечества, в его разнообразных сторонах, настолько заинтересовывает большинство учащихся, что дополнительные занятия по истории в V—VII классах должны строиться с расчетом не на единицы, а на массу учащихся.

Содержательная и гибкая система внеклассных занятий по истории, надстроенная над обязательными учебными занятиями, имеет поэтому чрезвычайно большое образовательное и воспитательное значение.

Дополнительное чтение. Важнейшим средством самостоятельного пополнения знаний по истории является, конечно, дополнительное чтение. Если единственной книгой по истории, которую прочтет школьник V—VII классов, останется учебник, круг исторических знаний учащихся будет скуден, а их представления о прошлом будут бедны и слишком сухи.

Развить интерес учащихся к исторической книге, научить и приучить их читать книги важно не только для лучшего усвоения школьного курса, это существенно также для образования у школьников культурных интересов и овладения навыками самообразовательной работы.

Поэтому ответственность за состояние дополнительного чтения по истории в значительной мере ложится на преподавателя истории. Если ученики ничего не читают по истории, значит учитель не сумел вызвать у них живой интерес к преподаваемому им предмету. Если они читают много, но беспорядочно, уделяя много времени случайной, не всегда высококачественной книге и проходя мимо наиболее ценной, — значит учитель плохо руководит этой работой.

Организовать дополнительное чтение по истории — важная обязанность всякого преподавателя истории.

Литература для дополнительного чтения по истории может быть разбита на три группы:

- 1) научно-популярная книга,
- 2) историческая беллетристика,
- 3) художественная литература эпохи.

Требуются особые меры для того, чтобы привлечь внимание учащихся ко всем трем указанным группам книг.

Историческая научно-популярная книга. Научно-популярная литература в первую очередь должна привлечь к себе внимание учителя V—VII классов как главный источник для расширения исторических знаний учащихся, а вместе с тем как важнейшее средство приучения школьников к чтению серьезной (деловой) книги. Чтение деловой книги для школьников V—VII классов является делом еще новым, и для организации его учителю нужно вести упорную систематическую работу, ибо влечение учащихся к «деловой книге» обнаруживается не столь сильно, как к художественной литературе. Скучная книга, не учитывающая возрастные особенности учащихся V—VII классов, может отпугнуть их.

Поэтому, отбирая научно-популярную литературу для школьников V—VII классов, необходимо не только потребовать от книги правдивого, безукоризненного в научном отношении изложения материала, но и доходчивой для учащихся этого возраста формы. Главное место в исторической книжке для школьников V—VII классов должно быть отведено эмоционально насыщенному повествованию или описанию. Оставаясь «деловой» по содержанию, т. е. включая только то, что действительно было, научно-популярная книга для учащихся этого возраста должна быть художественной по форме.

Как примеры старых книг, удовлетворяющих требованиям к дополнительной литературе, для школьников V—VII классов можно назвать лучшие статьи «Книги для чтения по древней истории», изданной Исторической комиссией ОРТЗ¹.

Составители ставили перед собой задачу «избавить юного читателя от рационалистического схематизма, конкретизировать богатое содержание исторического бытового материала в форме доступных молодому воображению картин полубеллетристического содержания, в форме описаний, изложенных простым, понятным языком, не обременяя его еще не закалившегося разума филологическими деталями, учеными терминами, отвлеченными рассуждениями». И действительно в статьях Коваленского, Дживилегова, Васютинского, Успенского богатое социальное и культурно-бытовое содержание облечено в живые, конкретные образы.

Вот для примера статья Дживилегова «Братья Гракхи»². Она увлечет молодого читателя уже с первых строк, рисующих ночной форум, по которому боязливо пробираются крестьяне, а деревенский грамотей гвоздем выцарапывает на мраморе ростры обращение крестьян к народному трибуну Тиберию Гракху. Читатель с интересом и вниманием будет следить за борьбой трибуна против оптиматов. И зверская расправа с Тиберием его разъяренных противников потрясет читателя и зарядит его определенными

¹ Книга для чтения по древней истории под ред. Васютинского, Дживилегова, Перцова и Сивкова, изд. «Задруга», ч. I—III.

² «Книга для чтения по древней истории», ч. II, стр. 266—291.

эмоциями. «С искаженными яростью лицами, размахивая дрекольем, ворвались сенаторы в толпу, расталкивая ближайших, пробиваясь к Гракху. Народ шарахнулся в сторону. Давка произошла невообразимая. Сенаторы разили тех, кто еще решался заступиться им дорогу.

Уже трибуна близка. Тиберий, видя, что ему нечего искать спасения от толпы, кинулся бежать вниз: несколько человек сопровождали его; кто-то схватил его за ногу, он сбросил его, но тут споткнулся о груды трупов и упал. Луций Сатурей, товарищ его по должности, изо всей силы хватил его в висок ножкой от стола; обливаясь кровью, Гракх повалился навзничь, и тут второй удар доканал его.

И вот перед статуями семи царей у порога храма богини Верности лежал труп того, кто решился пойти народу на помощь».

Этот рассказ может служить образцом конкретного повествования для школьников V—VII классов.

С таким же знанием юного читателя написаны лучшие статьи и в книге «Средние века в очерках и рассказах»¹. Особенно интересны статьи Успенского: «В Константинополе при Юстиниане», «Карьера Василия из Македонии», «В Риме 31 декабря 1000 года» и Потемкина «Фома Бекет».

Советская научно-популярная литература для учащихся этого возраста начала развиваться только за последнее десятилетие.

Можно назвать несколько очень удачных, свежих по содержанию, живых по форме, доступных (по крайней мере для сильных учащихся), научно-популярных книг. Из книг по древней истории сюда можно отнести две книги Флитнер по древнему Востоку², пересказы греческих мифов Успенским³, очерки по истории культуры Ильина⁴. По истории средних веков работа только начинается («Книга для чтения по истории средних веков» под ред. проф. Сказкина). Значительно больше книг вышло по истории СССР, по героическому военному прошлому нашей страны («Маленькая историческая библиотека», Детиздат). В названных книгах удачно разрешен вопрос о форме научно-популярной книги для школьников IV—VII классов. Но пока это только начало.

