

И. Я. ЛЕРНЕР

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

**в процессе
обучения
истории**

Издательство
«Просвещение»

И. Я. ЛЕРНЕР

**РАЗВИТИЕ
МЫШЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ
в процессе
обучения
истории**

Пособие для учителей

Москва
«Просвещение»
1982

Рецензенты:

кандидат исторических наук, доцент О. В. Волобуев
и учитель средней школы г. Москвы Г. А. Кревер

Лернер И. Я.

Л49 Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.

Автор, основываясь на достижениях советской педагогической науки, а также на собственных многолетних теоретических и экспериментальных исследованиях и опыте передовых учителей, в популярной форме раскрывает процесс формирования коммунистического мировоззрения учащихся при обучении истории, описывает рациональные методы развития их мышления.

Книга будет способствовать повышению уровня педагогического мастерства учителя, совершенствованию учебно-воспитательной работы.

Л $\frac{4306010500-381}{103(03)-82}$ 111—82

ББК 74.263.1
9(07)

ВВЕДЕНИЕ

Развитие мышления учащихся в качестве задачи школы обусловлено тем, что для дальнейшего процветания нашего общества необходимы, как указывалось на XXVI съезде КПСС, «...полет мысли, неустанный поиск нового, поддержка этого нового. Нужна постоянная инициатива — инициатива везде и во всем»¹. Развитое социальное мышление является одной из предпосылок такой инициативы в любой сфере труда.

Перед обучением истории в школе стоит фундаментальная задача формирования коммунистического мировоззрения у молодого поколения нашего общества. Актуальность поставленной в настоящей работе задачи соответствует постановлению ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы», где указано, что «сердцевиной идеологической, политико-воспитательной работы было и остается формирование у советских людей научного мировоззрения, беззаветной преданности делу партии, коммунистическим идеалам, любви к социалистической Отчизне, пролетарского интернационализма»². В постановлении подчеркнута мысль о необходимости формирования научного мировоззрения учащихся школ и вузов.

В связи с этой задачей уместно напомнить слова Л. И. Брежнева, обращенные к делегатам Всесоюзного съезда учителей в 1968 г.:

«Когда вы преподаете детям математику или историю, физику или обществоведение, любую другую науку, вы не только сообщаете им необходимые в жизни знания, но вместе с тем учите их трудиться, преодолевать препятствия, критически относиться к себе, ставить перед собой большие цели. И, главное, вы учите их самостоятельно думать. Так и только так получается сплав знаний и убеждений»³.

На пути решения этой задачи встречается немало трудностей. В педагогической печати часто встречаются сетования учителей, преподавателей вузов, принимающих экзамены, дея-

¹ Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 218.

² Учит. газ., 1979, 8 мая.

³ Брежнев Л. И. Ленинским курсом. Речи и статьи. М., 1970, т. 2, с. 224—225.

телей органов народного образования на формализм знаний и недостаточную их оперативность.

Обучение истории еще не достигло уровня, отвечающего современным требованиям. Причины этого явления различны. Среди важнейших — недостаточная разработанность и стихийное использование операциональной стороны содержания, сопряженной с усвоением и применением фактической и обобщенной исторической информации. Под операциональной стороной содержания курса истории подразумеваются действия с историческими понятиями и идеями, но не только общие формы мышления — анализ, синтез и т. д. как самоцель. Важна прежде всего специфика их применения в зависимости от конкретного исторического материала, методологических принципов данной науки и методов познания исторической действительности.

Если учитель, например, объясняет понятие родовой общины, то, как бы он ни упрощал объяснение материала, оно требует от воспринимающих учеников определенных действий, операций по соотнесению и связыванию друг с другом элементов полученной информации: вместе добывали пищу — коллективное хозяйство — коллективная собственность — равенство и т. д. Здесь имеется связь с ранее известными понятиями: «коллектив», «собственность», «равенство», а также обобщение: совместное добывание пищи путем охоты может быть признаком коллективного ведения хозяйства. Здесь и умозаключение: коллективное хозяйство непременно влечет за собой общее владение добычей, продуктами хозяйственной деятельности и т. д. Иными словами, содержание информации не может стать достоянием личности вне определенных для данного случая умственных операций. Если ученик не готов к обобщению, не понимает связи коллективного хозяйства, коллективной собственности и равенства как операции умозаключения (эмпирически или интуитивно — без знания этого понятия), то содержание этой связи останется неуслвоенным или усвоенным формально. В лучшем случае ученик усилиями памяти воспроизведет эти понятия в необходимой последовательности, укажет словесно на связь между ними, но самой связи не осознает. Это легко обнаруживается при изменении вопроса, если предложить ученику изложить эту связь в другой последовательности. Можно попросить объяснить конкретный случай: «Кто пострадает в родовой общине, если вышедшая на охоту группа ничего не добыла?» Ответ покажет, что содержательная и операциональная сторона процесса усвоения взаимосвязаны и невозможны одна без другой. Процесс усвоения происходит только в слитном виде. Содержательная сторона придает конкретный характер операциональной, в каждом случае требуя определенных сочетаний операций.

Казалось бы, что достаточно обеспечить содержательную сторону информации, и операциональная сторона последует сама собой. Отчасти это получается, поскольку ученик приходит

на урок истории с определенным фондом не только содержательной информации, т. е. знаний, но и готовности к умственным операциям. Когда учитель излагает собственно исторический материал, включается в действие тот и другой фонд ученика, он усваивает материал как в содержательном отношении, так и операциональном. Благодаря этому часто минимальному усвоению учителя и методисты долгое время проявляли беззаботность относительно операциональной стороны процесса усвоения. Когда усилилась тенденция к развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, в частности началась работа над историческими документами (М. М. Стасюлевич, Н. А. Рожков и др.), то осуществлялась она эмпирически в зависимости от содержания текста, без расчленения этой деятельности на операции, без обучения им.

В настоящее время значительно увеличилось внимание к развитию операциональной умственной деятельности. Стихийное овладение умственными операциями только благодаря структуре содержания информации в должной мере не обеспечивает усвоения знаний. Содержание может быть усвоено по-разному, в зависимости от числа и характера использованных операций. Их может быть меньше заложенных в содержании даже при условии, что они лежат на поверхности. Каждая операция с содержанием есть установление его связей с другим содержанием. Ученик может их совсем не увидеть или обнаружить очень ограниченную часть связей и тем самым осуществить незначительное число операций. Тем не менее он сочтет информацию понятой, не сознавая степень ограниченности своего понимания. Оперативная часть деятельности ученика зависит от накопленного им фонда мыслительных операций, которым он научился стихийно или в процессе обучения. При стихийном приобретении знаний этот фонд неизбежно ограничен. Систематическое обучение должно обеспечить усвоение как содержательной стороны информации, так и операциональной. Более того, операциональная сторона процесса тоже является содержанием, подлежащим усвоению.

До сих пор мы говорили об операциональной стороне, раскрываемой самим содержанием информации. Отмечено, что идеи, умозаключения, лежащие, казалось бы, на поверхности, не всегда схватываются учеником. Но вопрос об усвоении исторического материала гораздо сложнее. Каждая единица информации посвящена какому-то историческому, т. е. социальному, объекту (событию, явлению, процессу). Связи любого объекта многогранны и многочисленны даже при ограниченных целях среднего образования. Приведенный нами пример понятия родовой общины не ограничивается теми связями, о которых шла речь. При ближайшем рассмотрении вопрос о родовой общине имеет в виду различие таких понятий, как орудия труда, хозяйство, социальные отношения, управление обществом, уровень духов-

ной жизни. Ученикам необходимо осознать связи между этими горизонтальными пластами общественной структуры. Родовая община осмысливается также под углом зрения развития, т. е. становления на базе стада, приобретения зрелых форм и разложения. Каждый из этих этапов обнаруживает свои связи, требующие особых умственных действий для осознания сущности родовой общины. Особая проблема возникает в связи с повторяемостью этапа родовой общины у всех без исключения народов. Это вызывает и проблему закономерностей, познаваемости, предсказуемости в процессе познания, использования аналогий для познания сходных явлений у разных народов.

Не ограничен объем связей, в которые вступает данный объект (родовая община) с бесчисленным множеством других, предусмотренных программой. Мы избрали для очевидности пример из раннего курса истории и увидели, что нашим ученикам приходится усваивать множество связей. Совершенно очевидно, что число связей велико и, следовательно, велико число умственных, мыслительных, познавательных операций, соотносимых с этими связями. Чтобы их усвоить, необходимо овладеть обобщенными действиями в области мышления. Без этого нельзя овладеть конкретными или обобщенными знаниями, нельзя выработать определенного научного мировоззрения.

Таким образом, успешное формирование научного коммунистического мировоззрения учащихся невозможно без развития их мышления, выступающего в качестве операциональной стороны целостного процесса познания истории.

Операциональная сторона обучения истории, мышления в рамках содержания темы не сводится только к логике, к обобщенным действиям анализа, синтеза и т. д., а включает работу с историческим материалом, требующим применения идей материалистического понимания истории, реализации принципов теории познания, методов исторического познания; диалектической логики и др.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЫШЛЕНИЯ И ЕГО СПЕЦИФИКА В ИСТОРИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ

Общая характеристика мышления.

В этом параграфе не дается систематического изложения основных вопросов, связанных с проблемой мышления. Показаны только его общие черты, существенные для организации учебного процесса, а также содержание мыслительных действий, которые привлекают внимание многих учителей.

Мышление всегда предметно, т. е. осуществляется на определенном конкретном содержании. Нет сравнения вообще, а есть сравнение определенных объектов. Не существует абстрагирования безотносительно к предмету, его свойству, которое выделяет мысль, отвлекаясь от других свойств.

Сравнение, абстракция, анализ и синтез являются продуктами обобщения явлений в области мышления, реализующихся предметно и содержательно. Такая обобщенность понятий, связанных с мышлением, отражает факт, что в процессе усвоения того или иного мыслительного действия, например сравнения, по мере его повторения в разных вариантах ученик приобретает способность относительно легко применять данное действие в новых и более сложных ситуациях. В этом случае говорят об обобщенном умственном действии или интеллектуальном умении. Оно проявляется всегда конкретно и предметно — идет ли речь о сравнении двух орудий труда или двух общественных слоев. Обучение мыслительным действиям происходит на конкретном материале. Затем, по мере усвоения этих действий в качестве обобщенных, они самостоятельно применяются учеником к новым объектам.

В реальном процессе мышления его действия многообразно переплетаются друг с другом. Выделить при решении задачи мыслительные действия не в предметном воплощении, т. е. действиях с конкретным историческим материалом, а в категориях мышления крайне трудно. Поэтому учителю бывает сложно определить, какие мыслительные операции и их сочетания формировал он своим заданием.

Мышления вне индивида, вне человека не бывает. По словам Ф. Энгельса, оно «существует только как индивидуальное мышление многих миллиардов прошедших, настоящих и буду-

щих людей»¹. Каждый ученик должен пройти школу мышления и познания для приобретения основных познавательных структур и интеллектуальных умений. Для усвоения недостаточно только их объяснить и проиллюстрировать на примерах, хотя это важно. Необходимо включить учащихся в непосредственную мыслительную деятельность. Поскольку каждый мыслительный акт содержателен, то, чем легче ученику выделить в этом акте его формальную сторону, тем скорее он научится опознавать ее и при необходимости повторять. Чем четче учитель осознает сущность и способ осуществления каждой процедуры и их сочетания, тем успешнее будет пошаговое руководство деятельностью учащихся. Мы называем его пошаговым потому, что усвоение сложного для ученика содержания (понятия или способа действия) происходит поэлементно, по частям. Так, если процедура сравнения состоит из нескольких звеньев или шагов, то необходимо обеспечить сначала усвоение одного шага, затем другого и т. д. в зависимости от умения ученика. Мышлением называется опосредованное и обобщенное отражение действительности в понятиях средствами аналитико-синтетической деятельности. Оно отражает не только объективную действительность, но и действия человека, произведенные с объектами и над объектами действительности. Деятельность человека является источником возникновения и развития мышления, представляющего в свою очередь тоже весьма сложную форму деятельности. Этой форме деятельности надо упорно учиться и настойчиво учить.

При всей сложности процесса мышления, часто предполагающего умственное оперирование ненаблюдаемыми объектами, ему можно учить. Для этого учителю надо представить себе формальные структуры основных мыслительных действий, которым постепенно надо учить школьников. В своей книге Н. И. Запорожец² изложила некоторые процедуры мышления и удачно показала способы обучения им. Наша задача поэтому значительно облегчается. Автор упомянутой книги показала постепенное изменение деятельности учителя. С IX класса мышление практически осуществляется как разнообразное сочетание различных его форм в достаточно зрелой форме. Учитывая специфику задачи — рассмотреть развитие мышления на содержании исторического материала, можно ограничиться общими контурами интересующего нас явления.

Под основными операциями мышления, которым надо научить, понимаются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, конкретизация, классификация и систематизация.

¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 87.

² См.: Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII классы). М., 1978.

Они не рядоположны. Главными среди них являются анализ и синтез. Остальные производны от первых двух, поскольку нег ни одного мыслительного действия, которое бы не включало в себя анализ и синтез. Так, абстрагирование состоит в мысленном отвлечении от несущественных для принятой цели осмысления признаков и свойств явления. Для этого надо предварительно вычленить путем анализа эти признаки. Абстрагирование может быть понятийным, а может быть и наглядно-чувственным. Например, восприятие схемы феодального поместья представляет собой подобное наглядно-чувственное абстрагирование. Во всех случаях абстракция предполагает анализ в целях отвлечения и синтез в целях обобщения. Представление о феодальном поместье на основе его наглядной схемы предполагает сначала мысленное его расчленение на части — господское поле, участки крестьян, чересполосицу и т. д. Затем анализ касается главного, выраженного в схеме отношения между феодалом и зависимыми крестьянами, которое находит свое воплощение в чересполосице. Расположение господского двора несущественно, и от него отвлекаются, а множественность частных дворов крестьян и наглядное отражение в схеме власти феодалов синтезируются в понятии феодального поместья и его признаках.

Анализ и синтез непременно включены в действие конкретизации. Оно предполагает рассмотрение абстрактного в его конкретных проявлениях и связях, раскрытие общего в его реализации в действительности, требует учета фактов, имеющих отношение к абстрактному, и связей между ними. Так, то же феодальное поместье в его абстрактно-схематическом представлении конкретизируется, т. е. рассматриваются виды поместья, формы проявления власти феодала над крестьянами и виды повинностей крестьян. Конкретизацию не следует смешивать с иллюстрацией, которая может ограничиться одной связью с целью пояснения отдельной мысли. Конкретизация помогает созданию образа события или явления (объекта); представления о нем во всех существенных связях и отношениях.

Конкретизация не может обойтись без анализа и синтеза. Синтеза требует образование понятий «повинность» и «феодальная повинность», анализа требуют признаки определения деятельности крестьян, относящейся к числу их повинностей. Когда крестьянин огораживает участок тыном, еще нельзя сказать — выполняет ли он феодальную повинность или работает в своем хозяйстве.

Все указанные действия мышления вместе с тем представляют разные способы их применения и преследуют разные цели. Сравнение служит средством соотнесения разных объектов для последующего обобщения и умозаключения.

Обобщение применяется для определения свойств предметов и связей между ними. Сначала выделяются существенные свойства каждого предмета, а затем сходные свойства объеди-

няются в признак целой совокупности или класса предметов. Учащиеся ввиду преобладания сообщения готовой информации обычно сталкиваются с произведенным обобщением. Когда учитель определяет раба или крепостного, то он дает готовое обобщение. В этом одна из причин трудностей, встречающихся при усвоении готовых определений. Подобные определения не приучают к самой процедуре обобщения. Целесообразно к некоторым определениям подводить на частных вариативных примерах для того, чтобы ученики с интенсивной помощью учителя выделили в них существенное и затем синтезировали его в общий признак. Ученик должен не только эмпирически усвоить ту или иную мыслительную процедуру, но и осознать способ ее осуществления. Поэтому целесообразно обучение обобщению расчленить на три операции. Сначала дать описание нескольких конкретных вариантов изучаемого явления (например, несколько персонально олицетворенных проявлений рабства). Они могут содержать существенное наряду с несущественным. Затем в каждом описании конкретного примера выделить существенное. После этого сопоставить существенно общее в каждом из примеров и осуществить обобщение.

Обобщение конкретного приводит к понятию. Постепенно, особенно в старших классах, нужно учить синтезу понятий, т. е. умению находить для каждого понятия более широкое, куда входит первое: раб — класс, правительство — государство, классы — общество и т. д. Уместно напомнить мысль Ф. Энгельса: «...всякое действительное, исчерпывающее познание заключается лишь в том, что мы в мыслях поднимаем единичное из единичности в особенность, а из этой последней во всеобщность...»¹. Для обучения такому обобщению надо отвлекаться от несущественного в более низком понятии и соотносить с общими признаками класса явлений, входящих в более широкое понятие: раб, крепостной, пролетарий; рабовладелец, феодал, капиталист — определить общее внутри каждого ряда и между рядами.

Сложной и важной формой мышления является систематизация. Знания вне определенной системы чаще всего бесполезны. В школьном обучении встречается немало случаев ложной систематизации, например усвоение учеником ложной системы связей между знаниями. При этом учащимся кажется, что они понимают материал, так как установили внешнюю связь, часто неверную. Задача состоит в руководстве формированием подлинной системы научных знаний. Систематичность знаний вариативна, т. е. одну и ту же совокупность знаний можно связать в разной логике в зависимости от исходной мысли или от цели систематизации. Поэтому необходимо практиковать зада-

¹ Энгельс Ф. Диалектика природы. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 548.

ния на изложение учениками знаний с разной целью. Так, практиковались задания на описание организации средневекового города, на объяснение причин того, что первоначально ремесленники выступали в качестве непосредственных продавцов продукции своего ремесла, а затем стали ее отдавать купцам, на характеристику отношений между горожанами и феодалами в разные века. Каждое из этих заданий вынуждает к перестройке структуры одного и того же содержания, к различному соподчинению одних и тех же знаний.

В последние годы в целях систематизации и упорядочения знаний по истории используются схемы, предложенные Ф. Б. Гореликом, Н. Г. Дайри, И. М. Грицевским, Н. И. Запорожец и др. Необходимо иметь в виду, что схемы могут придать логике знаний стерсотижность, трудно преодолеваемую учениками. Поэтому, закрепив схемы в сознании учащихся, следует конструировать и давать задания, предполагающие перестройку этих схем. Например, вопрос об историческом значении того или иного народного восстания можно начать не с традиционного описания причин, а со значения, чтобы затем перейти к характеристике условий возникновения и результатов восстания или программ восставших. Во всех случаях ученик проявит систематичность своих знаний, хотя порядок их изложения будет меняться.

Существенную роль в мышлении, как и обучении ему, играет свертывание мысли, т. е. такое изложение учеником знаний, где, кроме основного содержания, косвенно используются без подробного развертывания и другие знания. Если ученик говорит о том, что на данной территории некогда в древности было государство, о чем свидетельствуют находки денежных кладов, то тем самым очевидно его понимание классового общества и государства. При объяснении этого довода он раскроет логику своего рассуждения. Свертывание знаний играет важную роль в изложении учителя, побуждая учащихся развернуть воспринятую мысль, восполнить недосказанное. Важно, чтобы изложение учителя и мышление учащихся постоянно продвигали познание объекта, рассматривая его с разных сторон.

Нормы правильного мышления, предусматриваемые формальной логикой, недостаточны для обеспечения успешного движения познания к истине. Только диалектическая логика, понимаемая как совокупность законов деятельности познающего мышления¹, способна решить задачи познания мира в соответствии с его законами развития. Умение пользоваться ее нормами — важнейший компонент познающего мышления. Включить диалектическую логику в процесс обучения весьма сложно. С одной стороны, категории и законы диалектики недоступ-

¹ См.: Диалектика научного познания, очерк диалектической логики. М., 1978, с. 5.

ны учащимся вплоть до X класса и поэтому не могут быть заранее разъяснены. С другой — усвоение этих законов только в выпускном классе будет формальным из-за неподготовленности учащихся на основе эмпирического материала, в частности истории. Само мышление на материале истории будет неполноценным, если его освещение не будет произведено в соответствии с законами диалектики. Поэтому еще до знакомства учащихся с категориями диалектики необходимо развивать у них диалектическое историческое мышление. Имеется в виду диалектическая логика как элемент мышления, формируемого на уроках истории.

Опираясь на идеи В. И. Ленина, изложенные в статье «Еще раз о профсоюзах...» и «Философских тетрадах», требования диалектики к мышлению можно сформулировать следующим образом:

- охватывать явление всесторонне, во всех его связях, на сколько это возможно на том или ином этапе познания;

- рассматривать предмет в его развитии, «самодвижении»;

- применять практику как критерий истины и как показатель значения явления для общества, для человека;

- изучать каждое явление конкретно, в свойственных ему условиях;

- рассматривать явление в противоречиях, обуславливающих его движение;

- выяснять количественные изменения явления и его скачкообразный переход в новое качество;

- рассматривать развитие явления с точки зрения его отрицания на определенном уровне и проявление его свойств на новом уровне в сочетании с другими, новыми чертами.

Наряду с этими основными положениями мышление оперирует и другими, более частными законами диалектики — связи сущности с явлением, отражения сущности явлением и его реализации во внешних формах, понимания конкретного в существенных характеристиках только на основе абстрактного и т. д. Все они объективно находят отражение в обучении, должны быть осознаны и раскрыты.

На этом этапе изложения возникает вопрос о доступности учащимся всех этих сложных понятий. Поэтому, отложив психолого-педагогическое обоснование для дальнейших глав, ограничимся только некоторыми соображениями. Нельзя не считаться с объективным фактом, что изучение истории в советской школе, осуществляемое на диалектико-материалистической основе, неизбежно отражает при объяснении и самостоятельной работе учащихся над поставленными учителем вопросами все законы диалектики.

Речь идет не о превращении категорий диалектики познания и развития общества в непосредственный предмет изучения в курсе истории. Нужна такая организация учебного материала,

введение таких вспомогательных текстов, которые в совокупности формировали бы соответствующие мыслительные и познавательные структуры. К ним, например, можно отнести поиск элементов противоречия в явлении, определение различий между внешней формой явления и его существенной характеристикой, раскрытие явлений в их развитии и т. д. В практике обучения многое уже делается, и задача состоит в создании определенной системы. Важно, чтобы совокупность черт диалектической логики учитель применял в своей деятельности, излагая материал и строя задания на его воспроизведение и разной глубины осмысление.

Выше говорилось о свойствах всякого мышления. Нет мышления без анализа через синтез, нет мышления без индукции и дедукции и т. д. В рамках мышления психологи различают разные его типы. Одни различают активное, самостоятельное и творческое мышление. Большинство других психологов и философов делят мышление на репродуктивное и творческое. Эта классификация более приемлема, поскольку активное и самостоятельное мышление может быть одновременно творческим и нетворческим. При репродуктивном мышлении субъект осуществляет знакомые ему умственные действия со знакомым материалом и типом содержания, достигая знакомых результатов или приобретая новые результаты подсказанными ему путями, как это бывает при восприятии готовых знаний.

Творческое мышление отличается тем, что мыслящий субъект посредством особых процедур достигает новых для себя результатов самостоятельно в процессе поиска. Эти процедуры не свойственны деятельности воспроизведения или усвоения готовых знаний, т. е. приобретенных в ходе предъявления извне полной информации со всеми достаточными для данной ситуации обучения связями. Ученику не надо в этом случае заполнять пробелы между единицами информации, догадываться о связях между ними.

Охарактеризуем творческое мышление более детально, раскрывая творческую деятельность в ее процедурах, иллюстрируя каждую из них примером из практики преподавания истории¹.

1. Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.

Учитель дал пятиклассникам познавательную задачу: «У древних греков был бог огня и кузниц (Гефест) и богиня земледелия (Деметра). Какие точные выводы можно сделать на основании этих фактов?» Ответ одного ученика гласил: «Такие боги могли быть только в том случае, если были кузницы и земледелие. Значит, у древних греков было земледелие и они пользовались металлом». Другой ученик ответил: «Мы знаем,

¹ См.: Общая характеристика в кн.: Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974, с. 10—17.

что религия как-то отражает то, что есть. Значит, у древних греков были земледелие и металлургия». В обоих случаях ученики самостоятельно использовали знание об отражении религией некоторых элементов реальной действительности. Эту мысль им никто не подсказывал.

2. Видение новой проблемы в знакомой ситуации.

Ученики VII класса были хорошо знакомы с ручным рубилом. Во время экскурсии в исторический музей экскурсовод вновь показал им на этот раз настоящие и разные ручные рубила. И тут последовал вопрос ученика: «Нельзя ли по рубилу судить о том, что первобытные люди знали разницу между тупым и острым, так как рубило они делали с одного конца тупым, а с другого — острым?» В данном случае ученик увидел проблему связи между остатками материальной культуры и знаниями тех людей, которые эти памятники в свое время изготовили. Строго говоря, ученик открыл для себя один из методов социального и исторического познания — по памятникам материальной культуры можно судить о сознании, духовном мире творцов этой культуры.

3. Видение новой функции объекта.

Учителя г. Ишим Тюменской области ставили перед выпускниками вопрос: «Почему В. И. Ленин считал коммунистические субботники «переворотом» в сознании более трудным, чем победа над буржуазией?» Этот вопрос, заданный до чтения произведения В. И. Ленина, побуждал учащихся увидеть в субботнике не только средства увеличения общественных фондов, но и факт проявления и средство формирования коммунистического сознания.

Те ученики, которые поняли смысл слов В. И. Ленина, увидели и новую, не только непосредственно производительную функцию субботника.

4. Осознание структуры объекта.

Смысл этой процедуры состоит в том, чтобы увидеть элементы изучаемого объекта и суметь соотнести их друг с другом. Учитель во время экскурсии в Суздаль предложил учащимся самим определить назначение расположения стен некоторых монастырей. Справились достаточно полно с заданием лишь те учащиеся, которые соотнесли не только элементы каждой стены, но и конфигурацию и различную высоту стен с окружающим ландшафтом (низины, овраги, реки и т. д.).

5. Поиск альтернативы решения или способа решения.

Данная процедура имеет задачу научить ученика спорить с самим собой, подвергать сомнению первоначально принятое им решение, допускать его разные варианты, выбирая лучший или оставляя несколько возможных.

В V классе учитель сообщил, что археологи на месте древнейшей стоянки нашли кучу перегоревших съедобных зерен, и спросил: о каком занятии населения можно судить по этой на-

ходке? Ученики хором ответили — о земледелии. Только одна ученица заметила: а вдруг это были остатки собирательства, ведь орудия труда не были найдены. Она в этом случае проявила альтернативное мышление.

6. Комбинирование ранее известных способов решения проблемных задач в новой.

Суть процедуры в том, что ученик из ранее усвоенных действий создает новое действие, пригодное для решения данной задачи. Тут возникает важная проблема в обучении, состоящая в том, что на уроках истории не учат способам решения задач и нет разработок этих способов. Для ясности приведем общедоступный пример из арифметики: необходимо из пяти двоек (2, 2, 2, 2, 2) любыми действиями получить число 7. Приводимые решения $(2+2+2+(2:2))$; $(22:2) - (2+2)$; $2+2^2+2:2$ характеризуют разные комбинации действий и вместе с тем возможность вариантных решений одной и той же задачи.

Показанные выше процедуры или черты творческой деятельности отличаются от общезвестных способов действий (составления плана или конспекта, сравнения, индуктивного умозаключения и т. д.) тем, что их нельзя описать как совокупность операций, которую ученик мог бы повторить. Можно дать о них только приблизительное представление с помощью примеров. Есть только один путь обучения этим процедурам — конструирование проблемных или творческих познавательных задач, требующих проявления той или иной процедуры и включение ученика в эту непременно доступную деятельность. В ходе такой работы ученик должен сам почувствовать и усвоить каждую из процедур.

Творческая деятельность в качестве необходимого условия своего проявления предполагает создание в обучении проблемных ситуаций, представляющих явно или смутно осознанные затруднения, преодоление которых требует творческого поиска. Каждая проблемная задача содержит подобную ситуацию. Для направленного руководства формированием творческого мышления важно знать типологии проблемных ситуаций, что позволит учителю сознательно их создавать и применять.

Приведем две типологии, иллюстрируя каждый тип. Советский психолог Т. В. Кудрявцев в своей типологии обозначил шесть типов проблемных ситуаций, из которых для историков наиболее пригодны три¹. Первый тип предполагает, что имеющиеся у ученика знания не соответствуют требованию задачи. Учитель дал семиклассникам следующую задачу: «Вам известно, что Петр I заменил подворную подать подушной. В связи с этим производилась перепись мужчин всех возрастов. Вначале дворяне и бояре освобождались от уплаты подати за холо-

¹ См.: Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. М., 1975.

пов, т. е. слуг, обслуживающих дом господина. Но так как феодалы стали записывать в число холопов многих крестьян, имевших хозяйство, и тем самым сокращали поступления в казну, Петр I отменил прежнюю льготу для господ. Была ли отмена льготы актом, направленным против класса феодалов?» Учащиеся считают Петра I защитником класса феодалов, а в данном случае — акт, направленный против их личных интересов. Явное несовпадение привычных представлений и неожиданного факта.

Второй тип предусматривает выбор пути решения и знаний из ряда возможных вариантов. Такая ситуация имеется в задачах с избыточными и недостающими данными. Например, задача с избыточными данными для учеников VI класса: «Молодой франк явился в суд, чтобы заявить об отказе от своих сородичей и о том, что он уходит от них в соседнее поселение. По обычаю того времени он сломал и разбросал три копыя и провозгласил, что отказывается от наследования родичам и всяких счетов с ними. В какую общину перешел молодой франк — в родовую или соседскую?» Ученику приходится решать вопрос: означает ли переход в другую общину факт, обуславливающий ее характер, достаточно ли этого факта для решения и нужно ли учитывать эпизод с копиями?

Третий тип проблемных ситуаций связан с необходимостью выбора нового варианта применения известных знаний. Учащиеся хорошо знают гарпун, лук и стрелы, их назначение и способы их изготовления, а учитель может спросить: о каких новых знаниях свидетельствует появление этих орудий? Постановка вопроса неожиданна, но заметна ее познавательная и эмоциональная эффективность.

Другую типологию обобщил польский ученый И. Козилецкий в книге для учителей «Решение проблем»¹. Автор построил ее на соотношении цели исходной и конечной ситуаций, предусматриваемых проблемной задачей. Первый тип характерен наличием всех данных в начальной ситуации, цель указана и возможно только одно решение. Учитель в VI классе дал задачу: «Лондонские шапочники на собрании своего цеха постановили: поручить шести старейшинам не допускать чужих горожан к изготовлению головных уборов, следить за тем, чтобы учеников учили не менее семи лет, штрафовать за плохое качество изделий и почную работу. Все эти меры были введены с целью помешать усилению неравенства между ремесленниками.

Могли ли цехи добиться цели этими мерами?»

Все данные есть, решение одно (могли или не могли), цель — решить вопрос о судьбе равенства в данных условиях — указана. Необходимо применять знание о частной собственности.

¹ См. реферат этой книги в сб.: Педагогика и школа за рубежом. М., 1979, № 9, с. 39—45.

Второй тип предполагает наличие всех данных, но цель (решение) неоднозначна, например: «Франкский крестьянин Виллар был обвинен в краже, после пытки признал свою вину и должен был быть казнен. Его выручил настоятель монастыря. В суде настоятель сказал, что он уже не первого его освобождает. Виллар выдал монастырю «продажное письмо», в котором он признал себя человеком монастыря. Почему настоятель спасал преступников?» Решение здесь неоднозначно, а данные для умозаключения достаточны — монастырь таким образом приобретал зависимых людей.

Третий тип состоит в том, что начальных данных нет или почти нет, но имеется одна ясная цель. Например, подобная ситуация: «Карл Великий, ведя многочисленные войны, издал указ об освобождении людей, закабаленных церковью и светскими феодалами (776 г.). Каковы причины этого указа и мог ли он увенчаться успехом?» В условии мало данных, так как не указана связь процесса закабаления крестьян с комплектованием королевской армии. Для правильного ответа на вопрос учащимся надо вспомнить материал о раздаче земель феодалам и о потребности крупных землевладельцев в зависимой рабочей силе. Ответ о безнадежности расчета на успех указа однозначен.

Наконец, четвертым типом считаются ситуации, где нет ни точной начальной информации, ни определенного решения. Изучив подходящее явление или тему далекого или близкого прошлого, учитель спрашивает: какие уроки для нашей современности можно извлечь из данных исторических событий? Начальная информация в этом вопросе ограничивается только изученной темой, из которой надо отобрать факты. Современность многообразна, и надо выбрать из нее факты, соотносимые с прошлым.

Следует заметить, что во многих задачах реально комбинируются разные типы проблемных ситуаций. Учителю необходимо научиться их опознавать, чтобы предъявлять их более или менее равномерно или специально конструировать типы, которые редко встречались в практике учеников.

Применение различных типов проблемных ситуаций дает учителю в руки определенный ориентир. Однако знание и применение приведенных типологий недостаточно для успешного развития творческого мышления. Ни одна типология не определяет степени сложности проблемных задач, а достичь необходимого уровня развития каждого ученика без постепенно возрастающей сложности задач невозможно.

Таковы некоторые общие характеристики мышления, которые могут способствовать формированию исторического мышления.

Особенности исторического познания и мышления. Мышление может быть рациональным и образным. Никто не сомневается в наличии научного и художественного типов познания

и мышления. Широко распространено мнение об особом математическом, техническом и пространственном мышлении.

Наличие же своеобразного мышления в других сферах деятельности, в частности касающихся наук, составляющих ядро многих учебных предметов — физики, химии, истории, биологии и др., вызывает сомнение. Естественной почвой таких сомнений является отсутствие сколько-нибудь точного определения специфики мышления, что позволило бы назвать его физическим, биологическим и т. д. Реальная практика научного познания и обучения, если они становятся объектом рефлексии или предметом осознания, способствует признанию особенностей мышления в ряде специфических областей умственной деятельности. Известный ученый-географ Н. Н. Баранский говорил о наличии географического мышления¹. Л. А. Цветков считает основной особенностью химического мышления способность соотносить свойства и состав веществ, видеть в химических превращениях перегруппировку атомов в молекулах².

Об историческом мышлении говорил еще В. О. Ключевский³. Это понятие фигурирует в выступлении историка-медиевиста А. И. Данилова⁴, докладе историка нового времени В. М. Хвостова⁵, в объяснительных записках к школьным программам и некоторых методических работах. В 1931 г. вышла работа М. Н. Шардакова «Обществоведческое мышление школьников». Встречается это понятие и в специальных методологических исследованиях⁶. В методической литературе есть попытки обозначить главные черты исторического мышления. Так, И. В. Гиттис определила следующие черты исторического мышления у учащихся начальных классов: 1) выделение исторических фактов и явлений; 2) идея развития и этапов; 3) осознание смены порядков; 4) осознание последовательной связи событий и явлений; 5) осознание причинно-следственной связи, связи по сходству и различию; 6) сознание регулярности связей; 7) подведение нескольких понятий под одно общее понятие⁷.

Ценность этого определения состоит в том, что сделан акцент на формирование у учащихся принципов осмысления исторических фактов.

¹ См.: Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. М., 1960, с. 11—12.

² См.: Цветков Л. А. Преподавание органической химии в X классе. М., 1973, с. 11.

³ См.: Обзор историографии с царствования Ивана Грозного. — В кн.: История и историки. М., 1972, с. 312.

⁴ См.: Преподавание истории в школе, 1974, № 5, с. 23.

⁵ См.: Роль общественных наук в школьном образовании. — Советская педагогика, 1975, № 6, с. 33—34.

⁶ См.: Энгельс и проблемы истории. М., 1970, с. 47.

⁷ См.: Гиттис И. В. О психологии усвоения истории школьниками. — Начальная школа, 1964, № 5.

Особенности исторического мышления в целом попытался сформулировать и автор настоящей работы¹: 1) умение описать общественное явление или событие, правильно отобразив характерные для него черты и факты; 2) выяснение причин возникновения любого общественного явления; 3) стремление к определению условий, сопутствующих историческому явлению и их взаимосвязанности; 4) сознание преходящего характера всякого исторического явления, их исторического значения; 5) осознание многообразия конкретного проявления закономерностей истории; 6) поиск тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении; 7) поиск социальных мотивов, определяющих деятельность общественных групп или отдельных лиц; 8) оценка исторических явлений с позиций партийности и степени их прогрессивности; 9) интерес к сопоставлению прошлого и настоящего; 10) умение извлекать из фактов прошлого уроки истории. Эти черты, сохраняя в большинстве свое значение, однако недостаточны и в ряде случаев разнородны по степени общности и значения для характеристики исторического мышления.

Главным недостатком характеристик исторического мышления является неопределенность специфических черт, свойственных мышлению только в данном предметном содержании. Многие из указанных признаков можно отнести к исторической геологии, палеонтологии, ко всем объектам природы, рассматриваемым в историческом плане. Причинная обусловленность возникновения объекта, преходящий характер явления, система взаимосвязанных условий, сопутствующих явлению, свойственны не только истории общества.

Проблема определения специфики исторического мышления остается актуальной как в теории, так и практике обучения.

В области педагогической теории за последние годы в Челябинске под редакцией В. П. Беспечанского вышли два содержательных сборника «Формирование исторического мышления школьников» (1974, 1976). По этой теме состоялась конференция научных работников и учителей (1974). Обобщение этих исследований опубликовал инициатор обозначенной работы². Потребность в обсуждении вопроса назрела как в теории, так и на практике. Более того, педагогическая практика опережает теорию, поскольку реальный опыт обучения истории насыщен стремлением к развитию исторического мышления. Методические работы, посвященные развивающему обучению, в первую очередь Н. Г. Дайри, затем П. В. Горы, Ф. Б. Горелика, Г. М. Донского, Г. А. Кревера, М. И. Кругляка, В. О. Пунского

¹ См.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. — Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963, с. 48.

² См.: Беспечанский В. П. О формировании исторического мышления школьников. — Советская педагогика, 1980, № 2; Психология исторического мышления школьников. Челябинск, 1980.

и др. подготовили реальный материал для теоретического и методического обобщения средств и путей формирования исторического мышления. В этом отношении первостепенную роль призвано сыграть изучение трудов В. И. Ленина и партийных документов¹.

Что касается теоретического осмысления самой природы исторического мышления, то методисты и учителя-историки нередко соотносят его только с нормами логического мышления. Такое сужение сущности проблемы представляется неправомерным и ведет к снижению эффективности обучения истории. Конечно, в процессе исторического мышления используются общие законы логики. Но из этого не следует делать вывод, что ученик, научившийся производить на материале истории сравнение, абстрагирование, анализ, синтез и т. д., приобрел навыки исторического мышления. В действительности это не так. Пытающемуся исторически мыслить ученику не хватит владения предметными способами действий, представляющими собой специфический сплав общих мыслительных актов и особых предметно-исторических действий. В процессе обучения истории им уделяют недостаточное внимание. В лучшем случае применяют сравнительно-исторический метод, хотя для общего образования важны и другие. На вступительных экзаменах на исторические факультеты университетов и пединститутов все годы отмечалась неподготовленность многих абитуриентов к самостоятельному осознанию доступных исторических явлений, несмотря на наличие необходимых конкретных знаний². Это свидетельствует в первую очередь не об отсутствии готовности к обобщенному анализу, синтезу и т. д., поскольку успешное воспроизведение материала, выносимого на экзамены, требует этих операций. Здесь сказывается неумение применять способы действий, специфических для исторического познания и осмысления.

Развитие исторического мышления учащихся предполагает развитие диалектического мышления, являющегося его сердцевинной, ядром и предпосылкой применения общих норм правильного мышления к данному предметному содержанию. Историческое мышление характеризуется также превращением идей материалистического понимания истории в методологическую установку личности. Содержание этой установки ученик осознаст не только как объяснение исторического процесса, не только как выражение его закономерностей, но и как метод познания.

¹ См.: Кинкулькин А. Т. Изучение в средней школе произведений В. И. Ленина, М., 1975.

² См.: Марохин Л. К. Усвоение школьниками понятий и развитие исторического мышления (по материалам вступительных экзаменов по истории). — В сб.: Формирование исторического мышления школьников, Челябинск, 1974; в президиуме АПН СССР. — Преподавание истории в школе, 1974, № 5.

Таким образом, историческое мышление является сплавом общих норм правильного мышления, диалектически осознанного предметного содержания истории, установки на использование понимания истории, ее закономерностей как методологии познания и способов действий, специфических для познания историко-социальных явлений.

Было бы наивным полагать, что учащиеся в рамках школы могут достичь такого уровня исторического познания, при котором они будут готовы самостоятельно решать сложные современные социально-политические проблемы. Для этого нужен не только профессионализм, но и огромный опыт.

Нельзя ожидать самостоятельного зрелого решения актуальных вопросов современности от школьников. Речь идет о том, чтобы они, постепенно усвоив некоторую систему фактов и связей, определенный минимум теоретических положений диалектико-материалистического понимания истории и методов исторического познания, были бы способны пользоваться этим содержанием как средством для самостоятельного оперирования знаниями. Руководствуясь определенными методологическими нормами, ученики должны научиться понимать проблемы, рассматриваемые в научной и политической литературе, самостоятельно анализировать и осмысливать конкретные факты (явления) прошлого и современности, используя общие закономерности и категории. Нужно формировать у всех юных советских граждан способность понимать научное освещение социально-исторических явлений, оперировать конкретными и теоретическими знаниями в соответствии с известными им нормами исторического мышления, творчески осмысливать конкретный материал под углом зрения методологических установок и положений марксистско-ленинского понимания истории.

В иной форме эту мысль выразил читатель «Литературной газеты» Я. Павлов: «Людьми одной или нескольких профессий я хочу видеть своих детей? Дело не в этом. Дело в том, кем еще, кроме профессионала, узкого специалиста, должен быть человек? Все думающие люди, по глубокому моему убеждению, должны быть историками. Поэтому я очень хотел бы, чтобы мои дети, помимо главного своего дела, были образованными историками. Дело в том, что история — это основа культуры, человек должен обладать историческим мышлением, это при любой профессии даст ему необходимую широту взгляда, поможет за случайным видеть истинно важное, научит в событиях современности различать часть большой истории — того, что было, есть и будет. Тот факт, что некоторые люди плохо знают историю, я рассматриваю как явление трагическое. Это вырабатывает у человека отсутствие ответственности за свою и чужую жизнь как часть большого дела всего человечества. Я очень хотел бы избавить детей от этой драмы»¹.

¹ Лит. газ., 1979, 12 апреля, с. 11.

Четко определить основные признаки и свойства исторического мышления нелегко. Довольно трудно отобрать из них те, которые должны стать элементом школьного содержания исторического образования. Следует отметить, что наука об историческом познании стала у нас интенсивно развиваться только в последние 20 лет и пока не обеспечивает методiku обучения достаточно полными знаниями об этом предмете¹.

Историческое мышление — это умственная деятельность человека, обращенная на осмысление прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего. Оно включает уже имеющуюся степень понимания социальной жизни, содержание этого понимания в качестве методологии познания исторического процесса во всем его многообразии. Поэтому характеристика исторического мышления предполагает не только основные методологические положения материалистического понимания истории, но и конкретные методы, обеспечивающие познание истории.

Описание исторического мышления и его свойств должно, таким образом, отразить знания, применяемые в качестве методов познания и толкования исторических явлений. По способу применения их можно разбить на три типа. Первый — применение точного правила действий, например способа составления диаграммы количественного роста какого-либо объекта по периодам (допустим, числа заводов по пятилеткам).

Второй — касается обобщенных предписаний действий, каждая операция которого ложится на плечи исполнителя и требует его самостоятельности. Таковы рекомендуемые схемы описания восстания, применения сравнительного метода, составления плана и т. д. Каждый пункт схемы указывает, что надо делать, но выполнение этого пункта, наполнение его реальным содержанием предоставляется самим учащимся.

Третий тип связан с обобщенными знаниями, выступающими в качестве принципа деятельности, указывающего ее направление, но не способ. Бытие определяет сознание, производительные силы обуславливают производственные отношения, общество развивается прогрессивно, классовая борьба в антагонистическом обществе постоянна и протекает в разных формах — все эти и подобные идеи не только служат знаниями, описывающими и характеризующими мир, но и требуют поиска материальных источников сознания. В развитии производительных сил нужно видеть основы изменений в отношениях между классами,

¹ Инициаторами систематического исследования проблем гносеологии истории стали ученые Томского государственного университета. После их публикаций появились более обобщающие работы. На совокупность этих публикаций мы и опираемся в своем освещении исторического познания и реализуемого в его ходе исторического мышления. См.: Философские проблемы исторической науки (М., 1969) и обширную библиографию, посвященную методологии познания истории, а также наши ссылки на исследования, вышедшие позже.