Преподавателю истории необходимо внимательно изучить научно-популярную литературу и совместно с библиотекой пропагандировать наиболее ценные книги.

В этих целях преподаватели в начале года или при переходе к новому разделу курса дают список книг для чтения. Чтобы привлечь внимание к той или иной книге, преподаватель на уроке прочитывает из нее яркий отрывок. Учащимся предлагается вести список прочитанных книг по истории с краткими рецензиями о них. Наконец, в некоторых случаях учащиеся делают небольшие доклады на основе чтения дополнительной литературы.

Историческая
беллетристика
как художествен-
ное изображение
прошлого.

Еще большее значение, чем научно-популярная литература, для расширения знаний школьников V—VII классов имеет историческая беллетристика.

¹ Под редакцией Васютинского, Дживилегова, Перцова и Сивкова, изд. «Задруга», Москва 1917.

² «В стране пирамид», «На берегах Евфрата и Тигра».

³ Успенский, Мифы древней Греции.

⁴ «Чёрным по белому», «Который час?»

Конечно, среди произведений исторической беллетристики имеется немало таких, авторы которых сознательно или бессознательно фальсифицируют историю и модернизируют ее. Еще Пушкин, много сделавший для создания в нашей стране исторического романа, писал о толпе подражателей Вальтер-Скотта: «В век, в который хотя бы они перенести читателя, перебираются они сами с тяжелым запасом домашних привычек, предрассудков и дневных впечатлений». Но наряду с этими слащавыми, лубочными, фальшивыми произведениями уже старая литература создала немало правдивых художественных исторических произведений, имеющих большую познавательную и воспитательную ценность. Толпе неумелых подражателей Вальтер-Скотта Пушкин противопоставлял фигуру самого «шотландского чародея», у которого «романтическое происшествие без насилия входит в раму обширнейшего происшествия исторического». Пушкин дал чеканную формулу, определяющую особенность исторической беллетристики как литературного жанра: «В наше время под словом роман разумею историческую эпоху, развитую в вымышленном повествовании». Наличие вымысла (сюжета, фигур) не лишает хороший исторический роман образовательной ценности. Об этом вслед за Пушкиным неоднократно писали и Белинский и Добролюбов, отстаивая права автора-художника на вымысел и вместе с тем требуя от него правильного изображения эпохи, такого, «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» (Добролюбов). Поэтому «исторический роман есть как бы точка, в которой история как наука сливается с искусством» (Белинский).

Разумеется, не все даже лучшие старые исторические романы отвечают этим высоким требованиям, но несмотря на это в наследии классической исторической беллетристики многое сохраняет свою ценность доныне (В-Скотт, Мериме, Гюго, Эберс, де Кюстер, де Кюстер и др.—за рубежом; у нас—Пушкин, Гоголь, Л. Толстой, А. К. Толстой и др.). Отметим, однако, что если реализм авторов позволял им дать правдивое изображение действительности, то классовая ограниченность нередко сказывалась в неправильном истолковании изображенной ими действительности¹. А наш советский исторический роман заслуженно уже пятнадцать лет тому назад получил высокую оценку А. М. Горького. «Незаметно, между прочим, у нас создан подлинный и высокохудожественный исторический роман», писал А. М. Горький в статьях «О литературе». За годы же, протекавшие с тех пор, рядом со старыми мастерами советского исторического романа (А. Н. Толстой, Ю. Тынянов, А. Чапыгин) выдвинулась плеяда новых советских исторических романистов (Сергеев-Ценский, Бородин, Ян, Антоновская и др.). Этот фонд исторической беллетристики в значительной части может быть использован уже в школьные годы, так как многие исторические романы доступны для учащихся средних классов, а их содержание увлекает школьников, с жадностью знакомящихся с прошлым через исторические романы.

Общеобразова-
тельная и
воспитательная
ценность
художественного
изображения
прошлого.

Особая ценность этого пути познания прошлого заключается в художественности изображения прошлого, которая 1) придаёт образам прошлого особую наглядность и 2) вместе с тем заражает читателя с особой силой эмоциональным отношением. Художественное слово обладает максимальной внутренней

¹ Вообще следует различать изображение действительности художником и истолкование ее. Только у художника, вооруженного научным мировоззрением, они совпадают. Художник, не овладевший научным методом, сплошь и рядом не в состоянии дать правильное истолкование прекрасных реалистических картин, которые он сам нарисовал (см. об этом статью Преснова «О роли художественной литературы в преподавании истории» в сборнике «Научно-методические записки Ленинградского гор. ин-та усовершенствования учителей», т. II, стр. 125).

наглядностью. Белинский говорил, что читатель романа Вальтер-Скотта делается как бы «современником эпохи», в которую происходит действие романа, и в «форме живого созерцания» получает о ней верное представление. С полным основанием мы можем сказать это и о читателях «Капитанской дочки», «Тараса Бульбы», «Войны и мира», «Петра I» и других первоклассных исторических романов. А «живость созерцания» приводит к живости эмоционального воздействия, на основе которого воспитывается определенное отношение к описываемому в романе историческому явлению.

Исторический роман учит горячо любить и страстно ненавидеть, учит стойко бороться и отдавать себя до конца избранному делу. Вряд ли среди всех многообразных средств, которыми располагает преподаватель истории для того, чтобы придать своему обучению воспитывающий характер, можно найти воздействие, равное по силе историческому роману (исторической беллетристике вообще).

Организация чтения исторической беллетристики.

Успешное применение этого мощного оружия требует, во-первых, хорошего знания самим преподавателем исторической беллетристики. Нужно суметь, во-вторых, выбрать из нее наиболее ценное для учащихся, руководствуясь

следующими четырьмя критериями:

1. Художественное произведение должно давать исторически правдивое изображение прошлого и правильную его оценку.
2. Оно должно быть значительным по содержанию, т. е. должно давать изображение существенных черт прошлого, эпох, важных в историческом отношении.
3. Оно должно быть действительно художественным.
4. Оно должно быть доступным для учащихся и соответствовать по содержанию и форме изложения силам и интересам их.

Руководствуясь этими требованиями, преподаватель, скажем, не включит в список основной рекомендуемой для чтения учащимся VI—VII классов литературы ни романов Дюма, при всей их увлекательности (как неудовлетворяющих первому и второму требованиям), ни «Саламбо» Флобера (как недоступный по форме для учащихся VI класса).

Выделенную литературу нужно рекомендовать учащимся, что не представит трудностей, так как интерес к художественной занимательной книге значительно выше интереса к научно-популярной книге.

Более сложная задача — научить читать историческую беллетристику, критически относиться к ее содержанию. Нужно прежде всего добиться, чтобы учащиеся осознавали «вымышленность повествования» (вспомним приведенную выше формулу Пушкина) и не подходили к каждому слову романа, как к историческому документу. Во-вторых, в тех случаях, когда в романе

допущены серьезные искажения в изображении и оценке действительности, нужно внести поправки.

Наиболее ценные произведения исторической беллетристики желательно включить в круг обязательного домашнего чтения и сделать их предметом коллективного разбора на уроке или на внеклассном занятии.

Так, по курсу истории Рима преподаватель чаще всего остановится на романе Джованьоли о Спартаке или на одноименной повести советского писателя Яна, более легкой и близкой нам по оценке движения. По средневековью он, естественно, выделяет два лучших романа Вальтер-Скотта — «Айвенго» и «Квентин Дорвард», — широкие полотна, дающие возможность представить Англию эпохи крестовых походов и Францию времен складывания национального государства. Для более поздней поры чрезвычайно ценные результаты дает, как показал неоднократно проведенный опыт, коллективная работа над романом Костера о Тилле Уленшпигеле.

Выбрав несколько важнейших романов для подробного разбора их, преподаватель воспитает на этих примерах у учащихся умение критически читать историческую беллетристику и сможет по отношению к другим рекомендованным произведениям ограничиться немногими краткими замечаниями, подчеркивающими ценность того или иного произведения или предостерегающими против допущенных в нем ошибок.

Для успеха работы необходимым условием является тесная связь со школьной библиотекой, совместно с которой преподаватель истории организует и учитывает чтение учащихся.

«Круг чтения» исторической беллетристики не должен быть ограничен программой и учебным планом школы. Было бы неверно, если бы дополнительное чтение школьников V классов исторической беллетристики ограничилось книгами по истории древнего мира. В «круг чтения» школьника того или иного возраста нужно включать доступную и полезную для него литературу по всем эпохам и не откладывать, скажем, чтение увлекательнейших для подростка книг по истории гражданской войны в СССР до X класса. Наблюдение за этим не связанным с курсом дополнительным историческим чтением ведется обычно только библиотекарем. Желательно, чтобы это дело попало в поле зрения и преподавателя истории (в плане внеклассной работы).

В дополнительном историческом чтении учащихся должно быть отведено видное место и фольклору эпохи художественной литературы эпохи и фольклору. Произведения художественной литературы и фольклора являются своеобразными документами, знакомящими и с образом жизни и с образом мышления людей прошлого. Нет лучшего средства почувствовать «дух эпохи», как обращение к подлинному художественному слову людей изучаемой эпохи. Не только содержание художественных произведений прошлого, но и сама их форма, строй речи и образы помогают почувствовать прошлое в его своеобразии.

зии. Прежде всего привлекает внимание историка народная песня и сказание.

В статье о «Малороссийских песнях» Гоголь прекрасно охарактеризовал значение народных песен для познания прошлого в следующих словах: «Это народная история, живая, яркая, исполненная красок, истины, обнажающая всю жизнь народа. Историк не должен искать в них (песнях) показания дня и числа битвы или точного объяснения места, верной реляции; в этом отношении немногие песни помогут ему. Но когда он захочет узнать верный быт, стихи характера, все изгибы и оттенки чувств, волнений, страданий, веселий изображаемого народа, когда захочет выпытать дух минувшего века..., тогда он будет удовлетворен вполне; история народа разоблачится перед ним в ясном величии».

Для познания ранних, «младенческих» эпох истории («детства человеческого общества») особенно ценен героический эпос с его величавой простотой, сильными и цельными характерами героев, чистыми и яркими красками. Эпос не только знакомит с бытом, внешними формами жизни, с боевыми нравами, он позволяет «услышать биение сердца в груди, прикрытой боевыми доспехами». Мощные образы эпоса (это давно отмечено педагогами) влекут к себе ребенка и подростка и потрясают его. «Шлемоблещущий Гектор», «Ахиллес быстроногий», «Одиссей хитроумный», Роланд с братом Оливье, «матерый казак» Илья Муромец легко становятся любимыми спутниками школьников, помогающими им проникнуть в мир истории. На более поздних ступенях развития человечества легенда, народная песня и героический эпос оттесняются постепенно на задний план литературой. Лучшие создания художественной литературы эпохи имеют огромное значение для познания прошлого, и учитель должен подвести учеников и к этому источнику живых знаний о прошлом. Трагедия Эсхила и Софокла, «Энеида» Вергилия, «Божественная комедия» Данте, новеллы итальянского возрождения, произведения крупнейших писателей XVI—XVII вв. (Рабле, Шекспира, Сервантеса, Мольера) — все это является одновременно источником для эстетических переживаний учащихся и для познания прошлого, отображенного художником в своем творчестве.