определять меру прогрессивности явлений, осуществлять классовый подход к анализу социальных событий и т. д. Подобные обобщенные идеи при развитом историческом мышлении становятся установками личности, принципами ее познавательной деятельности. Что касается способа реализации этих принципов, то либо они более или менее известны познающему субъекту, либо он должен их творчески конструировать. Напомним, что мышление может быть репродуктивным и творческим. Познающий субъект, ученый или ученик, руководствуясь тем или иным принципом, либо знает способ его реализации, либо должен его построить, так как деятельность всегда конкретна. Ученик должен приобрести в ходе обучения готовность применять знания во всех трех указанных типах. Все основные, наиболее общие идеи диалектико-материалистического понимания истории выступают не только в качестве знаний, но и методологических установок в процессе познания истории.

В обучении истории мало уделяется внимания методологии познания. Это вопросы о роли исторического факта в историческом познании, а следовательно, и в обучении, о формах изложения исторических знаний, этапах познания, законах истории и повторяемости, генетическом подходе к анализу исторического процесса и т. д. Без осознания учителем этих вопросов и их учета в учебном процессе трудно себе представить успешное развитие исторического мышления. Одна из причин формализма знаний по истории кроется в том, что учащихся не вооружают средствами и способами познания, мотивированным отношением к ним.

В историческом мышлении решающую роль играет исторический факт. От богатства фактов, характера их фонда, накопленного памятью, в значительной мере зависит объем представлений, лежащий в основе познания исторического процесса, содержательность его теоретического понимания. Природа исторического факта всегда была важной проблемой методологии истории.

Исторический факт ненаблюдаем, невоспроизводим. Поэтому для формирования образа факта прошлого и представления о нем служат ассоциации с наличными представлениями о современных предметах и явлениях. Это в равной мере касается процессов научного и учебного познания. Чтобы в сознании сложилось образное представление о рабе, надо по меньшей мере иметь представление о купле-продаже человека, цепях, кнуте, работе под угрозой кнута и т. д.

В самом становлении представления о факте, событии сказывается его связь с другими фактами и представлениями и есть определенная доля его толкования. Знание любого факта вне существенных его связей лишено содержательного смысла. Подлинно исторический, научный факт — это факт, истолкованный в его существенных связях.

Однако факты истории нужны не только для определения связей между ними. В научном познании факты нужны для обобщения их в систему идей, а в учебном — для усвоения этих обобщений. Факты — источник и объект мышления. Осознанные факты являются источником нравственного, эстетического и идейно-эмоционального воздействия. Вместе с изменением личности (обогащения знаниями и т. д.) ранее усвоенные факты меняются в своем значении для нее, приобретают новый рациональный и эмоциональный смысл. Об исторических событиях, если они выразительно отражают какое-либо явление, нельзя сказать, как это возможно в физике, что, приводя к обобщению, познанию закона, они сыграли свою роль. Они продолжают играть свою роль и дальше. Достаточно вспомнить сожжение Джордано Бруно, подвиг жен декабристов, героизм пролетарских революционеров, т. е. факты неизменно оказывающие нравственное влияние при одном воспоминании о них, естественно, если они падают на соответствующим образом воспитанную почву. За каждым фактом должна стоять идея. Тогда он становится осмысленным и значимым. С другой стороны, нельзя, чтобы исторический факт был поглощен идеей и тем самым лишен яркости и многогранности представления.

Каждый исторический факт индивидуален, но в нем есть общее с другими фактами. Поэтому важна совокупность фактов, позволяющая сделать обобщение. Обобщение производится методом выделения существенных фактов, построения их совокупности, извлечения общего и главного из них и использования этого общего как аргумента в осмыслении каждого факта данной совокупности¹.

Гёте говорил, что все фактическое уже есть теоретическое.

Это верно в том смысле, что человек осознает факт в свете каких-либо теоретических предпосылок, обобщений, хранящихся в его сознании. Исторический факт на своей поверхности не несет ни своего смысла, ни значения. Он их приобретает в результате интерпретации. Недавняя находка каменной плиты в Индии со сводом законов Кутрана — правителя южноиндийского государства, существовавшего около полутора тысяч лет тому назад, может сказать очень много и очень мало. Очень много потому, что при анализе свода будет применен весь арсенал знаний об истории законодательства вообще. Очень мало, так как совокупность фактов о правлении Кутрана, необходимая для выяснения особенностей данного периода, крайне недостаточна. Все, что будет извлечено из этого свода законов, будет зависеть от соотношения его данных с другими, общен историческими знаниями. Поэтому правильно утверждение, что факт сам по себе эмпиричен, но стремится стать теоретичным. Теория

¹ См.: Косолапов В. В. Методология и логика исторического исследования. Киев, 1977, с. 289, 307, 315.

не обедняет факт, а обогащает его, ставит познающего в положение, более близкое к истине, к действительности.

При восприятии факта или события важен учет его относительной роли, т. е. способности давать разнообразную или одностороннюю, достоверную или недостаточно достоверную информацию о явлении. Объективно факт сам по себе всегда отражает что-то общее, но это общее может быть выявлено, если у сознания есть установка на осмысление частного, единичного сквозь призму общего, если сознание воспринимает частное как отражение общего. Такого рода исторические факты, т. е. интерпретируемые факты, бывают трех видов:

- а) раскрывающие действие какого-либо закона;
- б) показывающие своеобразие исторического развития;
- в) объясняющие конкретное проявление исторического закона в разных странах¹.

В данной главе почти не затрагивается учебный процесс и его методические аспекты. Целесообразнее их обсудить в других главах на основе целостного представления об историческом мышлении. Все же необходимо отметить, что ученик в отношении к фактам находится в ином положении, чем ученый-историк. Последний всегда стремится к максимальному охвату фактов, к построению их полной совокупности, сам производит отбор существенного, отбрасывает несущественное и строит их интерпретацию. Ученик преимущественно получает факты в готовом интерпретированном виде. Он только частично выступает в роли самостоятельно познающего субъекта. В учебном познании есть преимущества быстроты и экономичности, но возникает опасность недостаточной обеспеченности ученика совокупностью фактов, неполной ясностью связей между ними. Это порождает формализм знаний.

Факты, будучи установленными и зафиксированными в памяти, требуют описания. Оно имеет место как в работе ученого, так и в учебной деятельности ученика. Это не воспроизведение сказанного учителем или прочитанного в учебнике, а самостоятельное описание одного или ряда взаимосвязанных исторических фактов. Оно предполагает конкретность, создание некоторой картины объекта, словом, оно эмпирично. Но, будучи таковым, оно неизбежно предполагает уже некоторое истолкование, проявляющееся в отборе сторон описываемого, деталей характеризующего факта, в употреблении теоретических понятий. Описание исторического факта всегда структурировано и целостно. Рассматривая, например, деятельность исторической личности или события из его жизни, ученик всегда систематизирует данные. Описание всегда должно состоять из ряда высказываний, сопряженных друг с другом. Например, сюжет о ликвидации

¹ См.: Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках. М., 1967, с. 137.

Иваном Грозным Избранной рады должен содержать описание того, как он это сделал, из каких эпизодов состояло избавление от отдельных деятелей этого правительства и как это было воспринято разными группами населения. Причины и цели устранения Избранной рады в описании не излагаются. Эти моменты относятся к объяснению.

Объяснение предполагает более высокий теоретический уровень мышления, чем описание. В нем раскрываются причины, связи, зависимости, механизм протекания и значение явления в определенном ряду других фактов. Оно раскрывает неясные места, обнаруживает проблему и предмет поиска. Историческое объяснение специфично, так как строится на многих деталях, мелких и подчас случайных событиях, отражающих те или иные оттенки материала. Оно отличается от социологического большей конкретностью, апелляцией к объясняющим фактам. Объяснение производится через цели, мотивы, побуждения, осознанные действия и через закон¹. В процессе объяснения выясняются мотивы поступков исторических деятелей, толкование событий их участниками и характеристика сложившейся исторической ситуации².

Различные виды объяснений проблем порознь и на эмпирическом уровне учителю следует учитывать как в изложении материала, так и в заданиях.

Главным свойством исторического объяснения является его базирование на закономерностях исторического процесса. Поэтому важно, чтобы учащиеся усвоили их конкретно и активно использовали в своих попытках понимания исторических явлений.

Закономерности исторического процесса, несмотря на индивидуальность отдельных событий, следуют из повторяемости типичных явлений и характерных тенденций. Например, новые археологические открытия неизвестных социальных образований подтверждают сходство исторических этапов у всех народов, обнаруживают совпадающие тенденции. Закономерности в истории носят всеобщий характер — роль производительных сил, классовая борьба, преемственность культуры и т. д., а также имеют специфические для каждой эпохи черты — переход от родовой общины к сельской, выделение города в результате разделения труда, смена форм ренты в феодальном обществе и т. п.

Формы проявления общен исторических закономерностей видоизменяются. В этом проявляется диалектика истории — развитие общества, переход от одних форм к другим, количественное накопление и образование новых качеств и т. д. Чтобы по-

¹ См.: Орлов В. Н. Проблема объяснения в исторической науке. — Проблемы методологии социального исследования. Л., 1970, с. 128.

² См.: Косолапов В. В. Методология и логика исторического исследования. Киев, 1977, с. 333.

знать развитие общества и осмыслить его, необходимо выработать историзм мышления, о котором немало написано в научной и методической литературе.

Принцип историзма, выражающийся в конкретно-историческом подходе к изучению общественных явлений, является одним из ведущих принципов марксизма, составляющего *«высшее развитие»* всей исторической и экономической, и философской науки Европы¹. Это один из основных законов всякого познания. Известна мысль В. И. Ленина о том, что «весь дух марксизма, вся его система требует, чтобы каждое положение рассматривалось лишь (а) исторически; (б) лишь в связи с другими; (в) лишь в связи с конкретным опытом истории»².

В. И. Ленин в многочисленных работах³ требует конкретно-исторического применения общеметодологических и теоретических положений марксизма. Историзм предполагает рассмотрение данного явления как звена в цепи других и на фоне более общих процессов, протекающих в мире. Словом, принцип историзма направляет на осознание любого явления в его возникновении, развитии и изменении, в связи с конкретным опытом истории. Это «принцип научного мышления, рассматривающий все явления как развивающиеся на основе определенных объективных закономерностей»⁴.

Историзм как принцип познания не совпадает с понятием исторического мышления. Первый указывает ряд направлений, в которых непременно надо искать смысл всякого исторического явления. Второе предполагает наличие в сознании общей картины реального исторического пути, пройденного человечеством, отношение к этой картине, использование ее фона для каждого конкретного явления и метода познания. Историзм — это установленный марксизмом принцип познания и, будучи усвоенным личностью, выступает как составная часть норм исторического мышления. Удачно сформулировал принцип историзма, по нашему мнению, А. Т. Кинкулькин: «Принцип историзма — неперемнная составная часть диалектико-материалистического мировоззрения. Историзм как черта ленинского метода научного исследования, к сознательному применению которого должны готовиться старшеклассники, состоит в том, что изучаемое явление рассматривается: исторически, т. е. изучается его возникновение, развитие, изменение; в связи с другими явлениями, с конкретными условиями эпохи; в связи с опытом

¹ Ленин В. И. Еще одно уничтожение социализма. — Полн. собр. соч., т. 25, с. 49.

² Ленин В. И. И. Ф. Арманд 30 ноября 1916 г. — Полн. собр. соч., т. 49, с. 329.

³ См.: Ленин В. И. Развитие капитализма в России. — Полн. собр. соч., т. 3, с. 14; Наша программа. — Полн. собр. соч., т. 4, с. 184; Под чужим флагом. — Полн. собр. соч., т. 26, с. 139—140; О карикатуре на марксизм. — Полн. собр. соч., т. 30, с. 122.

⁴ СИЭ. М., 1965, т. 6, с. 453.

истории, на фоне всего исторического процесса — не только в национальных рамках, но и с учетом развития других стран; в связи не только с прошлым и настоящим, но и с целью установления тенденции его развития в будущем»¹.

Таким образом, историзм служит общим принципом в процессе познания истории, осуществление которого требует многих других конкретных и методологических знаний.

Усвоить эвристическую функцию данного принципа, т. е. научиться самим его применять, учащимся труднее всего. Но понять его, воспроизводить объяснение исторических явлений в свете этого принципа, проявить некоторую самостоятельность в его применении они могут. Все зависит от направленности обучения и отработки соответствующих заданий.

Конкретно-исторический подход к познанию социальных явлений требует от марксиста классового подхода и партийности при анализе любого факта или явления. Этот подход состоит в рассмотрении явлений с точки зрения классовой борьбы и, главное, с позиций определенного (в данном случае рабочего) класса. Для понимания принципа партийности важно сделать осознанным, что представители любого класса в своей деятельности, в том числе познавательной в области общественных наук, объективно партийны. «Новейшая философия так же партийна, как и две тысячи лет тому назад»². Особенность классового подхода в том, что сознательная партийность марксиста-ленинца, выражающая интересы рабочего класса и социализма, объективно научна. Единство партийности и объективности — неотъемлемая черта марксистского познания общественных явлений.

Для исторического познания и формирования мышления учащихся важна уверенность в познаваемости истории, ее законов и на этой основе в возможности исторического предвидения. Поэтому роль практики в качестве критерия истины в историческом познании представляет важный методологический вопрос.

Практика как критерий истины свидетельствует о важности внесения в обучение элементов истории науки, раскрывая научное значение того или иного шага в познании. Роль исторической практики как средства подтверждения гипотез, идей и точек зрения, учащимся важно знать не столько для самостоятельного познания, сколько для оценки исторических фактов в ходе самообразования, сопоставления прошлого с современностью и осознания значимости истории.

С этим связано развитие гипотетического мышления или необходимости содействия осознанию значения исторических ги-

¹ См.: Кинкулькин А. Т. Всесторонне и направленно. — Вечно живой родник. Ставрополь, 1975, с. 100.

² Ленин В. И. Материализм и эмпириокритицизм. — Полн. собр. соч., т. 18, с. 380.

потез и путей их подтверждения. Гипотезы в истории проверяются сопоставлением с эмпирическим материалом, критерием простоты объяснения большой совокупности фактов, логикой выведения гипотезы как следствия прочно установленных положений¹.

Таковы некоторые аспекты теории исторического познания, имеющие значение для исторического мышления.

Методы исторического познания. Выше говорилось об аспектах исторической науки, которые содержательно обуславливают историческое мышление и характеризуют предполагаемые им установки и принципы. Не рассматривались конкретные способы реализации исторического мышления в процессе познания истории. Имеются в виду методы исторической науки и исторического познания. Это не методы, используемые профессиональными историками, которые в значительной части непосильны учащимся. Речь идет о методах познания истории, свойственных всем социально мыслящим людям. Учащиеся должны усвоить основы этих методов. Иначе обучение сведется к представлению учащимся готовых итогов познания, к требованию мыслить в расчёте на то, что эти итоги обеспечат мышление без использования средств познания и мышления.

В исторической науке долгое время мало внимания уделялось изучению ее методов. Только в конце 60-х и в 70-е годы появились обобщающие работы на эту тему. В них говорится о методах, используемых профессиональными историками. Для нашей темы важны методы исторического познания на уровне общего среднего образования.

Для нужд школьного исторического образования нами были выделены методы исторического познания, имеющие общеобразовательное значение², и разработаны конкретные способы реализации каждого³. Из-за ограниченности тиражей изданий эти методы не стали достоянием широкой массовой практики, хотя они были учтены методикой обучения истории⁴. Без усвоения учащимися конкретных операций, свойственных этим методам, нельзя реализовать методологические принципы и установки и осуществлять мыслительные действия, так как все они конкретны по содержанию и способу.

В данной главе только перечисляются методы, поскольку подробное их обоснование дано в других опубликованных работах.

¹ См.: Косолапов В. В. Методология и логика исторического исследования. Киев, 1977, с. 345.

² См.: Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории. М., 1968.

³ См.: Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. М., 1972, с. 2.

⁴ См.: Методика обучения истории. М., 1979, т. 2, с. 24.

К числу методов исторического познания, имеющих общеобразовательное значение, относятся:

1. Сравнительно-исторический метод.
2. Метод аналогий.
3. Статистический метод: выборочный, групповой и т. д.
4. Установление причин по следствиям.
5. Определение цели действующих людей и групп по их действиям и следствиям этих действий.
6. Определение зародыша по зрелым формам.
7. Метод обратных заключений (определение прошлого по существующим пережиткам).
8. Обобщение формул, т. е. свидетельств памятников обычного и писаного права, анкет, характеризующих массовость тех или иных явлений.
9. Реконструкция целого по частям.
10. Определение уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры.
11. Лингвистический метод.

Каждый из этих методов предполагает свой конкретный, подчас варьируемый способ осуществления, для которого можно составить обобщенное предписание (см. гл. V). Такое предписание позволяет учителю руководить познавательной деятельностью, а ученику применять соответствующий ее метод.

Общая характеристика исторического мышления. Историческое мышление представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании и осмыслении конкретных исторических явлений. Компонентами исторического мышления являются:

а) способы аналитико-синтетического мышления, реализующиеся посредством логических действий (обобщение, абстрагирование, классификация, индукция, дедукция) на предметном содержании истории;

б) основные принципы мышления, осуществляющиеся в соответствии с законами диалектики;

в) опыт творческой деятельности, проявляющейся в ее процедурах и их сочетаниях;

г) основные идеи материалистического понимания истории, выступающие в качестве принципов исторического познания. Осознание этих идей как ориентиров и средств познания должно достичь уровня установок личности на их методологическое применение.

Примерами построения таких идей в историческом мышлении служат:

— общественное бытие определяет общественное сознание и потому необходимо всегда искать в бытии истоки духовной жизни;

— историческое развитие протекает закономерно, требуется постоянно находить и устанавливать эти законы и с помощью их объяснять конкретные факты, явления и события истории и современности;

— общество развивается прогрессивно. Прогресс заключается в постепенном овладении силами природы, освобождении от эксплуатации человека человеком, т. е. установлении большей свободы личности, развитии разных сторон социальной культуры, поэтому нужно все явления рассматривать под углом зрения степени их прогрессивности;

— классовая борьба является законом для всех обществ, разделенных на антагонистические классы, все явления необходимо характеризовать с классовых партийных позиций.

Учитель легко продолжит перечень этих идей, отличающихся разной степенью обобщенности. Здесь показана их структура, включающая информационное содержание и указание на познавательную роль той или иной идеи, на ориентацию, которую она дает в области исторического познания.

Следующим компонентом являются гносеологические основы исторического мышления. На основании приведенного материала к ним относятся:

1. Умение описывать явления в его существенных эмпирических проявлениях.

2. Интерес к историческому факту, его анализу и истолкованию в свете связей с другими фактами в зависимости от той или иной закономерности.

3. Установка на выяснение причин и условий возникновения явления, его развития, значения и следствий.

4. Установка на классовый, партийный подход к анализу сущности и источников исторических явлений, на поиск социальных мотивов их возникновения и развития.

5. Убежденность в познаваемости исторического процесса на основе повторяемости типичных исторических явлений, сходстве тенденций развития в аналогичных условиях, иногда далеких в пространственном и временном отношении.

6. Установка на выяснение закономерности исторических явлений и связанных с ними процессов. Стремление обнаружить в частном явлении черты общей закономерности. Внимание к специфике закономерностей истории.

7. Подход к познанию и осмыслению явления с точки зрения принципа историзма, установление его этапов и периодов развития.

8. Задача на выяснение тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении.

Между всеми компонентами исторического мышления имеется взаимосвязь, и в реальном процессе такого мышления они переплетаются друг с другом и попеременно обуславливают друг друга.

Нормы правильного мышления включены во все остальные компоненты, поскольку те без первых просто невозможны. Диалектическая логика, имея в качестве предпосылки правила мышления и опыт творческой деятельности, сама включена в качестве принципа и инструмента в предметно-содержательную деятельность: в материалистическое понимание истории, гносеологические основы ее осмысления, в конкретные методы.

Опыт творческой деятельности является условием творческого применения принципов и методов исторического познания. Разумеется, в тех случаях, если у учащихся нет готовых способов применения знаний, содержащихся в указанных элементах.

Гносеологические основы исторического мышления в качестве неперенной предпосылки предполагают идеи материалистического понимания истории и реализуются в методах познания. Методы научного познания являются инструментом реализации и средством проявления всех остальных компонентов, т. е. самого мышления, обращенного на конкретное прошлое человечества.

Таким образом можно подойти к определению исторического мышления как проявлению общих норм и принципов мышления, регулируемому спецификой исторических методов познания. Основные идеи, составляющие материалистическое понимание исторического развития человечества, являются одновременно регулятором направления, в котором реализуются общие нормы правильного формально-логического и диалектического мышления. Поэтому историческое мышление можно еще охарактеризовать и как готовность к анализу, осмыслению общественных явлений в свете исторического материализма, превращенного в методологию познания и ставшего ядром исторического мировоззрения личности. Историческое мышление не ориентируется только на прошлое. Оно проецирует историческое сознание на современность, ее противоречия, ее отдельные проявления в свете их возникновения и развития в свойственной им системе связей. Для исторического мышления характерны осознание теоретического содержания исторического процесса, используемого в качестве ориентира и методологии осмысления социально-исторической действительности, а также обобщенные и конкретные нормы исторического познания.

Недостаточно, однако, говорить только о нормах исторического познания. Историческое мышление предполагает наличие конкретных и обобщенных знаний, умений ими пользоваться в стереотипных и новых ситуациях, а также убежденность в эффективности и ценности результатов использования этих способов деятельности. Историческое мышление как качество личности представляет собой сплав рационального и эмоционального начал в человеке.

Оно предполагает при встрече с конкретным явлением или вопросом достаточно быструю мобилизацию основных усвоен-

ных методологических установок, способов их применения, норм правильного логического мышления и принципов диалектического мышления. Главным из всей этой многообразной деятельности является умение оперировать данными в свете свойственных историческому познанию методологических принципов, ставших установками личности.

Историзм мышления реализуется не только при осознании прошлого в развитии общества, но, обращенный к обществу и его прошлому, имеет свою специфику. Он заключается в поиске социальных мотивов деятельности людей, партийности подхода к анализу исторических явлений и определении тенденции в каждый момент их развития как средней результатов индивидуальной деятельности людей. Специфика социально-исторического мышления позволяет ориентировать учащихся на выяснение функций, роли и значения сходных явлений в разных условиях, на понимание изменчивости законов социального развития. Для исторического мышления в социальной сфере важен сам факт, который вместе с законами исторического развития служит основой извлечения уроков для современности.

Историческое мышление полностью реализуется только на базе общих законов мышления, общеметодологических принципов познания и свойств исторического познания, каков бы ни был его объект. Его черты реализуются конкретно благодаря предметному содержанию истории, которое диктует специфическое направление, чередование, сочетание мыслительных операций, применение тех или иных методологических идей и гносеологических установок. На протяжении большей части главы мы рассматривали историческое мышление, выясняя отдельные его особенности и черты. Обобщенно его можно определить как творческое диалектико-материалистическое мышление на предметном содержании истории.

Анализ элементов исторического мышления позволяет сделать следующие предварительные выводы:

— учить надо содержанию каждого компонента, а затем, постепенно соединяя различные компоненты, увеличивать число сочетаний по мере подготовки учащихся;

— задания должны охватывать в конечном счете как все компоненты, так и содержание каждого из них. Постепенность осуществления этой деятельности — неперемное условие успеха. Главное в том, что обучение историческому мышлению отличается от обучения общим, мыслительным операциям анализа, синтеза, обобщения и т. д. Оно невозможно без учета специфики предметного содержания исторического материала, методологических основ познания истории общества, вне целей формирования коммунистического мировоззрения. Именно поэтому один образовательный аспект обучения без эмоционального недостаточен для формирования исторического мышления, как органического свойства личности.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Историческое мышление может быть достигнуто в том случае, если его формирование включено в целостный процесс обучения. Его нельзя развивать какой-то совокупностью мер, изолированных от современного процесса обучения истории. В свою очередь, обучение не может быть хорошо организовано, если его не рассматривать как проявление общего процесса обучения на специфическом учебном материале. Тем самым обучение истории, как и развитие мышления, смыкается с дидактикой и ее элементами — содержанием образования, способами и уровнями его усвоения, методами обучения и др. Нельзя наметить методы развития мышления без понимания характера взаимодействия всех элементов процессов обучения, развития и воспитания. Эти вопросы не решаются специфично для обучения истории, поскольку их толкование в частной методике зависит от общедидактического понимания. В современных условиях не может быть полноценного решения вопросов методики обучения без учета уровня и характера представлений дидактики.

Содержание образования. В обычном понимании содержание образования сводилось к знаниям и умениям. Нередко под содержанием образования в обучении истории имелись в виду только знания. Много лет учебные программы содержали только перечень знаний.

В программу 1981 г. включены способы деятельности, развивающие навыки и умения.

Реальное содержание более многогранно, чем представление о нем. Неосознанность подлинного состава содержания приводит к тому, что оно бывает только стихийно и недостаточно полно воплощено в учебнике и процессе обучения. Осознать состав содержания — значит целенаправленно его конструировать.

Содержание исторического образования не сводится только к знаниям и умениям. Но важнейшим и исходным элементом содержания являются знания. Они представляют собой информацию о предметном содержании действительности, в данном случае исторической. Без исторических знаний история как наука о прошлом не в состоянии выполнять свои функции. У знаний можно выделить три функции. Первая — создание об-

щего представления о той действительности, которой они касаются, вплоть до научной картины развития общества и человечества в целом.

Вторая — создание ориентировочной основы действий или определение направления поисков способов действий. Она реализуется в том случае, если отчетливо указывается, как надо поступать, действовать (сравнивать, делать умозаключения, составлять диаграмму, вести счет лет и т. д.), а также если обобщенная информация указывает общее направление действий в поиске объяснений (сопоставление производственных отношений и производительных сил, определение революционной ситуации, выяснение сущности явлений и пр.).

Наконец, третья функция знания — служить основой формирования эмоционального отношения к познаваемой действительности и тем самым быть средством воспитания мировоззрения. Эмоциональное отношение к процессу познания истории предполагает определенный фонд уже имеющихся исторических знаний.

Анализ этих функций знаний в обучении истории позволяет сделать несколько методических выводов. Например, чем обширнее картина исторических представлений учащихся, тем шире их кругозор и ориентация в исторических судьбах человечества и условиях его современного развития.

Необходимо учить не только конкретным способам деятельности, правилам их осуществления, но и готовности использовать теоретические знания в качестве метода познания. При отборе информации надо иметь в виду ее эмоциональное действие, нейтральную информацию следует делать как можно более эмоциональной, включая ее в систему знаний, значимых для учащихся.

Указанные функции реализуются в разной мере в зависимости от видов знаний. Они не однородны и отличаются друг от друга степенью обобщенности и объектом информации. В учебных целях наиболее удобно различать следующие виды знаний:

— термины и лексику, без которых нельзя понять ни одного высказывания;

— обыденные и научные факты, отсутствие которых делает человека невосприимчивым к обобщениям любого рода, исключает убежденность и, следовательно, возможность формирования мировоззрения;

— законы, раскрывающие связи между разными историческими явлениями;

— частные и общие теории, объясняющие различные явления и их совокупности, систематизирующие знания, придающие им универсальный характер, вплоть до общей картины той или иной сферы действительности;

— знания о способах деятельности и методах познания, т. е. методологические знания разного уровня;

— знания о нормах отношения к различным явлениям и оценки их значения в ряду других (оценочные знания).

В реальной практике на разных этапах обучения истории некоторые виды знаний подчас недооцениваются. Так, в V—VII классах изучаемые закономерности и зависимости не всегда подаются как постоянные и неизбежные. Это затрудняет усвоение идеи закономерности исторического развития. В старших классах иногда не раскрываются элементы теории. Например, теория империализма излагается как объяснение некоторой совокупности явлений, а ее теоретическое строение не обозначается.

Таким образом, не выделяются факты, положенные в основу теории, ее логика и следствия, вытекающие из нее. Отсутствие таких опорных пунктов часто приводит к формальному усвоению совокупности теоретических положений. Иными словами, учащимся приходится усваивать теории, объясняющие те или иные исторические явления, как совокупность высказываний и характеристик без раскрытия теории как развивающегося понятия. Методике истории, несмотря на неизбежные трудности, еще предстоит преодолеть этот недостаток.

Сейчас важно отметить, что учителю при подготовке к уроку следует в зависимости от возможностей ступени обучения и класса заранее наметить, какие виды знаний можно представить на данном программном материале, в какой степени их характеризовать и какие аналогии можно провести с усвоенным материалом.

Однако знания еще не означают умения. Учитель часто сталкивается с подобным явлением. Например, длительное неумение школьников читать и писать, несмотря на наличие полной информации. Обучение истории имеет достаточно подобных явлений. Так, учащиеся видят немало образцов рассказа учителем и товарищами, но долго не могут научиться устно излагать свои мысли. Учащимся разных классов трудно научиться ставить вопросы. Медленно усваиваются способы конспектирования, составления плана и т. д. Ножицы между знаниями о способе деятельности и их реализацией объясняются существованием накопленного человечеством опыта осуществления различных способов деятельности. Каждому человеку с малых лет предстоит усвоить этот опыт в доступном ему масштабе, подобно необходимости усвоения знаний. Только после усвоения этого опыта можно говорить о навыке или умении личности. Они включают в себя знания о способе действия и опыт его осуществления, но второе не обязательно следует за первым. Можно знать способ, но не уметь его выполнить. Таким образом, вторым элементом содержания исторического образования является опыт осуществления способов деятельности, знания о которых лежат в первом элементе содержания. В совокупности оба элемента дают навыки и умения. Навыки и умения делятся

на практические и умственные или интеллектуальные. В данной работе речь идет о вторых.

Знания и умения не исчерпывают содержания образования, так как они не исчерпывают содержания социального опыта. В социальный опыт, т. е. совокупность деятельностей, который накопило человечество за свою историю, входят не только знания, не только опыт реализации способов деятельности, но и особый опыт творческой деятельности. Человек может знать и уметь, но не творить. Творческие потенции человека не зависят от объема знаний. Знания расширяют сферу творческой деятельности, масштабы решаемых проблем, но можно стать интенсивно творческим человеком и на основе ограниченного объема знаний. Имеется немало рационализаторов производства без большого фонда знаний за пределами специальной сферы деятельности. Много творческих людей было в прошлом среди неграмотных слоев населения. Еще Демокрит говорил, что многознание уму не учит.

Таким образом, содержание опыта творческой деятельности относительно самостоятельно. Оно отличается от способов деятельности, предполагаемых умениями. Отличие заключается в том, что способы деятельности, усвоение которых формирует навыки и умения, можно показать или изложить поэлементно. Другой человек может их повторить и воспроизвести. Процедуры творческой деятельности нельзя показать и расчленить на конкретные видимые шаги. Усвоение этих процедур требует особых средств и способов.

Указанные три элемента содержания социального опыта не исчерпывают полностью содержание образования. У человечества есть еще опыт эмоционально-чувственного отношения к окружающему миру. Можно знать, уметь, быть готовым творить, но не хотеть. Эмоциональная сфера человека не совпадает с его интеллектуальной сферой. Не случайно разные люди и один и тот же человек в разное время различно реагируют на один и тот же объект или явление. Это хорошо известно каждому учителю, наблюдающему реакции своих учащихся на один и тот же учебный материал. Об этом же свидетельствует различная эмоциональная подготовка людей, независимо от фонда знаний, умений и творческих потенций. Формирование эмоционального опыта учащихся, их способности переживать и сопереживать требует особых усилий и не обуславливается прямо и непосредственно изучаемым материалом. Между тем достаточно известно, что обучение истории, не вызывающее эмоциональных переживаний, не достигнет цели.

Таким образом, содержание исторического образования предполагает знания, навыки и умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственного отношения к историческим и социальным явлениям. Эти элементы при всей их относительной самостоятельности тесно взаимосвязаны. На-

выков и умений без знаний не бывает, и, следовательно, опыт осуществления способов деятельности приобретается на базе знаний. Творческая деятельность всегда содержательна, т. е. осуществляется при помощи знаний и умений. Эмоции всегда обращены на какие-то объекты, без знания о которых они невозможны. Иначе говоря, каждый последующий вид содержания опирается на предшествующие как на свою базу.

Взаимосвязь элементов содержания не сводится только к зависимости последующих от предыдущих, а предусматривает обратную связь. Так, умения делают знания человека оперативными, т. е. применяемыми в знакомых ситуациях известным способом. Творческая деятельность придает знаниям и умениям гибкость, и человек учится разнообразно применять их в незнакомых ситуациях. Эмоциональное отношение к знаниям и способам деятельности содействует быстроте и прочности их усвоения¹.

Характеристика состава содержания исторического образования² отражает то, что уже есть в реальном процессе обучения, но не всегда и не в должной системе. Осознание учителем его элементов и их особенностей позволяет целенаправленно наполнять эти элементы конкретным содержанием, связывать их друг с другом в реальном процессе обучения.

Подтверждением обоснованности классификации видов содержания исторического образования является специфика усвоения каждого из его элементов, и для обеспечения целостного усвоения содержания надо использовать различные способы.

Способы усвоения содержания образования.

Всякое усвоение новой информации начинается с восприятия, осознания (хотя бы минимального) и запоминания ее. Восприятие осуществляется всеми органами чувств. В усвоении исторической информации преобладает восприятие словесной информации, но возможно использование и других видов восприятия благодаря наличию у учащихся образных представлений, непосредственного опыта социального общения и наблюдения общественной жизни пусть в самой малой степени. Например, описание ручного рубила предполагает наличие у них представлений об инструментах, которыми пользуется человек, а также показ макета рубила или его изображения. Осознание его назначения возможно благодаря наличию опыта встречи учащихся с другими инструментами: ножом, вилок, ложкой, пилой и топором.

О родовой общине нельзя было бы эффективно рассказать, если бы у детей не было зримого образа семьи, производственной обязанности, а у многих и реального представления об обществе, формируемого в начальных классах. Следовательно, ус-

¹ См.: Качество знаний и пути его совершенствования. М., 1978.

² См.: Дидактика средней школы. М., 1975, гл. II.

ловнем усвоения информации, ее превращения в знания является восприятие этой информации на ощупь, в ходе действия, зрением, слухом и т. д.

Такую информацию, если она достаточно элементарна, ученик может воспроизвести словесно. Если же ему сделать это трудно, он может только опознать объект, о котором он информирован, либо показать его. С этого начинается усвоение.

Что касается способов деятельности, то после того, как ученику сообщат порядок действия, он это знание, может быть, и повторит, но для усвоения самого действия он должен его несколько раз воспроизвести. Чем младше ученик и относительно сложнее действие, тем труднее ему его выполнить. Поэтому он должен его повторять, выполняя различные упражнения.

Осознанного восприятия и неоднократного повторения действий достаточно, чтобы усвоить готовые знания и приобрести навыки и умения. Столетиями обучение так и протекало. Охотник, крестьянин, ремесленник показывали образцы своих действий, т. е. обеспечивали восприятие, а затем дети или подмастерья упражнялись в этих действиях. В школах обучение протекало так же, но с большим удельным весом словесной информации — учитель рассказывал, а то и диктовал, а ученики неоднократно воспроизводили материал, упражнялись в чтении, письме и счете. При такой системе нельзя научить творческой деятельности. Восприятия и воспроизведения информации в готовом виде недостаточно для творчества. Оно требует включения учащихся в деятельность по самостоятельному переносу знаний и видению проблемы, пониманию структуры объекта и т. д. Условием такой деятельности является решение проблемных познавательных задач.

Предполагая, что читатель знаком с основными вопросами проблемного обучения, отсылая его к литературе¹, покажем только, как проблема или проблемная задача обеспечивает усвоение опыта творческой деятельности. Во время экскурсии семиклассников в Звенигород экскурсовод показал им остатки «Городка» с крепостным валом и дорогу, ведущую вверх к крепостным воротам только с левой стороны крепостного поселения. Затем он предложил подумать, почему проложена только одна дорога с левой стороны. Наличие одной дороги ученики быстро объяснили военными соображениями, но ее расположение слева затруднило ребят. Наконец, двое воскликнули почти в один голос — это на случай нападения врагов. Ведь щиты у них в левой руке, значит, правая сторона, которая ближе к валу, будет открыта для защитников поселения, для их стрел,

¹ См.: Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974; Дайри Н. Г. Развивающее обучение. Каким ему быть? — Народное образование, 1976, № 9; Махмутов Н. И. Организация проблемного урока в школе. М., 1977.

камней и т. д. Ученики, решив задачу, осуществили самостоятельный перенос знаний о расположении воинских щитов и применили это ранее усвоенное знание в новой ситуации, продиктованной условиями звенигородского городка. Каждая успешно решенная проблемная задача вызывает некоторый сдвиг в опыте и развитии учащихся. В данном случае у них накопился некоторый опыт самостоятельного переноса знаний в новые условия.

Эта задача потребовала проявления только одной процедуры творческой деятельности. Формирование всех черт творческой деятельности требует создания системы задач. Подобные задачи можно использовать для воспитания творческой деятельности по отдельным процедурам.

Этот пример иллюстрирует и другую черту творчества. Если бы кто-нибудь из учащихся по своей инициативе задал вопрос, почему дорога идет только с левой стороны, то здесь проявилась бы другая процедура творческой деятельности — видение проблемы. В данном случае такой вопрос не всегда мог прийти в голову ученику, тем более что видение новой проблемы является трудно развиваемой чертой творческой деятельности. Для этого нужно конструировать относительно легкие задачи. Здесь важно было разъяснить самую процедуру деятельности и возможность различения каждой из процедур в отдельных задачах.

Сущность происходящего сдвига в умственном развитии учащихся при решении проблемных познавательных задач можно показать еще на одном примере. Учитель спросил: «При каких находках археологи вправе сделать вывод о том, что в районе раскопок было древнее государство?» Для поиска ответа учащиеся сначала вспоминают признаки государства и свои знания о его возникновении, т. е. улавливают структуру объекта. Затем из всех его признаков они выбирают один или несколько и делают вывод, что находка денежных кладов того времени или судебного, или значительного имущественного различия в погребениях разных людей и т. п. свидетельствует о наличии государства в этом районе. Тем самым они производят перенос своих знаний в новую ситуацию. Решив эту задачу, ученик усвоил некоторый опыт видения структуры и переноса. При решении других задач он при подходящем случае опять соберет все признаки явления и использует их значение для ответа на вопрос.

Следует обратить внимание, что никто ученику эти действия не подскажет, так как это избавит его от необходимости думать самому. Но если учитель даже подскажет действия, то при решении другой, неоднотипной задачи, требующей таких же действий, ученик, если он творит, пусть на элементарном уровне, сам изберет этот путь среди многих, отберет существенные признаки и осуществит перенос знаний в новые условия. При всех условиях ученику надлежит усвоить опыт творческой дея-

тельности самостоятельно, и руководство учителя состоит не в подсказке, а в конструировании соответствующих задач.

Итак, изолированно рассмотрено три способа усвоения трех разных элементов содержания:

а) осознанное восприятие и запоминание информации, становящейся знанием;

б) неоднократное воспроизведение по показанному образцу способов деятельности, превращающихся в навыки и умения;

в) осуществление процедур творческой деятельности при решении проблемных познавательных задач.

Указанные способы соответствуют разным элементам содержания образования и взаимосвязаны между собой так же, как и эти элементы.

Например, при воспроизведении способов деятельности применяются знания по образцу, показанному учителем или близкому к нему. Тем самым образуется второй уровень усвоения знаний. При решении проблемной задачи неизбежно применение ранее усвоенных знаний в новой ситуации. Это третий уровень усвоения знаний. Так, в V, VI и VII классах учащиеся встречаются с понятиями родовой и соседской общины. Учитель первоначально объясняет эти понятия и просит воспроизвести определения и признаки этих объектов. При успехе будет достигнут первый уровень их усвоения.

В других случаях, т. е. сразу после этого первого успеха или спустя некоторое время, учитель задает такие вопросы: «Где больше люди голодали: в родовой общине или сельской? Если члена родовой или сельской общины постигнет неудача на охоте, кто пострадает в обоих случаях? В сельской общине на участке одного ее члена случился недород. Кто в этом случае пострадает?»

Аргументированные ответы обнаруживают второй уровень усвоения знаний, потому что ответ на первый вопрос заключен в объяснении учителя, что в родовой общине труд был менее производительным и не было излишков. Ученикам осталось сделать только вполне доступное умозаключение. Рассмотрен случай, когда признак объекта обнаруживает способ своего применения.

Ответ на второй и третий вопросы подготовлен сообщением учителя о различии признака обеих общин — коллективном хозяйстве в одном случае и частном — в другом. Для ответов на эти вопросы ни одной из процедур творческой деятельности применить не пришлось.

Иначе обстоит дело при предъявлении учащимся следующей задачи: «Археологи при раскопках славянского поселка, относящегося к периоду до VI в., обнаружили, что он состоял из большого дома с одним очагом, большого помещения, где были найдены остатки зерен и зернотерки, кузницы и общего могильника с сожженными костями покойников.

В славянском поселке, относимом к периоду после VI в., археологи нашли несколько маленьких домов, при каждом из них маленькие хлева, и, кроме того, парные погребения. Определите общественное устройство славян до VI в. и после него.

Для того чтобы правильно решить эту легкую для семиклассников задачу, им нужно увидеть совокупность данных о первом и втором поселениях и их соотношение. Это процедура видения структуры объекта. Далее они осуществляют видение проблем: «О чем свидетельствует большой жилой дом в одном случае и множество маленьких домов — в другом? Как соотносится характер домов, хлевов и погребений в каждом из поселков?» Наконец, они осуществляют перенос знаний о признаках каждой общины для истолкования каждого данного в условии задачи. Благодаря каждой из этих процедур известные учащимся признаки общин будут повернуты другой какой-либо своей стороной — согласуется ли большой дом с хлевом, коллективным погребением и коллективным хозяйством, коллективной собственностью; связь характера собственности и хозяйства с бытом, психологией (характером погребений); можно ли судить о характере общины по одной из приведенных находок археологов и др. Тем самым знания находят свое применение на творческом, т. е. третьем, уровне усвоения.

Анализ приведенного примера трех уровней усвоения знаний показывает, что все последующие уровни предполагают освоение предшествующих и невозможны без них. Каждый последующий делает знание более понятным, разносторонним и глубоким. Важно отметить, что совершенствование знаний на каждом уровне происходит при одновременном усвоении, в ходе оперирования знаниями, других элементов содержания — способов деятельности на втором уровне и опыта творческой деятельности на третьем уровне.

Мнение, что не всегда нужно проводить учащихся через все три уровня усвоения верно, но оно не опровергает закономерности всех трех уровней. В реальном процессе обучения, когда у учащихся постепенно накапливается фонд знаний и умений, можно начинать усвоение с третьего уровня. Эта возможность обусловлена тем, что близкие знания были раньше усвоены на других уровнях. Можно также ограничиться усвоением знаний на первом или втором уровне. Это правомерно в отношении второстепенных знаний и в том случае, если уровень умственного развития учащихся довольно высок и они уже сами произвольно творчески перерабатывают информацию, полученную любым другим способом.

Характеристика трех уровней усвоения важна для понимания того, что современный процесс обучения в советской школе предполагает непременно доведение учащихся в отношении основных знаний и умений, предусмотренных программой, до третьего, творческого уровня усвоения. В этом заключается

одно из важнейших дидактических условий полноценного обучения.

Соотнося элементы содержания со способами их усвоения, мы касались только первых трех элементов содержания — знаний, умений и опыта творческой деятельности. Для достижения воспитательных целей обучения истории необходимо обратиться и к способу усвоения четвертого элемента содержания — опыта эмоционального отношения к изучаемым объектам.

Знания, способы деятельности по образцу и творческая деятельность обеспечивают воспитание не автоматически. Оно предполагает непременно определенный эмоциональный настрой и эмоциональное отношение, которое всегда избирательно. Поэтому необходимо эмоциональное воздействие на учащихся, формирование их эмоций, создание условий оптимального возбуждения эмоций для целей учителя. Для воспитания эмоций, направленных на объект исторического познания, на само познание и на развитие историко-социального сознания личности, необходимо использовать способ усвоения эмоционального отношения к миру — переживание. Оно обеспечивает эмоциональное восприятие исторического содержания и эмоциональную реакцию на него — положительную или отрицательную. Такая реакция зависит от свойств каждого из учащихся и деятельности учителя. Важно подчеркнуть, что все три ранее обозначенных уровня усвоения знаний и способов деятельности обеспечивают процесс воспитания при обучении истории, если каждый уровень усвоения будет сопровождаться соответствующими переживаниями, благодаря чему усваивается опыт эмоционального отношения к различным элементам содержания учебного предмета. Усвоение такого опыта составляет уровень усвоения учебного материала, сопровождающий все другие уровни. Оно характеризуется тем, что ученик воспринимает все содержание, усвоенное на любом уровне, как личную жизненно важную ценность.

Таким образом, не должно быть обучения, которое в конечном счете не достигало бы усвоения содержания на творческом уровне и не сопровождалось постоянным эмоциональным воздействием, отвечающим нормам воспитания коммунистического мировоззрения.