Художественные создания прошлых веков (и фольклор и литература) не всегда доступны для учащихся V—VII классов. И язык, и форма, и строй мысли старых художественных произведений представляют на первых порах серьезные препятствия для восприятия их путем самостоятельного чтения учащихся. Только немногие произведения художественной литературы прошлых эпох поэтому могут быть рекомендованы для самостоятельного чтения не в переложках и пересказах. Исходя из этого в практике школ намечается следующий выход: часть произведений рекомендуется для чтения в переработке, в сокращении («Дон-Кихот», «Гаргантюа»), часть произ-

ведений дается в переводе, но с предварительной подготовкой к восприятию их путем чтения вслух учителем отрывков из них или художественного рассказывания.

Прочитав на классных занятиях несколько небольших отрывков из «Илиады» (например, о битве Гектора с Аяксом¹, или о прощании Гектора с Андромахой²), учитель предлагает учащимся собраться во внеурочное время для того, чтобы подробно познакомиться с поэмами Гомера.

Чтение учителем отрывков художественной литературы и народных сказаний — самая простая и весьма ценная форма коллективной внеклассной работы с учащимися этого возраста (особенно V—VI классов).

Вот примерная программа такого рода чтений по истории древнего мира и раннего средневековья (V—VI классы)³:

1) Египетские сказки. 2) Греческие мифы: а) Мифы о Крите (Тезей, Дедал и Икар), б) Корабль Арго. 3) «Илиада» и «Одиссея»: а) Смерть Патрокла и битва Ахиллеса с Гектором, б) Похороны Гектора, в) Одиссей у циклопов, г) Одиссей на Итаке. 4) Греческая трагедия: а) «Скованный и освобожденный Прометей», б) «Царь Эдип». 5) «Энеида»: Эней у Дидоны. Рассказ о гибели Трои. б) Песнь о Роланде. 7) «Витязь в тигровой шкуре» Руставели.

В отдельных случаях чтение учителя с успехом может быть заменено художественным рассказыванием. Особенно ценный материал для художественного рассказывания учащимся этого возраста представляют народные сказания.

Чтение учителем и художественное рассказывание, укрепив интерес учащихся и подготовив их к восприятию великих созданий фольклора и литературы, подтолкнет учащихся к самостоятельному чтению этих произведений. (Развитые и интересующиеся историей учащиеся уже в V классе сами обращаются к Гомеру.)

Наряду со словом ценным источником дополнительных знаний по истории являются вещественные памятники прошлого и наглядные пособия. Исчерпать все имеющиеся в его распоряжении наглядные пособия на классных занятиях преподаватель часто не в силах, и прежде всего потому, что он ограничен жесткими рамками времени. (Отчасти мешает и отсутствие возможности показать изображение сразу всему классу на экране или на стенной таблице, а показывать ту или иную иллюстрацию ученикам в одиночку или попарно — малопродуктивная трата времени.)

Дополнительный показ иллюстраций осуществляется в практике, главным образом, при помощи экрана (эпидиаскоп, алоскоп, кино). Почти все темы курса обеспечены подбором иллю-

¹ Песня VII, 206—322.

² Песня V, 390—502.

³ Из практики ленинградских школ. Программа, конечно, носит примерный характер. Выбор произведений отчасти определялся наличием книг в распоряжении учителя.

страций (диапозитивов, диафильмов), просмотр которых представляет собой весьма ценную форму повторения и расширения знаний учащихся. Наряду со знакомыми учащимся по классным занятиям памятниками демонстрируются многочисленные дополнительные. (Так, серия диапозитивов по теме «Арабы»¹ содержит 53 диапозитива. В серии диафильмов «Греция» — 244 кадра, «Английская революция» — 99 кадров.) К показу иллюстраций могут быть привлечены и отдельные учащиеся, которым поручается, заранее подготовившись, дать пояснения к демонстрируемым изображениям. Коллективный просмотр с учащимися дополнительных наглядных пособий — часто встречающаяся в практике школ и вполне оправдавшая себя форма внеклассной работы в V—VII классах.

В крупнейших центрах Союза (в Москве и Ленинграде) с их богатейшими музеями дополнительный показ памятников о прошлом возможен и путем организации дополнительных экскурсий.

Еще более широкое распространение для пополнения зрительных представлений об эпохе могут иметь и имеют коллективный просмотр художественных исторических кинофильмов и посещение исторических постановок в театрах с предварительной подготовкой и последующим обсуждением постановки.

Ученические доклады. Накопленный материал дополнительных впечатлений только тогда войдет в полной мере в круг знаний школьников, если они не ограничатся одним его восприятием (чтением, слушанием и просмотром).

Он должен быть подвергнут активной обработке учащимися, и во внеклассной работе наметились, в дополнение к принятым на классных занятиях способам оформления и закрепления знаний, и другие формы, стимулирующие развитие самостоятельности учащихся, инициативы и творчества.

Естественно, что и дополнительные знания оформляются, в основном, в слове. Рассказ школьника (устный или письменный) на основе дополнительного материала (на классном занятии или вне класса), беседа, руководимая преподавателем, остаются основными формами, в которые облекается произведенная учащимися дополнительная работа.

Но и рассказ и беседа в связи со спецификой внеклассных занятий могут приобретать особый характер, не свойственный урочному занятию. Типичными для внеклассных занятий формами ученического рассказа (изложения) являются: 1) доклад (реферат) и 2) творческий рассказ. Первый настолько преобладает над другими формами изложения во внеклассной работе, что многие преподаватели склонны видеть в нем не только основную, но и единственную форму изложения учениками приобретенных ими дополнительных знаний.

¹ Издание «Диафо».