Методы обучения. При любом своеобразии отдельных методов и приемов обучения истории, которое можно обнаружить, все они укладываются в общедидактические методы, изложенные ниже.

В методике обучения истории нет единого мнения о методах обучения. Имеющийся разнобой в этом вопросе хорошо показан А. А. Вагиным¹. Свидетельством нерешенности проблемы является отсутствие главы о методах обучения в новейшей

¹ См.: Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, гл. V, § 24.

двухтомной методике обучения¹. Причина в том, что проблема методов обучения истории, как и другим предметам, еще не стала объектом систематического исследования. Статьи и книги на эту тему полны субъективными доводами типа «как нам представляется» и т. п. При этом не учитывается, что всякое явление, лежащее на поверхности, должно подвергаться теоретическому осмыслению, а для этого нужно предварительно выработать определенную точку зрения. То, что в школе ежедневно ученики смотрят, слушают и читают, еще не служит основанием для построения системы методов, так как для процесса познания эти действия являются далеко неполными условиями. Практика является основным условием познания, а ее в методике обучения истории почему-то не учитывают, хотя она и должна пониматься своеобразно. Слушание и чтение связаны с одним процессом — восприятием словесной информации. Поэтому способ познания здесь один, несмотря на то, что живое слово учителя и книга могут влиять на процесс познания по-разному. У одного учителя более действенно живое слово, у другого — книга. Но это вопрос степени влияния, а не источника и способа познания.

В этой книге методы обучения истории систематически не рассматриваются. Для выяснения точки зрения, которая здесь излагается, все-таки необходимо сделать несколько замечаний о привычном взгляде учителей на методы обучения, сформированном еще в институте на лекциях по педагогике и методике и изложенном в методических пособиях. Обычно речь идет о рассказе, объяснении, лекции при устном изложении, беседе, наглядном методе, работе с учебником, документами или художественной литературой (работа с текстом).

Чтобы рассмотреть приведенную номенклатуру методов с определенных позиций, необходимо учесть, во-первых, что обучение представляет собой совместную деятельность учителя и ученика, поэтому каждый метод должен определять преподавательскую и учебную деятельность одновременно. Учение прежде всего познавательная деятельность, в процессе которой происходит усвоение. Методы призваны характеризовать специфический для них способ усвоения и организации этого усвоения (познания).

Какую же информацию получает учитель, когда ему говорят о «методе работы с текстом или документом»? Только указание, что ему следует использовать документ. А каким способом? Их может быть несколько:

1) Включение текста в изложение или его чтение. В этом случае учащиеся воспринимают информацию в готовом виде, как и при рассказе, лекции или объяснении.

¹ См.: Методика обучения истории в средней школе в двух частях. М., 1978.

2) Предложить после слушания или чтения воспроизвести содержание текста целиком или в ходе ответов на вопросы учителя. В этом случае ученик повторяет знакомые действия и учится воспроизводить, осуществляя различные умственные операции по аналогии.

3) Осуществлять самостоятельный анализ данного документа по вопросам учителя. В этом случае осуществляется поэлементное, пошаговое усвоение способов самостоятельного мышления.

4) Осуществить полностью самостоятельный анализ всего содержания документа или в соответствии с конкретной задачей, поставленной учителем. Здесь происходит целостный акт самостоятельного познания каких-то явлений или решение конкретной проблемы.

В указанных случаях документ является средством, а методом — способ организованной работы с ним учащихся. То же касается художественной литературы и наглядности. Картина — это только средство, как и диаграмма, диакадр, кинофильм или натуральный объект, показываемый во время экскурсии или в кабинете истории. Способы работы с ними требуют другой характеристики, обозначающей организацию познавательной деятельности. Любое изобразительное средство можно продемонстрировать для его восприятия. Можно сопроводить показ изложением. И в том и в другом случае, как и при чтении документа или художественного отрывка, имеет место одна и та же познавательная деятельность — восприятие и осознание готовой информации.

Картину можно использовать иначе: показать, объяснить и дать вопросы, требующие воспроизведения содержания картины или ее элементов. В этом случае происходит воспроизведение знаний и способов деятельности.

По картине можно поставить задание, требующее ее самостоятельного анализа. Это будет совсем иная деятельность познания — решение проблемы. Так же неоднозначно протекает беседа. Можно провести ее так, что ученику приходится только вспоминать ему уже известное. А можно организовать эвристическую беседу, предполагающую участие школьников в поиске ответа на поставленную проблему.

В практике обучения и в методиках предусматриваются различные варианты познавательной деятельности. Но акцент на средствах (слово, наглядность, тексты) и формах (рассказ, лекция, экскурсия) в течение многих лет не способствовал разработке методистами и учителями каждого вида познавательной деятельности, требуемой учебным познанием. Об эвристической беседе ничего не говорится в самых фундаментальных пособиях (А. А. Вагин), а пути и условия самостоятельного познания истории и решения познавательных проблем в методике не раз-

рабатываются. Поэтому они не заняли должного места в обучении.

При обсуждении методов с точки зрения характера организуемой учителем познавательной деятельности не должны упускаться ни способы, ни средства, с помощью которых эти методы реализуются, ни формы, в которые они облекаются.

Выше были рассмотрены виды содержания и способы их усвоения. В соответствии со способами усвоения разных видов содержания находятся и методы обучения. Они не изобретаются и не предлагаются, а выводятся на основе дидактически понятой сущности содержания образования и способов его усвоения.

На начальной стадии формирования знаний способу усвоения информации соответствует объяснительно-иллюстративный метод. Его сущность заключается в организации осознанного восприятия готовой информации учащимися разными средствами и приемами. Она состоит в привлечении наглядной изобразительности, в устном изложении информации и предъявлении документальных и художественных текстов. При этом учитель пользуется устным словом, письменным текстом, кинокартиной, памятником материальной и духовной культуры или их воспроизведением в макетах и копиях и символической наглядностью. Потрогает ли ученик рубило, увидит его изображение или услышит его описание — во всех случаях организована деятельность ученика по восприятию информации и первоначальному усвоению знаний. Приемы могут быть различны: рисунки на доске, аппликация, чтение стихотворения, объяснение, описание, построение схемы и т. д. Во всех случаях педагогическая сущность метода организации осознанного восприятия одинакова, как и одинаков эффект, — ученик сделал предъявленную ему готовую информацию своим достоянием.

Но для формирования навыков и умений, т. е. обеспечения усвоения способов деятельности, нужно неоднократно воспроизводить эти действия. Вторым методом обучения является репродуктивный метод. Его смысл в конструировании заданий на воспроизведение, выборе необходимого количества упражнений в педагогически оправданной системе, а затем репродуцировании, т. е. воспроизведении действия учеником в соответствии с заданиями. Это может быть пересказ объяснения учителя, описание содержания картины после его характеристики, составление простого и сложного плана, упражнение на знакомое сравнение, на рассказ об исторической личности по схеме, ответ на вопрос, не требующий поиска, размещение мест событий на немой карте, составление хронологической таблицы, упражнение на счет лет до и после н. э. и т. п. Здесь сознательно приводится столько примеров приемов, чтобы показать, как слово, наглядность, текст и, конечно, практическая деятельность служат в данном случае средствами одного и того же метода — репродуктивного. И сколько бы новых приемов учитель или методист ни

изобрел, но если они обуславливают повторение учеником известной ему деятельности, то все они должны быть отнесены к репродуктивному методу.

Однако можно знать, уметь, но не быть готовым к творческой деятельности, если не усвоен ее опыт. Усвоить его можно только в процессе решения проблем и проблемных задач. Виду содержания и способу его усвоения соответствует исследовательский метод. Сущность его в конструировании или выборе проблемы и проблемных задач и предъявлении их в определенной системе для самостоятельного их решения учеником. Выше был показан процесс усвоения учеником процедур творческой деятельности.

При исследовательском методе ученик на доступном ему уровне попадает в положение, требующее не усвоения готового знания, а научного познания. Это одна из форм сближения учебного и научного познания. И пусть ученик младших, или средних, или старших классов решает простенькую задачу, его деятельность сходна по характеру с деятельностью ученого. Ведь ученые тоже решают не всегда сложные задачи.

Формы этих доступных учебных исследований могут быть различны: маленькая текстовая задача, требующая минуту для своего решения, задание на систематизацию одной темы в течение урока (история плуга, развитие крепостного права и т. д.), более длительное исследование по истории завода, колхоза или школы.

Во всех этих случаях сущность метода одна — организованное усвоение опыта творческой деятельности и благодаря этому творческое применение и усвоение знаний.

Проблема и проблемные задачи могут конструироваться словесно, по кинофильму, картине, на основе документов, художественной литературы и объектов, показанных во время экскурсии. Это не вносит никаких принципиальных изменений в сущность метода — организованный учителем и доступный ученикам творческий поиск решения проблемной познавательной задачи.

Исследовательский метод показывает, что толкование методов обучения по источникам знаний долгое время приводило к игнорированию творческой деятельности на уроках истории. Отсутствие обоснованной методической концепции наносит существенный вред практике.

На вопрос о возможности в настоящее время сохранить в основе методов средства обучения, источники знаний и говорить о методе работы, например, с текстом в информативном, репродуктивном и исследовательском вариантах приходится ответить отрицательно. Во-первых, в указанных вариантах можно использовать не все привычные методы, например рассказ, беседу. Во-вторых, привычные методы — устное изложение и письменные тексты, как и наглядность, в равной мере несут гото-

вую информацию. С точки зрения организации усвоения между ними нет различий. Рассмотрение методов на основании источников знаний не требует анализа каждого способа усвоения и каждого вида познавательной деятельности, как особого явления. Признание исследовательского метода обучения влечет за собой необходимость выяснения большого числа других вопросов, указанных ниже. В методике мало изучен вопрос об особенностях упражнений в курсе истории, их числе и характере. Не изучается специфика применения знаний по истории. Внимание к методам обучения только с их внешней стороны, со стороны средств и форм не побуждало к систематическому и глубокому изучению характера и закономерностей организации разнотипной познавательной деятельности — сердцевины учебного процесса.

Исследовательский метод, впрочем, как и все другие методы, при своем применении наталкивается на трудность, вызываемую одной из важных и всеобщих закономерностей усвоения. Состоит она в том, что каждый ученик усваивает любое для него содержание или действие поэлементно, поэтапно. Нельзя научить составлению плана, не научив предварительно озаглавить отрывок текста и определять в нем существенное, а до этого пересказывать содержание отрывка и т. д. Точно так же нельзя научить исследовательской деятельности, т. е. целостному решению проблем, проведению по ним учебного исследования, не обучив элементам этой деятельности. В практике обучения довольно часто встречается явление подобного рода. Когда преподаватель сообщает факты и просит сделать несложный вывод или в ходе рассказа просит только высказать предположение и предлагает подумать о следующем звене рассуждения — во всех этих случаях он учит думать поэлементно. Такие действия учителя относятся к частично-поисковому или эвристическому методу.

Сущность этого метода состоит в том, что учитель, поставив проблему, малодоступную для самостоятельного решения, делит ее на подпроблемы и серией взаимосвязанных вопросов или аналогичных облегченных задач включает учащихся в процесс выполнения отдельных шагов хода решения. Ученик не планирует всего решения, как при исследовательском методе, не выполняет всех этапов учебного исследования, а решая задачу под непосредственным руководством учителя, самостоятелен только на отдельных этапах этого исследования.

Не всегда учитель ставит проблему с самого начала. Он может серией наводящих вопросов подвести учащихся к решению сформулированной в конце беседы проблемы.

Эвристический метод реализуется в разных формах. Так, поставив или сформулировав задачу и встретив затруднения учащихся, учитель ставит вопрос в более легкой форме или дает аналогичную, но более легкую задачу. В другом случае он

делит эту задачу на 2—3 подзадачи, решив которые учащиеся переходят к основной. В третьем случае учитель дает дополнительные данные к задаче, тем самым сокращая поле поиска.

Наиболее выразительной формой этого метода является эвристическая беседа по истории, которая уже была освещена в литературе¹, но пока не получила должного распространения на практике.

Суть эвристической беседы в том, что для поиска учениками решения какой-либо проблемы учитель выстраивает серию взаимосвязанных и вытекающих один из другого вопросов. Все или большинство этих вопросов представляют небольшие подпроблемы, решение которых ведет к решению основной проблемы. Иногда нужны параллельные ряды вопросов, на каком-то этапе смыкающиеся друг с другом.

Беседа может состоять из сплошной цепи вопросов, а может сочетать ее с параллельным рядом вопросов, если, например, надо вспомнить дополнительный материал и решить на его основе небольшую проблему, чтобы полученную информацию связать с основной цепью. В младших и средних классах используются беседы, состоящие из одного ряда вопросов. В старших классах они могут быть сложнее.

И, наконец, метод проблемного изложения, состоящий в том, что учитель ставит проблему и цепью рассуждений, изложением материала раскрывает решение этой проблемы так, чтобы показать противоречивый ход решения, трудности, которые встречаются на пути, способы и варианты их преодоления. Он должен показать всю противоречивость и сложность процесса познания, его подчас извилистый путь.

Необходимость проблемного изложения вызвана тем, что решение подобных задач при исследовательском и эвристическом методах возлагает значительную часть трудностей процесса познания на учащихся. Поэтому уровень доступности этой работы для учащихся должен быть максимальным. Иными словами, задачи не должны быть легкими, но принципиально доступными каждому. В связи с этим учителю надо дифференцировать задачи, создавать их варианты для учащихся разной подготовки. При этом условии, однако, учащиеся не видят эталона доступного им потолка культуры мышления, не видят перспективы, цели, к которой в этой области они должны стремиться, не знакомятся с образцами научного познания. Это раскрывается в проблемном изложении, которое на разных ступенях обучения приобретает свой уровень. С примером проблемного изложения в средних классах можно познакомиться в журнале «Народное образование», 1969, № 7 (Приложение),

¹ См.: Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959, с. 171—172; Дидактика средней школы. М., 1975, с. 164—166; Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974, с. 40—41.

где оно показано на материале восстания Уота Тайлера. Особенно необходим этот метод в старших классах.

В реальной практике обучения проблемное изложение по мере развития учащихся можно сочетать с частично-поисковым методом. Учитель останавливает свой рассказ и предлагает ученикам высказать предположение или сделать вывод, или поставить вопрос по существу изложения. Тем самым ученики становятся соучастниками движения учительской мысли, тем более что проблемное изложение по своей природе вынуждает следить за ходом рассуждения учителя, контролировать его логичность и последовательность.

Таковы дидактические методы обучения, которые можно применять в обучении истории. Методика может детализировать эти методы, различно сочетать их элементы, воплотить каждый метод или их сочетания в разных приемах, но во всех случаях они уложатся в описанные пять методов, поскольку последние выведены из видов содержания образования и способов их усвоения. Легко заметить, что все известные и привычные в обучении истории методы не выходят за рамки выше перечисленных. Рассказ, объяснение или лекция могут быть информативными, тогда это объяснительно-иллюстративный метод. Но они же могут быть и проблемными, тогда это проблемное изложение. Беседа может состоять из вопросов, требующих только воспроизведения знаний, и в этом случае речь идет о репродуктивной беседе. Но она может быть и эвристической. Картина может быть использована для информации, для постановки вопросов на воспроизведение и для создания проблем. Документ может быть дан для иллюстрации и пополнения информации, но он может служить предметом упражнений и для воспроизведения информации — репродуктивный метод. Если же ученикам предлагают по документам сделать самостоятельно небольшое изыскание — исследовательский метод, а если с помощью учителя — эвристический метод.

Других вариантов нет. В этом легко убедиться, рассмотрев рекомендуемые методы в книге А. А. Вагина¹. Если сохранять только привычные наименования методов, то, как показала многолетняя практика, в реальном процессе обучения не встречается проблемное изложение, совсем редки эвристические беседы, исследовательский метод применяется редко и вне системы, предлагаемой в следующих главах настоящей книги.

Методы делятся на приемы обучения. Их множество, и каждый учитель изобретает, находит свой. Но все они относятся к одному или нескольким указанным выше методам.

Смысл изложенной системы дидактических методов состоит в том, что они дают учителю возможность истолковать, осмыс-

¹ См.: Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, с. 310—311.

лить каждый свой конкретный прием или их сочетание в целостной методике. Они помогают учителю контролировать полноту использования методов в своей практике, продумать, когда и в связи с каким материалом применить тот или иной метод, и как в связи с этим перестроить прием обучения.

Указанные методы выполняют воспитательную функцию, если в процессе их применения учитывается эмоциональный фактор, т. е. условия, соблюдение которых вызывает у учащихся интерес к предмету и познавательную потребность, делает учебное познание значимым для них.

Процесс обучения истории в целом. Выше были охарактеризованы отдельные виды содержания образования на дидактическом уровне, способы их усвоения и методы обучения. Это было необходимо, чтобы выяснить каждый элемент или шаг процесса обучения. Когда читатель после этого встретится с описанием урока или реальным уроком, в первую очередь своим, он сможет его осмыслить по элементам. Готовясь к уроку, учитель учтет все эти элементы. Но на эти элементы урок еще надо разложить. В реальной жизни они все перемешаны и часто причудливо сочетаются. Представим себе отрывок текста учебника, где указаны не все связи, а ученику для его понимания надо что-то вспомнить, а где-то и продумать заново. В этом случае ему придется применить три способа усвоения. Если же сам ученик не сможет этого сделать, учитель должен обеспечить такое усвоение, т. е. полностью или частично применить три метода. Такой отрывок тоже представляет не один вид содержания, а три его вида — информацию, воспроизведение старого и добывание в ходе поиска нового знания.

Иными словами, обучение как целостное явление должно быть организовано как определенный порядок совмещения видов содержания образования, способов усвоения и методов обучения. Это не значит, что всегда, в каждый момент обучения действуют все перечисленные методы. На том или ином этапе может применяться один из видов содержания или один способ усвоения внутри того или иного метода обучения. Но в этом случае процесс обучения может оказаться незавершенным.

Процесс обучения считается завершенным и полноценным, если он проходит через все уровни усвоения, вбирает все виды содержания и все методы обучения в соответствии со ступенью обучения и уровнем развития учащихся. Принципиальная схема современного процесса обучения включает в себя предъявление новой информации объяснительно-иллюстративным методом, привитие навыков и умений путем репродуктивного применения усвоенных на первом этапе знаний и творческое применение этих знаний и умений, сопровождающее все три этапа эмоциональное воздействие на ученика. По этой схеме протекает обучение, начинающееся заново. Как только у учеников сложился какой-то фонд знаний, умений и опыта творческой дея-

тельности, дальнейший процесс может начаться с новых, более сложных упражнений или творческих задач, несущих в себе новую информацию и т. д. В ходе урока эти элементы могут чередоваться по-разному, но, разумеется, не по желанию учителя, а в соответствии с логикой содержания материала и способов его усвоения.

Принципиальная характеристика процесса обучения должна быть дополнена описанием его закономерных этапов, к числу которых относят постановку задачи, предъявление новой информации, закрепление ее и способов деятельности, контроль и оценку, обобщение и систематизацию. В психологии и педагогике давно доказана необходимость всех этих этапов, о чем знает каждый учитель. Но эти этапы не вносят никаких изменений в понимание содержания и методов обучения. Так, закрепление может быть осуществлено посредством проблемных задач, т. е. исследовательским методом или в форме эвристической беседы, т. е. частично-поисковым методом.

Контроль и проверка осуществляются устно, письменно или с помощью технических средств. Но это могут быть или репродуктивные задания, или творческие.

Систематизация может быть проведена при помощи рассказа учителя или показа кинокартины, т. е. объяснительно-иллюстративным методом, а также широкоохватной творческой задачи или беседы, требующей осмысления пройденного материала. Тогда это исследовательский или эвристический метод.

Последний раздел данной главы о целостном процессе обучения показал, что во всех случаях его протекания дидактическая характеристика содержания, способов усвоения и методов обучения помогает понять его элементы и детали. Формирование исторического мышления как части содержания исторического образования подчиняется законам осуществления целостного процесса обучения, его методам и этапам. Историческое мышление воспитывается в ходе всего процесса обучения и всеми его средствами.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПРЕДЪЯВЛЕНИИ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Развивается ли мышление усвоением знаний? Никакое обучение, в том числе истории, невозможно без предварительного создания у учащихся первоначального фонда представлений и знаний. Эта функция возлагается на учителя (автора учебника), ибо при обучении никто другой не может ввести учащихся в содержание новой для них темы. Мы говорим о новой информации, потому что бытующее в методике понятие «изложение знаний» неправомерно. «Изложить» или «сообщить» знания невозможно. Можно только изложить, предъявить информацию, материалы, которые, будучи усвоенными, становятся знанием личности. Знание — это свойство личности и вне личности или совокупности личностей не существует.

Ввиду большой роли словесного изложения информации на уроках истории, т. е. объяснительно-иллюстративного метода средствами слова и наглядности, возникает несколько важных для нашей темы вопросов: в какой мере приобретение знаний как следствие восприятия учениками в готовом виде предъявленной им информации развивает их мышление? Формируют ли сами по себе знания новые познавательные структуры учащихся? Вызывают ли они сдвиг в умственном развитии учащихся?

Чтобы понять поставленные вопросы, обратимся к тексту, содержащему историческую информацию, и попробуем представить себе, какие познавательные структуры он в себе несет и способен формировать. Например, текст учебника, относящийся к раннему этапу исторического образования, когда ум учащихся еще не перегружен ни информацией, ни познавательными структурами.

Так, в учебнике истории древнего мира (V кл.) один из ранних текстов посвящен возникновению рабства. Вот этот текст¹.

«1. Почему появилась возможность эксплуатировать людей? 2. Первобытные охотники едва обеспечивали себя пищей. 3. Даже маленькие дети и старики должны были добывать ее. 4. Не было выгоды заставлять работать на себя других людей: все, что они добывали бы своим трудом, ушло бы на их пропитание.

¹ Для удобства дальнейшего рассмотрения каждое предложение обозначается номером.

5. Земледелец в Египте создавал своим трудом больше продуктов, чем добывал охотник. 6. Плодородные почвы долины Нила давали хороший урожай. 7. Человек мог вырастить здесь хлеба и скота больше, чем было необходимо для его пропитания. 8. Собранный урожай не только хватало для тех, кто работал в поле, но оставался и некоторый излишек. 9. Стало выгодным заставлять человека работать, чтобы отнять у него этот излишек. 10. Отобранный хлеб и скот можно было обменивать на медь, золото, серебро и на изделия ремесленников. 11. В Египте с развитием земледелия появилась возможность эксплуатировать людей. 12. Эксплуатировать людей — значит забирать себе то, что произведено их трудом. 13. Эксплуатация — присвоение того, что создано трудом других людей».

Каждая фраза несет не только определенную информативную нагрузку, некоторые из них способны обнаружить мыслительную деятельность, которая привела к этой информации или вызвана ею. Первое, заглавное предложение содержит форму вопроса и тем самым может побудить мысль, ищущую ответ на поставленный вопрос. В нем скрыта мысль о том, что явления реализуются, поскольку они объективно возможны. Второе предложение несет только информацию и никакой мысли само по себе не вызывает, если ученик не соотносит его с прежними знаниями. Условимся, что анализу подвергается только данный текст и его возможности порождать мыслительную деятельность. Третье предложение, подобно 2-му, несет только информацию и вместе с тем конкретизирует второе, имеющее всеобщее значение, т. е. касается всех первобытных людей. Четвертое указывает на следствие фактов, изложенных во 2-м и 3-м высказываниях, и в принципе способно породить мысль о причинно-следственной связи. Оно же содержит структуру объяснения невыгодности эксплуатации других людей.

Предложение 5 содержит противопоставление египетского земледельца первобытному охотнику, а 6-е, 7-е и 8-е объясняют причину явления, о котором говорится в 5-м, а 9-е информирует о следствии предшествующих трех предложений. Предложение 10, помимо носителя новой информации, является отдаленным следствием ранее упомянутых явлений. Чтобы его понять, надо выстроить ряд последовательно взаимосвязанных явлений: плодородие египетской почвы — богатый урожай — излишек зерна и скота — его увеличение за счет чужого труда — обмен излишков на изделия ремесленников.

Предложение 11 обобщает 10-е и еще раз подчеркивает уже предполагаемое ясным понятием возможности. Два последних предложения содержат структуру определения.

Итак, весь отрывок, помимо предметной информации, в явном или скрытом виде содержит основу для образования интеллектуальных структур (в порядке последовательности текста): вопроса, идеи объективной возможности явления, конкретиза-

ции, непосредственного следствия, объяснения, противопоставления причинной связи, опосредованного промежуточными суждениями (явлениями) следствия, обобщения и определения.

Взятый почти наугад текст оказался весьма богатым по своим формальным структурам, т. е. тем познавательным действиям, которые он способен породить у зрелого, мыслящего ума.

В рассматриваемом отрывке для нашей цели, т. е. для вопроса о развитии мышления, важны не только собственно мыслительные структуры. Поскольку речь идет о мышлении на предметном историческом содержании, то столь же важно содержание идей, кроющихся за прямым смыслом текста. Основная идея состоит в том, что социальные явления порождены экономическими причинами: рабство или возможность эксплуатации порождены в конечном счете возникновением земледелия. Из других идей можно указать на идеи роста производительности труда, разделения труда между земледельцами (скотоводами) и ремесленниками.

Внимательно рассмотрев изолированный текст, можно поставить определяющий для проблемы роли изложения учителем учебной информации вопрос: порождает ли усвоение данного и подобного рода текстов те интеллектуальные структуры, которые, как мы видели, заложены в тексте? Может ли ученик сам извлечь структуру вопроса, объяснения, определения? Возникнет ли у него идея причинно-следственных связей? Породит ли текст готовность ученика к опосредованному выведению следствия через ряд звеньев? Появится ли у него самая мысль о взаимосвязи социальных и экономических явлений? Сформируются ли у него понятия производительности труда и разделения труда? Возникнет ли все это в сознании учащихся, если даже они усвоят много подобных текстов?

Ответ на эти вопросы неоднозначен. Но в основном совершенно очевиден отрицательный ответ — ученику непосильно осознание формальных и содержательных структур текстов и информации, если эти структуры не облачены в явную и сформулированную форму. Здесь уместно напомнить мысль В. И. Ленина о том, что «практическая деятельность человека миллиарды раз должна была приводить сознание человека к повторению разных логических фигур, дабы эти фигуры могли получить значение аксиом»¹. И еще: «Практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики»². Не говоря уже об ограниченности у учащихся практики, совершенно очевидно, что при всей частоте фактического повторения логических фигур и конкретного воплощения обобщений в текстах, устных или письменных, сами учащиеся их осознать не в состоянии. Отдельные логические фигуры, относительно яв-

¹ Ленин В. И. Философские тетради. М., 1978, с. 172.

² Ленин В. И. Указ. соч., с. 198.

но представленные в тексте, могут быть усвоены эмпирически, учащиеся начнут ими намеренно пользоваться, не осознавая их природы. Уровень их применения будет невысок, т. е. достаточно элементарен. Точно так же обстоит дело с усвоением методологической функции содержательных идей. Можно весь курс построить под углом зрения фактического обогащения преимущественности культуры и творческого создания культуры народом, но учащиеся к этому выводу сами не придут, если его поэтапно не выразить в явном виде, не поставить перед учащимися этой проблемы. Учащиеся могут неоднократно воспроизводить результаты применения методологических идей, т. е. готовые выводы, воспроизводить движение мысли, подсказанное готовыми текстами в соответствии с этими идеями, но сделать их своим инструментом познания не могут. Об этом достаточно свидетельствует то, что даже вся совокупность методов обучения истории, практикующаяся в школе, не обеспечивает массовой готовности учащихся к самостоятельному оперированию обобщенными историческими знаниями. Вызвано это тем, что учителя часто не используют весь имеющийся арсенал средств развития мышления, в частности не используют всех возможностей изложения.

Изложение учителя, даже самое совершенное, не способно обеспечить необходимый уровень мыслительной деятельности учащихся на материале истории. Но без изложения учителя, соблюдающего определенные условия, не могут быть созданы необходимые предпосылки развития мышления. При этом под изложением понимается не только обширный устный рассказ, но и предъявление письменного текста, краткое указание или объяснение, комментарий звукового кинофильма, осознанный зрительный ряд в кинофильме и диафильме и т. д., т. е. всякую информацию, воплощенную в словах и образах.

Такое изложение информации может в необходимой мере содействовать развитию мышления, т. е. обеспечить начало формирования познавательных структур, если оно использует три свои возможности.

Первая из них, как это видно из рассмотренного текста учебника, состоит в том, что он включает в свой состав отражение познавательных структур. Это делается постоянно, и вопрос заключается только в определении содержания структур и идей, заключенных в тексте на той или иной ступени обучения. Данное средство изложения приводит к эмпирическому усвоению отдельными учениками отдельных структур и воспроизведению их в сходных ситуациях.

Вторая возможность устных или письменных текстов предусматривает раскрытие в них в развернутом виде фактической процедуры того или иного мыслительного акта на конкретном содержании. Сама процедура не обозначается и не объясняется.

Рассмотрим текст устного изложения учителя в связи с восстанием Уота Тайлера:

«В 1381 г. английские крестьяне восстали под руководством Уота Тайлера. Они достигли сначала больших успехов, но нам надо прежде всего узнать причины этого восстания. Главная из них состояла в том, что с ростом городов и развитием торговли феодалы в погоне за богатством усилили эксплуатацию крестьян. Крупные землевладельцы стали чаще требовать от крестьян барщины, так как полученные от труда крестьян продукты можно было выгодно продать. Средние и мелкие феодалы предпочитали вместо барщины и оброка получать с зависимых крестьян деньги, так как денежный оброк можно было увеличивать, не считаясь с интересами крестьян, а на деньги нанимать бедных наемных рабочих за ничтожную плату для обработки господских земель. В то время в Англии было много бедноты и парламент издал законы, которые обязывали бедных крестьян наниматься к феодалам на работу за самую низкую плату. Тех, кто не подчинялся этим законам, сажали в тюрьму, били плетью, клеймили раскаленным железом.

К этим тяготам еще прибавились налоги, которые пришлось платить в связи со Столетней войной. Нуждаясь в деньгах для ведения войны, король все чаще увеличивал налоги, а сборщики налогов злоупотребляли своими возможностями, обманывая и обирая крестьян.

Все это не могло не вызывать возмущения крестьян. Вы уже знаете о Жакерии. Сравним причины восстания французских и английских крестьян. И во Франции, вы помните, велик был феодальный гнет, и там Столетняя война усилила тяготы крестьян. Таким образом, вы видите, что причины были общие. Однако поводы к этим восстаниям были разные...»

Отрывок явно выражает необходимость выяснить причины восстания, выделяет главную, указывает менее важную. Говоря о разном поведении крупных и мелких феодалов, учитель объясняет причины этих различий. Далее предлагается сравнить причины двух восстаний, указывается на общность, а затем отмечается различие в поводах. На основании даже одного этого отрывка текста учащиеся могут выделить необходимость узнавать причины явления, осознать возможность сравнения и заметить разницу между причиной и поводом. Ученики еще не могут сделать никаких обобщений, так как для этого потребуется многократное повторение подобных текстов. Но эмпирическое становление данных познавательных структур, т. е. установки на выяснение причин, сравнение, понимание различия главных и второстепенных причин может быть обеспечено такими текстами у многих.

И наконец, третья возможность изложения — предъявление норм мышления открытым текстом с рассмотрением способов их реализации. Используя тот же устный текст, учитель вклю-

чает в него прямые указания на необходимость постоянного выяснения причины и следствия явлений, указывает способ, пригодный в данном случае, или другие способы, применяемые в новых ситуациях. То же касается сравнения или использования методологически значимой идеи. Учитель мог бы сказать, охарактеризовав причины восстания: «Итак, вы видите, что причины восстания крестьян кроются в их экономическом положении, в том гнете, которому они подвергались феодалами. Каждый раз, когда вы изучаете народное восстание, ищите его причины в экономическом положении народа до восстания». Третий вариант изложения создает ориентировочную основу для дальнейшей деятельности учащихся в ходе выполнения заданий учителя или при необходимости помогает им самостоятельно определять направление деятельности.

Может возникнуть мысль: а не лучше ли использовать третий путь в качестве единственного и ведущего прямо к цели? Но это только так кажется. Без определенных навыков встречи с теми или иными формальными и содержательными структурами (сравнением и причинной связью, ролью материальных условий) прямая ориентировка либо не достигнет цели, либо требует больших усилий. Кроме того, мы здесь рассматривали очень простые случаи, часто лежащие на поверхности. При изучении сложных познавательных действий можно убедиться в том, что начинать с раскрытия сущности той или иной структуры до встречи с ними учащихся на эмпирическом уровне нецелесообразно. И наконец, даже после предъявления в явном виде того или иного обобщенного действия неизбежно внесение в текст конкретных проявлений этого действия. Их требуют само содержание учебного материала, условия усвоения и то обстоятельство, что ни одно обобщенное правило не может показать всего богатства конкретных вариантов его реализации.

Таким образом, излагая учебный материал, предъявляя его в разных формах — изобразительной, натуральной и словесной, учитель должен предусмотреть для каждого урока и каждой темы состав познавательных структур, которые он внесет в текст изложения в одном из трех вариантов. Для каждого целого курса предмета важно установить всю совокупность структур, подлежащих включению в изложение.

Историческое мышление на основе марксистско-ленинского понимания истории является научно-теоретическим, т. е. таким, которое сопровождается пониманием изучаемого объекта в целом, состава и связи его элементов, процесса получения знания, умением оперировать имеющимися знаниями с целью осмысления и поиска новых.

Для того чтобы учитель в ходе предъявления новой информации мог создать почву для развития исторического мышления, важно учесть содержательную и богатую возможными для обучения истории выводами мысль Маркса и Энгельса: «Исто-

рия есть не что иное, как последовательная смена отдельных поколений, каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой — видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности»¹. Конечно, не обязательно приводить этот отрывок учащимся. Но учитель может сделать ряд выводов о том, как нужно представлять исторический процесс на всем протяжении его развития.

Из отрывка следует, что историю следует представить как последовательную, взаимозависимую смену событий, явлений, эпох. Эта смена явлений связана с людьми, их группами и поколениями, а также их деятельностью. Каждое новое поколение застает и неизбежно принимает определенное наследство в области труда, социальных отношений, государственных форм, культуры от всех предшествующих поколений.

Наследство каждого поколения не пропадает, а либо прямо переходит к следующим, либо вплетается в культуру, сохраняемую последующими поколениями, видоизменяемую и преобразуемую. Каждое поколение, каждая эпоха сохраняет полученное наследство, т. е. выполняет деятельность по его сохранению и воспроизведению в изменившихся условиях. Поэтому формы и способы этой деятельности неизбежно видоизменяются. Тем самым, т. е. с помощью новых способов и видов деятельности, каждое поколение видоизменяет полученное наследство, создает новые виды и способы деятельности. Следовательно, каждое поколение усваивает и должно усвоить способы изменения принятого наследства и, следовательно, способы изменения уже известных форм деятельности, вошедших в это наследство.

В этой мысли основоположников марксизма детально выражена идея преемственности исторического развития в ходе творческой деятельности масс, каждого поколения.

Учащихся старших классов, у которых интерес к обобщенным идеям заметно возрастает и усиливается их внимание к месту каждого человека в обществе, очень привлекают эти идеи. К ним важно подвести школьника постепенно, чтобы изложенные мысли завершали процесс осознания системы фактов и промежуточных идей. Поэтому и в предшествующих классах учитель в подходящих случаях, т. е. когда это соответствует программе, призван раскрывать состояние отдельных элементов общественной структуры — производительных сил, производственных отношений, социального устройства и т. д., а также показать, как другое поколение использовало и видоизменя-

¹ Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология*. — Соч., т. 3, с. 44—45.

ло это состояние. Обычно учащиеся узнают об изменениях, о развитии как о готовых характеристиках новых состояний — новые классы, новое положение этих классов, новые формы государственного устройства, новые явления культуры. Сам механизм перехода от старого к новому часто остается для учащихся скрытым, а между тем это одно из важнейших условий обеспечения подлинного понимания исторического процесса. Десятки страниц различных учебников дают характеристику уже сложившихся состояний различных сторон общественного организма, изложение конечных результатов развития и выводов. На память учащихся возлагается колоссальный и непосильный груз. И не потому, что информации много, а потому, что она плохо организована. Приведем довольно типичный, хотя и не самый выразительный отрывок, иллюстрирующий подобную организацию знаний:

«Господство монополистического капитала привело к дальнейшему ухудшению положения рабочих. Главным источником прибылей монополий являлось усиление эксплуатации пролетариата. Заработная плата немецких рабочих была значительно ниже, чем английских и американских. Положение рабочих еще более ухудшилось во время экономического кризиса 1900—1903 гг., вызвавшего большую безработицу».

Все позиции отрывка надо запомнить, их нельзя вывести одну из другой. Но если для учебника разорванность высказываний в определенной мере часто объяснима, то такая же практика устного изложения учителем тех же или других позиций является одной из причин непрочных и формальных знаний.

Чтобы понять природу полноценного изложения учителем учебного материала, надо заметить, что содержание изложения соответствует желаемому содержанию знаний учащихся. Учитель говорит о том, что должно быть по его замыслу усвоено его аудиторией. Для этого у учителя должно быть правильное представление о том, что должно быть усвоено, каким способом усвоено, и о том, как изложить, чтобы желаемое содержание материала было усвоено учащимися.

Структурирование знаний и мышление. Для развития мышления очень важно проследить, как структурируется весь излагаемый материал, раскрываются способы исторического познания и реализуется диалектическая логика при предъявлении содержания и способов познания исторического процесса.

Структурирование материала при изложении означает представление информации в ближайших, а затем во все более отдаленных существенных связях. Важные процессы объясняются так, что становятся ясными их механизмы. Освещаемый объект представляется элементом более обширной системы и в доступных случаях сам характеризуется как система взаимосвязанных элементов.

Структурированию подлежит как каждая тема, так и целостная эпоха, освещаемая в курсе. Оно осуществляется постепенно и завершается в конце темы или раздела на повторительно-обобщающих занятиях. Подробно это будет показано на примере целой темы в последней главе. Сейчас важно осознать идею структурирования знаний в ее конкретном воплощении.

Обратимся к вопросам международных отношений в конце XIX — начале XX в., изучаемых в IX классе. Чтобы понять проблему, ученик должен осознать связь следующих элементов, составляющих данное историческое явление: 1. Имперналистическое развитие великих держав Европы. 2. Борьба великих держав за окончательный раздел мира. 3. Противоречия между всеми великими державами и между их группами. 4. Невозможность блоков и их образование. 5. Гонка вооружения. 6. Невозможность войн при имперализме, без которых невозможен передел мира. 7. Слабость рабочего движения в борьбе с угрозой войны.

Каким бы конкретным содержанием учитель ни наполнил тему, важно, чтобы ученики осознали связь между указанными элементами. В рамках этой системы положений учитель покажет франко-русские и германо-австрийские отношения, франко-германские и русско-германские, отношения между Англией и обеими коалициями — эволюцию этих отношений и так по каждому пункту, если это будет необходимо.

В данной теме важно показать механизм постепенного складывания блоков, колебания отдельных стран, причины колебаний и конечных решений. Существенно, чтобы учащиеся поняли неизбежность первой мировой войны и как эта неизбежность воплощалась в действиях великих держав, несмотря на их осторожность (предупреждения Бисмарка Вильгельму I) и предусмотрительность.

В конце темы не столько важна схема событий, сколько становление в сознании учащихся схемы неперенных связей между элементами исторического явления, изучаемого в этой теме.

Структурированию знаний по отдельным темам может предшествовать и сопутствовать структурирование знаний по более общим аспектам истории. Так, еще в V классе учащиеся могут узнать, что, описывая какое-либо историческое событие, надо ответить на следующие вопросы: кто (что), где, когда, как, почему? Постепенно ученики привыкают к такому порядку, и некоторые из этих вопросов приходится обходить только в том случае, если ответы на них заведомо известны.

К концу первой темы по новой истории в VIII классе — «Мир к началу новой истории» — у учащихся должно сложиться представление об обществе как целостной системе. Нужно, чтобы ученики, осмысливая любое общественное явление, учитывали все элементы строения общества, все стороны его, способные повлиять на рассматриваемое явление. Понимание того,

что общество предполагает определенные связи между производительными силами, производственными отношениями, социальным составом, политическим устройством и образом духовной жизни, крайне важно и должно формироваться постепенно. У учащихся должна возникнуть установка на то, что при характеристике какого-либо общественного явления необходимо подумать, какую роль для его возникновения и проявления может играть каждый из элементов, составляющих общество.

По мере усвоения очередной общественно-экономической формации в терминологии, принятой в учебниках, надо показать специфику каждого из элементов и сохранение этих элементов на всех ступенях развития человечества.

Задача развития мышления ставит перед учителем ряд вопросов о конкретных способах построения изложения. В общем виде принцип, лежащий в основе этих способов, можно определить как раскрытие исторического процесса на теоретическом уровне. Это вовсе не означает всегда обобщенное изложение, движение от общего к частному, хотя на определенных этапах оно бывает совершенно необходимо. Под теоретическим уровнем изложения понимается такое, при котором и описательный, конкретный материал излагается под углом зрения осознаваемого учителем теоретического обобщения, к которому предстоит подвести ученика. Конкретный материал в таком изложении должен отражать обобщенные понятия и связи между ними, обеспечивающие в дальнейшем теоретическое понимание изучаемого материала, а пока просто понимание существенных связей внутри описываемых конкретных фактов. Представляется необходимым даже на самом раннем обучении истории найти формы отражения и объяснения связей. Практикующееся описание быта, событий, процессов вне раскрытия их происхождения, внутренних связей и механизмов изменений создает на начальных этапах обучения стереотип описательного, эмпирического мышления. Описательное изложение исторических событий или черт эпохи, сведение его к фиксации последовательности и рядоположности событий неприемлемы в VII—X классах.

Даже теоретическая, обобщенная характеристика вне связей между элементами излагаемого содержания и раскрытия истоков явления слабо влияет на развитие мышления. В одном учебнике перечисляются признаки капитализма в конце XIX в.: а) господство частной собственности на средства производства; б) товарное хозяйство и господство товарно-денежных отношений; в) превращение рабочей силы в товар и эксплуатация капиталистами наемных рабочих, лишенных средств производства; г) бесплановость производства и ожесточенная конкуренция; д) производство ведется не ради удовлетворения потребностей трудящихся, а ради получения прибыли капиталистами; е) периодические промышленные кризисы; ж) концентрация произ-

Все эти верные положения приходится запоминать, так как они не выводятся одно из другого, не мотивируется их последовательность, а признаки не раскрываются как следствие определенных причин, и в частности предшествующих признаков. В результате ученикам трудно вывести забытый признак, они не знают, на каком основании они выделены и каков критерий достаточности этих признаков. Особенно трудно оперировать сочетаниями нескольких признаков.

Перечисленные признаки капитализма даны в конце раздела. В определенных условиях можно поступить и так, если иметь в виду работу с учащимися по восстановлению связей между позициями. Но изложение с раскрытием связей, в том числе генетических, между этими признаками показало бы эталон желаемого стиля мышления. Без этого, положения, как будто выраженные теоретическим языком, не оказывают влияния на формирование теоретического мышления совсем или оказывают его в гораздо меньшей степени, чем это могло бы иметь место.

Изложение учителя призвано показать эталон хода мышления, выполнения мыслительных действий. Необходимо систематически показывать образцы аналитико-синтетического мышления. Этому постоянно содействует часто применяемый рассуждающий стиль речи учителя. Вообще, видимая для учащихся постоянная работа учительской мысли по ходу изложения — крайне важное условие становления стиля и образа мышления его слушателей.

Нами было записано несколько уроков одного учителя, выделяющегося культурой мышления. Ученики при ответах во многом проявляли элементы его стиля. Приведем некоторые отрывки этих записей по истории Киевской Руси:

«Древнерусское, или Киевское, государство формально начинается с 860 г. Но можно ли начало государства отнести к одному году? Ведь государство складывается постепенно и долго. В отношении славян об этом свидетельствуют известные вам союзы славянских племен — Славия, Куявия и др. В 860 г. только было оформлено образование обширного и мощного государства с Киевом во главе.

...Но почему Киевское государство сложилось как обширное и единое? Почему не образовались самостоятельные государства в границах территорий известных вам союзов племен? Как нам выяснить ответ на этот вопрос? Государство, как вам хорошо известно, складывается там, где есть неравенство между людьми, есть классы. Значит, надо искать причины образования единого древнерусского государства в положении этих классов в первую очередь. Действительно, имущественная знать, выделившаяся в славянских племенах уже господствовала над общинниками. Но те были еще объединены в соседские общины, где земля находилась в коллективной собственности. Отнять

у общины землю, пока она еще не стала частной собственностью, было невозможно. Община тогда была еще достаточно большой силой. Общинники были нужны и для обороны от кочевников. Поэтому государственная власть нужна на первых порах для покорения соседних племен и обложения их данью. Вся добыча, естественно, попадает в руки главным образом князя и его дружины. Война доставляла им больше богатства, чем урожай, которые тогда были очень низки (сам = 1,5, сам = 2). Поэтому у них и не было еще земельных владений, не было своего хозяйства.