Значение и ценность ученических докладов бесспорны и доказаны многолетней практикой¹, но только в старших классах, когда окрепнет логическое мышление учащихся, доклады приобретают значение бесспорно основной и нередко единственной формы изложения учениками итогов их дополнительной работы по истории. Иное положение в V—VII классах. Деловой доклад по истории и здесь может занять заметное место. Работая над ученическими докладами, преподаватель учит школьников вдумчиво читать деловую книгу, подбирать из нее материал по определенному вопросу, систематизировать его. Учит его и уметь изложить материал. Все эти навыки самостоятельной работы над книгой чрезвычайно важны.

Творческие сочинения учащихся.

Во при всем значении ученического доклада во внеклассной работе в V—VII классах с ним успешно соревнуется другая форма ученического изложения. Дело в том, что обычно содержанием ученического изложения является описание или повествование (а не рассуждение). А раз так, то весьма целесообразно, отступив от деловой формы доклада, заменить ее творческим рассказом, в большей мере развивающим ученическое воображение и более увлекательным как для рассказчика, так и для слушателей, чем деловой доклад. Творческие сочинения по истории в V—VII классах нашли применение в практике передовой советской школы за последнее десятилетие.

Один из наиболее талантливых пропагандистов этой формы внеклассной работы (ленинградский преподаватель Петри) в своем опыте внеклассной работы с учащимися V—VII классов остановился на следующих темах: «Постройка пирамиды», «Тени прошлого» (из жизни ремесленников в древнем Египте), «Милость фараона», «У дельфийского оракула», «Из жизни в греческих колониях на берегах Черного моря», «Рабыня», «Для потехи других» (гладиаторы), «На празднике в замке», «Пророк из Новары» (Дольчино), «Из времен инквизиции», «Фома Мюнцер»².

Выбор сюжета в значительной мере проводится самим автором-учеником. Преподаватель намечает тему только в общем виде. «Предварительные указания давались очень короткие и сводились к трем правилам: 1) задумать сюжет так, чтобы действию не стояло на месте, а развивалось; 2) уметь представить себе каждое действующее лицо с его наружностью, одеждой, голосом; 3) описывать исторически верно костюмы, обстановку и другие, даже мелкие детали» (Петри)³.

Написанный рассказ обсуждается, исправляется и, если нужно, перерабатывается⁴.

¹ В русской методической литературе вопрос об ученических докладах был особенно тщательно разработан в книге Покотило.

² Петри, Исторические кружки в V—VII классах средней школы, в сборнике «Вопросы методики преподавания истории в V—VII классах» под ред. Ивановой. Ленинград 1941.

³ Петри, назв. сборник, стр. 146—152.

⁴ См. В. И. Шевченко, Внеклассная работа по истории, Минск, 1940.

Образцы творческих сочинений свидетельствуют о чрезвычайной образовательной и воспитательной ценности такого рода работ. Они побуждают учащегося возможно конкретнее представить себе жизнь прошлого и возможно глубже прочувствовать положение отдельных общественных групп (например, бесправие раба). Недочеты, прорывы в знаниях учащихся, очень легко обнаруживающиеся в такого рода работе, стимулируют учащихся к пополнению своих сведений об эпохе. На первых порах юные авторы допускают немало погрешностей: они переносят в прошлое представление о современной жизни и людях. «Вначале, — пишет тот же автор, — появятся в рассказах пароходы и ружья в древней Греции, керосиновые лампы и трубки с табаком в раннем средневековье»¹. Но критика товарищей и преподавателя приведет юного автора к мысли о необходимости более тщательно готовиться к сочинениям на исторические темы и тем будет укреплять исторический подход к прошлому.

Некоторыми учителями выдвигалось против творческих сочинений то возражение, что только немногие учащиеся обладают данными для этого. Практика показала несостоятельность такого рода возражения. Учащиеся подростки охотно берутся за такие работы, отвечающие наклонности мыслить в образах. Позднее, когда вырастет требовательность к литературной форме, учащиеся не будут братья за писание рассказов и стихотворений, так же как ученики VII класса не будут заниматься творческим рисованием, тогда как школьники IV—V классов смело берутся за создание сложных композиций. Творческие сочинения имеют немалое значение и для развития речи учащихся, в частности их «исторического языка».

По всем этим соображениям возможно рекомендовать наряду с деловым докладом, как форму изложения дополнительных знаний, творческий рассказ.

Формы беседы на внеклассных занятиях.

Специфичны и формы беседы во внеклассной работе. Она отходит от обычного типа учебной беседы, где чаще всего спрашивает учитель; она становится свободнее, повышается активность учащихся. Порою обсуждение вопроса может развиваться в диспут, форму чрезвычайно ценную для выработки у учащихся умения обосновывать свои мысли, слушать доводы противника и приводить свои ответные соображения. Диспут — живая форма занятий (школьники этого возраста — страстные «спорщики»). Она, конечно, нуждается в авторитетном руководстве со стороны учителя, направляющего обсуждение и порою умеряющего пыл юных диспутантов. Темы для диспутов (обсуждений) могут быть намечены различные. Чаще всего это — обсуждения постановок в театре или кино. Например, «Восстание Спартака» в изображении Джованьоли и Яна, «Новая повесть

¹ В. И. Шевченко, Внеклассная работа по истории, стр. 168.

о восстании Уота Тайлера» («Джэк Соломинка» Шишовой). Чрезвычайно живо проходит обсуждение значения крупных исторических деятелей.

Внеклассные иллюстративные работы.

Обработка материала может быть проведена учащимися не только словесно: внеклассная работа открывает более широкие возможности, чем классные занятия, для воспроизведения прошлого в образе (иллюстративные работы) и в действии (драматизация). Если иллюстративные работы разного типа не могут найти широкого применения в учебных классных занятиях в силу того, что они сопровождаются большой затратой времени, то во внеклассных занятиях с учащимися этого возраста, с их склонностью отображать свои знания в иллюстрациях, для такого рода работ открываются широчайшие возможности.

Практика старой и современной школы наметила следующие виды иллюстративных работ со школьниками V—VII классов:

1. Составление плакатов и альбомов из собранных иллюстраций (открытые письма, вырезки из журналов).
2. Рисование, перерисовка каких-либо старинных изображений (вазовой греческой живописи, египетских рисунков и т. п.).
3. Моделирование — из глины, дерева, металла (например, орудия каменного века, греческая триера, римские метательные орудия, средневековые осадные машины и т. д.).
4. Изготовление макетов (например, греческий театр, средневековый замок).
5. Выпиливание изображений с последующей их раскраской.
6. Изготовление гипсовых слепков.
7. Черчение карт и планов.
8. Изготовление различных таблиц.

Во всей этой работе открывается большой простор для самостоятельности и творчества учащихся. Всячески поощряя их инициативу и содействуя развитию фантазии, нужно в то же время подчеркивать учащимся необходимость руководствоваться в своих творческих работах точными данными истории. Словом, и здесь, как и в творческих сочинениях, нужно настаивать на правдивости, научной правильности работ учеников и бороться с верхоглядством.

Школьные исторические выставки.

Завершаются иллюстративные работы организацией тематической исторической выставки. Устройство школьной исторической выставки — оправдавшая себя на практике форма работы. В основном выставка складывается из иллюстративных работ учащихся. Отчасти на выставке экспонируются также объекты, собранные учащимися, а не изготовленные ими. (Собирание, «коллекционирование», как известно, чрезвычайно увлекает учащихся этого возраста.)

Опыт по организации школьных исторических выставок накоплен огромный, и традиции передовой русской школы в этом вопросе¹ получили в советской школе дальнейшее развитие.

¹ Первые опыты организации школьных исторических выставок относятся к началу XX в. (см. сборник «Исторические школьные выставки», Казань 1916).

Пионером этого дела был известный методист Тарасов¹, неутомимый труженик в деле реализации принципов наглядности в обучении истории. Стоит обратиться к материалам выставки, устроенной под его руководством учениками III класса² московской 5-й гимназии в 1913 г., для того чтобы убедиться в том, что в этом вопросе советская методика может опереться на почти полувековую практику.

Вот программа ее в сокращении:

Открытие выставки.

1. Доклады учеников:

1. Как мы устраивали выставку. 2. В поселке на сваях. 3. Сфинкс в Гизе по новейшим исследованиям. 4. Значение поэм Гомера для древнего мира.

II. Ассаргадон — стихотворение Брюсова.
Прощание Гектора с Андромахой из Илиады.
Торжество победителей.

Прочтут ученики III класса.

Каталог выставки.

1. Первобытная культура.

Зав. отделом — ученик Г.

1. Карта ледникового периода. 2. На границе льдов — рисунок. 3. Охота на мамонта — рисунок. 4. Пещера — модель. 5. Шалаш — модель. 6—10. Орудия палеолитической эпохи — модель. 11—16. Орудия неолитической эпохи — рисунок. 17. Свайные постройки — модель. 18. Свайные постройки — рисунок. 19. Изображение мамонта — рисунок. 20. Карта культурных стран древнего мира.

В остальных отделах («Египет», «Ассирия и Вавлония», «Финикия», «Персия и Мидия», «Скифия», «Гомеровская Греция») преобладают рисунки учащихся, преимущественно воспроизводящие памятники культуры и искусства.

Советские выставки характеризуются большим разнообразием объектов, шире охватывающих жизнь прошлого (не историю культуры только, а гражданскую историю). Наряду с памятниками культуры и искусства, на советских выставках отражены социально-экономическая жизнь прошлого, классовая борьба и политические события. Среди экспонатов находит место и хронологическая таблица (обычно иллюстрированная) и схемы общественного и политического строя. Привлекается и текстовый материал, как отрывки из документов, так и высказывания классиков марксизма-ленинизма, раскрывающие характер эпохи.

Таким образом выставка осмысливается идейно.

¹ Активнейший участник прогрессивного методического движения начала XX в. Н. Г. Тарасов в течение 25 лет чрезвычайно успешно работал над разработкой методики преподавания истории в советской школе.

² III класс гимназии примерно по возрасту учащихся соответствует V классу средней школы.

Активная работа учащихся, связанная с организацией выставки, не ограничивается изготовлением, собиранием и экспонированием объектов. Ученики делают на выставке доклады и выступают на ней руководителями. Наиболее ценные экспонаты передаются с выставки в школьный музей и используются как наглядные пособия в преподавании.

Драматизация и постановка исторических пьес.

Воспроизведение учащимися прошлой жизни возможно и в форме действия (игры, драматизации, инсценировки). Учащиеся младших классов, увлеченные образами прошлого, играют в Суворова и Чапаева, в «белых и красных», школьники пятых и шестых классов готовы рядиться в греческие плащи и римские тоги или разыгрывать сражения между Римом и Ганнибалом. Используя склонности учащихся к исторической «игре», преподаватель может поднять ее до тщательно подготовленной инсценировки. Инсценировка основывается на попытке перевоплотиться в людей прошлой эпохи. Она требует от участников инсценировки (и от руководящего ею преподавателя) хорошего знакомства с бытом, с образом жизни людей и в значительной мере с образом их мыслей. Подготовка инсценировки связывается с различной работой и над внешним оформлением инсценировки (декорации, костюмы, обувь, оружие, орудия труда) и над словом (составление текста инсценировки), и над дикцией учащихся, над жестом и мимикой. Инсценировка таким образом является синтетической формой воспроизведения прошлого. В ней найдут место для применения своих впечатлений школьники различного склада: и любители рисовать, и строители, и юные писатели, и артисты, и танцоры, и физкультурники. Обязанность преподавателя заключается в том, чтобы вся эта работа опиралась на серьезное изучение прошлого (в противном случае инсценировка останется игрой, лишенной образовательного значения).