В ходе этих войн Русь, наиболее сильный союз племен, подчиняет своей власти соседние племена, облагая их данью. На основе таким образом выросшего могущества знать может уже перейти к подчинению свободных общинников...

Объединению союзов славянских племен в Древнерусское государство содействовала и угроза кочевых народов. Но это не главная причина. Ведь набеги кочевников были задолго до объединения, как и после распада Киевской Руси. Но к объединению это не приводило. Влияние нападения кочевников имело ускоряющее значение, когда у самих славян происходил процесс образования единого государства по другим, более существенным причинам.

Как видите, у одного и того же исторического явления может быть не одна причина. Но всегда надо искать, какие из них главные, какие второстепенные. И объяснять, почему каждая из них относится к тем или другим».

В этом обобщающем отрывке проявляет себя логика объяснения, раскрытие механизма процессов образования единого государства и анализ роли фактов, явлений, приведших к его созданию. Вместе с тем здесь есть указание на общую норму познавательного действия.

В другом случае учитель после рассказа о крещении Руси поставил вопрос, почему в рабовладельческом государстве господа не обращали рабов насильно в свою веру, а при становлении феодализма имело место насильственное крещение народа: «Вспомните, что так же произошло у франков при Меровингах, у арабов, которых приобщали к мусульманству. Почему такое различие? Вы помните, что рабов захватывали главным образом в ходе войн, из разных племен и народов. Им трудно было друг с другом сговориться, между ними не было сколько-нибудь тесной связи. Кроме того, рабов, у которых ничего своего не было, заставляли работать только силой и страхом перед голым насилием. А крестьян? Они принадлежали к тому же народу, что и господа, у них был с ними общий язык. Они были объединены в общину, которая могла им помочь в организации самозащиты. И главное, крестьянин имел свое хозяйство и был в какой-то мере экономически независим. Его нельзя было поработать только силой. Необходимы были и духовное воздей-

ствие, и увещания. Этому должна была служить религия. Эксплуатация крестьян при феодализме осуществлялась одновременно и насилием и воздействием религии на сознание и чувства людей. Христианство было духовным оружием господствующего класса в целях порабощения трудящихся».

Можно умножить число примеров, но их достаточно приведено в работах Н. Г. Дайри, назвавшего такое изложение рассуждающим.

Аналитико-синтетическая деятельность учителя нередко может найти яркое воплощение при предъявлении исторического документа. В учебнике новой истории для IX класса в конце VI главы приложено заявление президента США Мак-Кинли о Филиппинах. Документ нетруден для учащихся, многие наблюдения лежат на поверхности и поэтому легко им доступны. Возникает большой соблазн дать его классу для самостоятельного анализа. Но вместе с тем может быть целесообразнее на ясном, легком документе показать более глубокий анализ учителя.

Приведем этот документ: «Я каждый вечер, до самой полуночи, расхаживал по Белому дому и не стыжусь признаться Вам, джентльмены, что я не раз опускался на колени и молил всемогущего бога о просветлении и руководстве. В одну ночь мне пришли в голову следующие мысли, — я сам не знаю как:

1) мы не можем возвратить Филиппинские острова Испании — это было бы трусливым и непочетным для нас поступком;

2) мы не можем передать Филиппины Франции или Германии, нашим коммерческим соперникам на Востоке, — это была бы плохая и невыгодная для нас экономическая политика;

3) мы не можем предоставить филиппинцев самим себе, ибо они не подготовлены для самоуправления, и самостоятельность Филиппин привела бы вскоре к такой анархии и таким злоупотреблениям, которые были бы хуже испанской войны;

4) для нас не остается ничего иного, как взять все Филиппинские острова, воспитать, поднять и цивилизовать филиппинцев и привить им христианские идеалы, ибо они наши братья по человечеству, за которых также умер Христос.

После этого я лег в постель и спал крепким сном»¹.

Учитель московской школы Г., который по нашей просьбе использовал документ указанным способом, все же возложил часть работы на учащихся, попросив их сделать возможные выводы по отдельным пунктам, но затем комментировал его сам:

«Обратите внимание — перед вами документ, представляющий собой высказывание главы государства о предлагаемой им политике в отношении других государств и народов. Естественно себя спросить, что в этом документе выражает сущность яв-

¹ Новая история. М., 1977, ч. II, с. 129—130.

ления, т. е. действительные причины, мотивы политики США, а что служит прикрытием этой сущности. Когда мы читаем заявления буржуазных политиков, надо всегда различать, что они говорят, а что они хотят сказать, что они имеют в виду на самом деле. И нам нужно попытаться понять, что в этом документе важно, а что второстепенно. Для какой цели? Для выяснения подлинных причин политики в отношении Филиппин. Как мы это сделаем? Мы прочли весь документ, знаем его общее содержание, а теперь можем анализировать каждую позицию заявления, каждую фразу, учитывая весь текст.

Итак, президент обращался к богу за советом. Важно это? Если даже допустить, что Мак-Кинли говорит правду, то совершенно очевидно, что не бог ему подсказал решение, что к решению он пришел, исходя из эгоистических интересов американской буржуазии. Почему? Потому что во второй позиции он говорит о конкуренции с французской или германской буржуазией. Не рабочий же класс экономически использовал Филиппины.

Далее. Испании он не хочет возвращать Филиппины из-за престижа. Но если бы владение островами было бы невыгодным США, разве его остановили бы соображения престижности? Какой же смысл в свете того, что мы выяснили, 3-й позиции — о неподготовленности филиппинцев к самоуправлению? Это не больше чем прикрытия окончательного решения, выраженного в 4-м пункте, — забрать Филиппинские острова. Слова о воспитании братьев не больше чем лицемерие, призванное оправдать решение перед общественным мнением. Свидетельством лицемерия является то, что вся последующая судьба Филиппин под властью США была сплошной историей эксплуатации народа и богатства страны. Вы видите, как буржуазия, ее представители используют религию, как они всегда прикрывают подлинные материальные, грабительские интересы господствующего класса.

Читая подобного рода документы, надо всегда искать, чьи интересы защищает автор, что он на самом деле думает, а что говорит, с какой целью он прикрывает свои подлинные мысли».

Иными словами, учитель не только раскрыл смысл данного документа, но указал общие пути рассматривания одного из типов документов — высказываний буржуазных политических деятелей. Тем самым эмпирический пример анализа документа сопровождался указанием обобщенного способа деятельности, специфического для исторического познания при работе над политическими документами.

Важным условием рассуждающего изложения учителя является раскрытие сущности объекта с разных сторон. В ходе изложения это может производиться двумя путями: а) постепенным, на протяжении длительного времени и с перерывами, обнажением разных аспектов одного и того же явления, напри-

мер роли империализма на разных этапах новой и новейшей истории; б) последовательным разносторонним рассмотрением явления на одном уроке. На протяжении курсов истории оба пути переплетаются, но при этом важно, чтобы первый путь, по мере показа новой стороны явления, сопровождался напоминанием и актуализацией уже известных сторон. Наряду с этим второй путь должен вводиться достаточно рано с показом познавательной сущности производимого анализа. Например, излагая процесс отделения ремесла от сельского хозяйства, учитель вместо описательной характеристики значения этого факта говорит: «Посмотрим с вами, какое значение имело отделение ремесла от земледелия, т. е. образование городов наряду с деревней. Для этого надо рассмотреть, какое это имело значение для разных групп населения того времени, для разных сторон средневековой жизни. Какое это могло иметь значение для крестьян, от которых отделились ремесленники? Теперь крестьяне могли ряд ремесленных изделий покупать на стороне, а излишки сельских продуктов продавать. Кроме того, они обретали какую-то надежду на свободу, так как в город можно было попытаться бежать и, может быть, спрятаться от господина.

Какое могло иметь и имело значение отделение ремесла от земледелия для развития хозяйства? Раньше крестьянин занимался земледелием и изготовлением орудий труда. Теперь при разделении труда ремесленники специализировались на разных ремеслах. Их труд становился производительнее, а продукция качественнее». Далее рассматривается значение этого отделения для феодалов и для развития культуры. Частично учитель забегают вперед, прогнозируя доступные следствия рассматриваемого явления, а в конце обращает внимание учащихся на то, что для его понимания необходимо выяснить связи с другими понятиями. Таким образом, историческое явление предстает как система взаимосвязанных элементов, т. е. структурируется.

Неоднократная практика такого разностороннего анализа приучает учащихся к пониманию этого приема, а затем и воспроизведению его. По мере подготовленности учащихся учитель дает задания разным ученикам рассмотреть по одному аспекту связей с последующим коллективным обобщением всех ответов. На определенном этапе учитель такой всесторонний анализ, пусть воспроизводящего характера, может поручать одному из учеников, соблюдая при этом принцип доступности и постепенности возрастающей сложности.

Нами рассмотрен ряд предпосылок, условий и приемов развития мышления при изложении исторического материала. Развитие специфического исторического мышления требует сочетания основного содержания материалистического понимания истории с диалектико-логическим подходом. Вся мыслительная деятельность учителя при изложении материала и учащихся при воспроизведении ими знаний и самостоятельном познании

должна быть подчинена нормам материалистического понимания общественного развития в свете диалектической логики.

Речь идет не только о том, чтобы учитель материалистически объяснял историю. Требуется осознание им того, что каждая позиция материалистического понимания истории одновременно выполняет методологическую функцию. Вообще каждое высказывание выполняет две функции — описательно-объяснительную и методологическую, т. е. средства познания или действия. Чем обобщеннее высказывание, тем более широкий круг явлений оно охватывает как средство познания.

Например, описание и характеристика родовой общины служат одновременно средством опознания (относится ли данное явление к родовой общине) и средством объяснения конкретных явлений (в родовой общине не бывало воровства), средством поиска ответа на новые вопросы: из каких элементов состояло общество на заре человечества, каковы истоки общественной нравственности того времени и т. д.

Родовой строй — понятие, охватывающее круг явлений определенной эпохи и обслуживающее познание прежде всего явлений этой эпохи. Если же обратиться к понятию «разделение труда», то оно поможет понять определенный класс явлений для всех исторических эпох. Изученная на одном материале (например, отделение скотоводства от земледелия), осознанная сущность разделения труда помогает понять отделение средневекового ремесла, отпочкование многих ремесел, образование капиталистической мануфактуры, конвейерную систему, разделение функций между разными социальными слоями, разделение труда при социализме и т. д. Наконец, идея определения общественного сознания общественным бытием не только описывает закон бытия, но и служит орудием познания всех социальных явлений.

Задача изложения состоит в том, чтобы на многих примерах описания и объяснения разной степени обобщенности сразу или при удобном случае показывать, какую познавательную функцию может выполнить описание или объяснение явления. Вместе с тем важно показать, что познание осуществляется диалектически и отражает реальное развитие.

В учебнике «Новейшая история» для X класса излагаются общие закономерности социалистической революции и строительства социализма в разных странах. Они преподносятся как итог всей предшествующей главы, описывающей опыт строительства социализма в странах мировой социалистической системы. В области политического развития названы такие закономерности, как «руководство трудящимися массами со стороны рабочего класса, возглавляемого марксистско-ленинской партией; проведение пролетарской революции в той или иной форме; установление диктатуры пролетариата в той или иной фор-

ме; союз рабочего класса с основной массой крестьянства и другими слоями трудящихся».

В области экономического развития названы «ликвидация частной собственности и установление общественной собственности на основные средства производства; постепенное социалистическое преобразование сельского хозяйства; планомерное развитие народного хозяйства, направленное на построение социализма и коммунизма, повышение жизненного уровня трудящихся»¹.

Учителю целесообразно в ходе изучения темы объяснить, почему изложение начинается с политических закономерностей и какой принцип лежит в основе этого — социальная революция как источник первоначально политических изменений, а после захвата власти экономических и других перемен. Кроме того, по ходу изложения всех этих закономерностей, а в ряде случаев и каждой из них, важно показать, как их знание служит орудием борьбы рабочих и коммунистических партий этих стран, как знание общих закономерностей позволяет оценить характер и направление движения той или иной страны, строящей социализм, словом, как знания служат средством познания, а знания о современности и средством, орудием деятельности — политической, экономической, культурной.

Наряду с закономерностями строительства социализма, имеющими значение для понимания явлений всей современной эпохи, могут быть знания относительно более узкие, но выполняющие тоже не только описательно-объяснительные, но и познавательные или эвристические функции. Например, в VIII классе в соответствии с программой и учебником описывается состояние пореформенной деревни в России. Туда входит информация о сохранении у помещиков колоссальных массивов земли и о вынужденности уже свободного крестьянина брать землю в аренду на кабальных условиях, т. е. условиях польной аренды, что разоряло крестьян до предела. Иными словами, если до реформы 1861 г. крестьян заставляли работать на помещика силой и властью, то после нее — голодом и экономическим принуждением.

Можно ограничиться только этим описанием, как это часто бывает на практике. Но необходимо обратить внимание учащихся на то, что этот пример экономического принуждения важен для понимания протеста крестьян против крупного землевладения, причин и результатов революции 1905 г., задач и характера Февральской революции и всемирного значения Великой Октябрьской социалистической революции. Можно указать на то, что в ряде современных развивающихся стран, бывших колониях, складывается подобная ситуация, которую можно

¹ Новейшая история. М., 1978, с. 110—112.

понять, учитывая, что все богатства, земельные и промышленные, находятся в руках у небольшой группы магнатов.

В школьном курсе истории далеко не часто удастся раскрыть эвристическую функцию каждого знания, т. е. что и как можно познать или понять с помощью того или иного знания в последующем материале. Но там, где позволяет материал, где перекликаются проблемы, имеющие сходные решения, этой возможностью надо пользоваться. И чем обобщеннее знания, тем чаще открывается такая возможность. При этом не всегда обязательно предвосхищать роль данного знания для проблем, предстоящих в следующих темах. Можно идти обратным путем, т. е. при изучении последующих тем показать эвристическую роль уже усвоенных знаний. Так, обрисовывая дифференциацию крестьянства в русской деревне после 1861 г., важно показать источник и механизм этой дифференциации, обратив при этом внимание на целесообразность использования уже усвоенных знаний о том, что при господстве частной собственности на землю и неравенстве размеров землевладения расслоение неизбежно. Ученикам это известно из пройденного материала в V, VI и VII классах.

Изложение учебного материала в свете диалектической логики. Одно из решающих по значению мест в изложении учителя должны занять раскрытие диалектического характера развития общества и показ образцов диалектики мышления. В первой главе настоящей работы (с. 12), опираясь на высказывания В. И. Ленина, в основных чертах была обрисована диалектика мышления, которая должна быть приложена к историческим объектам, не касаясь малодоступных для учащихся проблем.

Общий ее обзор показывает, что учащиеся только в конечном счете могут и должны усвоить все рассмотренные там черты. В начале обучения истории (IV—VII кл.) нельзя и думать о предъявлении учащимся всей совокупности черт диалектики. Но было бы ошибкой полагать, что на ранних этапах обучения диалектике нет места. Ее элементы в разной форме могут и должны быть представлены в разных классах, постепенно занимая там все больший удельный вес и охватывая все большее число сторон диалектического мышления.

Постепенно, в меру доступности, ее элементы должны быть раскрыты учащимся в явном виде и определенных сочетаниях. В X классе учащиеся могут овладеть и совокупностью признаков диалектики развития и мышления. Но для этого нужны направленные усилия учителя¹.

В данной главе говорится только об изложении учителя и, следовательно, о его роли в развитии диалектического мыш-

¹ В общедидактическом плане см.: Шубинский В. С. Формирование диалектического мышления у школьников. М., 1979.

ления учащихся. Учитель сначала включает в свой устный текст и в средства его организации элементы диалектики, постепенно все больше раскрывая пути освещения исторического содержания целостным диалектико-материалистическим взглядом.

Приведем некоторые примеры из разных классов, неизбежно разрозненные, поскольку процесс формирования диалектического мышления в целостном учебном предмете — тема особого обсуждения. Так, в V классе, рассказывая постепенно о переходе от плавки медной руды к бронзе, а затем к изготовлению железных орудий труда, учитель формирует представление о том, как освоение плавки при все более высокой температуре приводит к появлению новых металлов в практике человека и изготовлению из них все более совершенных орудий. Он не делает пока диалектических выводов, но в фундамент представлений о соотношении количественных и качественных изменений камушек заложен. Существенно показать в рассказе количественные и качественные стороны изображаемого процесса. Вместе с тем учитель отметит, что бронзовые орудия труда вобрали в себя весь опыт изготовления медных орудий, покажет, чему научились люди при изготовлении бронзовых, как этот опыт вошел в технику плавки железа и изготовления из него орудий труда. Таким образом, взаимосвязь явлений будет отражена достаточно конкретно, хотя обобщенная идея взаимосвязи количества и качества пока еще не сформулирована. Эта связь обнажится в других классах и на другом материале.

Идею противоречивости явлений и противоречия как ядра и условия развития учитель может подчеркивать, например, рассказывая о рабстве в античном мире. Он, осуждая его нравственно, вместе с тем раскроет его роль в развитии человеческого общества. Этот вопрос сложен не только в содержательном отношении, но и в психологическом. Однако его, как и другие факты истории (например, развитие техники и борьбу луддитов), надо использовать для показа школьникам неоднозначности ответов на те или иные вопросы. Учащиеся достаточно рано могут понять, что одно и то же явление может быть воспринято как реакционное (порабощение одних людей другими) и в то же время быть необходимым условием прогресса. Техника не раз вызывала в условиях антагонистического классового общества протест трудящихся и приносила вред всему человечеству. И в то же время техника необходима для развития общества, а в определенных социальных условиях она может работать только на благо людей.

В V классе при таком изложении учителем разных тем ученики иногда задают вопрос: если рабство было необходимо для развития общества, то, значит, восстания рабов были вредны? Сам вопрос уже свидетельствует об определенном движе-

нии противоречивого восприятия исторических явлений детьми. Он требует от учителя разъяснения прогрессивной роли народных движений, без которых не было бы и другого направления прогресса — борьбы за свободу от эксплуатации человека человеком. Недаром, подчеркнет учитель, рабство из условия развития в начале рабовладельческого строя превращается в тормоз, в условие застоя в конце истории этого строя в Римской империи.

В VI классе учитель может показать, как первоначально формируется обширное государство Меровингов и Каролингов, а королевская власть в интересах завоеваний вынуждена сначала защищать свободных общинников от закабаления, но затем содействует их закабалению в интересах крупных землевладельцев.

Диалектику исторического процесса в средневековье учитель может убедительно осветить на материале развития форм государственной власти. Обширная раннефеодальная монархия в Европе послужила образованию классов крупных землевладельцев и закреплению крестьян. Но те же феодалы, обретая с помощью сильной королевской власти зависимых крестьян, затем оказались заинтересованными в распаде этих монархий и в самостоятельной организации власти в своих владениях. По мере развития торговых связей средним и мелким феодалам и городам понадобилась сильная королевская власть. Возникает централизованное государство, постепенно превращаясь в абсолютную монархию. В данном случае историческое развитие поддается рассмотрению в его противоречиях как источника саморазвития, в его многосторонних связях как последовательности отрицаний предшествующей формы последующей. Считаем необходимым напомнить, что ученикам VI класса не даются эти обобщения, что их учитель должен только иметь в виду при построении содержания излагаемого материала. Оно должно обеспечить постепенное знакомство учащихся с таким подходом к освещению различных тем. Для примера приведем отрывок текста устного изложения учителем темы «Как от монархии Каролингов осуществился переход феодалов к власти на местах при сохранении номинальной чаще всего власти короля». «Вы знаете, — говорил учитель, — что королевская власть при Каролингах помогла крупным землевладельцам закабалить крестьян и таким образом большинство феодалов теперь уже не нуждалось некоторое время в новых землях, а следовательно, в постоянных войнах, могло обогащаться не за счет завоеваний, а за счет эксплуатации своих крестьян. Крестьяне, разумеется, лишившись свободы, были недовольны, постоянно и повсеместно сопротивлялись гнету. Это сопротивление не всегда выливалось в восстания, поскольку все они кончались поражением крестьян. Применялись другие формы сопротивления: под каким-нибудь предлогом не

выходили на барщину, тайно выгоняли свой скот на барские поля, не приносили часть оброка, старались доставить недоброкачественные продукты, вяло работали на барщине, похищали господское имущество, портили скот и т. д. Такое, подчас незаметное сопротивление крестьян было своеобразной формой классовой борьбы и требовало от феодалов повседневного контроля, возможности наказания и принуждения. Им нужна была вся полнота власти на местах. Центральная власть была далеко, и повсюду поспевать она не могла. Поэтому каждый феодал создавал свою администрацию, свою военную силу, издавал законы в соответствии с местными условиями, имел свой суд, свою тюрьму, слуг для наказания виновных и дружину на случай возникновения крупных беспорядков. Каждый феодал становился маленьким, но полновластным государем в своих владениях. Весь опыт центральной власти использовался на местах, и создавался новый опыт повседневного подавления крестьянского стремления к свободе. Сам феодал, например, был судьей и рассматривал споры с крестьянами, проступки или преступления крестьян. Суд назначал наказания, а специальные слуги приводили наказания в исполнение. Они наказывали крестьян плетью, взымали штраф за невыход на барщину, отнимали имущество за долги. Один из феодалов, например, установил бичевание в 30 ударов хлыста за невывозку леса. Так постепенно вся принудительная или государственная власть перешла в руки феодалов. В сильной центральной власти необходимость отпала, так как теперь главным средством обогащения стала не война, а эксплуатация крестьян. Монархия распалась, а на ее развалинах возникли феодальные государства крупных и мелких феодалов. Королевская власть сохранялась формально и применялась только в случае крупного крестьянского восстания. Тогда феодалы временно объединялись под руководством короля. А король сам не был в то время крупным феодалом. Как видите, — заключил учитель, — королевская власть в разное время играла разную роль, и вы еще узнаете, как потом она снова окрепла».

Этот отрывок призван проиллюстрировать, как изложение способно вызвать осознание учащимися изменчивости роли и функций одного и того же явления в разных условиях, в разное время, сохраняя одни свойства и приобретая другие.

В VII классе в зависимости от материала изложение диалектики общественного развития усложняется как в отношении процесса в целом, так и в отношении частных явлений.

Выше было приведено практикующееся в VIII классе изложение сущности противоречий между крупными землевладельцами и малоземельным, кабальным крестьянством в пореформенной деревне. В одном из учебников характеризуется положение различных групп крестьян, среди которых происходит достаточно резкая дифференциация. Указывается, что благо-

даря налогам и из-за покупок самого необходимого крестьяне становились мелкими товаропроизводителями, эксплуатируемыми не только помещиками, но и кулаками. Крестьяне делились на группы: батраки с наделом, середняки, часто переходившие в разряд бедняков, и кулаки, ведущие капиталистическое хозяйство. Такое же хозяйство вели купцы и некоторые помещики.

Характеристика сложности структуры пореформенной деревни важна, но не менее важно уметь воспользоваться этой характеристикой для раскрытия противоречивости процесса. С одной стороны, противоречия между малоземельными крестьянами и крупными землевладельцами приводили к ущербу в сельском хозяйстве и необходимости ликвидации царского строя — защитника помещичьего землевладения. С другой — расслоение крестьянства в определенных условиях мешало его единству в борьбе с царизмом и помещиками. Крестьянство не было тем классом, который мог бы возглавить борьбу против царизма. Внутренние противоречия в деревне обусловили в соединении с другими постепенное движение к неотвратимости буржуазно-демократической революции. Эти противоречия накапливались до тех пор, пока они не были устранены социалистической революцией, осуществившей в своем ходе и некоторые задачи буржуазно-демократической революции.

В VIII и особенно в IX—X классах после изучения темы «Возникновение научного коммунизма» диалектический подход к анализу социальных явлений проявляется не только в конкретном материале, но и может обнажиться в явной и более обобщенной форме.

Так, например, характеризуя яковинскую диктатуру как союз средней и мелкой буржуазии и плебейских масс, учитель сначала объяснит, почему этот блок против внутренней и внешней контрреволюции был возможен и необходим. Затем объективно показав буржуазные цели правого крыла яковинцев, учитель доказывает неизбежность проявления противоречий между буржуазией и плебейством как одну из главных причин термидорианского переворота, где яковинская часть буржуазии объединилась с крупной буржуазией.

До сих пор изложение этого вопроса эмпирически носило диалектический характер, т. е. практически реализовало применение диалектического метода к анализу конкретного материала. В принципе такой же, но менее глубокий подход применяется на соответствующем материале и в IV—VI классах. Но здесь учитель в ходе или после изложения говорит о том, что в каждом изучаемом явлении следует искать движущее его противоречие. В приведенном выше случае противоречие между буржуазией и плебейством на первом этапе не мешало им объединиться против общего врага. И все же это были два слоя

в яковинском движении. Не учитывая этого факта, нельзя понять того, как это же противоречие должно было непременно сказаться после победы над внешним врагом, когда опасность с его стороны миновала, но для буржуазии стало опасным плебейство, у которого в революции были иные цели и задачи, чем у буржуазии.

Учителю важно осознать, что обнажение тех или иных норм диалектической логики происходит с VIII класса, пусть не в строгих формулах. В обучении очень многое зависит от уровня класса, от характера материала и возможностей учителя. Если учитель найдет возможным в доступной форме объяснить учащимся предшествующих классов общий подход к осмыслению исторических явлений, то такая попытка может только приветствоваться. Ведь учащимся часто удается объяснить в обобщенном виде то, что на первый взгляд кажется недоступным. Нужны соответствующая форма изложения и тщательный учет подготовленности учащихся.

В IX классе, помимо того что уже предусматривалось ранее, целесообразно в зависимости от уровня подготовки учащихся попытаться раскрыть взаимосвязь элементов диалектико-логического подхода.

Учебный материал IX класса довольно сложен, в частности, по новой истории. Он играет существенную роль для понимания многих событий XX в. и формирования коммунистического мировоззрения учащихся.

К такому материалу, например, относится тема «Международное рабочее движение и II Интернационал», в частности оценка его исторической роли. В условиях сложного материала очень легко соскользнуть на формально-логический путь оценок, в то же время диалектическое истолкование явлений представляет собой единственный путь обеспечения не только действительного понимания учащимися исторического процесса, но и восприятия его учащимися как понятого. Изложение содержания в учебнике и учителем при формально-логическом объяснении одного явления приведет к трудности понимания других. Если оценить роль II Интернационала только позитивно, то будут неясны истоки реформизма и ревизионизма в рамках его деятельности. Если оценить его роль негативно, то станет неясной роль Ф. Энгельса и значение революционных выступлений пролетариата. Поэтому оценка исторического значения II Интернационала В. И. Лениным в статье «О задачах III Интернационала» крайне важна именно с точки зрения формирования диалектического мышления. В. И. Ленин писал: «Когда говорят: II Интернационал умер, потерпев позорное банкротство, это надо уметь понимать. Это значит: обанкротился и умер оппортунизм, реформизм, мелкобуржуазный социализм. Ибо у II Интернационала есть историческая заслуга, есть завоевание (навсегда), от которого сознательный рабочий

никогда не отречется, именно: создание массовых рабочих организаций, кооперативных, профессиональных и политических, использование буржуазного парламентаризма, как и всех вообще учреждений буржуазной демократии и т. п.»¹.

Приведя эту оценку буквально или в переложении, учитель обращает внимание на двойственность оценки, вытекающей у В. И. Ленина из исторического подхода, т. е. учета действительных условий деятельности II Интернационала. Следует обратить внимание на частую необходимость такого рода оценок. Вместе с тем В. И. Ленин, опираясь на анализ деятельности II Интернационала, намечает пути работы III Интернационала — вести революционную пропаганду, соединять легальную и нелегальную работу, изгнать из рабочего движения вождей оппортунизма, вести борьбу за освобождение колоний и т. д.

Переход к задачам III Интернационала от оценки II можно осуществить при изучении соответствующей темы, а можно и сразу, показав роль, которую отводит В. И. Ленин истории для понимания современности и определения шагов последующего движения.

Используя работы В. И. Ленина «Исторические судьбы учения Карла Маркса» и «Марксизм и ревизионизм», следует показать всесторонность подхода к осмыслению исторических судеб и значения II Интернационала — периодизацию его истории, медленное накопление сил рабочего движения, распространение идей марксизма и пролетарского интернационализма, легальные, в том числе парламентские формы борьбы и т. д. Учитель показывает, как В. И. Ленин аргументирует роль II Интернационала во второй его период, как учитывает роль русской революции 1905—1907 гг., определяет новые задачи пролетариата и непосильность этих задач для большинства партий II Интернационала, оказавшихся неспособными отказаться от старой тактики и т. п. Превосходный материал, раскрывающий как диалектику реальной истории, так и диалектику мышления. При этом важно показать, как мысль движется в одном направлении, постоянно учитывая наличие другого. Особенно важно привести здесь мысль В. И. Ленина о том, что при осмыслении общественных, исторических явлений нужно «не забывать основной исторической связи, смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем развитии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь»². Данную мысль В. И. Ленина очень полезно в IX классе неоднократно приводить и повторять. Понимание учащимися этих идей будет все более уг-

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 39, с. 101.

² Ленин В. И. О государстве. — Полн. собр. соч., т. 39, с. 67.

лубляться и закрепляться, особенно если они будут реализованы на практике осмысления изучаемых в курсах истории явлений.

В X классе ситуация обучения изменяется благодаря обществуведению, в содержании которого основные законы диалектики формулируются в явной и относительно обобщенной форме. Это облегчает работу учителя истории, тем более что чаще всего он и ведет обществоведение. Но следует учесть, что учащиеся воспринимают информацию о диалектике подчас формально, если они не подготовлены к ее пониманию всем предшествующим обучением. С другой стороны, в X классе учебный материал призван всесторонне раскрыть диалектику как метод познания во всех упомянутых в I главе проявлениях. Разумеется, в ходе изучения курса неоднократно должен быть сделан акцент на разных совокупностях черт диалектико-логического мышления.

Учебный материал X класса настолько обилен и современен, а современность настолько очевидно диалектична, т. е. насыщена противоречиями, что нет необходимости приводить примеры, тем более что учащиеся X класса при условии проведенной работы в предшествующих классах могут быть ориентированы на более частое самостоятельное проявление диалектического подхода к анализу социальных явлений.

Завершая тему обеспечения диалектико-логического компонента исторического мышления, необходимо подчеркнуть, что залогом успеха в решении этой задачи является систематическое и достаточно раннее включение образцов диалектического мышления учителя в процессе изложения им учебного материала. При этом надо по возможности, считаясь с возрастом учеников, но не отказываясь от самой задачи, выявлять процедуру, механизм диалектического истолкования социальных процессов, иллюстрируя на ранних этапах отдельные противоречия, простые диалектические связи и отношения, переходя затем к более сложным и многосторонним. Важно помнить, что изложение готовых выводов, результатов диалектического подхода мало помогает формированию такого подхода у самих учащихся.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И УСТАНОВОК В ОБЛАСТИ МЫШЛЕНИЯ

Применение знаний — условие развития мышления. Всякое знание истории, как первично усвоенная информация, реализуется, если оно применяется в созокупности с другими знаниями, т. е. в связи и для осознания другой информации. Уровни этого применения могут быть совершенно различными, но само применение полученной информации — необходимое условие ее первоначального осмысления и все более глубокого усвоения. Даже если ученик пересказывает только что услышанное или прочитанное, уместно включая при этом одну мысль в ряд знакомых других, он тем самым элементарно применяет знание этой мысли, поскольку связывает ее с содержанием других. Но пересказ есть повторение чужой мысли, и выявляемая при этом связь идей может быть несущественной. Уровень применения знания становится выше, если ученик с помощью учителя, а то и самостоятельно находит такую легко опознаваемую связь. Например, ученикам V класса после первых уроков известно, что орудия труда первобытных людей были крайне примитивными и малопродуктивными. Это информация, которую они получают от учителя и из текста учебника. Но когда учитель спрашивает, почему первобытные люди часто голодали, только немногие из учащихся используют указанную информацию для ответа на поставленный вопрос. В практике обучения это объясняется тем, что они наряду с данной единицей информации получили еще ряд единиц и при ответе на вопрос им надо было выбирать нужную информацию из ряда уже известных мыслей. Первоначально эта задача трудна для учеников даже при несложности опознания мысли, наиболее подходящей в данном случае. Но если указанный вопрос непосредственно поставить после предъявления данной информации, то для ответа ее применяют тоже немногие. Причина в том, что само соотнесение содержания вопроса и наличной информации есть особое действие, которое надо усвоить в процессе выполнения многих упражнений.

Приведенный пример иллюстрирует факт, что каждое мыслительное действие предполагает оперирование каким-либо предметным содержанием (в рассмотренном случае — примитивность орудий труда и частый голод), и формальную сторону действия, пригодную для многих сходных ситуаций (в дан-

ном случае соотнесение двух фактов, опознание их связи). В процессе обучения истории всегда, на каждом уроке, нужно иметь в виду как совокупность действий с конкретным содержанием данного урока, так и формальные операции, умения, которые предусматриваются этими конкретными действиями. Одни без других невозможны, вторые (формальные) постигаются в ходе первых (предметно содержательных), но различать их надо непременно. В прогивном случае может оказаться, что учащиеся не готовы к применению данных знаний в нужном учителю направлении только потому, что они не подготовлены к осуществлению формальных операций опознания, соотнесения, выделения существенного, сравнения и т. д.

Второй уровень усвоения, о котором шла речь во II главе, — применение знаний по образцу в сходных и легко опознаваемых ситуациях — необходимо готовить в двух аспектах: определять, какие действия по применению содержания темы данного урока или понятия нужны для их усвоения на нужном уровне глубины и какие формальные мыслительные операции при этом ученикам нужно выполнить. Если к каким-либо вторым операциям учащиеся не готовы, то их надо подготовить на любом другом материале и затем перейти к действиям с основным содержанием.

Для понимания сказанного выше надо решительно отказаться не только от точки зрения, но и от внутренней, психологической установки на сведение содержания образования по истории только к накоплению знаний. Такое представление в сознании многих учителей еще сохраняется, но практика обучения из этого исходить не может, так как деятельность по усвоению материала требует как знаний, так и умений. Неосознанность полного состава элементов содержания исторического образования влечет за собой невнимание к построению деятельности учащихся и, следовательно, приводит к формальному усвоению.

Насколько ограниченное понимание состава содержания образования устойчиво, видно, например, из того, как в одном методическом пособии формулируются цели темы «Франко-прусская война и Парижская коммуна»:

- ознакомление учащихся с историей франко-прусской войны и характером революции 4 сентября 1870 г.;
- усвоение учениками истории Парижской коммуны и овладение понятием «диктатура пролетариата»;
- завершение изучения истории Международного товарищества рабочих.

Ни один способ мыслительной деятельности учащихся в целях не обозначен, не предусматривается ни одного умения, ни одна операция с перечисленным учебным материалом не указана. Такое проявление методического сознания не единично. Во многих методических покурсовых пособиях идет речь толь-

ко о знаниях. В общих методиках последних лет уделяется большое внимание навыкам и умениям, но только применительно ко всему учебному предмету или его значительной части. Покурсовых и потемных программ формирования умений нет. Не осознан факт, что способы деятельности в обучении истории могут и должны рассматриваться под двумя углами зрения. С одной стороны, это способы деятельности, становящиеся общими умениями, для всего учебного предмета: анализ, синтез, абстрагирование, составление плана и т. д. С другой стороны, это способы оперирования конкретными знаниями и понятиями. Диалектика состоит в том, что общие способы деятельности не формируются без операций с конкретными знаниями. В то же время усвоение общих способов деятельности или обобщенные умения недостаточны, чтобы обеспечить необходимые конкретные умения и навыки. На ограниченном материале можно научить аналитико-синтетической деятельности, но не обеспечить умения разносторонне, в соответствии с программой, например, пользоваться понятием империализма или его признаками.

Планируя работу по теме в целом или по отдельному уроку, следует иметь в виду три группы действий, подлежащих усвоению учащимися: а) действия по первичному усвоению информации (фактов, понятий); б) действия по последующему применению усвоенных конкретных знаний; в) действия по усвоению общих способов деятельности, не обязательно сопрягающихся с данной темой (план, конспект, составление схемы и пр.). Эти три группы действий не всегда можно совместить и слить воедино. Но при возможности этого слияния следует помнить о трех группах действий для каждой темы, чтобы учесть их функции в целостной системе курса и учебного предмета.

Рассмотрим, например, усвоение учащимися понятия «оппортунизм». Учителю предлагается изложить основные вопросы, связанные с этим понятием: рассказать о героическом периоде немецкой социал-демократии, затем об Эрфрутской программе, ее достоинствах и недостатках, сопоставить последние с последовательной линией русских революционных марксистов, дать определение оппортунизма, объяснить экономические и социальные предпосылки оппортунизма в среде немецкой социал-демократии и ввести понятие ревизионизма как проявления оппортунизма. Следовательно, первоначальное усвоение понятия предполагает восприятие учебного текста или рассказа учителя, осознание того, что после отмены «исключительного закона» в деятельности немецкой социал-демократии уже отразились две политические линии, сказавшиеся в содержании Эрфрутской программы. На первых порах учащимся это трудно понять до тех пор, пока им не расскажут о рабочей аристократии и бюрократии, подкармливаемой предпринимате-

лями непосредственно или методом распределения теплых местечек в профсоюзной иерархии. Затем учащиеся должны сопоставить эти факты с возросшей склонностью к компромиссам у части рабочего класса, что явилось питательной средой для возникновения оппортунизма и ревизионизма. Для лучшего усвоения этого понятия им можно выполнить предложенное сопоставление с русскими марксистами.

Для фиксации в памяти усвоенного материала и его закрепления учащимся предлагается составить таблицу признаков двух направлений в немецком рабочем и социалистическом движении. Тем самым им предстоит овладеть под руководством учителя способом составления подобных таблиц, соблюдая хронологическую последовательность и синхронность. Наконец, учащимся предстоит по вопросам соответствующего параграфа самостоятельно воспроизвести содержание воспринятого учебного материала на основании слов Ф. Энгельса об Эрфрутской программе, приводимых в документе, охарактеризовать оппортунизм, связав его с ростом рабочей аристократии и опознать оппортунизм в высказываниях Э. Бернштейна.

Все эти действия, предусмотренные § 10 учебника и кратко здесь изложенные, направлены на усвоение понятия «оппортунизм». В § 11 и последующих темах это понятие найдет свое применение в разных ситуациях и будет углублено — оппортунизм и центризм, оппортунизм английских тред-юнионов и лейбористской партии, проявление оппортунизма во французском социалистическом движении, сопоставление особенностей проявления оппортунизма в этих трех странах, соотношение оппортунизма и взглядов Жореса, возлагавшего все надежды на буржуазную демократию.

Все виды деятельности, связанные в курсе истории с понятием «оппортунизм», далеко не исчерпаны, так как это заняло бы много места. Достаточно приведенного примера, чтобы понять отличия между целями разных, а иногда одних и тех же действий в рамках изучения основных понятий. Хорошо, если удастся сконцентрировать все группы действий вокруг одного материала. Не всегда это получается, и поэтому приходится включать в занятие специальные действия по усвоению умений, которые понадобятся как в данной теме, так и в последующих.

Чтобы учащиеся могли усвоить указанные в примере связи понятия «оппортунизм» с другими и понять скрывающееся за ним явление в связи с другими явлениями, необходимо их готовить к подобной мыслительной деятельности на протяжении изучения всего курса истории.

В I главе мы говорили о составных элементах исторического мышления. Сопоставив эти элементы и любой аспект рассмотрения оппортунизма, например его связи с возникновением рабочей аристократии, легко увидеть, что в осмыслении каждого вопроса действуют все элементы: нормы формальной и ди-

алектической логики, творческий поиск, идеи материалистического понимания истории, гносеологические установки и методы познания. Однако учить всем этим аспектам одновременно невозможно. Учащиеся не могут сразу усвоить нормы правильного формального мышления, диалектической логики и т. д. Их надо постепенно учить шагам каждого из этих элементов исторического мышления. По мере роста подготовки учащихся сочетать разные элементы мышления, для того чтобы получить возможность в зависимости от уровня учащихся перейти к применению совокупности всех элементов для познания исторического явления. Это не значит, что сначала надо научить элементам формальной логики, а затем диалектической, репродукции, творчеству, материалистическим идеям, способам их применения и т. д. В целом на практике это невозможно — закономерности усвоения истории неизбежно требуют сочетания ряда элементов. Но если обучение истории не строить целенаправленно, то долгие годы придется доказывать важность изучения исторических закономерностей, хотя совершенно очевидно, что без них в сознании нет интерпретированных фактов, усвоение которых остается формальным. Не учитывая необходимости усвоения всех указанных элементов, учителя и методисты обращали мало внимания на развитие диалектического мышления, не учили методам познания и не формировали необходимых установок диалектико-материалистического мышления в области истории.

Для достижения указанной цели надо иметь в распоряжении методики обучения истории в целом и по каждому курсу в частности различные виды заданий по каждому элементу исторического мышления для того, чтобы учитель мог их применять, по мере развития учащихся, в разных сочетаниях. В данной главе говорится о заданиях, предполагающих показ учителем способа их выполнения или его объяснение учащимся, упражнения в воспроизведении указанного способа на материале, использованном учителем или очень близком к нему.

Воспроизведение — одно из важных условий не только прочности усвоения, но и его осознанности, если это воспроизведение преобразующее или вариативное.

В методике обучения истории неоднократно делались успешные попытки создать перечни видов заданий по разным поводам¹. Будучи действенными и в настоящее время, они обладают одним недостатком — там не рассматриваются вопросы

¹ Виды заданий на преобразующее воспроизведение см.: Методика обучения истории в средней школе. М., 1978, ч. I, с. 178; виды заданий к работе с документами, на самостоятельную работу с материалом домашних заданий см.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. — Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963, с. 70—71, 91—92, 116—117, 123—124; Лернер И. Я. Содержание и методы обучения истории. М., 1963, с. 68—74, 81—82.

развития мышления на материале истории с разных, по возможности со всех сторон.

В данной книге сделана попытка построить перечень видов заданий под разным углом зрения с целью помочь учителю координировать различные задания, которые он дает ученикам на уроках или в качестве домашнего задания. Перечни должны позволить ему сочетать задания разных видов или совмещать их в одном, наполняя конкретным историческим содержанием.

В основе типологий заданий лежат основные компоненты исторического мышления, рассмотренные в I главе.

Задания на усвоение норм правильного мышления .

1. Полностью воспроизвести воспринятый устный или письменный текст.
2. Кратко изложить устно и письменно воспринятый текст.
3. Изложить содержание картины или кинофильма.
4. Озаглавить текст, его часть или наглядное пособие.
5. Сформулировать определение по близкому описанию, данному учителем или в книге.
6. Выделить отдельные признаки, а затем совокупность признаков исторического явления по его описанию.
7. Воспроизвести сравнение двух и больше объектов своими словами.
8. Произвести сравнение сходных объектов в сходных условиях.
9. Воспроизвести обобщение своими словами.
10. Обобщить признаки и свойства сопоставленных явлений.
11. Расчленить объект на его элементы или виды по подробному описанию.
12. Воспроизвести классификацию объектов по тому или иному признаку, изменяя признаки последующей классификации.
13. Воспроизвести сопоставление аналогично проведенному учителем или в тексте учебника.
14. Воспроизвести систематизацию ряда однотипных или соотносимых разнотипных явлений.
15. Воспроизвести раскрытие общего на основе цепи конкретных явлений, конкретизировать общее.
16. Воспроизвести логику умозаключения (выводов) на основе ограниченного ряда фактов и суждений, а затем более длинного ряда.
17. Воспроизвести доказательство, данное учителем или в тексте, первоначально прямое, а затем и косвенное, основанное на постепенно удлиняющейся цепи рассуждений.
18. Систематизировать приведенные учителем или в тексте доказательства.

19. Воспроизвести устный или письменный текст с неоднократным изменением цели изложения по указанию учителя (изменение вопросов, объяснение товарищу, конспектирование, информация, реферирование и т. д.).

Здесь названы виды заданий такого типа без расчленения каждого из них. Учитель легко поймет, что любое задание можно усложнить. Так, можно предложить воспроизвести систематизацию по одному параграфу, нескольким параграфам, по учебнику и статье в книге для чтения, по 2—3 статьям. Сравнения или доказательства можно осуществлять не только приведенные учителем, но и сходные, подобные, развивая при этом определенную самостоятельность ученика. Здесь не приводятся конкретных примеров заданий данной группы, ибо они в изобилии имеются в упоминавшейся книге Н. И. Запорожца о развитии умений и навыков, в «Методике обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах», 1970, «Методике обучения истории в средней школе», ч. I и II, 1978 и во многих других методических пособиях. В данном случае наша задача состояла в попытке систематизации заданий под логическим углом зрения. Важно, чтобы учитель сам умел конструировать варианты заданий на каждый из приведенных видов.