Трудностей встретится на пути немало. Непрерывно участники инсценировок будут задавать различные вопросы, на которые не так-то легко будет ответить: «Какую обувь носили египетские ремесленники?», «Как причесывалась жена фараона?», «А ее рабыни?», «Пили ли египтяне чай или кофе?», «На чем готовили они пищу?», «Как разговаривали между собой рабы разной национальности?», «Какие музыкальные инструменты были в древнем Египте?». Такого рода вопросами и будут засыпать ученики руководителя. И последний в ответ будет рекомендовать им пересмотреть внимательно иллюстрации в альбоме, вчитаться в египетские документы, прочитать книгу Масперо и т. д. В самом тексте инсценировки вначале будет много промахов, и преподавателю придется немало поработать над тем, чтобы разгневанный египетский писец вместо «Чорт возьми» восклицал: «Да сожжет тебя дыхание Сета!»¹.

Еще большую заботу должен обнаружить преподаватель о социально-политическом содержании инсценировки. Обычно

¹ Все эти примеры взяты из практики постановок инсценировок в V классах различных ленинградских школ.

вдумчивые преподаватели выбирают для инсценировок сюжеты, раскрывающие остроту социальных противоречий эпохи. Так, по Египту в основу инсценировки клали «Поучение Дуау» или «Жалобы Илувера». По Риму — чаще всего останавливаются на востании Спартака.

Инсценировку, составленную самими учениками, можно заменить, особенно в VII классе, где растут требования учащихся к литературной форме, постановкой исторической пьесы или отрывков из нее. (Отрывки из «Жакерии» Мериме, «Сцены из рыцарских времен» Пушкина и др.).

Подготовка инсценировки — работа очень длительная, требующая большой затраты сил и времени от преподавателя и учащихся. Но у живых преподавателей эта работа, столь близкая к склонностям учащихся, идет с таким подъемом и дает настолько ценные образовательные и воспитательные результаты, что она должна найти место не только в отдельных передовых школах, но и широко войти в практику советской школы.

Тематика внеклассных занятий.

Охарактеризованная выше внеклассная работа по содержанию связана с классной учебной работой.

Все же школьная практика, особенно последних лет, показывает, что при нынешнем построении учебного плана внеклассная работа в V—VII классах не может быть уложена в рамки тематики учебных курсов. Если школьная программа привлекает внимание учащихся к истории древнего мира и средних веков, то впечатления окружающей жизни, особенно в годы Отечественной войны, художественная и научно-популярная литература, кино и театр, радиопередачи тянули их к истории Родины и прежде всего к героическому прошлому нашей страны. Поэтому в разных школах за последние годы во внеклассных занятиях с учениками V—VII классов выдвинулись темы по истории нашей страны.

Коллективное посещение фильмов «Александр Невский», «Минин и Пожарский», «Петр I», «Суворов», «Кутузов», выдвигавшее перед школьниками вопросы героической борьбы народов нашей страны с захватчиками и истории русского военного искусства, выросло в ценную внеклассную работу, растрившую у учащихся чувство национальной гордости. Школьные библиотеки вместе с преподавателями истории проводили обсуждение книжных новинок (например, книг С. Григорьева и Симонова о Суворове или новых биографий Нахимова). Многие семилетние школы устраивали силами учеников V—VII классов литературные утренники на тему: «Как русский народ отстаивал родную землю от захватчиков», «Вековая борьба славянских народов против германских захватчиков», «Великие русские флотоводцы», «Отечественная война 1812 года», «Партизанские войны русского народа» и другие темы.

Наличие у учащихся некоторой элементарной подготовки по истории СССР (по начальному курсу) создавало почву для восприятия отдельных событий на историческом фоне.

Внеклассные занятия по истории местного края.

Во внеклассной работе по истории нашей страны особое место нужно отвести изучению прошлого местного края. Образовательная ценность изучения местной истории заключается прежде всего в конкретизации истории.

Ее воспитательное значение — в укреплении и развитии интереса к своему краю, к той части родины, с которой связан учащийся и в которой отражается история Великой родины. Поэтому воспитание любви и интереса к своему краю имеет существенное значение для воспитания советского патриотизма. Наконец, работа школы по изучению местного прошлого привлекает к себе внимание и тем, что она открывает широкие возможности для применения разнообразных методов собирания исторического материала. В краеведческой работе школьников возможно широкое использование памятников материальной культуры, подлинных документов, фольклора, топонимики, воспоминаний. Работа над книгой может сочетаться с коллекционированием, записью легенд и песен, зарисовками памятников старины и съемкой планов, посещением местного музея, экскурсиями по району, участием в археологических раскопках, наконец с созданием школьного музея местного края.

Начало историко-краеведной работы должно быть заложено при прохождении начального курса истории СССР, конкретизация которого требует от преподавателя тщательного собирания и продуманного использования всего местного исторического материала.

Работа в средних классах (V—VII) временно будет продолжена в отрыве от классной учебной работы. Ее организационным центром становится или школьный краеведный кружок, или кружок юных историков при местном музее. Программа занятий намечается чрезвычайно разнообразная (в зависимости от условий и места). Охват исторических эпох может быть чрезвычайно широкий, начиная от первобытной эпохи (по местным археологическим изысканиям) и кончая Великой Отечественной войной против германского фашизма.

Организационные формы внеклассных занятий.

Организационные формы внеклассной работы по истории отличаются от классных занятий. Формой объединения любителей истории для длительной дополнительной работы является исторический кружок. Небольшой, но постоянный состав участников, регулярные, в течение всего года продолжающиеся занятия — характерные черты кружка.

Длительные занятия с устойчивым составом участников позволяют вести систематическую работу над расширением исторической подготовки кружковцев. Это — форма работы с «акти-

вом» историков. Принцип организации кружка — добровольность. В кружок обычно принимаются ученики одного класса. Если кружок связан с программой определенного класса, это — вполне основательное методическое правило. Для кружков, не связанных с учебной программой определенного года, это правило может быть нарушено.