Для большей действенности все виды задания, помимо построения на конкретном историческом материале, должны быть обращены на воспроизведение свойств исторических объектов (событий, процессов и т. д.), их форм проявления, функций, причин, следствий, состава их элементов и связи между элементами. В течение всех лет обучения надо научить учащихся пониманию причин и следствий, целей и средств, части и целого, общего и частного, необходимого и случайного, абсолютного и относительного, предмета и его качества, субъекта и объекта действия. В реальном обучении истории все эти связи неизбежно себя проявляют. Но если учитель их не осознает, то он их вводит недостаточно часто, не выявляет открыто, не привлекает к ним внимание учащихся. Поэтому все или многие из указанных связей проходят даже на эмпирическом уровне мимо сознания учеников. Учащимся недостаточно только четко осознавать все эти связи и уметь их перечислить или определить. Необходимо, чтобы они стали частью интеллектуального багажа школьников, сделать их достоянием общего образования. Напомним, что учитель в ходе изложения сам должен показать образцы этих связей, на определенном этапе сделать их явными и во всех случаях требовать их воспроизведения учениками.

Показывая связи, учитель первоначально выявляет отдельные из них порознь, а затем постепенно объединяет эти связи в пучки, показывая их соотносимость и взаимодействие. Нужно постепенно научить ученика пониманию многосторонности и

многообразия этих связей. Например, В. О. Пунский на основе хрестоматийного материала сопоставляет восстания крестьян в двух селах — Бездне и Кандеевке. Признаки восстаний достаточно общие: наивная вера крестьян в добрую волю царя, дарующего крестьянам помещичью землю; массовость движения и стихийность его возникновения; стойкость крестьян; жестокое подавление крестьянского волнения; помощь церкви карателям. Все эти общие признаки лежат на поверхности. Их можно выявить самим ученикам, но только при наличии у них опыта сравнения таких явлений. В этом случае получается вариативное упражнение или преобразующее воспроизведение сравнения. При меньшей опытности учащихся учителю целесообразно самому произвести это сравнение, ссылаясь на соответствующие отрывки документов, а затем систематизировать общие черты объектов и признаки, по которым производится сравнение. После этого ученикам предлагается воспроизвести сравнение целиком в том же ключе, как его осуществил учитель. Для вариативности можно предложить вопросы: почему в обоих восстаниях было столь жестоким подавление? Чем была вызвана наивная вера крестьян в царя? Изложите ход обоих восстаний одновременно, как целостного движения. Во всех ответах учащимся приходится воспроизводить общие черты указанных крестьянских волнений.

Затем учитель, рассказав о попытке народников, составивших подложный царский манифест, в котором царь будто бы предлагал отобрать землю у помещиков, поднять восстание в Чигиринском уезде, спросил: «Что побудило народников прибегнуть к такому способу?» Ответ в данном случае является способом самостоятельного сравнения, но только воспроизводящего, так как сходство совершенно очевидно — использование наивной веры крестьян в царя.

В данных примерах черты сходства лежат на поверхности. Их не приходится выявлять путем опосредованных рассуждений. Тем больше роль учителя и воспроизведения учащихся, если общность или отличия приходится обнаруживать методом довольно сложных умозаключений. Примером задания на преобразующее воспроизведение другого вида является задача на обобщение, даваемая после изучения какого-либо раздела или курса. Например, обобщить все существенные изменения, происшедшие в России в результате перехода к капитализму в области социальных отношений. Ученику приходится сводить воедино знания, накопленные в ходе изучения курса.

Другая группа способов деятельности, которую надо сделать достоянием учащихся и которая требует специальной работы, относится к нормам диалектико-логического мышления. Задача состоит не только в соблюдении учениками этих норм, например, изучая явление в его конкретных условиях, но и в стремлении их к такому изучению. Очень важно постепенно

сформировать у учащихся установку на обязательное соблюдение подобных норм. Такие установки являются результатом всей совокупной деятельности учителя и учащихся. Здесь важно подчеркнуть, что при изложении и при построении упражнений нужно убедить учащихся в эффективности диалектико-логического мышления и его соответствии диалектике объективной действительности.

Задания на усвоение норм диалектического мышления

1. Воспроизвести характеристику явления при охвате многих или всех его взаимосвязанных сторон.
2. Воспроизвести характеристику явления в развитии, показав источник его самодвижения и саморазвития.
3. Охарактеризовать или воспроизвести одно и то же явление в различных совокупностях конкретных условий его протекания.
4. Воспроизвести противоречивость черт или признаков явления как источник его возникновения, изменения и развития.
5. Дать характеристику количественных изменений явления или процесса, приведших к качественным изменениям.
6. Дать характеристику последовательных этапов развития исторического явления или процесса, показав отрицание одних качеств, свойств предшествующего этапа и преемственность других на более высоком уровне.

Нетрудно заметить, что задания этой группы вбирают в себя задания первой группы, так как без соблюдения норм формально-логического мышления диалектическое мышление невозможно. Тем не менее учить им надо порознь, предварительно создав некоторый фонд умений в области первой группы способов деятельности, и затем перейти ко второй, параллельно усложняя первую и перемежая ее со второй. Учебный материал в известной мере подскажет пути этого чередования, но нельзя целиком на него полагаться, поскольку он составлялся без учета требований к развитию разных сторон мышления.

На одном примере покажем различие между заданиями первой и второй групп, точнее то, что первая не обязательно влечет за собой вторую. Учитель, рассматривая тему о кризисе феодально-крепостнического строя в России, привел текст прошения купцов, где они просят разрешения освободить крепостных рабочих их фабрики, так как введенные на производстве машины при крепостном труде приносят убытки. Учитель спросил, опираясь на прежние знания учащихся, почему стал невыгоден труд крепостных рабочих.

Ученики ответили, что подневольные рабочие не были заинтересованы в более производительном и квалифицированном труде, которого требуют машины, портили машины и т. д. Из

такого правильного ответа видно, что ученики применили знание о подневольном и свободном труде и сумели сделать однозначный вывод. Из норм диалектической логики здесь ничего применено не было, хотя имелась для этого возможность. Учитель решал свою задачу и достиг своей цели. В другом случае преподаватель поставит вопрос о борьбе свободных рабочих с машинами, обратив внимание учащихся на то, что подневольный труд в разные эпохи был в той или иной степени прогрессивен. Здесь формально-логическое мышление перерастает в диалектико-логическое. Но это не всегда может быть, а зависит от направленности работы учителя. В учебном процессе первая группа заданий не ведет автоматически к развитию мышления, предполагаемого второй, а вторая группа заданий не всегда раскрывает процедуры мышления первой и не всегда позволяет их осознать. Поэтому нужно использовать задания отдельно по первой и второй группам, а при постановке заданий второй стараться время от времени делать видимыми для учащихся логические операции первой группы — сравнение, обобщение, классификацию и т. д.

Характерно, что из учтенных нами заданий в ряде методических покурсовых пособий было найдено очень мало специально направленных на развитие диалектического мышления. Расчет на достаточность изложения учебного материала учителем в свете материалистического понимания истории и воспроизведение этого материала учеником для развития диалектического мышления не оправдывается.

Приведем примеры заданий, специально направленных на развитие диалектического мышления в последовательности, соответствующей перечню.

1. Учитель просит охарактеризовать состояние земледелия в раннем средневековье, но при этом как в собственном рассказе, так и в воспроизведении ученика требует раскрытия всех обстоятельств, обуславливающих это состояние, — разгром римской техники в результате победы германцев, сохранение прежнего технического опыта в уцелевших галлоримских имениях, роль свободного труда общинников, колонов и постепенное улучшение техники земледелия с VI в. и т. д. Обращается внимание на то, что при исключении одного из аспектов нельзя понять картину земледелия (VI кл.).

Такие задания, как и остальные, в той или иной форме можно давать по меньшей мере с IV класса, а по отношению к некоторым объектам социальной жизни и раньше.

2. Охарактеризуйте переход от ремесла к мануфактуре и от нее к машинному производству, объяснив причины этого перехода (VIII—IX кл.).

3. Почему лозунг «Вся власть Советам!» играл на протяжении 1917 г. разную роль (IX кл.)?

В. И. Ленин писал, что «1861 год породил 1905 год»¹. Объясните, почему одно и то же явление — половинчатость реформы — обусловило различные исторические последствия в разные эпохи?

4. В. И. Ленин, говоря о положении трудящихся в России, писал, что «они страдают и от капитализма и от недостаточности развития капитализма»². Объясните, как это противоречие обусловило дальнейшее развитие революционного движения в России (IX—X кл.).

5. Покажите на примере развития индустрии в СССР за годы пятилеток, как эти результаты привели к качественным изменениям в развитии сельского хозяйства (X кл.).

6. Покажите на примере развития такого-то явления (в металлургии, литературе или космической технике), какие этапы прошла данная отрасль общественной жизни и что нового, сохранив элементы предшествующего, внес каждый из этих этапов.

Мы привели примеры для иллюстрации обобщенно сформулированных видов заданий, перечисленных на с. 86. Учитель для каждой темы может сконструировать и другие, более оригинальные задания.

Следующим составным элементом исторического мышления, как уже говорилось в I главе, являются основные положения материалистического понимания, хорошо известные каждому учителю. Вопрос осложняется тем, что одни и те же положения должны в доступной форме предъявляться и усваиваться в разных классах. Свод таких положений для разных классов неоднократно выделялся в методической литературе. Первый такой опыт был сделан в отношении истории древнего мира и средних веков³, а также в отношении истории СССР до XIX в.⁴ Для курсов истории СССР, новой и новейшей истории, а также обществоведения эту работу выполнил И. В. Сысоенко⁵. Свод основных закономерностей, изучаемых в курсе истории СССР для VIII класса, дал В. О. Пунский⁶.

Приведем для примера относительно краткий перечень идей, сформулированных В. О. Пунским. Эти идеи-закономерности следующие:

¹ Ленин В. И. «Крестьянская реформа» и пролетарско-крестьянская революция. — Полн. собр. соч., т. 20, с. 177.

² Ленин В. И. Развитие капитализма в России. — Полн. собр. соч., т. 3, с. 601.

³ См.: Лернер И. Я. Содержание и методы обучения истории в V—VI классах. М., 1963, с. 23—24, 26.

⁴ См.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. М., 1963, с. 179—180.

⁵ См.: Сысоенко И. В. Формирование коммунистического мировоззрения у учащихся старших классов. М., 1973, с. 19—24.

⁶ См.: Пунский В. О. Изучение истории СССР в VIII классе. М., 1978, с. 11—12.

1. Способ производства — определяющая основа общественного строя.

2. В своем историческом развитии общество переходит ко все более прогрессивным формам общественного строя.

3. Основная причина прогрессивного развития общества — развитие производительных сил; новые производственные отношения способствуют их развитию, старые — тормозят.

4. Всякий общественный строй, который стал тормозить развитие производства, неизбежно погибнет.

5. Во всяком эксплуататорском обществе идет непримиримая классовая борьба, которая движет его развитие и приводит к неизбежной гибели.

6. Революции — могучие ускорители прогрессивного развития общества.

7. Идейная жизнь общества определяется его экономическим и политическим развитием.

8. Народные массы играют в истории решающую роль.

Эти формулы учитель, возможно, сочтет необходимым изменить или дополнить. Здесь важно, пользуясь ограниченностью перечня, разъяснить мысль о значении типологии заданий на материалистическое понимание истории. В ходе изучения каждого курса учитель стремится не только сделать достоянием учащихся объяснение данного конкретного явления — причину Балканских войн, значение революции 1905 г., сущность ревизионизма и т. д., но на его основе постепенно раскрыть общие принципы понимания исторического процесса. В каждом классе как изложение, так и задания на воспроизведение прозвучат по-иному, но цель у них одна — привить обобщенный взгляд на исторический процесс.

Приведем серию примеров из нашей практики и опыта других учителей и методистов, отметив, что в данной главе говорится об усвоении готовых знаний и способов деятельности, а значит, преимущественно о репродуктивной деятельности учащихся: Чем объяснить коллективный труд в первобытном обществе? Почему у членов рода не было частной собственности? Чем объяснить равенство всех членов рода? Чем объяснить частый голод в первобытную эпоху? Что общего между объяснениями и ответами на первые четыре вопроса?

Объясните, почему первобытные люди считали своих богов равными друг другу и никто из богов у них не возвышался над другими. Обратите внимание на то, в чем вы искали ответ на этот и на остальные вопросы.

Учитель, знакомый с курсом V класса, заметит, что, с одной стороны, ставятся вопросы, ответ на которые можно найти в материальных условиях жизни людей, а затем вопрос, привлекающий внимание к этому факту. После осознания указанного факта еще один-два вопроса первого типа и опять вопрос, подтверждающий общую идею. Таким образом уже с самого

начала обучения закрепляется понимание идеи в очень простой форме.

В последующих классах подобные вопросы усложняются и обобщаются на более высоком теоретическом уровне.

Материалистическое понимание истории формируется двумя путями. С одной стороны, на очень конкретных вопросах, не прибегая к преждевременным обобщениям, устанавливается определенный, пусть несовершенный стереотип подхода к осмыслению сходных в каком-либо отношении явлений. С другой — первый путь сопровождается обобщениями сущности выработанных стереотипов, т. е. тех идей, которые стоят за конкретными объяснениями и послужили методологическим основанием. После накопления некоторого фонда исторических знаний конкретного и обобщенного характера формирование общего материалистического понимания истории пойдет от общих положений к их конкретизации, от конструирования принципов общего подхода к общественным явлениям и конкретным путям реализации этого подхода. Путь от общего к частному может быть реализован достаточно рано, но непременно на базе и в русле созданного заранее фонда конкретных и обобщенных знаний. Все указанные пути будут неизбежно перекрещиваться. Учитель в зависимости от учебного материала и от степени подготовленности учащихся к той или иной идее обращается к тому или иному пути формирования материалистического понимания истории. Выше говорилось, что важнейшим условием усвоения, пусть на репродуктивном уровне, является систематическое «поворачивание» изучаемого вопроса разными сторонами, его посильное и доступное, но и постепенное истощение в той мере, в какой это необходимо с точки зрения целей и возможностей данной ступени обучения. Имея в виду основной вопрос обсуждения, т. е. формирование материалистического понимания истории, покажем «поворачивание» темы совокупностью заданий на примере понятия государства. Заметим, что пока речь идет о репродуктивном усвоении. Вопросы задавались на первом обобщающем уроке и последующих: каковы признаки государства? Кому и зачем нужно было государство? Расскажите последовательно о причинах возникновения государства. Одинаковы ли причины возникновения государства и образования единого государства в Египте? Чем объяснить, что, несмотря на различия географических условий в странах Древнего Востока, всюду возникли государства? Чем отличалось устройство государств в Спарте и Афинах? Что важнее для выяснения характера государства в Афинах и Спарте: общее или отличие? Почему? Чьи интересы защищала государственная власть в каждой из изученных вами стран? Как вы думаете, каково главное назначение государственной власти во всех этих странах? Какими средствами государство выполняет эту свою роль? Сравни-

те государственные учреждения в Спарте, Афинах, Римской республике и Римской империи. Что главное в них? Каково главное условие существования государства?

Разумеется, о государстве ставились и обсуждались и другие вопросы, более конкретные и необходимые для понимания соответствующих проблем. Хотелось бы подчеркнуть наличие среди вопросов такой их совокупности, которая рассматривает объект с разных сторон и потому обеспечивает его сознательное и прочное усвоение. Полезно на определенном этапе обобщения и повторения поставить все подобные вопросы одновременно, чтобы учащимся стала очевидна разносторонность рассмотрения такой темы. Постепенно формируются общие идеи, отражающие материалистическое понимание проблем государства на разных этапах исторического развития. Но этого мало. Необходимо исподволь и постепенно все более явно сформулировать нормы анализа государственной формы управления и связанных с нею проблем. Только в этом случае идеи, характеризующие государство, станут и методологическими идеями, т. е. инструментом познавательного анализа и обобщения новой информации.

Формирование умений использовать обобщенные знания в качестве инструмента познания хорошо реализуется посредством эвристической беседы. Покажем это на примере VI класса, чтобы подчеркнуть возможность и целесообразность направленного руководства ранней методологической подготовкой учащихся.

Учитель задал вопрос: «Каковы причины появления ислама вместо многих племенных религий?»

Ответ: «Мухаммед увидел, что племена враждуют, и установил, что есть один бог — Аллах, а он пророк его».

В.: «На какие вопросы нет ответа?»

О.: «Когда, где».

В.: «Когда же это произошло?»

О.: «В 630 г., т. е. в VII в.».

В.: «Почему же это не произошло раньше? Ведь племена и раньше враждовали?»

О.: (Пауза, затем...) «Они еще не были так развиты».

В.: «Для чего развиты?»

О.: «Для объединения».

В.: «А какое развитие требовалось для того, чтобы необходимо было объединиться? В чем состояло развитие?»

О.: «Появилась знать?!»

В.: «И что же? Почему появление знати вызвало необходимость объединения?»

О.: «Знать стремится к захвату чужих богатств, земель других племен».

В.: «Следовательно, каким путем происходит объединение?»

О.: «Путем завоевания одних племен другими».

В.: «В чьих интересах?»

О.: «В интересах знати племен, которые победят».

В.: «А какое же значение в этом объединении имело появление ислама?»

О.: «Признание одного бога вместо многих помогало объединиться».

В.: «Как же вы думаете — сначала появился ислам, а затем началось объединение или наоборот?»

О.: «Сначала появление знати, завоевательных войн, а потом появился ислам».

В.: «Так с чего надо начинать ответ, если спрашивают о причинах важных исторических событий: с деятельности отдельных людей или с более общих условий? Ведь всегда надо себя спросить, а почему отдельным, даже крупным историческим деятелям понадобилось так поступить, какие условия им содействовали, какие группы людей им помогали, чьи интересы эти деятели защищали».

Надо отметить, что не следует надеяться на немедленный и полный успех. Беседа неизбежно отличается неполнотой логики. В следующий раз по подобному и даже по этому поводу повторялись те же картины. Только настойчивое внимание к теме — роли личности в истории или к другому подобному вопросу постепенно выковывает нужный подход учащихся к его решению.

Даже готовые схемы, применяемые учителями и рекомендуемые методистами, не приводят к быстрому успеху. Ничего удивительного в этом нет. Ведь каждый раз ученики имеют дело с новой совокупностью исторических деталей и красок, в которых даже зрелый ум не всегда разберется сразу.

Задания на усвоение методологических знаний. Обратимся к типологии заданий, обеспечивающих познавательные установки исторически мыслящей личности — гносеологические установки. В свете сказанного в I главе можно назвать следующие виды заданий на:

1. Всестороннее описание события, явления или процесса, многостороннюю их характеристику и значение.

2. Выявление причин и условий возникновения исторических явлений.

3. Выявление познаваемости исторических фактов и процессов.

4. Осознание закономерностей истории и их применения для объяснения исторических фактов.

5. Классовый, марксистско-ленинский подход к анализу явлений, учет социальных мотивов деятельности личностей и классов.

6. Соблюдение принципа историзма, генетический подход к явлениям и осмысление периодов развития.

7. Осмысление тенденций исторического развития.

8. Признание и привлечение практики в качестве критерия истинности исторического познания.

9. Извлечение уроков прошлого для современности и сопоставление прошлого и современности.

Выделение данной, гносеологической типологии учебных заданий требует разъяснения. Не педагогу может, не без логического основания, показаться, что эту типологию можно частично объединить с типологией заданий по материалистическому пониманию истории в той мере, в какой они перекликаются, — роль классовой борьбы, причинно-следственные связи, историзм, закономерность развития и др. Однако педагогический анализ процесса усвоения методологических знаний, не противоречащий логическому анализу, обнаруживает два важных обстоятельства.

Первое из них состоит в том, что в отличие от научного познания можно усвоить некоторую систему идей, способных выполнять функцию познавательного инструмента и не уметь ими пользоваться в качестве таковых. Поэтому недостаточно заданий только на применение этих идей, чтобы привить установку на их самостоятельное использование в качестве методологических. Для этого нужны особые задания, направленные на обогащение познавательных (гносеологических, эвристических) функций теоретических идей, составляющих содержание материалистического понимания истории. Надо также иметь в виду, что материалистическое понимание истории, как и другие типологии, не исчерпывает все виды, включенные в данную, — описание, причинно-следственную связь, познаваемость, обращение к тенденциям и извлечение уроков прошлого для современности.

Второе обстоятельство, оправдывающее самостоятельность указанной типологии, состоит в том, что в ней говорится не столько об умениях выполнять конкретные действия, сколько о формировании установок личности, обращенных на исторические объекты при их познании. Формирование установок — это воспитание психических свойств личности в данном случае в области познания одного из объектов действительности. Обучение истории направлено прежде всего и в конечном счете на формирование у учащихся определенного социального мировоззрения. Мировоззрение представляет собой не только фиксацию картины исторического развития или состояния общества в данный момент. Оно должно выступать и неизбежно выступает в качестве метода (методологии) познания и осмысления действительности. Задача обучения состоит в том, чтобы применение усвоенных методологических идей стало готовностью ученика при изучении соответствующей и опознанной им ситуации. Например, при встрече с явлением искусства, у ученика должно быть желание осмыслить его под углом зре-

ния социальной обусловленности. Узнав о новом для него народном движении, ученик при наличии соответствующей установки должен стремиться выяснить его истоки, степень прогрессивности и историческое значение. На начальных этапах обучения или при его неполноценности такие установки не возникают и могут не возникнуть вообще. В этом случае ученики либо удовлетворяются только полученной информацией, либо конструируют для себя ложное ее толкование.

Формирование установок, соответствующих целям обучения истории, производится в несколько этапов. Во-первых, сообщение учителем информации о сущности и необходимости данной установки и объекте, на который она направлена. Во-вторых, доказательство учителем важности содержания этой установки и упражнения учащихся на эффективное применение соответствующих ей действий. В-третьих, самостоятельное осуществление учащимися действий, соответствующих данной установке, приводящее к удовлетворяющему личность результату. И наконец, в-четвертых, создание ситуаций, связанных с потребностями и интересами личности, успешное решение которых требует переноса данных способов действий. Осуществление этого переноса в лично важные ситуации при решении личностью значимых для нее проблем вырабатывает эмоциональное отношение к эффективности данных действий, т. е. установку. По мере расширения круга знаний и опыта диапазон реализации данной установки расширяется, становится все более произвольным и спонтанным. Так человек привыкает искать причины интересующих его явлений, этапы их развития, становится убежденным в познаваемости интересующих его объектов и т. д.

Покажем указанные четыре этапа формирования установки гносеологической, т. е. познавательной, направленности на примере воспитания классового партийного подхода к анализу исторических и современных социальных явлений.

Первоначально, после знакомства с появлением классов на исторической арене, учитель часто анализирует исторические события под классовым углом зрения. Ученики воспроизводят эти тексты, но установка на классовый анализ не рождается как элемент сознания или бывает у очень немногих под влиянием внеучебной информации. Учитель уже при изучении восстания Ипусера, реформ Гракхов и т. д. постепенно вводит мысль о том, что при анализе явлений, свойственных классовому обществу, необходимо выяснять, интересы какого класса проявлялись в данных событиях, чьи интересы отражали те или иные взгляды. При изучении идеологических документов учитель докажет истинность своего утверждения. На аналогичных документах он дает упражнения учащимся. Они привыкают к такого рода объяснениям. На определенном этапе учитель вводит познавательные задачи, о которых много будет

сказано в следующей главе. Здесь приведем одну из таких задач, где для решения учащимся надо самостоятельно применить классовый подход.

В VII классе учитель предложил задачу: «Священники древнего Киева жаловались на то, что их церкви пустуют. Один из них писал: «Если какой-нибудь плясун, или скрипач, или комедиант позовет на сборище языческое, то все туда радостно устремляются. Если же позовут в церковь, то позевывают, почесываются, отвечают холодно или еще чем-либо отговариваются». Чем, по-вашему, можно объяснить такое отношение населения Киевской Руси к христианской церкви?»

Ученики часто объясняют этот факт тем, что христианство служило интересам закабаления крестьян, интересам знати. Это верно, но это еще не установка. В течение ряда лет ученик решает немало подобных задач. Но они не составляют его жизненного интереса. Если же у учащихся воспитана социальная активность и они с интересом систематически читают газеты, можно, например, привести им отрывок из «Комсомольской правды», где без комментариев рассказывается о том, как владелец танцзала в США, по его словам, сознательно усиливал громкость музыки, если он видел, что танцующие начинают друг с другом разговаривать, — правильное объяснение действий опытного владельца будет свидетельствовать об умении учащихся применять классовый подход при анализе социальных явлений.

Рассмотрим теперь примеры каждого вида заданий данной типологии. Они сконструированы на материале разных курсов. Задача состоит в том, чтобы по каждому курсу построить системы заданий по каждой типологии и их сочетаниям.

Примеры приводятся в последовательности перечня (с. 92):

1. Опишите крестьянскую войну под руководством Степана Разина так, чтобы слушатели могли определить ее причины и историческое значение. Сами на эти вопросы ответа не давайте.

2. Этот вид заданий преобладает в практике обучения и в примерах не нуждается. Надо объяснить учащимся, что причиной служат явления, вызвавшие изучаемое событие, а условием данного явления служит совокупность предшествующих явлений, имеющих важное значение для появления нового, но сами по себе не вызвавшие его к жизни. Среди множества условий следует искать главное.

3. Прочтите отрывок из документа в конце параграфа. Что доказывает истинность тех выводов, которые можно сделать на его основе? Докажите такое-то утверждение. Как вы строили свое доказательство правильности этого вывода?

4. Об изучении исторических закономерностей в методической литературе последних полутора десятилетий написано много. Инициатива, проявленная Н. Г. Дайри и Ф. Б. Горели-

ком, приобрела признание и поддержку многих методистов и учителей. Поэтому вопросы, подобные следующим: «Какие известные законы проявились во всех этих событиях? Знание какого закона общественного развития позволяет сделать такое предсказание?» — правомерно получают все большее распространение. Практиковались задания: мог ли такой-то исторический деятель сделать то-то и почему не мог? Укажите условия, которые должны были неизбежно привести к такому-то явлению, вам хорошо известному. Предполагается, что вся необходимая информация была дана предварительно в той или иной форме.

5. О воспитании классового подхода выше уже говорилось. В данном случае важно доказательное на разных примерах повторение идеи классовой основы явлений в антагонистическом обществе.

6. Задания на применение принципа историзма многообразны. Приведем лишь некоторые примеры из нашей практики, предполагающей непререкаемую систематичность. Так, нами постоянно предлагалось воспроизвести (определить) этапы изменения многих конкретных явлений (орудий труда, отраслей производства, художественных стилей и т. д.). После определения этапов внимание учеников привлекалось к переходам от одного этапа к другому, истокам и механизму этого перехода. По мере приближения к современности крайне важно рассмотреть сходные явления в разных странах с учетом специфического фона исторической ситуации. Неизменно анализировались причины и условия становления и развития изучаемых явлений. При исследовании близкого рода явлений необходимо построить цепь взаимозависимых звеньев. Этот прием успешно используется в учебнике Агibalовой Е. В. и Донского Г. М. по истории средних веков. Вместе с тем учащимся, начиная по крайней мере с VII класса, сообщалось о том, что каждое историческое событие необходимо изучать, осмысливать в его конкретной обстановке, выявлять его причины и связь с окружающими условиями.

7. Для этого типа заданий ставились вопросы:

— Проследите весь путь данного явления (например, разделения труда) на протяжении изученного отрезка истории.

— Что вы считаете главным в развитии явления, события, страны?

— Можно ли предвидеть дальнейшие тенденции развития этого явления (в старших классах)?

8. Чем можно подтвердить правильность вашего объяснения этого события? О чем свидетельствует подтверждение данного прогноза последующими событиями? Особенно это задание полезно в X классе, где содержание материала позволяет подобрать материал об оценках коммунистическими партиями раз-

личных событий, что потом подтвердилось исторической практикой.

9. В нашей учебной практике и практике работавших с нами учителей использовались вопросы, нацеливающие учеников на извлечение уроков истории: какой общий вывод можно сделать на основе поведения разных общественных групп в ходе Жакерии, гуситского движения, восстания Болотникова? Имеет ли этот вывод значение для нашего времени?

В VII—VIII классах использовались знания учащихся, полученные в часы политинформации, при чтении газет или прослушивания радиопередач. В IX—X классах использовалась относительно более широкая информированность учащихся о современности. Необходимо указать, что проведение связи прошлого с современностью, хорошо разработанное в методике истории, и в частности Н. Г. Дайри, должно реализовываться часто, но с соблюдением научно-педагогического такта¹.

Составив разные типологии заданий, мы стремились показать некоторые примеры, специфичные для каждой типологии и для отдельных видов внутри типологий. Однако по мере проведения этой работы порознь необходимо приобщать учащихся к выполнению заданий на преобразующее воспроизведение, каждое из которых требует сочетания действий, предполагаемых разными типологиями. В нашей практике обучения отечественной истории, а также истории древнего мира и средних веков применялся следующий свод заданий, требующих такого преобразующего воспроизведения, где действуют формальная и диалектическая логика, и, разумеется, материалистическое понимание истории в его гносеологическом проявлении. Наш перечень типов сводных заданий строго ограничен, так как их нельзя исчерпать — настолько богат конкретный материал и проявляющееся в нем историческое мышление. Нам важно, разяснив свою мысль, побудить читателя к самостоятельному конструированию подобных и более оригинальных заданий.

Вот этот перечень:

1. В чем состоит разница между уровнем хозяйства, или культуры, или управления государством в России (других странах) таких-то веков?

2. Подготовьте по учебнику или дополнительной литературе и изложите проблему развития металлургии или земледелия, закрепощения крестьян, системы управления государством, развития живописи или военного дела в такие-то века, указав причины перехода от одного этапа к другому.

3. Укажите сходные изученным факты в другой стране, в другое столетие. Во всем ли они сходны, в чем их различие?

4. Докажите, что Россия (или другая страна) в XIV в. была менее развита, чем в XV, XVI, XVII вв. и т. д.

¹ См.: Связь обучения с жизнью в восьмилетней школе. М., 1962, гл. V.

5. Соберите по учебнику данные и определите, чем Россия (или другая страна) в такой-то век отличалась от предшествующего.

6. Какие были возможные последствия таких-то событий в данных условиях? Проверьте, каковы они были в действительности.

7. Определите, к какой эпохе относится данное событие или явление. Почему?

8. Дайте характеристику следующим двум историческим деятелям. Что между ними общего и в чем различие?

9. Назовите известные вам социальные движения и сведите их в группы по общим, заранее избранным существенным признакам.

10. Укажите условия, которые подготовили появление такого-то изобретения или деятельность такой-то личности, обеспечили победу или поражение такой-то социальной группы.

11. Мог ли такой-то исторический деятель сделать то-то, а если нет, то почему?

12. Приведите факт развития в истории на протяжении изученного периода. В чем это развитие состояло? Что ему способствовало?

13. Вам уже знакомы некоторые положения теории научного коммунизма. Какие положения теории можно применить в данном случае?

14. Какие известные черты феодализма (капитализма) себя проявили в изученных сегодня фактах. Это основные черты или второстепенные? Они характеризуют узкий отрезок времени или длительную эпоху?

15. Какие факты не укладываются в знакомые вам черты и особенности развития феодализма, капитализма?

16. Укажите главные отличия такого-то века от последующего.

17. Покажите, как одно и то же явление было вначале прогрессивным, а затем реакционным.

18. Какова главная мысль прежнего урока?

Разумеется, нужно учитывать, что каждый тип познавательных заданий имеет свои условия предъявления, в частности то или иное задание допустимо только на определенном содержании.

Подведем некоторые итоги главы. Ее стержневая мысль состоит в том, что современное обучение истории не может ограничиться только отбором содержания взаимосвязанных знаний из всей совокупности гражданской истории. Как бы хорошо они ни были подобраны, условием необходимого уровня их усвоения является применение знаний, способы которого неизбежно составляют особое содержание, подлежащее включению в систему содержания исторического образования. Указанные способы применения знаний предполагают конкретные спо-

собы оперирования фактами, идеями и теориями, а также обобщенные способы умственной деятельности. Всем этим способам деятельности надо учиться, для того чтобы они в результате усвоения стали навыками и умениями.

Чтобы научить указанным способам деятельности, т. е. добиться сформированности навыков и умений, необходимо их разъяснить или показать, а затем на них дать учащимся разного рода тренировочные и вариативные упражнения. Только создав определенный фонд стереотипных умений, можно перейти к организации творческой деятельности, в ходе которой учащиеся творчески применяют и видоизменяют привитые им стереотипы деятельности, а также научатся искать и создавать новые способы деятельности.

Конкретные умения формируются на конкретном предметном содержании. Например, сравнение стада и рода, рода и племени, первобытнообщинного строя и рабовладельческого, восстания Спартака и Жакерии, Спарты и Афин и т. д.

Более обобщенные умения отчасти формируются стихийно на основе конкретных, до определенных пределов неизбежных. Длительное его применение неэкономно. Как только ученики поняли смысл ряда конкретных действий и успешно осуществили в двух-трех случаях перенос на сходные ситуации, необходимо перейти к предъявлению им обобщенных предписаний и схем, о которых говорилось выше¹.

Получив распространение в методической литературе, схемы не подвергались еще тщательному исследованию, за исключением малонизвестной учителям диссертации И. М. Грицевского, не получившей отражения в широкой печати. Между тем ясное представление о том, что могут и что не могут дать схемы и точное осознание их функций, совершенно необходимо. Схемы полезны и необходимы, так как они отражают значительный шаг вперед в методике обучения истории. Но только их недостаточно для обеспечения развития мышления учащихся. Каково же их место в этом процессе? Знания по характеру способов их применения делятся на три категории или типа. К первому относятся знания точного правила действия с определенным, совершенно конкретным историческим объектом. Например, чтобы выяснить на основании лука и стрелы, что знали люди, изготовлявшие это оружие, учащимся говорят, что надо выяснить, для чего служили лук и стрелы, из чего и как они изготовлялись, как ими пользовались. После того как учащимся изложены подобные обстоятельства, они могут сделать умозаключения о знаниях людей того времени по каждому пункту.

¹ См.: работы Н. Г. Дайри, Ф. Б. Горелика, Г. А. Кревера, В. О. Пунского, Н. И. Запорожца, М. М. Винокуровой, И. М. Грицевского и др.

По мере накопления фонда отдельных одностипных умений учитель переходит к предъявлению схемы, отражающей второй тип применения знаний. Это знание обобщенного предписания действий, как сравнивать, обобщать, определять революционную ситуацию, в какой последовательности характеризовать войну, народное восстание, историческую личность, определять классовую природу общественных явлений и т. д. В примере с луком как средством охоты и свидетельством знаний учитель дает обобщенное предписание пути определения знаний людей по памятникам материальной культуры. Туда входят следующие пункты: а) определение назначения памятника; б) по назначению определение цели людей, создавших памятник; в) выявление хода и средств изготовления памятника; г) рассмотрение деятельности людей как сознательной реализации их знаний о ее целях, способах и средствах; д) реконструкция знаний, предшествовавших изготовлению памятника.

По данному образцу обобщенного предписания видно, что он применим ко многим материальным результатам деятельности людей и одновременно характеризует один из методов социального, исторического познания.

Третий вид применения знаний обращен на идеи, которые не только отражают какой-либо момент действительности, но и служат принципом мыслительной деятельности. Не указывая точных шагов действий, они направляют мысль действующего в определенное русло. Так, общеизвестная идея о том, что бытие определяет сознание, а сознание в свою очередь влияет на бытие, будучи усвоенной, предполагает, что ученик, встретившись с идеологическим явлением, стремится найти его истоки и корни в материальном бытии, а при необходимости ищет формы и характер влияния идеологии на социальное бытие общества.

Рекомендуемые методикой обобщенные схемы выполняют несколько функций. Они, во-первых, относятся ко второму типу знаний и их применения. Каждый пункт схемы показывает характер шагов, их сферу, но предметное содержание и воплощение этих шагов определяет сам ученик. В нашем примере он сам определяет назначение предмета, ход его изготовления и т. д.

Вторая функция так называемых логических схем связана с условиями усвоения конкретной информации о фактах или обобщениях. Ученикам нужны ориентиры для разности этой информации по более высоким этажам обобщенности. Иначе знания остаются изолированными и неинтерпретированными. Логические схемы указывают эти этажи и ориентиры.

Третья функция схем состоит в том, что они служат опорой при самостоятельном решении проблем, если трудно опознать область, куда конкретные знания должны быть отнесены. Важно подчеркнуть, что схемы являются составным элементом

фонда стереотипов деятельности, без которого творчество невозможно.

Наконец, четвертая функция схем заключается в выработке у учеников умения рассказывать как при точном воспроизведении изложения учителя, так и в ходе самостоятельных рассуждений. Полноценное использование схем возможно только тогда, когда ученики вооружены минимумом знаний о процессе и методах познания. Такую полноценность надо обеспечить постепенной информацией учащихся об этих вопросах и упражнениями по типам заданий, о которых шла речь выше.

Другое условие полноценности схем состоит в их направленности на осмысление мировоззренческих вопросов и проблем, подводящих к осознанию коммунистического мировоззрения.

Все способы формирования умений и установок в области мышления характеризуют познавательные действия, являющиеся одновременно действиями по усвоению знаний и способов деятельности. В методике обучения не осознана; однако, в необходимой мере важность приобретения школьниками умений учиться, или учебных умений. Без них все другие умения, в том числе и познавательные, гораздо менее эффективны. Учебными называются умения, направленные на организацию самим учеником познавательной деятельности, включающей его практические и интеллектуальные действия. Учебные умения обслуживают процесс и способы усвоения знания, но не составляют его непосредственно. Например, намечать план работы над темой — важное умение, но не явление усвоения.

Такие учебные умения нужны для организации всего процесса обучения и очень важны для развития исторического мышления. Их можно подразделить на организационные, практические и интеллектуальные. Главные из них, имеющие отношение к нашей теме, следующие: осознание цели задания, определение средств и планирование деятельности для его выполнения; умение работать с книгами разного типа, составлять конспекты, рефераты и тезисы, обозначать тему и предмет изучения, определять круг существенных вопросов избранной темы, формулировать определения и обозначать по ним признаки определяемого и возможные способы действия; умение точно формулировать мысль, воспринимать и воспроизводить цепь суждений, работать с графиками, картами и таблицами, систематизировать материал различных источников, восстанавливать забытое содержание на основе логических выводов из части этого содержания; умение контролировать свою деятельность, корректировать ее в зависимости от возникших трудностей и обстоятельств, а также оценивать результаты своей деятельности в соответствии с поставленной задачей.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Изучая какой-либо исторический факт, явление или процесс при наличии определенной установки на его осмысление, можно встретиться с двумя принципиально отличными друг от друга путями достижения этой цели. Особенно выпукло это обнаруживается у зрелого, подготовленного и образованного человека. Если для субъекта этот факт сходен с рядом других, уже нередко осмысленных в прошлом, то в данном случае его мышление идет проторенным путем и либо сразу подводит факт под общее объяснение, либо привлекает знакомые идеи и способы для осознания его смысла. Любому учителю истории достаточно познакомиться с конкретным ходом нового для него средневекового крестьянского восстания, чтобы самому объяснить причины его поражения. Дорога к этому выводу проторена его знаниями истории других крестьянских антифеодальных восстаний. Спросите его об историческом значении потерпевшего поражение крестьянского восстания, и он в соответствии с диалектической логикой скажет, что, несмотря на поражение и даже возможное последующее ухудшение в положении крестьян, восстание породило новые формы иликрепило традиции классовой борьбы, ее опыт и служило стимулом для будущей эволюции социальной борьбы крестьянства. Но расскажите о малоизвестных средневековых крестьянских войнах в Китае, закончившихся военной победой восставших и приходом к власти императоров из числа крестьян, а затем спросите: нарушают ли эти факты известное положение о том, что крестьянские восстания и войны в средние века неизбежно терпят поражение? Не все учителя ответят сразу. Для решения им надо будет продумать, на какие вопросы, как и где искать ответ, затем находить эти ответы. Только после этого данная проблема будет решена. В самом деле, если поддаться первому порыву и принять военную победу за подлинную победу крестьян, то ответ будет один — да, общая закономерность нарушена. Но если эти события анализировать с точки зрения социального, классового подхода и при этом учесть, что речь идет о победе крестьянства и об удовлетворении его нужд, о соблюдении его классовых интересов, то надо выяснить, что получило крестьянство после победы. Иными словами, первый вопрос будет состоять в определении понятия победы. Затем

надо будет выяснить, какова была победа. Когда станет ясным, что зависимость крестьян сохранилась, что победа силами крестьян привела лишь к смене династий и социальной победы крестьянства не было, то ответ на основной вопрос будет другой: и эти восстания, несмотря на военную победу крестьян, отражают общую закономерность антифеодальных выступлений.

Таким образом, два метода поиска ответа — репродуктивный и творческий — зависят от степени подготовленности человека, отвечающего на вопрос.

Для учащихся обстановка в ходе обучения складывается еще более сложно. Они знают меньше, имеют недостаточный фонд стереотипов, а некоторые устоявшиеся стереотипы могут даже ввести их в заблуждение. Но при всех условиях у любого мыслящего человека историческое мышление может себя проявить на двух уровнях — репродуктивном и творческом. Внутри каждого могут быть разной степени трудности условия для проявления творческого мышления, которое всегда содержит элементы репродуктивного. Но при этом оба уровня мышления необходимо различать, и ограничиваться достижением только первого уровня недопустимо.

Выпускник школы оказывается в ситуации общения с социальными фактами, живыми или книжными, объяснить которые учитель ему уже не сможет. А выпускнику бывает жизненно важно их осознать. Это может быть факт из газеты или книги, эпизод на профсоюзном собрании и т. д. Если эти факты отличаются от неоднократно изучавшихся в школе, то подростку или юноше понадобятся средства для самостоятельного поиска ответов на возникшие вопросы. Необходимо до такой степени развить социальную активность учащихся и интерес к социальным вопросам, чтобы их потребностью стало осмысление возможно более широкого круга фактов и явлений. Требуется, чтобы они не обходили трудные для понимания проблемы, не отмахивались от сложного, чтобы их интерес к процессу осмысления социальных явлений стал напряженным. Важно, чтобы не ослабевало, а нарастало их стремление к активному участию в решении тех социальных проблем, которые перед ними ставит жизнь.

Формированию личности с такими качествами содействует развитие ее творческого мышления. Обучение творчеству дает инструмент для самостоятельного поиска решения доступных проблем, вооружает аппарат мышления и включает в процесс такой деятельности, без которой интерес и необходимость в ней у личности невозбудимы. Творчество на материале истории обуславливает наиболее высокий уровень исторического мышления. Ему можно и должно учить.

Распространенное определение творчества как процесса создания человеком общественно значимого и качественно но-

вого продукта или явления недостаточно для условий обучения в школе. Учащиеся очень редко создают то, что является новым для общества. Историкам это особенно ясно, ибо в этой сфере деятельности, требующей больших знаний и большого опыта, почти не бывает случаев внесения учащимися нового в область исторического или вообще социального познания. Ученики всегда или почти всегда решают уже ясные для общества проблемы. Это не только не мешает признанию творчества учащихся, но, напротив, создает условия для успешного обучения процедурам творчества, о которых говорилось как о нерегламентируемых, неалгоритмизируемых видах деятельности.

Ученическое творчество совпадает с научным, конструкторским, изобретательским творчеством по процедурам. Все перечисленные и описанные нами процедуры творчества (см. гл. I, с. 13—15) совершенно идентичны при любом виде творчества. Для учащихся продукт этого творчества тоже отличается новизной, но только субъективной — для них самих. Ведь от того, что одно и то же изобретение создавалось в разных странах и почти одновременно, не лишает каждого из изобретателей права на звание творца. Вместе с тем то обстоятельство, что учитель заранее знает решение проблемы и примерную последовательность процедур на каждом этапе решения, позволяет ему программировать деятельность учащихся и обучать их этим процедурам, но только методами, не похожими на привычные и распространенные в обучении. Основной метод обучения творческому мышлению исследовательский (см. гл. II). Там же было показано, как решение проблемной задачи приводит к сдвигу в умственном развитии учащихся.

Историческое мышление на творческом уровне предполагает решение учащимися проблемных познавательных задач, содержанием которых является применение диалектико-материалистического понимания истории и методов познания к фактам, событиям, явлениям и процессам исторического развития.

Система проблемных задач — путь к необходимому уровню мышления. Неупорядоченное, стихийное применение проблемных задач в обучении полезно, необходимо, но недостаточно для достижения каждым учеником наиболее высокого и доступного ему уровня творческого мышления. У каждого ученика имеются свои природные задатки и свои возможности достичь того или иного потолка творческого развития. Иными словами, творчески мыслящим человеком в области истории может стать каждый, но потолок возможностей у каждого индивида иной. Надо добиваться, чтобы каждый ученик достигал при обучении максимума возможного для него. Поэтому проблемные познавательные задачи в курсах истории должны составлять не случайную совокупность, а систему. Исследования показали, что эта система должна отвечать пяти показателям, которые нужно разъяснить читателю, предполагая их

реализацию на практике. Познавательные задачи давно стали достоянием учителей, но должна быть создана система задач по истории.