Слабой стороной кружковой работы является не только ограниченность ее небольшой группой участников. Важнее — другое: нередко у участников кружка не хватает ни времени, ни сил для того, чтобы довести работу кружка до конца. Кружок тает и замирает. И от учителя кружок требует большой работы. Поэтому не следует считать кружок единственной формой внеклассной работы, и начинать внеклассную работу лучше не с кружка, а с проведения отдельных внеклассных занятий с привлечением на них всех желающих. Выше были уже указаны различные виды внеклассных занятий. Перечислим наиболее распространенные:

1. Дополнительное чтение учителем художественной литературы.
2. Просмотр дополнительных иллюстраций.
3. Коллективное посещение театра и кино и обсуждение его.
4. Устройство исторического вечера.
5. Постановка инсценировки или исторической пьесы.
6. Подготовка школьной исторической выставки.
7. Организация дальней исторической экскурсии.

Все эти виды внеклассных занятий по истории следует рекомендовать каждой школе, а большую часть из них (пп. 1, 2, 3, 4 и 6) нужно считать обязательными видами работы для школы.

В ходе внеклассных занятий естественно выделится актив историков, из которого и может быть создан исторический кружок.

Таким образом, организационно внеклассная работа по истории складывается из «массовой» и кружковой работы, между которыми существует тесная внутренняя связь.

Внешкольная дополнительная работа по истории.

Дополнительную работу со школьниками по истории развертывают не только школы. В крупных центрах страны чрезвычайно большую работу с юными историками развернули музеи и дворцы пионеров. Крупнейшие музеи страны широко раскрыли двери для молодежи и предоставили ей возможность не только знакомиться в качестве посетителей с богатствами музея, но и вести в нем постоянную работу под руководством авторитетных научных сотрудников музея. В крупнейших исторических музеях страны работают в десятках кружков многие сотни школьников¹.

Во дворцах пионеров также существуют исторические кру-

¹ В Гос. Эрмитаже в 1940 г. работал 31 кружок школ с 800 участниками.

жки, занимающиеся изучением своего города, организующие археологические изыскания и т. д.

Дворцами пионеров и высшими учебными заведениями организуются конкурсы на лучшее историческое сочинение, проводятся конференции юных историков. Эти начинания рассчитаны, главным образом, на учеников старших классов, но вовлекаются в них и наиболее сильные ученики V—VII классов.

Школа и преподаватель истории должны учитывать и все те возможности вне школы, какие они могут рекомендовать учащимся для расширения и углубления исторической работы. Тесная связь внеклассной работы с внешкольной оплодотворит первую и подведет устойчивую базу под вторую.

Соотношения
между
внеклассной и
учебной работой.

Внеклассная работа связана с классной учебной работой; она опирается на знания и умения учащихся, приобретенные учащимися в классной работе, она развивает и углубляет их. С другой стороны, результаты внеклассной

работы часто используются в учебной работе (наглядное пособие, изготовленное во внеклассной работе, доклад и т. д.).

Но внеклассная работа не подчиняется классным учебным занятиям, у нее свой план, свои своеобразные методы, свои организационные формы. Превратить внеклассные занятия просто в дополнительные уроки по истории (что порою наблюдается в практике школ) — это значит подорвать те внутренние стимулы, на которых держится внеклассная работа, и снизить ее образовательное и воспитательное значение.

С другой стороны, было бы неправильно лишать внеклассные занятия характера работы, превращать их только в игру и развлечение. В этом случае внеклассные занятия теряют свое значение как средство умственного воспитания учащихся.

Внеклассные занятия по истории — учебная работа, но работа своеобразная, своим своеобразием дополняющая классную работу. Продуманная система внеклассной работы чрезвычайно способствует росту культурного уровня учащихся, будущих граждан великой Советской страны.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	Стр: 3
Введение. Методика преподавания истории как научная дисциплина	5—9

Часть I.

Теоретические основы преподавания истории.

Глава I.	Развитие русской методической мысли в XIX в. и в начале XX в.	10—20
Глава II.	Преподавание истории в советской школе и развитие советской исторической мысли	20—33
Глава III.	Задачи преподавания гражданской истории	33—42
Глава IV.	Изучение условий материальной жизни в школьном историческом курсе.	43—52
Глава V.	Изучение истории классов и классовой борьбы	52—63
Глава VI.	Изучение истории государства	63—68
Глава VII.	Изучение международных связей и история войн	68—75
Глава VIII.	Изучение вопросов истории культуры и идеологии	75—89
Глава IX.	Характеристика исторических личностей в преподавании истории	89—99
Глава X.	Хронология в преподавании истории	99—111
Глава XI.	Локализация исторических событий	111—117
Глава XII.	Разбор и обобщение исторических фактов	117—125

Часть II.

Методы преподавания истории.

Глава I.	Урок истории в V—VII классах	126—133
Глава II.	Рассказ учителя	133—140
Глава III.	Учебник истории и работа с ним	140—149
Глава IV.	Документ и работа с ним на уроках истории	149—157
Глава V.	Изучение произведений классиков марксизма-ленинизма в связи с курсом истории	157—163
Глава VI.	Наглядные пособия в преподавании истории	163—182
Глава VII.	Проверка и закрепление знаний учащихся	183—197
Глава VIII.	Дополнительное чтение и внеклассные занятия по истории	197—215

Редактор М. В. Когновичная.

Техн. редактор Н. П. Цирухвницкий.

Подписано к печати 4/XII 1946 г. А 13239. Тираж 100 тыс. экз. Печ. листов 13,5.
Учтно-издат. листов 15,25 В 1 печ. листе 46 тыс. тип. знаков.
Цена без морозлета 6 р. 85 к. Пореплет 75 к. Заказ № 1614.

Отпечатано в типографии № Т-13 с матриц, изготовленных в 3-й тип. «Красный пролетарий» треста Полиграфинга Отза РОФСР при Совете Министров, Москва, Краснопролетарская, 16.