Каковы же показатели системы проблемных познавательных задач, призванной обеспечить оптимальное развитие творческих возможностей учащихся?

Первый из них состоит в следующем. Когда учитель решает какую-нибудь задачу или ставит какой-либо проблемный вопрос перед учащимися, эти задачи и вопросы всегда посвящены каким-либо конкретным явлениям — причинам перехода к сельской общине, значению Гуситских войн, отличию противоборствующих союзов накануне первой мировой войны и т. д. Проблемы, посвященные отдельным объектам исторического процесса, называются объектными. Таких проблем неисчислимо множество, так как они могут касаться абсолютно всех изучаемых исторических явлений и фактов. Нельзя ли пайти более экономный подход к отбору материала для построения проблем? Такой подход основан на том, что историческое мышление, обращаясь к любому историческому явлению и факту, обсуждает вопросы, решает проблемы и осмысливает их под ограниченным числом углов зрения. Что бы историк ни изучал, что бы каждый человек в истории ни осмысливал, он обращает внимание на следующие стороны изучаемого материала и решает следующие связанные с ним проблемы:

1. Установление причинно-следственных связей исторических событий и явлений.
2. Осознание процесса исторического развития и его механизма.
3. Установление общих и частных закономерностей общественного развития.
4. Определение преемственности между фактами, событиями, явлениями и эпохами.
5. Определение тенденций развития данного общественного явления или их совокупности.
6. Определение степени прогрессивности исторического явления.
7. Определение классовой сущности событий и явлений.
8. Выяснение структуры социального объекта и выявление взаимоотношений между его элементами.
9. Соотнесение явления, факта и эпохи, частного факта и общей закономерности общественного развития.
10. Определение этапов и периодов развития явления или эпохи.
11. Определение типичности единичного и массового явления.
12. Выяснение и осознание специфики общественного явления и эпохи. Установление различного социального смысла сходных явлений в разные эпохи.

13. Установление новых фактов и явлений.

14. Оценка характера и значения явлений.

15. Извлечение уроков истории из фактов прошлого¹.

Здесь перечислены проблемы, которые решаются в связи и в отношении каждого или подавляющей массы исторических явлений. Эти проблемы являются сквозными для исторического познания, они отражают отдельные стороны или аспекты исторического процесса и потому названы аспектными. Учащихся надо научить ставить и решать эти проблемы, т. е. понимать, под каким углом зрения надо рассматривать исторические явления и выяснять те или иные вопросы, если они до конца непонятны. Тем самым нет необходимости ставить перед учениками проблемы разного типа по каждому вопросу программы или учебника. Многие проблемы аспектного характера в отношении значительной части учебного материала учитель излагает сам либо пользуется учебником. В отношении же части педагогически выразительного учебного материала учитель или автор учебника конструирует проблемные задачи для того, чтобы ученики постепенно познакомились с характером решения названных аспектных проблем. Так, учителя неизменно ставят вопросы о причинах, следствиях и историческом значении тех или иных явлений, объясняют степень их прогрессивности и т. д. Гораздо реже встречается в учебной практике раскрытие механизма преемственности исторических явлений или постановка вопросов о тенденциях процессов. Совсем редко рассматривается вопрос о структуре исторических объектов (явлений, фактов, процессов), что крайне важно для осознанного их понимания и для умения учащихся оперировать своими знаниями. Обычно не ставится проблемы типичного или специфики однородных явлений в разные эпохи. Для связи обучения с жизнью редко практикуется извлечение уроков истории для современности и т. д.

Приведенная выше типология призвана выполнить в обучении истории четыре функции, обеспечивающие повышение образовательно-воспитательного значения курса. Во-первых, она показывает учителю, для каких вопросов в данной теме имеется выразительный материал. Готовясь к уроку, учитель думает над тем, какие из перечисленных вопросов в предстоящей теме могут быть иллюстрированы яркими фактами и явлениями. На одном уроке это проблема классового подхода, на другом — прогрессивности, на третьем — характеристика закономерности и т. д.

Во-вторых, функция типологии состоит в облегчении отбора заданий на воспроизведение знаний. Составляя задания на

¹ Раскрытие метода выявления и обоснования типологии аспектных проблем см. в кн.: Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. М., 1972, гл. 2.

воспроизведение, учитель, учитывая изложенный и изученный материал, ставит к ним вопросы в соответствии с перечнем, но на уровне, доступном учащимся того или иного возраста. Так, в IV—VII классах учитель спросит не о классовой сущности движения, а «чьи интересы защищало оно?», «интересы какого класса оно защищало?». Вопрос о структуре социального объекта или организма будет сформулирован на ранних этапах иначе, но на основе материала, изложенного учителем ранее: «Из кого состоял средневековый город, каково было его строение? Каковы были взаимоотношения между разными слоями его населения? Какие связи были между цеховыми ремесленниками и крестьянами?»

Постепенно вопросы будут приближаться к формулировкам самой типологии. В этом случае она станет выполнять третью функцию — типы аспектных проблем сами станут частью содержания образования. При этом учащиеся сами осознают наличие этих проблем и необходимость их выборочной постановки при осмыслении конкретных исторических явлений. Тем самым у них вырабатывается определенная установка на подход к осмыслению, пониманию и анализу конкретных явлений. Им нужно научиться только улавливать, к каким конкретным событиям какие из типов аспектных проблем необходимо ставить в данной ситуации. В этом проявится элемент творческого мышления учеников. Его развитие обеспечивается четвертой функцией типологии — ориентацией на конструирование проблемных задач. Создавая задачу, учитель думает не только об усвоении данного вопроса, но и о том, какую из аспектных проблем целесообразнее ставить применительно к конкретному условию данной задачи, с какими аспектными проблемами учащиеся уже хорошо знакомы, а с какими недостаточно или незнакомы совсем. Опыт показал, что на протяжении всех лет обучения для ознакомления и усвоения типа проблем ученику надо неоднократно, несколько раз услышать тип вопроса, выполнить 20—25 репродуктивных заданий и решить 15—20 проблемных задач. Но здесь непременно должны иметь место оба вида заданий, отвечающих 2-му и 3-му уровням усвоения. В противном случае происходит то, с чем учителя и методисты сталкиваются неизменно на протяжении многих лет, что даже отличники проявляют подчас беспомощность в самостоятельном и вполне доступном установлении причинно-следственных связей. Радикальным средством ликвидации этого недочета является соблюдение закономерности трех уровней усвоения.

Таким образом указано примерное число повторений встреч учащихся с каждым типом аспектных проблем. Это немного, и в реальном обучении учителям удастся организовать гораздо больше таких встреч: о причинах и следствиях говорят и спрашивают сотни раз. Но в данном случае имеет большое значение взаимодействие между типами — усвоение одних помогает ус-

воению других, смежных по содержанию. Поэтому если для усвоения одного типа нужно столько встреч, сколько было указано выше, то для другого, смежного типа их потребуется гораздо меньше.

Приведем примеры проблемных задач одного из наименее часто фигурирующих в практике обучения типов аспектных проблем.

Учитель рассказал о ряде случаев, когда при Петре I выдвинулись крепостные и незнатные люди — стали видными чиновниками и офицерами. Затем он спросил: «Типично ли это явление для данной эпохи?»

Проблема типичности соприкасается с проблемой специфики. Учитель в VII классе дал следующую задачу: «В Новгороде во второй половине XI в. был известен такой случай. На улицах появился волхв — языческий жрец и стал возбуждать народ против епископа. Начался мятеж. Епископ выступил перед народом и предложил собравшимся: кто верит жрецу, пусть отойдет в его сторону, а кто верит в крест, пусть станет ближе к епископу. Только дружина и князь отошли к епископу, весь народ двинулся к волхву. И лишь тогда, когда князь зарубил волхва, мятеж окончился. Какие выводы можно сделать на основе этого эпизода? До какого времени он был возможен? Почему?» Эта задача решает одновременно проблему классовой роли христианства в XI в., язычества и специфики совмещения у одного народа двух религий, до тех пор пока христианство не победило полностью.

Ограничимся пока только этими примерами, так как, приводя примеры задач по другому поводу, будем указывать типы аспектных проблем, к которым они относятся. Обозначим эту типологию буквой А. Тем самым выше были приведены примеры A_{11} и A_{12} , т. е. относящиеся к проблемам типичности и специфики (см. с. 105).

Аспектные проблемы указывают на то, что надо решать и на какие вопросы искать ответ. Но они не обозначают способы решения проблемных задач и методы, существующие в сфере исторического мышления. Если мы согласились, что у учащихся надо вырабатывать умения решать какие-то типы проблем, то естествен вывод о необходимости обучения способам их решения. Следовательно, вторым показателем системы познавательных задач является типология общедоступных и в общеобразовательном отношении важных методов исторического познания. Им надо учить учеников как средству, аппарату, с помощью которого они будут приобретать умение исторически мыслить.

В I главе была приведена типология методов. Обозначим ее буквой Б (с. 30), чтобы характеризовать приводимые ниже задачи. Обучая этим методам, важно расчленить каждый из них на отдельные шаги, действия, чтобы затем учить этим

элементам, постепенно объединяя их в методы. Чтобы найти эти действия или шаги, группирующиеся в методы, был, с одной стороны, проведен анализ самих познавательных задач и способов их решения, а с другой — рассмотрены десятки и сотни решений учащимися одних и тех же задач. Это была проверка возможности их объективного решения. На некоторых примерах покажем, как выявлялись способы решения, так как в методике обучения истории это не делалось, а учителю нужно научиться этой работе.

В V классе одной из первых задач была следующая, характеризующая метод обратных заключений (А-13, Б-7), суть которого состоит в том, чтобы по пережиткам судить о явлениях прошлого¹: «Известно, что в древности одни племена добывали огонь трением, другие — высеканием искры путем удара камня о камень. Во время праздников вторые добывали огонь трением. Какой способ добывания огня был более древним?»

Решение задачи состоит в следующем. Так как вторая группа племен добывала огонь во время праздников трением, то, следовательно, этот способ был им известен. А так как они этот способ применяли только по праздникам, то можно сделать вывод, что он был более древним. Ведь если бы он был более совершенным, чем высекание, то его применяли бы все время, а не только в праздники. Поскольку это не так, то значит, он был менее совершенным, а в праздники о нем только вспоминали. Таким образом изложено фактическое решение этой задачи учащимися.

Способ решения этой конкретной задачи состоит из ряда операций:

1) определить, знали ли вторые племена оба способа добывания огня;

2) определить причины разной степени использования обоих способов;

3) установить более древний способ на основе включения мысли о предпочтении совершенных способов деятельности.

Многочисленные решения пятиклассников подтверждают объективность этого способа.

Ввиду того что задачи в соответствии с тем или иным типом аспектных проблем решаются разными методами, целесообразно показать обобщенные способы решения, входящие в те или иные методы, независимо от аспектных проблем. В практике обучения полезно конструировать задачи, обучающие как решению типов проблем, так и различным методам.

¹ О данном методе см.: Лурье С. Я. Очерки по истории античной науки. М., 1947, с. 301; Ковалевский М. М. О методологических приемах при изучении раннего периода в истории учреждений. М., 1878, с. 13.

Первым методом является сравнительно-исторический. Рассмотрим задачу из ранних курсов, где предусматривается его применение:

«Вельможа Уна фараонов Древнего царства, рассказывая о своих деяниях во славу фараона, писал, что «мощь царя, который да живет вечно, велика и внушительна в большей степени, чем мощь всех богов, так как все осуществляется согласно приказу, отданному им».

Определите по этому отрывку различие между взглядами на управление людей Древнего царства и первобытной общины (А-12, Б-1).

Решение. Вельможа Уна прославлял фараона как бога, ставил его над всеми людьми, признавал за ним полноту власти. Люди первобытной общины, где управлял старейшина вместе с народным собранием, не могли так смотреть на власть старейшины. Они считали его равным себе, они его выбирали, поэтому он не мог стоять намного выше остальных членов общины.

Учащиеся примерно так и решают ее.

Таким образом, для решения данной задачи ученик формулирует для себя главное в мысли Уна о власти фараона в соответствии с содержанием проблемы. Затем он восстанавливает образ первобытной общины и ее специфические признаки, необходимые для сопоставления со взглядами Уна. При характеристике родовой общины он может провести аналогию с известными чертами общины и реконструировать взгляды на управление как частный, но необходимый признак. Для доказательства или объяснения своей точки зрения ученик указывает причины особых взглядов на управление в общине.

В целом способ решения может быть выражен в следующих шагах при возможном допущении разного порядка отдельных пунктов:

1. Актуализация сопоставимого объекта.

2. Выделение черт сопоставляемого объекта, важных для решаемой проблемы.

3. Сопоставление объектов по сходным признакам.

4. Возможное (не всегда) применение аналогии при недостатке некоторых признаков.

5. Актуализация причин различий для доказательства логического соответствия решения условию задачи.

При анализе других задач, решаемых сравнительно-историческим методом, общие его элементы заключаются в следующем:

1. Выделение конкретных данных в соответствии с проблемой и возведение их в обобщенные признаки сопоставляемых объектов.

2. Актуализация недостающих признаков или признаков объекта, не указанного в условии.

3. Сопоставление признаков объектов, учитывая, что общность характеризует степень преимущества, а различия — тенденцию изменения.

Следующим типом методов является метод аналогии. Он используется довольно часто, так как из 150 задач, составленных нами предварительно, он обнаружился в 25% случаев.

Значение аналогии в современных фундаментальных и прикладных науках общеизвестно. Столь же продуктивным является ее применение в общественных науках, в том числе исторической¹. Многие вопросы здесь трудно решить без аналогии. Недаром В. И. Ленин прибегал к аналогиям при решении актуальных политических вопросов². Необходимость ознакомления учащихся с методом аналогий станет еще более настоятельной, если учесть, что дети, подростки, как и все человечество на заре своей истории, стихийно пользуются этим методом и в большинстве случаев неправильно. Правильное использование аналогий предохраняет от ложного и подчас поверхностного понимания существенных вопросов современности.

Естественно, учащиеся средних классов не вводятся в тонкости применения метода аналогий. Они знакомятся с ним эмпирически, т. е. на примерах конкретных задач. В старших классах некоторые правила, ограничивающие непомерно широкое и неосторожное применение аналогий, могут быть сообщены учащимся в виде конкретных образцов неправильного применения этого метода. В средних классах, вероятно, можно ограничиться только достоверной аналогией, а в старших она дополнится проблематичной или вероятностной аналогией.

Так, на экскурсии VII класса в музей по теме «Первобытно-общинный строй на территории СССР» экскурсовод рассказал о том, как длительными исследованиями археологов были установлены некоторые постоянные признаки орнамента по посуде для определенных районов, определенного времени и уровня жизни. Всякая изолированная находка образцов такой посуды позволяла сделать вывод об укладе жизни общества, пользовавшегося этой посудой. Указав конкретные примеры такого орнамента, он затем у следующих стендов привлекал учащихся к определению исторического этапа поселения по черепкам и нанесенному на них орнаменту.

Не следует смешивать аналогию с операцией сравнения.

¹ См.: Старченко А. А. Роль аналогии в познании на материалах исторического и правового исследования. М., Высшая школа, 1961.

² См.: Ленин В. И. Шаг вперед, два шага назад. — Полн. собр. соч., т. 9, с. 45; Предисловие к переписке Ф. А. Зорге, т. 15, с. 234—236; Наши упразднители, т. 20, с. 126—127; Лунблановщина, т. 31, с. 127—130; Из какого классового источника приходят Кавеньяки?, т. 32, с. 345—346; Приемы борьбы буржуазной интеллигенции против рабочих, т. 25, с. 345—347; IV Чрезвычайный Всероссийский съезд Советов. Доклад о ратификации мирного договора 14 марта, т. 36, с. 101—103, 108—109.

При сравнении выявляется и фиксируется лишь сходство и различие объектов по свойствам, уже установленным до сравнения. При аналогии между двумя объектами у одного из них какие-то свойства не установлены. Только сама операция аналогии позволяет перенести с одного объекта на другой признание в нем свойств и связей, известных нам у первого. Аналогия, таким образом, позволяет познать свойства и качества какого-то другого объекта¹.

Рассмотрим задачу: «Во всех древневосточных государствах — Египте, Вавилоне, Индии, Китае — рабов считали, как скот: поштучно или по головам. Чем объяснить этот общий для всех стран факт? Докажите свое объяснение, используя известные из учебника факты» (V кл.). Она принадлежит к двум типам (А-7, А-9) проблемно-содержательной типологии, поскольку обращена на выявление классовой природы факта и соотнесение конкретного факта и общего явления (эпохи).

Решение. Так как рабов пересчитывали по головам, подобно скоту, то, следовательно, не считали их за людей, рассматривали как нечто более низкое и соответственно с ними обращались. Это могло быть только в условиях угнетения, когда рабы были совершенно бесправны.

Способ решения: 1) определить, к какой группе явлений (людей) относится факт; 2) восстановить черты (признаки) этой группы; 3) определить степень совпадения существенных признаков этой группы и рассматриваемого факта. В случае соответствия факта существенным чертам явления по линии их общности находится объяснение этого факта.

Сопоставление способов решения многих подобных задач позволяет обобщить эти способы следующим образом:

1) Воспроизведение характера, черт, функций и облика известного аналогичного объекта.

2) Выделение существенных признаков исследуемого объекта в обобщенном виде.

3) Сопоставление имеющихся признаков исследуемого объекта с признаками известного объекта.

4) Совпадение существенных признаков позволяет судить об общности других признаков или общности причин и условий их возникновения.

Следующий метод статистический. Его значение в наше время очень велико. В статье «Очередные задачи Советской власти» В. И. Ленин указал на необходимость популяризации в массах статистических знаний. Важно отбирать доступные, существенные и самые необходимые виды статистической деятельности, которыми должны овладеть учащиеся для подготовки к оценке и осмыслению статистических аргументов, встре-

¹ О некоторых правилах применения аналогии см. в кн.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. М., 1963, с. 117—118.

чающихся им количественных данных, к собиранию и использованию их после окончания школы.

Основными статистическими приемами работы, подлежащими усвоению в школе, можно назвать табличный и выборочный методы, группировку и метод средних величин. В процессе работы с учащимися необходимо научить их пользоваться этими методами для выяснения динамики явления, создания характеристики типов явлений в их взаимных отношениях, вскрытия причинной зависимости между отдельными факторами и результатами процесса развития, определения сравнительной характеристики уровней в разных объектах и их группах, обнаружения закономерностей различных количественных соотношений¹. Крайне важно обучить учащихся классовому, партийному подходу к статистическим данным и показать им на одних и тех же данных значение такого подхода. Это можно сделать, показав ленинский метод переработки данных официальной статистики с целью получения совершенно новых выводов. Так как указанные способы работы со статистическим материалом достаточно хорошо освещены в литературе, приведем только несколько учебных примеров.

В работе В. И. Ленина «Развитие капитализма в России» определено влияние механизированного производства на формирование стабильных кадров пролетариата, оторванного от земли².

Составим следующую задачу, включаемую, разумеется, в тему: «На основе таблицы ежегодного ухода рабочих домой на летние сельскохозяйственные работы в 1890 г. определите, какая группа предприятий больше содействует отрыву рабочих от деревни и их превращению в потомственных пролетариев» (А-13).

Т а б л и ц а

| Фабрики, заводы | Процент рабочих, уходящих на полевые работы |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Ручные бумаготкацкие с красильнями | 72 |
| Машиностроительные заводы | 3 |
| Ручные шелкоткацкие | 63 |
| Фарфоро-фаянсовые ручного производства | 31 |
| Ручные ситценабивные | 31 |
| Самоткацкие (механизированные) | 6 |
| Ситценабивные и отдельные механические | 2 |
| Суконные (сочетание ручного и механического производства) | 20 |
| Бумагопрядильные и самоткацкие механические | 14 |

¹ См.: Рябушкин Г. В. Методы анализа статистических данных в работах В. И. Ленина. М., Статистика, 1964, с. 15—16, 34—35, 59 и др.

² См.: Ленин В. И. Развитие капитализма в России. — Полн. собр. соч., т. 3, с. 472.

Учащиеся должны самостоятельно найти две группы предприятий и определить роль механизированных предприятий в отрыве рабочих от деревни. При этом учащиеся сами убедятся в роли капиталистического производства и одновременно осваивают метод группировок.

В целях экономии отсылаем читателя к имеющейся методической литературе, где неплохо разработаны отдельные стороны этой проблемы, если не считать, что они не рассматриваются специально в свете проблемы познавательных задач¹.

Перейдем к методу определения причин по следствиям.

Задача: «Известно, что древнейшие люди первоначально пользовались ручным рубилом без рукоятки, а затем научились прикреплять рубило к деревянной рукоятке. Впоследствии люди изобрели плот. Как появление топора с рукояткой подготовило изобретение плота? (А-4).

(Второй вариант этой задачи более легкий, где перед вопросом указано, что «это было первое составное орудие труда».) Трудный вариант задачи ученица Ш. решила так:

«Изобретя топор с рукояткой, люди поняли, что им удобнее пользоваться. Так как топор состоит из частей, то люди стали пробовать делать другие составные орудия, например копье. Рукоять позволила удобнее брать рубило. Бревна, также соединенные вместе, позволяли людям плыть по воде. Люди догадались, что, скрепляя разные предметы, можно делать их более удобными».

Ученица только приступила к решению задач, изложение решения достаточно примитивно. Тем не менее основа решения правильна и обнаруживает четкий ход мысли или способ решения:

1. Сопоставить рубило ручное и рубило с рукояткой и найти различие в их устройстве.
2. Сравнить топор с рукояткой и плот, найти в них общее.
3. Плот рассматривается как следствие этой общности.
4. Общность характеризует преемственность.

Эта задача на определение преемственности позволяет выработать обобщенный способ решения задач подобного типа: определить общее между двумя объектами и по линии их общности искать преемственную связь.

Еще один пример. В Англии XIV в. существовал следующий закон: «Ни один крепостной или крепостная не должны посылать своих детей в школу, или давать им образование и делать из них священников».

¹ См.: Вагин А. А. Вопросы экономики в школьном курсе истории. М., 1955; Рябушкин Г. В. Как читать и анализировать статистические данные. М., 1959; Парамонов М. Как пользоваться цифрами и фактами. М., 1963; Левинтов Н. Г. Цифры в преподавании новейшей истории. М., 1968.

Вопрос. Каковы, по вашему мнению, причины такого закона? Почему запрещали крепостным доступ в духовенство — ведь оно защищало феодалов? (А-1).

Решение. Закон был направлен против крепостных, так как если крепостные станут грамотными, то они лучше поймут несправедливость своего положения, а войдя в состав духовенства, могут применить свои знания и звание для борьбы за интересы крестьян. Так нередко было в действительности. Хотя духовенство в целом защищало интересы феодалов, но отдельные его представители, выходцы из низов, защищали бедноту.

Способ решения: 1) рассмотреть закон как следствие некой цели, поскольку он выгоден классам, издавшим закон; 2) определить цель; 3) условия, устраняемые действием (законом) и его целью, являются причиной действия.

Рассмотрение способов решения всех задач этого типа приводит к обобщенно ходу решения:

1. Рассмотрение фактов, действий и целей, указанных в условии, как следствия некоторых причин.

2. Определение целей действий, условий, предполагаемых достигнуть какой-либо целью действий, соотнесение фактов и вызванных ими действий.

3. Отсутствие условий, преследуемых целью. Действия, вызвавшие факт, являются искомыми причинами.

Обратимся теперь к методу определения зародыша по зрелым формам (Б-6)¹. Вот задача для VII класса: «Задолго до Судебника Ивана III, а именно в 1450 г., Белозерский князь Михаил Андреевич издал грамоту, разосланную наместнику, всем боярам, детям боярским, управителям вотчин и жителям округа «без исключения». В этой грамоте сообщается, что игумен Кирилловского монастыря Касьян жаловался на то, что у него смаивали крестьян в разное время года. Князь в ответ на жалобу устанавливает право ухода крестьян после выплаты долгов только в Юрьев день. Какие вопросы можно поставить в связи с этой грамотой и как их можно решить на ее основе?» Задача дается после изучения вопросов о дальнейшем закреплении крестьян в конце XV в. Смысл ее в том, чтобы ученик смог увидеть преемственную связь (А-4) между явлениями конца XV в. и подготавливавшими их предшествующими явлениями. Вопрос к задаче прямо не наталкивает на эту связь, он учит ее видению. Возможны следующие доступные учащимся и задаваемые им при длительном применении задач вопросы:

1. Что вызвало принятие решения о Юрьеве дне в Судебнике Ивана III?

¹ Примеры использования этого метода см.: Ленин В. И. Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов? — Полн. собр. соч., т. I, с. 219, 222.

2. Происходило ли дальнейшее закрепощение крестьян только в условиях централизованного государства или еще в условиях феодальной раздробленности?

3. Какова роль феодального правителя в условиях феодальной раздробленности?

4. Каковы взаимоотношения между феодалами?

5. Каковы взаимоотношения между князем и церковью?

На основе приведенной грамоты все эти вопросы могут быть решены. Сложность состоит главным образом в их постановке. Но это возможно потому, что учащиеся уже имеют ответы на эти вопросы в общем виде на основе более ясных и зрелых отношений. Им нужно только соотнести факты условия задачи с известными им отношениями.

Б-7, т. е. метод обратных заключений, рассматривался выше (с. 109). Ограничимся только выделением операций.

1) актуализация свойства каждого из сопоставляемых объектов;

2) выяснение признаков, по которым определяются их временные отношения;

3) сопоставление объектов по отличающим их признакам;

4) установление генетической связи объектов по характеру отличий.

Метод обобщения формул (Б-8) прост и допускает свое применение по мере понимания. В различные эпохи пользовались стандартными формулами для оформления сделки или установления администрацией определенного порядка, прав лиц и учреждений. Сама стандартность формул свидетельствует об относительной массовости данного явления.

Так, в средние века были распространены документы для оформления дарственных актов на землю, различных земельных сделок, актов самоотдачи в личную зависимость и т. д. В этих документах-формулах суть сделки заранее обозначалась во многих экземплярах, но оставались незаполненными места для указания имен ее участников, а также числовых величин, указания территорий и т. д.

Такое же право для предположений о формальном характере дают персональные грамоты, предоставляющие какие-то права отдельным лицам. Если указанное в грамоте лицо принадлежит к широкой социальной группе (средний чиновник, купец, настоятель монастыря, помещик), можно допустить массовость таких грамот с последующей проверкой этого предположения.

Другим типом документов, связанных с применением этого метода, является всякий памятник обычного или писаного права. Ведь любой закон или обычай возникает потому, что им регулируют множество однотипных случаев. Если бы случаи воровства были редкими на протяжении длительных эпох, то закона о воровстве не было бы. К этому типу документов можно

отнести современные социологические анкеты, различные бланки и т. п.

Поэтому любые юридические памятники или их содержание могут стать объектом задач на определение типичности того или иного явления по методу обобщенных формул.

Метод реконструкции целого по части и, наоборот, определение части на основании целого встречается в 23% задач по истории. Из этого следует, что этот метод занимает немалое место в любой совокупности задач. Структура таких задач может быть различной. В одних случаях указывается частное, а ученики восстанавливают целое. Например, по находкам у славян до VI в. больших жилых домов, общих хлевов и погребений учащиеся устанавливают факт господства родовой общины. В других случаях задачи требуют по общему явлению установить частные случаи его проявления, характерные для этого общего. Установив эти специфические черты, ученики в последующем определяют по ним общее. Например, уже знакомая задача: «При каких находках археологи могут с уверенностью сказать, что в районе раскопок было древнее государство?» (А-9). Укажем способ ее решения:

1. Актуализация признаков государства.
2. Определение среди них самых существенных.
3. Определение (дедуктивное), к каким непременно частным последствиям один или несколько признаков могут привести.
4. Определение специфики этих частных последствий для государства.
5. Эти частные проявления нужно представить как решение.

Когда учащиеся указывают на металлические орудия труда или на монеты, то это вполне точное решение.

Покажем на другом примере операции решения задач структуры первого типа на реконструкцию целого по части: «В древнеримском государстве после Пунических войн были десятки тысяч гладиаторов. Какие выводы о римском государстве ты сделаешь на основании этого факта?» Из факта увеличения количества гладиаторов надо выявить некоторые общие характеристики Римского государства.

У школьников есть необходимые предварительные знания. Они знают, кто такие гладиаторы, основные характеристики рабовладельческого хозяйства, то, что рабы по преимуществу добывались в ходе войн. Приведем некоторые отрывки из ответов учащихся: «В Риме было очень много рабов. Рабы нужны были рабовладельцам в хозяйстве, их называли «говорящие орудия труда», а если рабовладельцы позволяли устраивать бои тысяч гладиаторов, то значит, у них было неограниченное количество рабов». (К.)

«В Риме было очень много рабов. Если были тысячи гладиаторов, то были и рабы, которые трудятся. Если бы не было рабов, которые работают, то не было бы гладиаторов. Если рабов использовали как гладиаторов, значит, они были дешевы. Иначе их бы не стали убивать». (П.) Ряд учеников сделали вывод о большом количестве победоносных войн и жестоких нравах римлян. Способ решения этой задачи таков:

1. Сопоставление функции данной группы рабов с функциями рабов вообще.

2. Определение среди всех функций главенствующих и обязательных.

3. Определение возможности выполнения второстепенной функции без обеспечения основной.

4. Сделать вывод об обеспеченности основных функций.

В способах решения задач обеих структур этого типа есть ряд общих операций:

1) актуализация признаков целого;

2) дедуцирование частных и неперенных следствий отдельных признаков целого и их сочетаний;

3) соотнесение частного и целого, подведение частного под целое.

В обеих структурах меняется последовательность этих операций (1, 2, 3; 1, 3, 2), но общность операций очевидна. Эти три операции и выражают обобщенный способ решения данного типа задач.

Метод определения цели действующих людей, групп по их действиям и последствиям их действий употребителен во многих случаях и часто входит своими элементами в другие методы. Рассмотрим некоторые примеры задач: «В спартанских домах всегда были крепкие запоры на дверях. В домах же илотов спартанцы не только запрещали запоры, но и снимали ручки с дверей. Каковы были причины такого различия?» (А-1).

Решение. Так как спартанцы были господами и они запирались на замки, то, следовательно, хотели запретить илотам закрываться, чтобы иметь свободный доступ в их жилища. Значит, причиной этого различия было разделение общества на классы и страх спартанцев перед илотами.

Способ решения. 1. Актуализация признаков спартанцев и илотов и их взаимоотношений.

2. Определение цели действий путем соотнесения конкретной ситуации (запоры) и признаков спартанцев и их отношений с илотами.

3. Соотнесение 2-й ситуации (отсутствие запоров) с признаками илотов и их отношений со спартанцами. При соответствии обобщенных ситуаций указанным отношениям последние являются причиной действий.

Задача: «Лондонские шапочники на собрании своего цеха постановили поручить шести старейшинам не допускать чужих

горожан к изготовлению головных уборов, следить за тем, чтобы учеников учили не менее семи лет, штрафовать за плохое качество изделий и ночную работу. Все эти меры были введены для того, чтобы помешать усилению неравенства между ремесленниками.

1. Могли ли цехи добиться своей цели благодаря этим мерам?

2. Что нужно узнать, чтобы доказать правильность своего ответа?»

Решение.

1. «Нет, не могли, так как в условиях частной собственности равенство не могло быть достигнуто на длительный срок.

2. Надо выяснить положение шапочников Лондона через некоторое время после постановления. Иначе нельзя определить степень успешности этих мер».

Способ решения.

1. Так как надо узнать, приведут ли указанные в условии меры к сохранению равенства или устранению неравенства, то следует вспомнить, чем вызывается неравенство. 2. Определить, были ли у лондонских шапочников условия, обязательно ведущие к неравенству. 3. Определить, устранимы ли эти условия принятыми мерами. 4. Если неустранимы, то меры не достигнут цели и приведут к обратному.

Эта схема способа решения важна не только для данного конкретного случая, но и для всех, довольно частых случаев в истории, когда требуется выяснить достаточность мер для ликвидации неравенства. Более того, можно выделить обобщенный способ решения задач на выяснение степени влияния каких-либо действий на появление искомого результата (или его устранение):

а) воспроизвести главные причины этого результата;

б) определить, неизбежно ли эти причины ведут к данному следствию;

в) установить, имеют ли место именно эти причины в действительности;

г) выяснить, устранима ли причина, если надо устранить следствие;

д) сопоставить действия с причиной и степенью его влияния на причину;

е) если причина создается или устраняется этими действиями, то соответственно создается или устраняется следствие.

Касаясь второго вопроса задачи, поскольку в ответе на первый сказано, что причины неравенства нельзя этими мерами устранить, для проверки ответа нужно обратиться к действительности, т. е. выяснить, как же развивались события после принятия указанных мер цехом. Такой подход крайне важен, так как ученикам нужно понять, что в истории или общественном ведении всякая идея, касающаяся тенденций, закономерности

или предсказания, проверяется исторической практикой и фактами, т. е. действительным ходом событий.

Приведенные выше конкретные способы позволяют сформулировать обобщенный способ решения задач этого типа: 1) рассмотрение действия как следствия целей; 2) определение следствий этого действия; 3) рассмотрение этих следствий как цели и причины действий.

Метод определения духовной жизни по памятникам материальной культуры рассмотрен в примере с рубилом и другими орудиями.

Теперь о лингвистическом методе (Б-11). Он применяется в разных аспектах в исторической лингвистике и достаточно распространен в повседневной общественной практике.

Приведем примеры задач этого типа без подробного рассмотрения ввиду очевидности способов их решения: «Одно из первобытных племен не оставило археологических памятников. Но известно, что в языке племени были слова, обозначающие «кремь», «копье», «корзина», «лодка», «весло», «огонь», «шалаш». Можно ли на этом основании сделать выводы о быте и умении племени? Докажите свою мысль».

«Слово «даса» у некоторых народов Древней Индии первоначально обозначало «врага», а затем стало означать и «раб». Какой вывод можно сделать на этом основании?»

«В древнеиндийском языке вождь племени назывался «гопати», что означало «владелец коров». О каких изменениях в родовом строе говорит этот факт. Докажите свои выводы».

«Барщина раньше называлась боярщиной. Объясните слово «барщина» на основе его происхождения».

Эти задачи имеют свои приемы решения, на основе которых можно создать обобщенный способ:

1. Определение значения слов или их совокупности.
2. Введение исходной мысли об отражении словом действительности.
3. Соотнесение значения слова со свойствами объекта или его признаками.
4. Установление явлений и их признаков по отражающим их понятиям.
5. Установление связей между явлениями по общности или временной связи понятий.
6. Установление связей путем подведения конкретного, видового значения понятий под родовое.

Все выделенные обобщенные способы решений должны каждым учителем быть методически переработаны применительно к конкретной учебной обстановке. В данном случае важно обратить внимание на то, что знание учителем этих способов и составляющих их операций позволяет руководить познавательной деятельностью учащихся таким образом, чтобы, не подска-

зывая решения и способа его, помочь им в поиске каждого очередного шага без потери самого факта решения задачи.

Таким образом нами показаны состав методов и действия, на которые делится каждый из этих методов. На этой основе можно было составить свод или систему операций, которым постепенно, по отдельности следует обучать до и в ходе решения задач. Эти операции фактически приведены по методам, а в совокупности уже опубликованы¹.

Список перечисленных операций, свойственных тем или иным методам, позволяет строить задания, призванные приучить к этим операциям. Например, операция соотнесения слова с его значением. Учитель, обучая только этой операции, говорит: «Слово «мыт» означало пошлину. О чем свидетельствует появление этого слова?» Самоочевидный вывод учеников раскрывает перед ними смысл подобных действий. Затем учитель спрашивает: «О чем может свидетельствовать название подмосковного города Мытищи?» — «О том, что здесь собирали пошлину», — обычно говорят ученики. Тем самым они выполняют операцию соотнесения значения (семантики) слова с объектом. Название операции им знать не обязательно, но опыт ее осуществления важен — он часто встречается в практике социального познания. Номенклатуру операций надо знать учителю, чтобы строить задания и руководить упражнениями учащихся.

Легко заметить, что первые две содержательные типологии системы задач прямо нацелены на развитие исторического сознания, мышления и обеспечение действительности материалистического понимания истории. Любая задача такого типа решает какую-то конкретную проблему и одновременно отражает решение общей проблемы, свойственной материалистическому мировоззрению в целом. При сознании принципа решения у учащихся формируется общий подход к анализу, осмыслению социальных явлений и решению доступных проблем.

Первых двух показателей системы задач — аспектных проблем и методов науки — недостаточно. Третьим показателем является перечень процедур творческой деятельности. Та или иная задача не обязательно включает все процедуры в процесс решения. Это значит, что можно решить много задач, а с некоторыми процедурами не встретиться. Это значит, что, не имея списка основных процедур, можно составить множество задач, но не предусмотреть всех процедур. Поэтому крайне важно знание процедур и направленное конструирование задач, имеющее в виду формирование соответствующих отдельных процедур или их разнообразных сочетаний. (См. с. 13—15).

Но и трех приведенных показателей мало. Можно составить задачи на все аспектные проблемы, методы и творческие процедуры на очень малом или слишком большом уровне слож-

¹ См. в сб.: Развитие исторического мышления. Челябинск, 1976, вып. II.

ности. Поэтому четвертым показателем системы задач можно считать ее соответствие возрастающей сложности.

Вопрос об уровне сложности задач весьма проблематичен. Учителя интуитивно ориентируются в сложности учебного материала и заданий, иногда правильно, но довольно часто ошибочно.

Прежде всего надо отличать сложность от трудности. Сложность — это объективная характеристика задачи, ее содержания, составных частей и числа действий, необходимых для ее решения. Трудность — это понятие, характеризующее субъекта, решающего задачу и степень доступности ее решения. Одна и та же задача может для одного оказаться трудной, а для другого — легкой. Для одного и того же человека задача, состоящая из многих действий и пространного условия, очень легка, а другая задача, состоящая из 1—2 действий, оказывается труднорешаемой. Понятия сложности и трудности не совпадают, но могут быть соотносимы при первоначальном обучении: трудность часто соответствует сложности. Чем сложнее задача, тем труднее она для начинающего ученика.

Чем же измеряется сложность задач?

Исследования свидетельствуют¹ о том, что может быть три критерия сложности задач. Задача тем сложнее, чем больше в условии данных, которые ученику надо соотносить друг с другом. Это первый критерий.

Второй критерий состоит в том, что задача усложняется по мере увеличения числа последовательных действий (шагов), необходимых для решения.

И наконец, третий критерий заключается в том, что задача тем сложнее, чем больше параллельных, т. е. не вытекающих друг из друга, выводов необходимо сделать из ее условия.

Все три условия или критерия сложности не зависят от того, кем задача решается. Это их объективная характеристика.

Трудность можно определять по времени решения, числу ошибок, напряжению, отражающемуся на физиологических данных (биение пульса, кровяное давление) и др. Она, таким образом, целиком соотносится с личностью решающего субъекта и зависит от его знаний, навыков, способностей, настроения и т. п.

Приведем примеры задач, усложняющиеся в зависимости от числа данных при равенстве остальных показателей.

В VII классе была дана следующая задача:

«В гроте Тешик-Таш во время археологических раскопок было найдено 339 каменных орудий и свыше 10 000 обломков костей животных. Из общего количества костей удалось уста-

¹ См. ст.: О критериях сложности некоторых элементов учебника. — Проблемы школьного учебника. М., 1974, вып. I.

новить принадлежность 938. Из них лошади — 2, медведя — 2, горного козла — 767, леопарда — 1.

Определите главное занятие обитателей Тешик-Таша.

Она иллюстрирует первый показатель сложности: конечное единственное решение — охота — получается в результате соотношения орудий труда и объекта деятельности, т. е. двух данных условия. Данные о видах животных избыточны.

Другая задача содержит большее число соотносимых данных при сохранении одного действия и одного вывода: «Археологи восстановили облик славянского поселка Березняки. Он состоял из большого дома с одним очагом, большого помещения, где были найдены остатки зерен и зернотерки, шести маленьких домов, кузницы и общего могильника с сожженными костями покойников. Поселок существовал до VI в. н. э. Определите общественное устройство славян этого поселка». В процессе решения требуется соотнести несколько данных и выяснить их согласованность. При этом число шагов решения в ряду равно единице, поскольку имеются общие хозяйство, быт и могильники. Вывод также единственный — родовая община. Задача усложнена только увеличением числа данных в условии.

Для второго показателя покажем задачи, предусматривающие 2—3 промежуточных суждения или шага решения при равенстве первого и третьего показателей.

Задача: О каких достижениях в производительности труда свидетельствует появление земледелия, дающего урожай после длительного ухода за землей и посевом?»

Здесь дан факт появления земледелия. Решение состоит в том, что **поскольку земледелие дает плоды по истечении некоторого времени, то на это время нужны запасы съедобного.** Зная, что раньше производительность труда не позволяла делать постоянных запасов, учащиеся делают вывод, что **производительность труда повысилась на столько, что возможность делать запасы стала постоянной.** Эти два рассуждения ведут к правильному решению.

Следующая задача требует большего числа промежуточных звеньев: «По каким находкам археологи могут с уверенностью определить, что в районе раскопок было древнее государство? Мотивируйте свой ответ».

Исходным признаком является наличие государства. Учащиеся, восстановив его признаки и причины возникновения, дедуктивно умозаключают о тех частных находках, которые могут косвенно свидетельствовать о существовании государства. В зависимости от вида называемой находки здесь может быть три и более промежуточных суждений.

Например, учащиеся говорили, что находка кладов монет означает наличие денежного обмена — излишков — частного хозяйства — имущественного неравенства — социального неравенства (классов) — государства.

Этот показатель сложности является ведущим и встречает наибольшие трудности. Известно, что учащиеся сначала не справляются с длинной цепью суждений, особенно если эти суждения надо установить самостоятельно.

Для третьего показателя может быть два типа задач: 1) где прямо указывается на необходимость нескольких выводов; 2) где такого прямого требования нет и это усложняет работу, например:

«У древних греков был бог огня и кузниц (Гефест), богиня земледелия (Деметра), покровитель торговли (Гермес). Какие точные выводы можно сделать на основании этих фактов?» (V кл.)

Здесь можно сделать два обобщенных вывода (наличие религии и видов деятельности), хотя учащиеся легко ограничивались одним.

«В железоделательной промышленности Руси конца XIV и в XV в. появились отдельные профессии: копатели руды, промыватели ее, плавильщики, проковщики металла и варители железа. О каких хозяйственных явлениях свидетельствует такое дробление профессий?» (VII кл.)

В этой задаче возможно и необходимо сделать выводы о причинах дробления профессий и его последствиях, а их не меньше трех, даже при относительно поверхностном анализе учащихся VII класса.

В реальной практике конструирования и применения задач они, как правило, включают в себя разные из упомянутых усложняющие факторы.

Итак, нами приведен ряд примеров задач различной сложности, чтобы познакомить со способом определения ее уровня. Это позволяет сделать еще один шаг по пути установления диапазона сложности задач по истории.

Совмещение разных показателей сложности в одной и той же задаче дает возможность построения шкалы сложности, в рамках которой можно установить ступени ее возрастания.

Обозначим первый показатель (состав условия) через A , а число данных через A_2, A_3, A_4, \dots . Как показал опыт обучения, усвоение учащимися опыта соотнесения 3-х, 4-х исходных данных условия достаточно для построения прочной базы, обеспечивающей самостоятельное движение опыта соотнесения большего числа исходных данных. Поэтому $A_4 \dots$ сопровождается многоточием, как знак того, что практически может быть данных больше, но для обучения их соотнесению или сравнению достаточно четырех. Точно так же второй показатель обозначим через B и, следовательно, B_1, B_{2-3}, B_4, \dots . Как показывает опыт, учащиеся, овладевшие умением построить ряд промежуточных суждений из двух звеньев, относительно легко усваивают навыки или приемы построения ряда из трех звеньев. 4 звена и бесконечность выделяются в особую группу.

Третий показатель обозначим через B и, следовательно, B_1, B_{2-3}, B_4, \dots по тем же причинам.

Построим таблицу сочетаний показателей сложности:

| | | | | | |
|----|-----------------------------|----|---------------------------|----|---------------------------------|
| 1 | $A_2 B_1, B_1$ | 2 | A_3, B_1, B_1 | 3 | $A_4 \dots B_1 B_1$ |
| 4 | $A_2 B_1 B_{2-3}$ | 5 | $A_3 B_1 B_{2-3}$ | 6 | $A_4 \dots B_1 B_{2-3}$ |
| 7 | $A_2 B_1 B_4 \dots$ | 8 | $A_3 B_1 B_4 \dots$ | 9 | $A_4 \dots B_1 B_4 \dots$ |
| 10 | $A_2 B_{2-3} B_1$ | 11 | $A_3 B_{2-3} B_1$ | 12 | $A_4 \dots B_{2-3} B_1$ |
| 13 | $A_2 B_{2-3} B_{2-3} \dots$ | 14 | $A_3 B_{2-3} B_{2-3}$ | 15 | $A_4 B_{2-3} B_{2-3}$ |
| 16 | $A_2 B_{2-3} B_4 \dots$ | 17 | $A_3 B_{2-3} B_4 \dots$ | 18 | $A_4 \dots B_{2-3} B_4 \dots$ |
| 19 | $A_2 B_4 \dots B_1$ | 20 | $A_3 B_4 \dots B_1$ | 21 | $A_4 \dots B_1 \dots B_1$ |
| 22 | $A_2 B_4 \dots B_{2-3}$ | 23 | $A_3 B_4 \dots B_{2-3}$ | 24 | $A_4 \dots B_4 \dots B_{2-3}$ |
| 25 | $A_2 B_4 \dots B_4 \dots$ | 26 | $A_3 B_4 \dots B_4 \dots$ | 27 | $A_4 \dots B_4 \dots B_4 \dots$ |

Показатель A начинается с A_2 , так как всякое умозаключение предполагает посылку из двух данных. Любую задачу можно отнести к одной из указанных ступеней сложности.

Пятый показатель системы задач методический. Он определяет количество задач каждого типа, их последовательность, темп возрастания сложности и т. д. Составляя задачи, как теперь стали делать многие учителя¹, или пользуясь готовыми, учитель продумывает, в какой момент изучения темы, в отношении какого вопроса целесообразно предъявить ту или иную задачу, как она связана с другими, какова ее цель, к какому

¹ См.: Загвязинский В. И., Кочурова В. Д. Сборник вопросов и заданий по обществоведению. — Материалы областного совещания мастеров педагогического труда. Тюмень, 1966; Белькинд Г. И. Изучение произведения В. И. Ленина «Империализм, как высшая стадия капитализма» в IX классе. — Ленинские идеи о воспитании в практике советской школы. Краснодар, 1971; Соседова Е. И. Познавательные задачи по обществоведению. Алма-Ата, 1979; Загвязинский В. И. Познавательные задания при изучении истории СССР и обществоведения. Тюмень, 1968.

сдвигу в развитии мышления она должна привести. Так как задачи имеются не по всем курсам и темам, желательно в методкабинетах собирать познавательные задачи, расписанные в литературе, и распределять их по темам для дальнейшего использования. Подготовку к теме целесообразно начать с выделения основных понятий и их связей. Затем принимается решение: а) какие понятия сообщает и разъясняет учитель; б) какие понятия и связи должны узнать ученики в зависимости от их подготовки. После этого составляются задания на воспроизведение понятий первой группы и творческие задачи на их применение. Далее составляются задачи для второй группы понятий и задания на систематизацию всей темы. Таким образом, дидактиками и методистами в школе должна быть создана система задач, отвечающая пяти показателям: а) охватывающая все типы аспектных проблем; б) решаемая всеми типами методов исторического познания; в) обучающая всем процедурам творческой деятельности; г) соблюдающая принцип постепенного возрастания сложности; д) учитывающая методические условия и необходимость индивидуализации включения учащихся в решение проблемных познавательных задач.

Способы обучения решению познавательных задач. Функции познавательных задач многообразны — они позволяют творчески применять знания, формировать опыт творческого мышления, закреплять материал и т. д. Соответственно они применяются в различных звеньях учебного процесса — при постановке цели, изучении нового, его закреплении и для домашних заданий.

Возникает вопрос о том, как учить решению задач. Проблема формулируется следующим образом: при всяком ли методе обучения способам решения познавательных задач они выполняют функцию средства развития творческих возможностей учащихся, их познавательной самостоятельности? И далее, при всяком ли обучении способам решения познавательных задач процесс решения будет творческим, т. е. с проявлением характеристик и процедур творческой деятельности?

В теории и практике обучения способам решения задач существует несколько принципиально различных методов:

1. Сообщение способа решения конкретных задач с последующим составлением алгоритма, дающего общую ориентировку решения задач данного класса. Приемы решения закрепляются тренажом.

2. Сообщение способа решения с последующим применением его в вариативных ситуациях в пределах данного класса задач. Составление алгоритма, подчас стихийное, предоставляется учащимся.

3. Самостоятельный поиск учащимися способа и пути решения конкретных задач с последующим определением алгоритма некоторого класса задач.

В реальном процессе обучения указанные три варианта обучения могут чередоваться в любом порядке, скрещиваться и сочетаться в разных комбинациях. Эти варианты могут применяться и изолированно друг от друга, так как каждый из них в различной системе обучения имеет различный удельный вес. Первый вариант был доминирующим на протяжении наиболее длительного периода истории обучения. Второй преобладает в настоящее время при редком, впрочем, составлении алгоритмов самими учащимися.

В основе классификации трех вариантов лежит степень самостоятельности учащихся при решении задач. Однако для целей развития познавательной самостоятельности и его важнейшего компонента — творческой деятельности первые два варианта не создают оптимальных условий. Первый потому, что тренаж не требует проявления и не формирует процедур творческой деятельности, исключая различие в преодолении сложности задач. Второй вариант создает некоторые, весьма ограниченные условия для формирования творческих потенций, поскольку основные показатели деятельности учащимся подсказываются.

В этих условиях функция познавательных задач, направленная на развитие творческих возможностей учащихся, не может быть осуществлена. Для нашей цели, т. е. для развития творческого мышления, главным вариантом обучения должен стать третий, разумеется, в определенном сочетании с другими, подготовительными методами.

Основной принцип, положенный в основу обучения решению познавательных задач и вытекающий из их природы и функций, состоит в том, что любой прием обучения способам решения познавательных задач не должен приводить к потере поискового характера деятельности учащихся. Это значит, что ни решение, ни способ его поиска учителем не сообщаются.

Поэтому основной способ обучения решению познавательных задач состоит в предъявлении в начале обучения задач разной степени сложности в зависимости от уровня развития познавательной самостоятельности учащихся. Практически приходится исходить из того, что большая или меньшая часть учащихся сначала, особенно в IV—V классах, не справляется с решением. Это также можно отнести и к учащимся других классов, если они раньше не решали таких задач по истории. В то же время часть учеников может с большей или меньшей устойчивостью справляться с решением подобных задач. Непременная разнородность состава классов требует с самого начала применения дифференцированного подхода, но для большинства учащихся надо начинать с простейших задач, которые вообще играют важную роль в обучении.

Особенностью многих задач на начальном уровне обучения должен быть их характер, отчетливо определяющий деятель-

ность учащихся. Он состоит в выборе однозначных решений, а начало и направление поиска должны четко обеспечиваться содержанием условия задачи и поставленной в ней проблемой. Так, первая же задача в V классе, требующая определить знания древнейших людей по ручному рубилу, обуславливает поиск решения в области знаний, опираясь на данные о свойствах рубила и цели его изготовления. При этом ни в одной задаче такого рода нет подсказки ответа или способа решения. Они лишь в разной степени определяют русло, в котором движется мысль ученика в процессе решения задачи. Тем самым указанные задачи отличаются от других, где русло движения мысли, ищущей решения, не жестко обусловлено характером задачи и ее элементами.

Например, задача: «Археологи во время раскопок в Междуречье нашли около 500 глиняных табличек, принадлежавших ученикам школы — будущим писцам. На этих клинописных табличках обозначены имена учеников, имена и профессии их отцов. Что можно узнать по этим табличкам о жизни того времени?»

Задача (А-13, Б-11) не подсказывает области, где находится решение, и ясно не указывает на данные, из которых нужно его извлечь. В частности, имена учащихся и имена отцов имеют разное значение. По именам отцов школьники не узнают ничего, а по именам учеников узнают состав обучавшихся по полу. Этот тип задач труден для ребят, и обучение должно начинаться не с них.

Даже среди первого типа могут быть задачи разной степени сложности и по-разному обуславливающие характер и направление деятельности учащихся. Следует учесть, что фактором, облегчающим или затрудняющим обучение решению задач, является степень близости содержания задачи содержанию русла, в котором в данный момент или незадолго до него шла работа мысли ученика. Если в задаче косвенно идет речь о теме, пройденной незадолго до решения, то решение окажется облегченным. И наоборот, темы, изученные давно, с трудом актуализируются для решения задачи не потому, что они забыты, а из-за неумения учеников применять в новой ситуации далеко отстоящие (по времени изучения или по области) знания. Методическим средством, влияющим на процесс решения, является предъявление задач, перекликающихся прямо с содержанием изучаемого (в начале работы с задачами) или косвенно с теми областями знаний, которые должны быть применены (перенесены) в данной ситуации. В первом случае решение задач облегчается, во втором — затрудняется, но при этом интенсивнее формируются свойства, необходимые для углубленной поисковой и творческой деятельности.

Основной способ обучения решению задач методом расположения их по степени сложности, близости к изучаемой тема-

тике и четкой обусловленности действий решающего достаточно эффективен и обеспечивает достижение цели. Вместе с тем реальная практика обучения не исключает многих случаев серьезных затруднений учащихся при решении конкретных задач. Эти затруднения могут быть разделены на два случая: 1. Ученики не знают, как решить задачу. 2. Ученики в той или другой мере неправильно решили задачу.

В случае неподготовленности учащихся к решению той или иной конкретной задачи можно оказать им помощь тремя путями:

1. Дать другую задачу того же типа, но более четко определяющую для данного уровня учащихся направление поиска ответов. Затем предлагается нерешенная перед этим задача.

2. Неподдающаяся решению задача, хотя принципиально и доступная, преобразуется в вариант основной задачи. Этот вариант, последовательно ослабляя меру сложности основной задачи и соответственно ее трудность, все же требует поиска. Этот путь сформулирован И. К. Журавлевым на следующем примере. Учащимся VIII класса была дана задача: «С 1860 по 1862 г. выплавка чугуна в России упала с 14,5 млн. пудов до 10,5 млн. пудов, т. е. почти на 28%, и только к 1870 г. достигла уровня 1860 г. Как можно объяснить это явление?» Для решения задачи необходимо соотнести годы с фактом отмены крепостного права и с тем, что основная масса чугуна выплавлялась до 1860 г. на Урале. Оба факта хорошо известны учащимся, но все же задачу сначала решили немногие. Данные этой задачи не ассоциировались у них с указанными фактами. Тогда в текст задачи включалось еще одно указание — чугун в России выплавлялся главным образом на Урале. Задача сохраняется, но решается с меньшими трудностями. В случае затруднений учащихся и при данном варианте вносится еще одно дополнение — указание на преобладание принудительного труда крепостных в металлургии Урала. Этот вариант оказывается достаточно доступным для большинства учащихся. И все же это задача, поскольку для нахождения ответа необходимо найти те промежуточные суждения, без которых задача не решается¹.

Не всякая задача поддается такому преобразованию, при котором новый вариант сохраняет характер поисковой задачи. И в этом случае, как, впрочем и в других, применялся третий путь.

Он состоит в расчленении задачи на подзадачи, каждая из которых сохраняет значение поисковой и вместе с тем является шагом на пути решения основной, труднорешаемой задачи. Этому служит также и эвристическая беседа, в которой стро-

¹ См.: Журавлев И. К. Роль самостоятельного поиска доказательств в процессе формирования убеждений учащихся. — Советская педагогика, 1968, № 12, с. 39—40.

нтся ряд вопросов, в своей совокупности обнажающих путь решения задачи, сумму его шагов, этапов рассуждения и операций. Среди этих вопросов часть или все представляли собой небольшие, подчас элементарные познавательные задачи.

Гораздо чаще бывают случаи, когда учащиеся, не чувствуя себя беспомощными перед предъявленной им задачей, дают неправильное решение или неправильно и недостаточно убедительно его аргументируют. При этом условии подсказка учителя, лишаящая ученика возможности самостоятельного мышления, должна встречаться редко. Принятый исходный принцип обучения решению задач требует новых путей, которые состоят в построении конфликтных логических ситуаций или показе несостоятельности решения и доводов.

Для иллюстрации того, как можно с помощью логических конфликтных ситуаций направлять деятельность ученика, приведем следующий пример.

Ученица решала уже известную читателю задачу: «По каким находкам археологи могут с уверенностью определить, что в районе раскопок было древнее государство? Мотивируйте свой ответ».

Особенность задачи в том, что в ней нет условия, а оно должно быть дедуктивно извлечено из признаков государства, причин и путей его возникновения, которые хорошо уже были известны ученикам к этому времени. Многие ее решают, указав на находки металлических орудий труда, поскольку с их появлением, как учат ребят, возникают неравенство и государство. Указывают на находку монет, свидетельствующих об обмене, частной собственности и т. д., называют различие могильников, орудия наказания и др. Суть требуемого ответа заключается в том, чтобы указать на косвенные свидетельства наличия государства. Совершенно неожиданно ученица ответила крайне неудачно:

«Археологи могут сказать, что на месте раскопок было древнее государство, если: 1) они находят предметы, которые были только в древности, а сейчас их не используют; 2) есть доказательства, что был рабовладельческий строй; 3) есть постройки, которых сейчас быть не может; 4) все, что они найдут, относится к древности».

Учитель, обращаясь к ученице и классу, говорит: «По-твоему, если найдут древние предметы, которые сейчас не используются, то такие находки свидетельствуют о государстве. Представь себе, что нашли рубило. Свидетельствует рубило о том, что было государство? Или лук и стрелы?»

Суть логической ошибки ученицы в том, что она не ограничила круг предметов, непременно связанных с существованием государства. Поэтому вопрос учителя, его возражение направлено на то, чтобы ученица сама поняла характер своей ошибки и исправила ее. И так по всем пунктам ответа.

Такие конфликтные ситуации логического характера направляют мысль ученика на новый поиск, не подсказывая ни решения, ни пути его поиска.

Непременное условие успешного развития творческого мышления—постоянная требовательность к доказательности решений. Дети первоначально не умеют доказывать, а если их не приучить к этому, то и не привыкают к необходимости доказательств. Опыт показал, что приучение к доказательности решений повышает уровень умственного развития почти в три раза по сравнению с бездоказательным решением задач. По этой причине почти все тексты задач первоначально должны напоминать о необходимости доказательства решения. В ходе обучения надо постепенно объяснять смысл и правила доказательств, неизменно требовать их.

Необходимо заметить, что отсутствие навыков поисковой работы исключает стихийное решение сложных задач. Оно допускает чаще всего бездоказательное решение задач, явно обнаруживающих направление поиска, которое по преимуществу имеет характер необоснованной догадки.

Устранение этих недочетов лучше всего осуществлять на относительно простых задачах, точно обозначающих поле поиска. Опыт показал, что навыкам поисковой работы нужно обучать не до, а в ходе решения задач. Давая первые задачи, прежде всего необходимо объяснить важность доказательств, а затем указать остальные правила.

Некоторые учителя до решения задач дают учащимся памятку о правилах их решения. Мы ее давали после решения нескольких познавательных задач. Во всех случаях учащиеся не приобретали необходимых навыков только потому, что узнали эти правила.

Усвоение их происходило в ходе решения и лучше всего осознавалось, так как их несоблюдение приводило к неправильным решениям.

Только собственный опыт и неоднократно сопутствующая фиксация внимания учащихся на этих ошибках привели к постепенному приобретению этих навыков. Приведем памятку, которая давалась учащимся на разных этапах обучения решению задач.

Памятка

для учащихся, решающих познавательные задачи

1. Внимательно прочтите условие задачи и запомните вопросы к ней.

2. Начните обдумывать данные условия (слово за словом, строку за строкой) и определите, что они дают для ответа на вопрос.

3. Подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия.

4. Если в условии нехватает каких-либо данных, вспомните, что вы знаете по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний может помочь решению.

5. Обязательно докажите свое решение. Если из условия задачи следует несколько выводов, каждый из них надо доказать. Проверьте, готовы ли вы ясно и убедительно изложить доказательство.

6. Проверьте, является ли ваше решение ответом по существу вопроса задачи. Полон ли ваш ответ? Нет ли лишнего, не относящегося к вопросу задачи?

7. Еще раз проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению. Все ли данные вы учли?

8. Проверьте, все ли возможные выводы по существу вопроса задачи вы сделали и доказали.

Эта памятка охватывает не все основные условия правильного решения задач и далеко не все навыки, необходимые для этого. Учащимся, имеющим незначительный опыт в решении таких задач, нецелесообразно давать перегруженную памятку. Более полную памятку применить можно впоследствии. Если приобретен опыт решения задач, то памятку можно не давать. Этот опыт накапливается у учащихся постепенно, по мере встречи с конкретными случаями нарушения вышеприведенных правил и игнорирования навыков. Здесь особенно велика роль учителя, которая проявляется в его пристальном внимании к алогичности, нечеткости решения задач и к ответам не по существу.

В ходе обучения решению познавательных задач учащиеся, естественно, не сразу овладевают наиболее высоким уровнем такого решения. Обучение многих учеников разных классов и школ в течение нескольких лет показало, что если они начинают с нуля, то проходят четыре постепенно возрастающих уровня решения творческих задач. Эти уровни одновременно характеризуют познавательную самостоятельность учащихся и движение их умственного развития:

I. Умение самостоятельно и доказательно сделать один или несколько непосредственных выводов из одного какого-либо данного в условии задачи.

II. Умение доказательно прийти к нескольким параллельным и не соотнесенным друг с другом непосредственным выводам на основе нескольких данных условия.

III. Умение доказательно делать один или несколько опосредованных выводов из одного или нескольких данных условия. При этом выводы или данные не соотнесены друг с другом.

IV. Умение делать опосредованные выводы на основе выявления связи между всеми данными в условии задачи¹.

Уровни отличаются друг от друга характером умозаключения (прямым или косвенным) и степенью соотнесенности данных в условии. Надо заметить, что вообще познавательные задачи отличаются тем, что одни из них требуют того или иного определенного уровня для своего успешного решения, другие — допускают разные уровни, и в этом случае решения окажутся более или менее глубокими. Это свойство задач позволяет учителю управлять переходом учащихся с одного уровня на другой в зависимости от того, на каком уровне ученик находится в данный момент. Если обучение только начинается, учитель дает задачи, требующие первого уровня; по мере появления у учащихся соответствующих навыков учитель переходит к задачам, требующим следующего уровня, и т. д. Если учащиеся одного класса находятся на разных уровнях, учитель может дать задачи, допускающие разные уровни, чтобы над ними могли работать все ученики. Индивидуализации обучения содействует создание задач для разных уровней и их решение разными учениками в зависимости от степени их подготовки. Из этого следует, что по одной и той же теме целесообразно конструировать задачи разных уровней для разных учеников. Задачи разных уровней следует строить и в последующих классах, не удовлетворяясь достижением IV уровня в одном классе. Для ясности приведем примеры задач каждого уровня.

I уровень. В Урарту была найдена надпись, где царь говорит о себе как о самом могущественном царе Вселенной, равном которому нет, не боящемся сражений, подчиняющем непокорных. Какие убедительные выводы можно сделать об устройстве общества, где правил этот царь, на основе его надписи? (VII кл.)

Один из летописцев, враг восставших английских крестьян, писал о том, что при разгроме дворцов «можно было видеть вещь, неслыханную в наши времена. Толпа крестьян, видя перед собой массу драгоценностей, не осмеливалась похитить их, а если кто был замечен в воровстве, того без суда и следствия предавали смерти с таким напутствием: «Мы за правду и справедливость, а не воры и грабители». Чем был удивлен летописец и о чем свидетельствует такое поведение крестьян? (VI кл.)

В процессе решения этих задач ученики делают выводы о наличии государства в Урарту, о высокой нравственности английских крестьян. Все эти выводы лежат на поверхности и прямо, непосредственно вытекают из условий. Не следует толь-

¹ Обоснование уровней см. в ст.: Уровни познавательной самостоятельности и их критерии. — Новые исследования в педагогических науках. М., 1971, вып. IV.

ко удивляться легкости задач. Многие ученики вначале их решают неправильно.

II уровень. В одной из надписей Сардура сказано: «Завоевал я три укрепленные цитадели, 23 города за один день захватил, 8185 юношей я увел, а также 25 тысяч женщин и 6 тысяч воинов, 2500 коней я угнал, а также 12300 голов крупного рогатого скота, 32100 мелкого рогатого скота. Все это досталось царю, а то, что воины забрали, забрали отдельно, когда завоеванную страну я покинул».

Сделайте все возможные выводы на основании этой надписи (VII кл.).

В средние века были такие пословицы о церкви и религии: «Берегитесь, куры, когда лиса становится проповедником».

«Когда волк читает проповедь, берегите овец».

«Бог часто навещает нас, но все время, когда нас нет дома».

«Вера в бога — это неверие в себя».

«Кто легко верит, того легко обмануть».

Объясните смысл этих пословиц и докажите их правильность (VI кл.).

В «Илиаде» сообщается о соревновании в метании диска, которое предложил Ахилл. Наградой победителю он предлагает большой железный круг и говорит: «Встань, кто желает себя испытать в состязании этом. Кто победит, у того на пять лет будет вдоволь железа, как бы далеко от города поле его ни лежало. Незачем будет в тот город ходить за покупкой железа пахарю или пастуху — этот диск их снабдит в изобилии».

Сделайте все возможные выводы из этого отрывка о хозяйстве греков эпохи Гомера. Их не менее четырех.

Сколько ты сделаешь выводов? (V кл.)

Для понимания данного уровня обратим внимание на задачу по «Илиаде». Типичное решение учащихся часто строится по следующей схеме:

Если победителю будет дано в качестве приза железо, значит, у греков той эпохи было железо, они умели его делать, вместе с тем оно было редким и дорогим. Так как в поэме говорится о поле, то, значит, древние греки занимались земледелием; если сказано, что за покупкой железа ходили в город, это значит, что железо можно было купить только в городе. Поскольку в тексте «Илиады» идет речь о пахаре, значит, в Древней Греции было земледелие. Упоминание о пастухе свидетельствует о наличии скотоводства.

Реальные ответы изложены сокращенно, чтобы привлечь внимание к типичному ходу мысли учащихся, находящихся на II уровне. В связи с тем что в отрывке говорится о железе три раза, они не ограничиваются одним выводом, а неоднократно повторяют его. То же касается и земледелия — «поле» и «пахаря» они не объединяют в одном выводе. Иными словами, все

умозаключения изолированы друг от друга. Кроме того, все они лежат на поверхности, т. е. являются прямыми, непосредственными. Чтобы перевести учеников на следующий уровень, надо по мере усвоения II уровня давать им сначала легкие, а затем все более сложные задачи III уровня.

III уровень. В скифских курганах, являющихся могилами довольно больших размеров, археологи находят много богатой утвари и большое количество заколотых лошадей, а в других курганах — бедную утварь, одну-две лошади, а то и без них. Таких курганов больше. О чем свидетельствуют различия в захоронениях? Докажите (VII кл.).

При Карле Великом каждого, кто совершит преступление в церкви (убьет кого-либо, украдет имущество церкви), предавали смертной казни.

Каковы были взаимоотношения церкви и государства той эпохи? (VI кл.)

После подавления восстания Уота Тайлера многих его участников судили. Как видно из протоколов суда, они обвинялись в том, что, захватив замок или монастырь, уносили документы, судебные протоколы, касавшиеся земель и обязанностей крестьян, их списки.

О какой причине восстания свидетельствуют эти факты? (VI кл.)

В одном из древнеегипетских документов рассказывается о том, что пришел крестьянин к пастуху и сказал, что хочет продать часть своей земли за корову. Ему продали корову за землю.

О чем свидетельствует этот факт? (V кл.)

Эти задачи отличаются тем, что требуют опосредованных или косвенных умозаключений на основе отдельных данных: богатая и бедная утварь в разных захоронениях, казнь за преступление в церкви, уничтожение крестьянами документов, продажа земли. Ни одна из этих задач не может быть удовлетворительно решена прямым выводом.

Так, задача об английских крестьянах требует следующих рассуждений: крестьяне уносили документы — в документах были свидетельства их обязанностей — они были зависимыми и несли тяжелые повинности — они полагали, что отсутствие у феодалов документов лишит их возможности требовать повинности. Они соотносили повинности с размером земли. Поэтому надо скрыть данные о размерах участков. Цепь суждений построена на основе факта уноса документов и привлечения ранее усвоенных знаний.

IV уровень. На монетах Боспорского царства, столицей которого девять веков был город Пантикапей, был изображен плуг. Ученые сделали на основании изображения вывод о главном занятии населения. Но после того как выяснились допол-

пительные данные, они убедились в неправильности первого вывода и пришли к другому.

Какие возможные предположения о главном занятии населения Боспора сделаете вы на основе изображения плуга? Мотивируйте свой ответ (VII кл.).

Восставшие английские крестьяне в первые же дни восстания обратились с призывом к другим крестьянам присоединиться к восстанию. Но при этом в их воззвании говорилось, чтобы «никто из тех, кто живет на расстоянии 25 миль от моря, не шел с ними, а охранял морское побережье от врагов».

Какой вывод можно сделать на основании этого отрывка из воззвания? (VI кл.).

Слово «даса» у некоторых народов Древней Индии первоначально обозначало «враг», а затем стало обозначать «раб».

Какой вывод можно сделать на этом основании? (V кл.)

Эти задачи требуют непременно использования метода сопоставления всех данных в условиях и опосредованных умозаключений. Легко заметить, что уровни здесь сопрягаются с критериями сложности. Последний, IV уровень предполагает и ряд данных в условии, и цепь суждений, ведущих к конечному выводу.

IV уровень оптимальный. Его, с одной стороны, можно достичь в любом классе на учебном материале, соответствующем программе. С другой — пределы его развития очень широки. Чем больше данных способен соотнести решающий, чем длиннее цепь рассуждений, тем, следовательно, сложнее задача и эффективнее развитие IV уровня познавательной самостоятельности учащихся.

При переводе учащихся с одного уровня на другой следует иметь в виду, что перевод от II к III сложнее, чем перевод от I к II, так как III уровень требует опосредованных выводов. Задачи, относящиеся к III и IV уровням, требуют более выразительного проявления творческих процедур, так как не всегда в цепи суждений каждое звено поддается логическому выводу. Здесь действуют признаки творчества. Для облегчения перевода с уровня на уровень целесообразно практиковать задачи, поддающиеся решению на разном уровне глубины, т. е. смежно-уровневые. Вот, например, задача для VI класса:

На основании следующих средневековых пословиц охарактеризуйте духовенство:

1. «У кого епископ родня, тому хорошо и живется».
2. «Пасторы и монахи глоткой зарабатывают больше, чем обезьяны и клоуны прыжками».
3. «Если бы священникам и монахам пришлось проповедовать одну правду, они бы часто молчали».
4. «Телом в церкви, а помыслом у черта».
5. «Множество бездельников составляют монастыри».
6. «Без денег в церковь не суйся».

7. «Богатые церкви — бедные крестьяне».

8. «Монах проповедовал о грехе воровства, а у самого — гусь в кладовой».

Смежно-уровневый характер этой задачи заключается в том, что ее можно решать на основе анализа каждой пословицы в отдельности, не соотнося их друг с другом для получения каких-либо дополнительных характеристик духовенства. Ее можно решать, как и поступает часть учеников, на основе одной-двух пословиц, получая хотя и неполные, но правильные решения. Ее можно решать, извлекая непосредственные выводы (1 — духовенство помогает родственникам; 2 — лицемерие и т. д.), а можно решать, приходя к опосредованным умозаключениям (1, 6, 7 — корыстолюбие, 3, 4 — лживость, 2, 5 — безделье и паразитизм). Ответы учащихся иллюстрируют разные уровни решения одной и той же задачи. Одни отвечали так: «Были епископы, а у них родня. Об этом сказано в пословице. Пасторы часто лгали, о чем говорится в третьей пословице. Для посещения церкви нужно много денег». Все ответы относятся к первому уровню — учащиеся строго придерживаются формул условия и не выходят за его пределы.

Другие ученики отвечали иначе: «Священники много зарабатывают (2), собирают от молящихся много денег (6), обирают бедных крестьян (7)». Здесь ряд прямых выводов, повторяющихся и не соотносенных друг с другом (II уровень).

Третья группа ответов существенно отличалась от первых двух: «На основании 2-й пословицы можно сделать вывод, что духовенство своими проповедями обманывало народ, который создавал ему большие богатства. Пословицы говорят о неискренности духовенства: вроде бы говорит о божественном, а думает о другом, как об этом говорится в 4-й пословице». III уровень здесь выражен в опосредованных, достаточно очевидных выводах и в том, что они строятся на отдельных, не сопоставляемых друг с другом пословицах, хотя говорящих об одном и том же.

Приведем пример решения, относимого к IV уровню: «Все эти пословицы позволяют дать общую характеристику духовенства в средние века. В них народ выразил свое отношение к священникам и монахам. Духовенство обладало большими богатствами (об этом свидетельствуют 2, 6, 7 и 8-я пословицы). Лицемерие отличало монахов, так как они говорили одно, а думали или делали другое (3, 4, 8-я пословицы). Сами пословицы говорят о насмешках народа над священниками и неуважении к ним (особенно 2, 3, 5, 8-я пословицы)».

Во всех ответах обращает на себя внимание стремление к доказательству. Каждый более высокий уровень самостоятельной познавательной деятельности образуется в значительной мере при сформированной установке доказывать и проявлять себя благодаря поиску доказательств.

Доказательность и внимание к опосредованным умозаключениям имеют большое значение для формирования убеждений. Об этом выразительно писал старый русский логик Каринский: «Почти все содержание знания составляют суждения, выводимые так, что вывод по своей справедливости можно назвать той формой нашего убеждения в истине, которая всего чаще применяется в науке»¹.

Нами рассмотрены способы развития мышления исследовательским методом, т. е. системой проблемных познавательных задач. Они учат самостоятельному оперированию знаниями, побуждают к самостоятельному отбору ранее усвоенных знаний, важных в ситуации той или иной задачи, т. е. обнаруживают методологию познания учащимися. Поскольку все задачи по своему содержанию оперируют проблемами и данными, ведущими к материалистическому решению этих проблем, то в результате такой деятельности постепенно формируется необходимый уровень материалистического понимания истории.

Подведем краткие итоги главы. Ее основная идея состоит в том, что без творческого применения нет полноценного усвоения знаний и способов деятельности, а следовательно, и достижения необходимого уровня развития исторического мышления. Достижение такого уровня возможно только при решении учащимися проблемных задач сначала с помощью учителя, а затем соблюдая полную самостоятельность и доказательность решения. Совокупность постоянно включаемых в обучение проблемных задач должна представлять систему, характеризующую указанными выше показателями. Важно обратить внимание на показатель сложности, отвечающий трем критериям (см. с. 122).

Попытки определить сложность задач степенью обобщенности понятия не оправданы, так как если обобщенное понятие требуется расчленять на звенья рассуждений, ведущих к обобщению, то в этом случае действует второй критерий — увеличивается цепь рассуждений. Если же обобщенное понятие используется учеником без расчленения, то на сложности действия это не отражается. Попытка свести оценку сложности только ко второму критерию тоже недостаточно основательна, так как иные задачи предполагают параллельные решения с помощью независимых цепочек суждений, но их сложность не определяется суммой звеньев в этих цепочках. Они только представляют несколько задач разной сложности в одной. Сложность всей задачи измеряется наиболее длинной цепочкой суждений и остальными критериями. Учителю важно научиться правильно определять сложность задач и текста.

¹ Каринский М. Классификация выводов. СПб, 1880, с. 1; см. также: Журавлев И. К. Через доказательства к убеждениям. М., 1980.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ В ЦЕЛОСТНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**(опыт изучения одной темы)**

В предшествующих главах были рассмотрены вопросы темы по отдельности. Картина не будет полной, если не синтезировать все анализируемые аспекты проблемы и не показать их реализации в учебном процессе.

Несколько лет автор и группа учителей школ Москвы, Подмосковья и других областей участвовали в экспериментальной и опытной работе по реализации наряду с другими идей, изложенных в настоящей книге. Здесь можно выделить только два вопроса. Сначала о методических разработках одной темы, в соответствии с которыми был организован учебный процесс. Затем будут кратко подведены некоторые итоги работы в тех классах, где она проводилась в течение трех лет и учащиеся накопили определенный опыт и приобрели какое-то количество запрограммированных обучающими методологических установок.

Для характеристики реализованного учебного процесса была избрана тема «Образование Российской империи». Она изучается, как правило, в конце VII класса, т. е. когда у учащихся накапливается достаточный опыт общения с историей. Тема эта довольно объемна (8—9 часов) и позволяет учителю не спешить. Наконец, она весьма выразительна с точки зрения формирования мировоззрения, исторического подхода к конкретным явлениям и, следовательно, развития мышления.

Перед началом разработки методики изучения темы были выделены основные идеи и определены связи между ними. На этой основе была намечена приводимая нами ниже схема, где идеи обозначены буквами для последующего краткого оперирования ими. Такая схема целесообразна для каждой темы, так как она облегчает установление тематических внутрипредметных связей. Она позволяла также определить, какие мысли учитель изложит сам, а знание каких идей учащиеся будут добывать в процессе творческого поиска. Схема показывает важнейшие ситуации, в которых те или иные идеи находят свое применение, подлежащее усвоению учениками. К примеру, идея «з», т. е. необходимость материальной и моральной подготовки победы объясняет причины и характер военной реформы (и), некоторых экономических реформ (к), степень прогрессивности тех или иных реформ (н) и т. д.

Обратимся к методике изучения темы. Ввиду того что нам хотелось одновременно показать соответствие заданий, выполнявшихся учащимися самостоятельно, разработанным типологиям, повторим их здесь (в скобках указано, к какому типу относится приводимая в тексте творческая задача):

А. Проблемно-содержательная аспектная типология познавательных задач¹ на:

1. Установление причинно-следственных связей исторических событий и явлений.
2. Установление общих и частных закономерностей общественного развития.
3. Определение преемственности между фактами, событиями, явлениями, эпохами.
4. Выяснение тенденций развития данного общественного явления.
5. Определение степени прогрессивности исторического явления.
6. Определение классовой сущности события и явления.
7. Выяснение структуры социального организма и выявление взаимоотношений между группами внутри класса.
8. Соотнесение явления или факта и эпохи, частного факта и общей закономерности общественного развития.
9. Периодизацию развития явления или эпохи.
10. Определение типичности единичного и массового явления.
11. Выяснение специфики общественного явления и эпохи, установление различного социального смысла сходных явлений в разные эпохи.
12. Установление новых фактов и явлений.
13. Оценку характера и значения явлений.
14. Извлечение уроков истории из фактов прошлого.

Б. Типология познавательных задач по методам исторической науки:

1. Сравнительно-исторический метод.
2. Метод аналогии.
3. Установление причин по следствиям.
4. Определение цели действующих людей и групп по их действиям и следствиям их действий.
5. Определение «зародыша» по зрелым формам.
6. Метод обратных заключений (определение прошлого по сохранившимся пережиткам).
7. Реконструкция целого по части.
8. Статистический метод: а) выборочный; б) групповой и т. д.
9. Обобщение формул, т. е. памятников обычного и письменного права, анкет, характеризующих массовость явлений.
10. Выяснение уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры.
11. Лингвистический метод.

Черты творческой деятельности:

1. Осуществление самостоятельного переноса знаний и умений в новую ситуацию: а) ближнего; б) дальнего.

2. Комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы.

¹ В данном перечне нет типа задач на самостоятельное определение развития общественных процессов как недоступных учащимся средней школы. В этом случае нужно ограничиться изложением учителя и воспроизведением материала учащимися (*прим. автора*).

3. Видение новой проблемы в традиционной ситуации.
4. Видение структуры объекта.
5. Видение новой функции объекта.
6. Учет альтернатив при решении проблемы.
7. Создание принципиально нового подхода (способа, объяснения) при известности других.

С таблицей для определения сложности задач можно ознакомиться в главе V (с. 125).

Тема «Образование Российской империи» (разработка уроков)

Введение к теме.

Главная идея темы «Образование Российской империи» состоит в социальной обусловленности тех значительных изменений, которые произошли в России в период реформ Петра I, и в выяснении роли личности Петра I, осознавшего объективные и возможные цели страны и сумевшего организовать достижение этих целей.

Выбор названной идеи в качестве главной цели обусловлен содержанием темы. В самом деле, в России начала XVIII в., отставшей от передовых стран мира на много десятилетий, происходит крутой перелом, в результате которого она в короткий срок становится крупной державой. Роль Русского государства в эпоху Петра I необычайно возрастает. Отличие петровской России от России XVII в. настолько велико и впечатляюще, что сознание учащихся может оказаться дезориентированным, если они не поймут закономерности этого скачка и не сумеют определить условий его осуществления. Без такого понимания реформы учащиеся могут воспринять результаты петровского правления как прямое следствие влияния личности Петра I. Это может произойти, несмотря на то что в общем виде школьники в VII классе правильно формулируют роль личности в истории. Нельзя не воспользоваться этой удобной темой для того, чтобы заложить еще один «кирпич» в построение представлений об ограниченной объективностью условиями роли личности в истории.

Вместе с тем нельзя рассматривать личность только как слепое орудие объективных законов исторического развития.

Значение осознанности Петром I задач страны на фоне многих препятствующих факторов объективного и субъективного характера, роль его личных дарований и нравственного облика важно осознать как урок истории, который следует извлечь для понимания других сходных явлений истории страны и оценки социальной практики современного мира.

Обоснованность выбора главной идеи темы подтверждается тем, что все другие идеи, понятия, события легко укладываются в «русло» этой идеи и подчиняются ей. Взаимосвязанность реформ, поражения и победы, факторы, содействовавшие и препятствовавшие преобразованиям, классовый характер реформ,

социальные противоречия в условиях прогрессивного развития страны, ограниченные рамки и необратимость результатов реформ после Петра I — все это подчинено главной идее и вытекает из нее.

Разумеется, этим не ограничиваются цели темы, определяемые не только образовательной содержательностью, но и возможностями для формирования умений, навыков, умственного развития и воспитания учащихся. Однако указанная главная идея позволяет использовать содержание темы для решения всех ее задач.

Целесообразность избранной главной идеи косвенно подтверждается еще и тем, что благодаря ей тема о Петре I легко связывается с предшествующей темой, где раскрываются предпосылки реформ; она же связывает изучаемую тему с последующей, в которой, с одной стороны, показывается необратимость государственных преобразований Петра I, а с другой — подчеркивается роль личности в истории (преемники Петра I сделали определенный шаг назад в развитии страны). Весь материал, в той или иной мере изложенный в учебнике, при организации учителем необходимой для усвоения деятельности учащихся позволяет сформировать определенную систему знаний, умений и убеждений школьников¹.

Урок I (§ 41). Тема «Россия на рубеже XVII и XVIII вв.»

Новые понятия: неравномерность уровней развития разных стран, историческая необходимость ликвидации отсталости, дипломатическая подготовка внешней политики.

Проблемы. Каковы причины отсталости России в XVII в.? В чем она проявлялась?

Почему было необходимо срочно ликвидировать отсталость?

Чем была обусловлена возможность ликвидации отсталости?

С чего надо было начать преобразования?

Идеи. Содержание отсталости страны.

Главный источник отсталости — сохранение феодального строя. Другие причины.

Необходимость ликвидации отставания стала острой, а ее возможность была подготовлена предшествующим развитием.

В первую очередь была необходима реформа армии и связанные с ней изменения в экономической политике. Этому мешали реакционные силы боярства.

События, факты. Начало правления Петра I. Борьба с Софьей. Завоевания Азова. Поездка Петра I за границу. Восстание стрельцов в 1698 г.

I. Краткая характеристика учителем уровня развития Европы в XVII в.:

¹ Здесь разработки уроков приведены в сокращенном виде по сравнению с оригиналом, предъявленным учителям (прим. автора).

а) Англия как капиталистическая страна (буржуазная революция, отсутствие крепостного права, капиталистическая мануфактура, основанная на наемном труде; развитие промышленности и торговли, армия и флот, разветвление администрации, захват колоний);

б) отставание от Англии других стран — Франции, Германии и Италии. Сохранение в них феодального строя.

II. По сравнению с Англией Россия также была отсталой.

Вопрос учащимся: в чем состояла отсталость России? (Учащиеся, зная историю России XVII в., могут сами ответить на вопрос.)

Учитель добивается следующей характеристики признаков отсталости к началу XVIII в.:

а) господство феодально-крепостнического строя;

б) незначительное количество мануфактур, использующих в основном труд крепостных;

в) отсутствие изысканий и добычи полезных ископаемых, необходимость импорта изделий из них;

г) слабое развитие международной торговли;

д) пережитки феодальной раздробленности;

е) отсутствие регулярной армии и флота;

ж) неразвитость науки и отставание в области просвещения.

Актуализируя эти сведения, учащиеся систематизируют их в связи с вопросом об отсталости России. Применительно к XVII в. такой вопрос перед учащимися не стоял. Это новая для них проблема, и, соотнося с ней свои знания, школьники «извлекают» из памяти знания, необходимые для ответа на поставленный вопрос.

Можно предложить задание на сопоставление уровней развития Англии и России. В этом случае учащиеся устанавливают отсталость России сами, используя фактический материал. При выполнении заданий возможны такие виды деятельности:

1. Выявление проблемы (2-й вариант задания).

2. Соотнесение знаний с вопросом. Анализ наличных знаний в соответствии с ним.

3. Обобщение конкретных знаний, общая характеристика государственного строя, торговли, армии, управления и т. д.

4. Определение отдельных сторон жизни страны, требующих характеристики.

5. Систематизация и синтез этих характеристик.

От учителя в зависимости от уровня подготовленности класса требуется разная степень помощи: если знаний у учащихся недостаточно, учитель их сообщает; если же ему известно о наличии знаний, он подсказывает область, где их надо искать (например: а каково было состояние армии и флота? Каков был уровень науки и просвещения? Каково было состояние промышленности? И т. д.).

Из указанных видов деятельности 2—5 могут оказаться упражнениями (так как аналогичные операции должны были неоднократно осуществляться раньше); I вид относится к творческой деятельности. Для выяснения степени отсталости России (подведение под понятие, конкретизация) в видах деятельности 2—5 требуется применение знаний признаков отсталости (по пп. а—ж), а также умений, прямо обозначенных в операциях 2—5. В I виде деятельности (при II варианте задания) необходимо умение учеников сравнивать и находить проблему. В этом варианте творческого задания для определения этапа исторического развития страны (А-9) применяется сравнительно-исторический метод (Б-1).

Степень сложности выполнения обоих вариантов задания обусловлена рядом признаков. Одним из условий сложности в данном случае является уровень готовности учащихся самостоятельно выделить все стороны или области, характеризующие уровень развития России по сравнению с Англией. Чем полнее и последовательнее ученик станет их выделять, тем сложнее для него окажется эта деятельность.

Вторым условием сложности является в данном задании степень обобщенности характеристик каждого признака отсталости.

На данном этапе развития учащихся это задание может служить средством выявления уровня исторического мышления, так как одним из его критериев является умение полно систематизировать аспекты общественной жизни, требующие обобщенной характеристики.

Нами подробно приведен пример анализа небольшой части урока, занимающей всего несколько минут, чтобы показать сложность отдельных моментов процесса обучения и необходимость их учета для оптимального и сознательного его построения.

III. Нельзя ограничиться только констатацией факта отсталости страны и раскрытием ее содержания. Необходимо, чтобы учащиеся усвоили причины отсталости России на рубеже XVII—XVIII вв. В учебнике М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба (М., 1980) называются следующие причины: а) иго монголо-татарских ханов; б) разорение, постигшее страну к началу XVII в.; в) отсутствие выхода к морю; г) обширные пространства России, затруднившие преодоление феодальной раздробленности.

Нередко ученики знают эти факторы, однако не все из них они рассматривали раньше как истоки отсталости России. В частности, пункт «г» здесь указан впервые. Такой причины учащиеся раньше не знали. Можно, конечно, сразу перечислить все причины отсталости, для того чтобы учащиеся их запомнили. Однако знания причин не находят своего дальнейшего прямого применения и, таким образом, остаются неиспользованными.

ми для развития исторического мышления школьников. Целесообразно поэтому предложить самим учащимся определить причины отсталости государства. «Мы знаем теперь, — говорит учитель, — в чем состояла отсталость нашей страны в конце XVII в. Каковы же ее причины? Попробуйте ответить на этот вопрос, сделав мысленно обзор всей истории страны и учитывая признаки отсталости».

Отвечая на вопрос, учащиеся «извлекают» из памяти знания разного порядка: хронологического (монголо-татарское иго, разорение страны в начале XVII в.) и статического (трудность централизации обширной раздробленной страны, оторванность от моря). Для учащихся назвать самостоятельно среди причин отсталости новую, не фигурировавшую ранее причину — сложность централизации обширной страны — означает творчески подойти к историческому материалу. Если вопрос о причинах отсталости поставить перед вопросом о ее содержании, то учащиеся сами этот фактор не назовут. Постановка вопроса о причинах отсталости после выяснения ее содержания правильно ориентирует учащихся при поиске ответа. Ключом к нему является метод определения причин по следствиям (Б-З). Анализируя содержание отсталости, ее отдельные проявления, учащиеся выясняют и ее причины. Поэтому в плане урока необходимо предусмотреть пункты, характеризующие отсталость страны и помогающие определить причины.

Как правило, учащиеся указывают первые три причины. Сложнее обстоит дело с указанием четвертой причины — слабой централизации страны из-за обширности территории. Поэтому учитель подсказывает способ решения: «Сопоставьте черты отсталости с возможными их причинами», а затем специально обращает внимание на фактор слабой централизации и просит выяснить, что могло ее вызвать (для сравнения берется аналогичный процесс во Франции и Англии). Для облегчения поиска можно повесить карту Европы XVII в., на которой показано соотношение территорий различных стран.

Таким образом, выполняя подобные задания, учащиеся совершенствуют способ определения причин по следствиям, приобретают элементарный исследовательский навык, соотносят следствия с имеющимися у них сведениями и приобретают новые знания по рассматриваемой проблеме.

В учебнике М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба проводится мысль о необходимости России именно в это время ликвидировать свою отсталость, поскольку «страны Западной Европы сильно укрепились и стали на путь колониальных захватов»¹. Поэтому отсталой России угрожала опасность оказаться в зависимости от более развитых стран. Объяснение для учащихся

¹ Нечкина М. В., Лейбенгруб П. С. История СССР, М., 1980, с. 166.

ся вполне удовлетворительное и необходимое. Сами они его найти не смогут, поэтому разъяснение учителя — единственно возможный вариант обучения. Конечно, ссылка на внешнеполитические обстоятельства могла бы быть дополнена и внутренними факторами, объясняющими крайнюю необходимость реформ. Однако и приведенное объяснение достаточно убедительно.

Не менее важно при изучении темы объяснить, как Россия сумела осуществить коренные преобразования и что обусловило возможность их реализации именно в Петровскую эпоху.

По мнению А. А. Вагина и Н. В. Сперанской, «возможность этих преобразований была подготовлена успехами страны в течение XVII в.»¹. В учебнике М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба сказано, что в стране таились огромные силы. Но как и почему эти силы именно тогда приобрели большое значение, остается неясным. В указанных учебниках мы встречаемся, таким образом, с фактом, требующим от учителя конкретизации и разъяснения. В этой ситуации учащимся со слов учителя необходимо усвоить, что наличие в XVII в. нескольких мануфактур в России предопределило особый тип предприятий, в которых нуждалась страна. Для создания их нужно было продолжить изыскания полезных ископаемых, начатые в XVII в. В России XVII в. было ликвидировано местничество и усилено централизованное управление. Необходимо было привлечь иностранных мастеров на предприятия и направить молодежь за границу учиться и т. д.

Авторы учебников затем переходят к первым годам правления Петра I и началу преобразований. Учитель может предложить учащимся такие вопросы для размышления: «С чего следовало начать преобразования? Почему Петр I начал свою деятельность с военного столкновения с Турцией и закладки флота?» Учащиеся должны усвоить, что столкновение с Турцией явилось толчком к началу преобразований.

Задания по ходу урока: 1. Каково главное отличие стран (Франции, Германии и России), отставших от Англии?

2. Покажите связь между признаками отсталости России, т. е. как один признак объясняет другой (или др.)? (Этот вопрос можно рассмотреть и детальнее — по отдельным парам признаков. Цель — закрепить в сознании учащихся представление о признаках отсталости допетровской Руси.)

3. Какая из причин отсталости России является, по-вашему, главной?

4. **Задача № 60².** В 1695 г. была организована первая осада Азова. Она тянулась три месяца и закончилась неудачей.

¹ Вагин А. А., Сперанская Н. В. История СССР, М., 1975, с. 139.

² Номера задач сохраняются такими, какими они были обозначены в сб. задач для всего курса. Это облегчит чтение таблиц анализа задач, которые даются в конце разработок (прим. автора).

С моря турки беспрепятственно подвозили в осажденную крепость боеприпасы, продовольствие и людей. Отряды русских войск подчинялись разным командирам и действовали несогласованно. Было мало артиллерии и конницы. Не хватало опыта осады мощных крепостей. Какие изменения в армии нужно было произвести, чтобы избавиться от этих недочетов? Назначение задачи — конкретизация знаний об отсутствии флота в России и необходимости его создания. Это задача на установление причинно-следственных связей (А-1) и извлечение уроков истории (А-13). По методам решения она относится к определению причины по следствиям (Б-3) и связана с преобразованием условия задачи.

Ввиду ясности решения обозначим только

Способ решения: 1) проанализировать названные факты и определить недостатки, требующие устранения; 2) зная недостатки, определить условия их устранения; указать, какие меры для этого необходимы.

Учащимся, кроме того, задаются вопросы, имеющиеся в учебнике. Задачу целесообразно использовать как домашнее задание, чтобы избежать перегрузки учащихся на уроке. Можно нескольким учащимся дать другую задачу:

Задача № 59. Собираясь создать флот для взятия Азова, Петр I построил верфи в Архангельске, Вологде, Москве и Воронеже. С помощью карты в учебнике объясните причины выбора именно этих городов для создания верфей в 1695 г.

Урок II (§ 42). Тема «Начало Северной войны»

Новых понятий в теме урока нет.

Проблемы. Каковы причины войны и степень ее необходимости? В каких условиях началась война? Как протекал первый этап войны? Какие задачи возникли перед страной? Как было использовано поражение?

Идея. Поражение явилось уроком и стимулом для организации последующих побед.

Роль народа в организации и достижении победы.

Защита прогрессивных национально-государственных целей мобилизует народные силы.

Значение новой столицы как форпоста на берегу моря.

Первый этап борьбы потребовал проведения ряда взаимосвязанных реформ в нескольких областях.

Факты, события. Дипломатическая обстановка начала войны.

Битва под Нарвой. Выводы, сделанные Петром I. Принятые меры после Нарвы.

Битва за Орешек и постройка Шлиссельбурга. Основание Петербурга.

Воспитательные функции урока. Показ на примере, что не следует отчаиваться при частичном поражении; при

достаточной энергии и сознании цели поражение может служить источником подъема сил страны.

Главная идея урока — даже неудача в какой-либо битве может стать источником побед при решении объективно важной национально-государственной задачи. Таким источником стало поражение под Нарвой.

Содержание темы требует изложения реформы в армии и флоте. В учебнике М. В. Нечкиной и П. С. Лейбенгруба этот вопрос включен в тему другого урока. Учителю тем не менее можно привлечь материал о реформе в армии (§ 45), соответственно задав его на дом.

Учитель подробно излагает ход битвы под Нарвой, показывает недостатки русской армии, которые обусловили поражение. На этом этапе учащиеся должны усвоить характер преобразований и понять необходимость основания Петербурга.

Затем учащиеся отвечают на следующие вопросы (задания)¹:

1. Как вы понимаете слова К. Маркса о значении Нарвы: «Нарва была первым серьезным поражением поднимающейся нации, умевшей даже поражения превращать в орудия победы»²?

2. Приведите из истории нашей Родины примеры того, как после поражения народ удваивал силы для борьбы с врагом (борьба со шведско-польским нашествием, первая осада Азова).

3. Какие преобразования потребовались после I этапа войны и в каких областях? Какие были проведены в первую очередь?

4. Задача № 61. В конце XVII в. Россия ввозила из-за границы множество товаров первой необходимости: железо, медь, ружья, олово. Металл России поставляла Швеция. Между тем предстояла война за выход в Балтийское море. Какие нужно было принять России экономические меры для того, чтобы подготовиться к успешной войне со Швецией? В каких других областях требовались реформы вслед за хозяйственной? (А-1, Б-3).

Способ решения:

1-я операция: соотнесение потребностей страны с возможными источниками их удовлетворения.

2-я операция: актуализация знаний о том, какие реальные источники могли быть в тот период.

3-я операция (для ответа на второй вопрос): анализ других сфер общественной жизни, связанных с экономическими реформами.

¹ Заданием в отличие от задачи мы условно назвали порученную учащимся работу, не требующую творчества (*прим. автора*).

² Маркс К. Ретроспективный взгляд на Крымскую кампанию. — Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 10, с. 589.

Решение задачи. Чтобы ограничить импорт полезных ископаемых из Швеции, надо было найти в России залежи железной руды, организовать ее добычу и переработку, перейти к выращиванию технических культур и производству сукна.

Для реализации этих задач необходимо найти инициативных и подготовленных предпринимателей и мастеров, изыскать рабочую силу, средства для финансирования, учредить контроль за выполнением правительственных заданий.

Цель задачи — формировать у учащихся навык решения проблем, связанных с установлением причинных связей и нахождением причин по следствиям, соотносить экономические условия со средствами их устранения или использования.

Далее учащиеся осуществляют перенос знаний о средствах и условиях организации металлургического и текстильного производства в данную конкретную ситуацию. Наконец, они анализируют связи хозяйственной деятельности с другими сферами общественной жизни.

Урок III (§ 43). Тема «Полтавская битва. Победы русского флота».

Новые понятия: тактика (в Полтавской битве), редуты. Проблемы. Значение сухопутных и морских побед.

Почему Россия победила Швецию, будучи в начале войны отсталой?

Идеи. Поддержка белорусским и украинским народами борьбы России со шведами.

Условия победы — материальная подготовка войны и моральная подготовка войск.

Превращение России в морскую державу.

Усиление самодержавия.

События, факты. Измена Мазепы. Битва при Лесной — канун Полтавы. Полтавская битва. Битва при Гангуте. Мир в Ништадте. Императорский титул.

Воспитательные функции урока. Формирование у учащихся чувства гордости за победы, одержанные русскими войсками на суше и на море.

Данный параграф в учебнике — образец по преимуществу информационного изложения. На материале параграфа перед учащимися нельзя поставить ни одной проблемы для решения. Урок посвящен военным действиям в течение 13 лет (1708—1721).

Правильнее было бы дать материал о реформах Петра I до Полтавской битвы, но он расположен в двух последующих параграфах (§ 44, 45). Перемещение тем уроков делать нельзя, так как это привело бы к дезорганизации учебного процесса.

Параграф учебника непременно требует таких корректив со стороны учителя, которые были бы возможны без привлечения дополнительного учебного материала, относящегося к другому уроку. В частности, можно использовать изложение для

постановки проблем, не получающих ответа на данном уроке. Он будет получен на последующих занятиях. Подробнее изложив факты, характеризующие материальные и военно-организационные условия побед, можно дать ученикам познавательную задачу — самостоятельно определить причины побед.

В свете этих дидактических целей и условий структура урока приобретает следующий характер:

1. Учитель напоминает первые итоги войны и дальнейшее развитие военных действий — разгром шведов на суше и приобретение выхода к морю. Достигнуты ли были цели войны в первый период? Правильный ответ будет получен лишь тогда, если на предшествующем этапе были точно определены общие цели войны.

2. Затем излагаются события, предшествующие Полтавской битве (по п. 1 § 43 учебника), с добавлением материала о битве при Лесной. В частности, об оценке Петром I этой битвы как «матери остальных побед русских». После битвы был обобщен опыт войны и изданы правила ведения сражений.

Затем следует перейти к изучению Полтавской битвы.

По ходу рассказа ученикам предлагается обратить внимание на вооружение и организацию русской армии. Перед рассказом о битве учащихся знакомят с содержанием приказа Петра I и анализируют ответы на приведенные в учебнике вопросы к тексту. В конце рассказа о Полтавской битве дается задание:

«В. Г. Белинский сказал о битве под Полтавой, что «это была битва за существование целого народа, за будущность целого государства». Как доказать правоту Белинского?»

Подчеркнув огромное значение Полтавской битвы, открывшей путь к морским сражениям против шведов, учитель спрашивает: «Что же нужно было для победы на море? — Флот. Дальше вы увидите, что Россия была подготовлена и для борьбы на море».

Затем следует рассказ по п. 3 § 43 («Победы русского флота»). Начав строительство Балтийского флота еще в первые годы Северной войны, русские построили большое количество гребных судов (галер) и многопушечные тяжелые корабли. Все они, за исключением нескольких кораблей, купленных в Голландии и Англии, были построены на отечественных верфях. В ходе сражений было захвачено и некоторое количество шведских судов. К 1719 г. русский флот стал превосходить флот Швеции и превратился в господствующую силу на Балтийском море.

Пункт 4 § 43 излагается по учебнику.

Учащимся предлагается определить причины побед русских над шведами, исходя из условий сражений. Здесь имеются в виду материальное оснащение, организация армии, создание собственной военной промышленности, металлургии, сукноделия,

создание единого командования и талантливая тактика ведения военных действий.

В конце урока решается (письменно):

Задача № 62. За первые пять лет XVIII в. в России было произведено 250 тыс. ружей, 50 тыс. пистолетов, 3500 орудий, построено 56 больших военных кораблей, 85 галер и более 300 гребных судов. Какие условия нужно было создать в стране, чтобы произвести все это военное снаряжение? (А-1, Б-4.)

Способ решения. 1. Соотнести продукты производства с материалом, из которого они изготавливаются, а также условия, необходимыми для их производства.

2. Определить по характеру продуктов производства условия и средства их изготовления.

Домашнее задание

1. Составить развернутый план по всей теме «Северная война».

2. Завершить решение задачи № 62 (для неокончивших).

3. Подготовить устный рассказ о битве под Полтавой (несколько ученикам, слабо рассказывающим).

Урок IV (§ 44). Тема «Экономическое развитие, народные востания»

Новые понятия: приписные и посессионные крестьяне, рекруты, подворный и подушный налоги.

Проблемы. Каковы причины экономической политики Петра I?

Была ли прогрессивной экономическая политика Петра I, если учесть, что она сопровождалась возрастанием гнета?

Каковы причины народных движений?

Прогрессивны ли были народные движения протеста?

Идеи. Прогрессивность экономической политики Петра I, ее классовый характер.

Взаимосвязь различных отраслей хозяйства.

Зависимость различных сторон общественной жизни от развития хозяйства (идея, продолжающаяся на следующих уроках).

Экономическая политика Петра I служила интересам дворян и купечества.

Неизбежность поражения народных движений.

Прогрессивный характер народных движений.

Реакционный характер сопротивления реформам со стороны групп господствующих классов.

События, факты. Количество мануфактур. Новые виды производства. Факты роста промышленности, торговли, транспорта. Факты ухудшения положения народных масс. Народные движения.

Воспитательные функции урока. Воспитать уважение к протесту народа против гнета, осознать прогрессивность народных движений.

Первая часть урока, посвященная развитию мануфактур и торговли, может быть построена двояко: а) изложить материал и затем решать задачи на применение и приобретение дополнительных знаний; б) начать с решения задач, а затем обобщить материал, полученный в результате решения.

Рассмотрим второй вариант.

Учащимся предлагается письменно решить следующие группы вариантов задач: 1) 64,65; 2) 68,82; 3) 69,70 (облегченный вариант).

Задача № 64. В результате хозяйственной политики Петра I и поощрения им металлургии промышленность совершила за первую половину XVIII в. крутой скачок. Так, в 1700 г. в России было выплавлено 150 тыс. пудов чугуна, в 1725 г.—800 тыс., а в 1750 г.—2 млн. пудов, т. е. в полтора раза больше, чем в Англии. Качество русского металла было настолько высоким, что уже в середине века половина его шла на экспорт.

Какие неперенные последствия должен был вызвать рост металлургического производства в России в XVIII в.? (А-4,2; Б-4).

Примерное решение: 1. Выплавка чугуна за первую четверть XVIII в. увеличилась более чем в 5 раз и в 13 раз за полвека. Это должно было неизбежно привести к росту численности рабочих любых категорий, так как производительность труда могла возрасти в то время главным образом за счет увеличения числа рабочих. 2. Экспорт металла повышал роль страны за рубежом и укреплял ее независимость. 3. Так как металл служит сырьем для других производств, то развитие металлургии неизбежно влияло на вооружение армии, на увеличение количества металлических орудий труда в других отраслях промышленности и сельском хозяйстве.

Способ решения. Задачу учащиеся могут решить, осуществив несколько разнородных операций. Для первого вывода необходимо: а) соотнести рост продукции с производительностью труда; б) выявить причины увеличения производительности труда (основной источник — рост рабочей силы). Следует обратить внимание, что задача сама не подсказывает такого подхода. Если ученики «улавливают» его, это подлинно творческий подход.

Для второго вывода необходимо соотнести хозяйственное и политическое положение. Для третьего вывода следует: а) осознать, что продукты металлургии не самоцель, а средство, т. е. сырье для других производств; б) соотнести металлургическое производство с другими производствами и отраслями, где использовался металл в то время. Таким образом, назначение задачи состоит в том, чтобы навести учащихся на мысль о взаимосвязи различных отраслей хозяйства, имеющих большое значение для оснащения армии и международного положения страны. Кроме того, продолжается развитие причинно-следст-

венного анализа исторических явлений; школьники обучаются навыку по частному или отдельному явлению выяснять более целостную картину эпохи. Опираясь на данные, учащиеся решают предложенные им проблемы и приобретают навык производить сходные операции в различных ситуациях. Одновременно в ходе решения они применяют и, следовательно, углубляют уже усвоенные знания о специфике эпохи, характере труда рабочих на мануфактурах и т. д. Эти знания подчас применяются в «свернутом» виде, но от этого их прочность и оперативность не уменьшаются.

Задача № 65 (на конкретизацию уже усвоенного знания о Всероссийском рынке). В начале XVIII в. наряду с местными рынками приобрели большое значение крупные ярмарки — Макарьевская под Нижним Новгородом, Свенская под Брянском, Благовещенская на севере, Ирбитская на Урале и др. (найдите соответствующие пункты на карте в учебнике). Ярмарки устраивались в такое время, чтобы купцы, не сумевшие продать свой товар на одной из них, могли успеть на другую¹.

Какой вывод об экономическом развитии России следует из этих фактов? (А-10,3; Б-4).

Практически о ярмарках учащиеся знают. Новый элемент, вносимый задачей, состоит в одновременности ярмарок (это удобно для купцов).

Не разбирая детально способ решения, заметим, что ученики здесь не получают новых знаний, а углубляют старые, что очень важно. Способ решения они должны найти сами.

Задача № 68. Петр I издал в 1715 г. указ об увеличении во всех губерниях посевов льна и конопли. Там, где эти культуры раньше не высевались, он приказал обучать крестьян их возделыванию. Чем объяснить появление этого указа? (А-1, Б-5,4).

Задача № 82. Известный деятель и писатель петровского времени И. Т. Посошков в своей книге «О скудости и богатстве» предлагал поощрять льготами промышленников и купцов, отыскивать полезные ископаемые, ограничить произвол помещиков в отношении крестьян, определить законом размер крестьянских повинностей, ставить на государственные должности людей только способных и независимо от их происхождения. В защиту какого строя выступал Посошков и все ли его предложения были своевременны, т. е. осуществимы? (А-8, Б-9). В задаче № 82 необходимо определить специфику эпохи, осознать зарождение буржуазных начал в рамках феодального строя, понять классовый смысл буржуазных идей и программ.

Задача № 70. Известно, что политика Петра I привела к развитию ряда отраслей промышленности — металлургической,

¹ Более подготовленным ученикам текст этого предложения дан короче: «Ярмарки устраивались в разное время года» (прим. автора).

кожевенной, ткацкой (шерстяной, хлопчатобумажной и шелковой).

Как развитие указанных отраслей должно было повлиять на сельское хозяйство? (А-2, Б-2.) Задача проста, но важна ее дидактическая цель — научить строгому анализу имеющихся данных и осознавать связи между разнородными, в данном случае экономическими, явлениями.

В задаче № 69 необходимо соотнести друг с другом цифровые данные: «В конце первой четверти XVIII в. население России составляло 15,6 млн. человек, в крупной промышленности было занято 25—30 тыс. наемных рабочих, хотя всего в промышленности рабочих было в несколько раз больше.

Чем это было вызвано и как отражалось на развитии промышленности?» (А-7,1; Б-4,9.)

Учащимся, успешно решившим задачи № 69, 70, можно дать задачу № 68, а затем № 67 и 65. Желаящим даются задачи № 71, 72.

Задача № 67. В 1700 г. Россия вывозила пеньку, лен, сало, кожу-сырец, смолу, мачтовый лес. В 1725 г. к этим товарам добавились еще железо и полотно.

Что можно сказать об изменениях, происшедших в России за четверть века, если основываться только на этих фактах? (А-3,1; Б-4.)

Задача № 71. В конце первой четверти XVI в. среди населения России было 5,8 млн. мужчин, из них горожан — 0,4 млн., т. е. меньше 7%. К середине XVIII в. население страны увеличилось до 8,6 млн. человек, а горожан осталось в процентном отношении столько же.

О чем свидетельствует этот факт?

Задача № 72. Бюджет России в 1704 г. составлял (в руб.):

| | | | |
|-------------------------|-----------|--------------------------|---------|
| Доход (всего) | 6 400 132 | обмундирование | 99 716 |
| Расход (всего) | 3 515 553 | флот | 174 469 |
| в том числе на: | | строительство укреплений | 116 763 |
| дворцовое хозяйство . . | 116 421 | дипломатию | 75 042 |
| военные расходы (всего) | 1 419 832 | казенные предприятия . | 59 011 |
| из них на: | | финансы | 32 073 |
| кавалерию | 41 541 | администрацию | 12 166 |
| артиллерию | 263 274 | церковь | 29 777 |
| вооружение | 93 116 | просвещение | 11 335 |
| порох и селитру | 694 | пути сообщения и почту | 2 267 |
| | | медицину | 11 335 |

Какие выводы о России начала XVIII в. можно сделать на основании такого годового бюджета? (А-4, 12; Б-3,8.) После этой и других статистических задач учитель обращает внимание на то, как различной группировкой официальных статистических данных можно получить объективные выводы о далеком прошлом.

При первом варианте изучения темы урока учитель излагает содержание первого пункта, не производя анализа данных из условий указанных задач.

Второй пункт параграфа излагается по учебнику. По ходу или после изложения материала дается для устного решения **задача № 75:** «Известно, что Петр I заменил подворную подать подушной, в связи с чем производилась перепись мужчин всех возрастов. При этом сначала дворяне и бояре были освобождены от уплаты подати за холопов, т. е. за челядь, обслуживавшую дома господ. Но так как феодалы стали злоупотреблять этой льготой и записывать в число холопов многих своих крестьян, имевших хозяйство, чем сокращали денежные поступления в казну, Петр I отменил прежнюю льготу для господ. Была ли отмена льгот актом, направленным против класса феодалов?» (А-6; 8, 13; Б-2, 9.)

При обращении к следующему вопросу даются задания: «Крестьяне часто жаловались на голод и налоги, опустошение деревень, наборы ремесленников, которых отправляли в Воронеж для строительства флота. Многие говорили, что Петр I не русский царь, иначе бы он не опустошал свою страну. Называли его антихристом. Было ли правильным осуждение крестьянами политики Петра I?»

Крестьяне говорили: «Похваляются, что император был мудрым, а что его мудрость? Затеял подушную подать себе на безголовье, а всему народу на изнурение». Как оценить налоговую политику Петра I?»

Третий пункт параграфа изучается по учебнику, но с обсуждением. Ученикам предлагается задание: «Всякий бунт, возмущение и упрямство без всякой милости имеет быть виселицею наказанный». Против кого в первую очередь был направлен этот пункт указа Петра I?» Затем вопрос: «Как вы оцениваете восстание Булавина и других отрядов во времена петровских реформ? Были ли они прогрессивными?» и **задача № 78:** «Восстание К. Булавина закончилось поражением в 1709 г. В 1719 г. была издана инструкция для офицеров о способах подавления крестьянских движений».

Какой вывод можно сделать при сопоставлении этих двух фактов? (А-4, Б-4.)

В конце урока подводятся итоги в форме систематизации и обобщения изученного. По своему содержанию этот урок позволяет построить изучение темы на основе преимущественно самостоятельной работы учащихся. Задачи решаются частично фронтально либо дифференцированно отдельными группами. Затем производится обмен результатами решений.

Домашнее задание: параграф и письменное решение всех задач, которые рассматривались на уроке (по вариантам). Таким образом, с помощью задач выяснены проблемы 1,4; применены идеи 1,3, 4,6; факты 2—5.

Урок V (§ 45). Тема «Государственные реформы при Петре I».

Новые понятия: реформа, регулярная армия, бюрократический аппарат, абсолютная власть (монархия).

Проблемы. Что позволило создать регулярную армию и флот и почему их не могло быть раньше? Каковы причины реформ в управлении?

Почему потребовались реформы в разных областях жизни? Как они взаимосвязаны друг с другом?

В чем состоит отличие «Табели о рангах» от прежних порядков?

Идеи. Классовый характер всех без исключения реформ.

Реформы Петра I, будучи классовыми, имели и общегосударственное значение.

Допуск в бюрократический аппарат и дворянство отдельных представителей низших слоев не был типичным, так как касался незначительного числа людей и не имел продолжения в ближайшие десятилетия после Петра I.

Взаимозависимость и взаимосвязь этих реформ.

События, факты. Реформы армии и флота (регулярность, рекруты).

Реформа государственного аппарата (сенат, коллегия, «Табель о рангах», губернии, святейший синод).

Урок начинается с определения понятия «реформа». Учитель сообщает определение реформы: изменение в какой-либо области, проводимое правительством и не затрагивающее (не изменяющее) данный классовый строй в целом. После этого для закрепления понятия с учащимися проводится несколько упражнений:

1. Назовите известные вам реформы в России до Петра I.
2. Можно ли назвать реформами изменения в стране, которые имел в виду Степан Разин?
3. Назовите изменения, осуществленные в древности и в средние века, которые можно назвать реформами и которые нельзя считать реформами.
4. Назовите изменения-реформы и преобразования XIX в., не считающиеся реформами.
5. Почему изменения в экономической политике Петра I можно назвать реформами?

Ставится проблема: «Вы знаете, какие реформы проводились в экономике. В каких других отраслях страны нужно было провести реформы? Какие стороны жизни страны могли остаться без изменений?»

Затем характеризуется реформа армии и флота (по учебнику). После ознакомления учащихся с понятием «регулярная армия» учитель перечисляет ее признаки:

- постоянство пребывания в армии на весь срок службы;
- освобождение от других видов занятий;

— единый порядок набора;

— содержание армии за счет государства.

Кратко поясняется отличие регулярной армии от стрелеческих войск и от наемной армии.

Рассматриваются два вопроса: 1. Какие условия были необходимы для создания регулярной армии? 2. В чем преимущества регулярной армии по сравнению с другими видами войск?

После рассказа о флоте следует поставить вопрос об условиях, необходимых для его строительства в то время.

Изучение реформы государственного аппарата лучше начать с вопроса: «Почему в области управления нужны были реформы?» Важно связать административные реформы с другими видами реформ. Ученики отвечают, а учитель, затем делает обобщения. После рассказа о сенате ученикам для устного решения дается задача № 81, а затем задание.

Задача № 81. Петр I предписал своим сенаторам правило: «Если кто станет говорить речи, другому не перебивать, но дать окончить и потом другому говорить, как честным людям надлежит, а не как бабам-торговкам». Там же запрещается говорить на посторонние темы.

На основании этого правила предположите уровень деятельности администрации в начале XVIII в. (А-12, Б-9). Закрепив отличия сената от боярской Думы и коллегии от приказов, учитель к рассказу о губерниях и чиновничьем аппарате добавляет, что все губернаторы и чиновники получали от государства жалованье в отличие от условий XVII в. Далее необходимо сопоставить две схемы управления¹.

При изложении «Табели о рангах» учащиеся отвечают на вопрос: «Чем порядки, установленные «Табелью», отличаются от прежних?» Затем обсуждаются задачи № 76, 77.

Задача № 76. Петр I установил порядок, согласно которому офицерами должны были становиться дворяне. Но он же допускал, чтобы выходцы из низших слоев населения также производились в офицеры, если проявляли необходимые способности. В этом случае таким офицерам вместе с семьями присваивалось звание потомственных дворян. Подумайте, чем был вызван подобный порядок, нарушающий обычай страны (А-1, Б-5).

Задача № 77. Петр I издал указ, по которому дворян и офицеров, укрывавшихся в своих имениях от царской службы (в учреждениях и армии) и не являвшихся вовремя к месту службы, предлагалось лишать поместий, высылать оттуда их семьи, а крестьянам не слушать своих господ. Можно ли на основании этого указа прийти к выводу о том, что Петр I вел политику, направленную против дворян? (А-6, 10; Б-2.) Целесообраз-

¹ См.: Нечкина М. В., Лейбенгрупп П. С. История СССР. М., 1980, с. 138 и 178.

но поставить также вопрос: ослаблялось или укреплялось дворянство по «Табели о рангах»?

Последняя часть урока — о бюрократическом аппарате и абсолютной монархии — прорабатывается (после изложения) с помощью уже приведенной задачи № 81 и следующих заданий:

— Иностранцев, наблюдавших Петра I, поражало, что он занимал во флоте невысокую должность и соблюдал все правила подчинения более высоким должностным лицам. Так, во время работы на верфи Петр I снял шапку перед адмиралом, попросил разрешения начать работу и, только получив его, надел шапку и стал давать распоряжения низшим чинам.

Каков, по-вашему, был смысл такого поведения царя, имевшего неограниченную власть над своими подданными, в том числе над адмиралом?

— В одном из указов Петр I писал, что «власть монарха самодержавна, и сам бог повелевает ей повиноваться на совесть».

Какое государственное управление характеризуется этим отрывком царского указа?

Следующий вопрос для размышления: «Можно ли было провести реформу армии, не проведя реформы в государственном аппарате управления? Почему?»

Обобщение производится учителем, концентрирующим внимание учащихся на основных идеях темы и комментирующим ответы на вопросы, указанные в начале разработки данного урока.

Домашнее задание: 1) перерисовать из учебника обе схемы управления и указать различие между ними; 2) перечислить все известные реформы Петра I.

Некоторые из задач, решавшихся устно в классе, следует дать ученикам для письменного решения (дифференцированно).

Для внеклассной работы хорошо подготовленным ученикам можно дать задачи № 72, 73, 74, но дифференцированно и не к следующему уроку. Задачу № 72 см. выше.

Задача № 73. Расходы России в 1724 г. (в руб.):

| | | | |
|-------------------------|-----------|------------------------|---------|
| армия | 3 141 000 | царский двор | 186 000 |
| флот | 781 000 | духовенство | 36 000 |
| администрация | 203 000 | медицина | 37 000 |
| дипломатия | 496 000 | просвещение | 27 000 |
| строительство | 292 000 | | |

Сделайте все возможные выводы из анализа этого бюджета (А-13, 12; Б-3, 8).

Задача № 74. Сопоставив данные анализа бюджета России за 1704 и 1724 гг., определите существенные изменения, которые произошли в стране за 20 лет (А-4, 12; Б-3).

Урок VI (§ 46). Тема «Культура и просвещение, значение преобразований Петра I»

Новые понятия: европейское летоисчисление, обычаи.

Проблемы. Почему нужны были реформы в области культуры?

В чьих интересах проводилась реформа культуры, каков ее классовый характер?

Почему дворян приходилось принуждать к обучению, несмотря на то что просвещение служило их интересам?

Содействовало ли введение новых обычаев развитию просвещения и остальным преобразованиям?

Почему европейские обычаи вводились насильно?

Идеи. Реформа культуры была необходима для преобразований армии, флота, управления, дальнейшего развития всей страны.

Реформа культуры не только служила интересам государства дворян, но и способствовала прогрессивному развитию России в последующие века.

Петр I насаждал новую культуру подчас насильно, потому что многие дворяне не сознавали своих классовых задач и интересов и не были подготовлены к защите и соблюдению национальных интересов страны.

События, факты. Основание школ, академии. Посылка молодых дворян на учебу за границу. Реформа календаря, книгопечатание. Создание кунсткамеры, театра. Факты развития географии, геологии и техники. Первые выпуски газет. Новые обычаи.

Воспитательная цель: вызвать уважение к строительному и художественному таланту русского народа.

Основная цель урока — добиться понимания учащимися взаимосвязи реформы культуры с другими видами реформ и их общего социального характера. Необходимо, чтобы эту связь ученики установили сами. Значительная часть урока должна проходить в форме сообщения конкретного материала, который они должны самостоятельно осмыслить.

Урок начинается с решения задачи № 83: «Сохранилось множество распоряжений Петра I о направлении в школы и другие учебные заведения детей и молодых людей. Во всех этих документах особо подчеркивалось, чтобы все изучали арифметику и геометрию.

Перечислите все возможные причины усиления внимания к этим предметам в начале XVIII в., учитывая, что в XVII в. такого внимания к ним не было» (А-1, 10; Б-4). Учащиеся должны объяснить, почему возросла роль арифметики и геометрии при изготовлении и применении артиллерийских орудий, а также в морском деле, торговле, рудном деле, строительстве и т. д. Делается вывод, что развитие производства, армии и

флота, торговли и т. д. требовало реформы школьного образования.

После выполнения задания излагается содержание соответствующего параграфа учебника. В ходе изложения обсуждаются следующие вопросы:

1. Чем можно объяснить название школ «цифирными»?
2. Зачем нужна была школа для подготовки медиков?
3. Почему детей дворян и купцов посылали за границу?
4. Почему приходилось принуждать дворян к обучению их детей?

Следующий параграф темы начинается с вопроса к учащимся: «Что нужно было сделать, чтобы обеспечить нормальную работу большого количества школ?» В связи с этим необходимо упомянуть о типографиях, книгопечатании и книжных лавках.

Затем обсуждается вопрос о причинах перевода иностранных книг научного содержания и развития книгопечатания.

Следующие вопросы к учащимся: «Только ли школьное просвещение необходимо было в этих условиях? Как реформы Петра I должны были отразиться на развитии науки?»

После ответов учащихся им сообщается материал о развитии науки и техники. Самы учащиеся должны объяснить назначение кунсткамеры. Вопрос: «Почему в кунсткамере выдавали бесплатные обеды?» Далее учитель сообщает о введении нового летоисчисления при Петре I. Ученики должны объяснить возможные причины этой меры.

При изложении материала о газете учащиеся отвечают на вопрос: «Почему оказалось необходимым издание газеты, какое значение она имела в связи со всеми реформами?» То же самое относится и к материалу о театре. Затем выполняется задание: «В XVII в. был издан указ о том, чтобы дворяне и бояре иностранных обычаев не перенимали, волос не стригли, иностранные одежды не носили. Зная о реформах начала XVIII в., определите, как должен был отнестись Петр I к этому указу».

Назначение задания в том, чтобы учащиеся предвосхитили отношение Петра I к древним обычаям и осознали необходимость их изменения. Затем по мере изложения материала учитель предлагает учащимся осмыслить практическое и психологическое значение введения новой одежды, ассамблей, новых манер, стрижки бород. Здесь же обсуждается вопрос о причинах насильственного внедрения новых обычаев.

Изучение может протекать в форме решения задач, условия которых содержат необходимый минимум материала. Можно раздавать разным группам учащихся для продумывания задачи № 84 и 85, а затем обсудить какой-нибудь один ответ в классе. Задача № 86 решается коллективно.

Задача № 84. Первоначально Петербург был сплошь деревянным, затем стали строить глиняные дома на деревянном основании. Но когда решено было перевести в него столицу из

Москвы, началось строительство грандиозных каменных дворцов, пышных, с различными украшениями. Много строилось загородных дворцов. Петр I особенно требовал торжественности и помпезности архитектурных сооружений в последние годы своего правления. Чем объясняется стремление Петра I к роскоши в строительстве (А-1, Б-4, 9).

Задача 85. Петр I часто позировал художникам, в частности европейцам. Как правило, его изображали в парадной форме с официальным, торжественным выражением лица. Так же изображали в Европе французских королей XVII—XVIII вв. Какие общие для России и Франции причины могли вызвать такую манеру изображения царей? (А-1, Б-1, 2).

Задача № 86. Петр I мечтал при жизни иметь свой скульптурный памятник. Во всех его проектах царь изображался гордым победителем на огромном пьедестале, а у ног его побежденные. Что общего в скульптуре, живописи и архитектуре петровского времени и чем это вызвано? (А-2, 8; Б-2). Вариант дополнительного вопроса к задаче № 86. Как это может быть связано со взглядом Петра I на власть царя и на новое положение России в мире?

В домашнем задании более подготовленным ученикам для письменного анализа дается документ в учебнике (отрывок из газеты), но с несколько измененными вопросами к нему: 1. Существенны ли сведения, сообщаемые в этом отрывке? Для чего каждое из них помещено в газете? 2. Какие из них отражают важнейшие стороны жизни страны, а какие — второстепенные? 3. Широко ли отразила газета текущую жизнь страны? Какие важные стороны жизни в отрывке не нашли освещения?

Урок VII (§ 47). Тема: «Россия в середине XVIII в.»

Новые понятия: бироновщина.

Проблемы. Причины легкости дворцовых переворотов.

Причины ослабления реформаторской деятельности.

Какие из реформ Петра I остались неуничтоженными и нашли свое продолжение во второй половине XVIII в.?

Интересы какой социальной группы общества окончательно победили в середине XVIII в.?

Идеи. Решительная победа интересов дворянства в середине XVIII в.

Преемники Петра I не стали его продолжателями, многое изменили, но основные тенденции развития страны сохранились.

Важная роль личности в истории, понимающей задачи развития страны.

События, факты. Частая смена правителей. Привилегии дворянства. Семилетняя война.

§ 47 представляет собой пример того, как построение (подчас вынужденное) учебника должно учитываться учителем. В самом деле, тема посвящена эпохе Петра I, а между тем урок совершенно с ней не связан. Неизвестно, сохранено ли преемни-

ками наследство Петровской эпохи. Естественно, возникает вопрос: насколько деятельность Петра I была для России случайным явлением? Если при его преемниках многие новшества не сохранились, то легко объяснить все сделанное влиянием личности Петра I. С точки зрения задач формирования мировоззрения учащихся это недопустимо. В некоторых учебниках (см., например, учебник А. А. Вагина и Н. В. Сперанской) середина XVIII в. выделена в особую тему. В этом случае должна быть соблюдена связь с предшествующей темой.

Главная идея всей темы, как указывалось в начале разработок, состоит в том, чтобы показать необходимость и закономерность тех перемен, которые произошли в первой четверти XVIII в. Успешному решению национальных проблем страны содействовало то, что во главе ее стоял умный и дальновидный политик Петр I. Следовательно, главная идея урока должна состоять в том, что преемники Петра I, отличаясь от него меньшей силой ума; недостаточным пониманием исторических целей России и узостью интересов, старались отменить многие его преобразования. Тем не менее объективные условия были таковы, что в существенных чертах многие из начинаний Петра I сохранились: развитие мануфактур, просвещения, более строгая организация управления, абсолютизм, регулярная армия, флот, новые обычаи. Вместе с тем государство окончательно закрепило господство дворянства.

Следовательно, дело не только в личности Петра I. И все же роль личности правителя в условиях самодержавия необычайно велика. Содержание урока должно дать материал для таких выводов.

Чтобы усилить осознание указанных идей, учителю целесообразно начать урок с постановки общей проблемы:

«Мы сегодня познакомимся с Россией при ближайших преемниках Петра I — личности, бесспорно, выдающейся, очень редкой среди монархов, оказавшей большое влияние на ликвидацию вековой отсталости России. Какой вопрос мы могли бы перед собой поставить для того, чтобы вынести окончательное суждение о значении личности Петра I в истории страны? В какой степени изучение последующих десятилетий XVIII в. необходимо для правильной оценки значения личности Петра I и его реформ?»

Если ученики сами не ответят на вопрос, учитель продолжает рассуждать: «В самом деле, если дело Петра I было исторически закономерным и необходимым, то и после него политика преобразований должна была найти свое продолжение независимо от того, кто стоял во главе Русского государства. Если она продолжения не имела, то это значит, что Петр I, будучи яркой личностью, не был исторически великим человеком. Великие люди вносят значительный и долго сохраняющийся вклад в развитие той области жизни, где они трудились.

Итак, надо выяснить, что сохранилось от политики Петра I и как продолжалось развитие страны при его преемниках — ближайших (на этом этапе) и дальних (на следующих)».

В соответствии с учебником, а также учебным пособием П. С. Лейбенгруба учитель излагает события периода дворцовых переворотов. Он дополняет тему следующим материалом: при преемниках Петра I, даже при Екатерине I, происходит спад реформаторских устремлений. Армия уже не принимает участия в сборе подушной подати, которой дворянство было недовольно. Вместо губерний восстанавливаются уезды.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что преемники Петра I свою главную задачу видели в укреплении роли дворянства. Дворяне получили право торговать, была отменена их пожизненная служба, упразднено исключительное право государства на продажу соли, табака и поташа. За дворянами было закреплено право продавать эти продукты. Расширилась торговля через Архангельск. Купцам запрещалось владеть крепостными — это было привилегией дворян. Часть казенных заводов стала собственностью дворянства. Из решения задачи № 71 делается вывод, что основная рабочая сила в промышленности по-прежнему состояла из крепостных рабочих; вольнонаемных, как и при Петре I, было мало.

Но все же и при «ничтожных наследниках северного исполнителя» (Пушкин А. С.) продолжалось развитие мануфактур, функционировала «Табель о рангах». Недаром один из представителей родовой знати (Щербатов) жаловался, что «не роды почтенны, но чины, заслуги, выслуги». Сохранилась в основном и бюрократия, созданная при Петре I. Продолжали развиваться наука, книгопечатание, просвещение. Закрепились новые нравы, сохранились регулярная армия и флот.

Учащимся предлагается выяснить, что сохранилось от реформ Петра I и стало прочным завоеванием России, а что было ослаблено. Изменились ли темпы развития после Петра I? Какова общая тенденция развития?

Семилетнюю войну, если удастся, можно изложить на данном уроке, или, как рекомендует П. С. Лейбенгруб, посвятить этой теме отдельный урок.

В последнем случае целесообразно повторить основные сведения, изученные по теме, ее фактический материал: даты, события, содержание реформ и т. д.

Если Семилетняя война не будет выделена в особый урок, то учащимся дается домашнее задание — повторить основные даты, содержание основных реформ, продумать, как они связаны друг с другом. В качестве проблемной ситуации для самостоятельного размышления целесообразно следующее задание:

«Петр I, будучи царем дворян, поощрял строительство мануфактур купечеством, давал им льготы, заказы. Его преем-

ники по преимуществу передали эти льготы дворянам, а к купцам относились без прежнего внимания. Как это можно объяснить?»

Повторительно-обобщающие уроки (уроки 8—9)

Цель — закрепление и углубление понимания следующих основных идей темы:

1. Историческая необходимость ликвидации вековой отсталости России в конце XVII в.

2. Главными ее условиями были развитие производства, реформа армии, управления и культуры.

3. Огромная заслуга в ликвидации отсталости России XVII в. принадлежит Петру I, но не только его деятельность явилась источником и причиной достигнутых успехов.

4. Главная причина состоит в закономерности и необходимости изменений, а их основной источник — трудовые усилия народных масс.

5. Политика Петра I была классовой. Проводилась она без учета интересов народных масс методами чудовищного угнетения и эксплуатации.

6. Прогрессивность политики Петра I в целом, ее соответствие коренным задачам страны, хотя отсталость России не была окончательно ликвидирована.

7. Сохранение значения этой политики и при преемниках Петра I, которым не удалось совсем уничтожить последствия его реформ.

8. Основные итоги правления Петра I.

9. Уроки истории. Кроме того, задача этих уроков и в том, чтобы учащиеся осознали место правления Петра I во всей той исторической эпохе, ограниченность его достижений. Важно также, чтобы на этой теме ученики упражнялись во всестороннем описании изучаемых явлений: состояние России до Петра I, взаимосвязь реформ, Полтавская битва, общие итоги правления, общая характеристика личности Петра I.

Задания в ходе обобщения темы:

1. Запишите основные даты царствования Петра I.

2. Политике Петра I сопротивлялись бояре и крепостные крестьяне. Одинаковое ли значение имели эти два вида сопротивления? Как вы их оцените?

3. Перечислите известные вам реформы. Докажите, что осуществление каждой из основных реформ было возможно благодаря предшествующему развитию. Докажите, что одни реформы непременно вызывали другие.

4. Докажите классовый характер реформ.

5. Докажите прогрессивность реформ Петра I.

6. В. И. Ленин сказал, что Петр I «ускорял перенимание западничества варварской Русью, не останавливаясь перед варварскими средствами борьбы против варварства»¹. Объясните смысл этой характеристики правления Петра I, данной В. И. Лениным.

7. Что нового реформы внесли в жизнь страны?

8. Какие необычные для русских царей черты вы можете отметить в личности Петра I?

9. Можно ли сказать, что реформы Петра I изменили общественный строй России?

10. В чем состояло усиление русского самодержавия при Петре I?

11. В одном из указов Петр I писал, что «власть монарха самодержавна, и сам бог повелевает ей повиноваться на совесть». Какое государственное управление характеризуется в этом указе?

12. Объясните, почему Северная война решила важные для Русского государства задачи?

13. **Задача № 88.** В указах Петр I приписывал себе все успехи страны за время его правления. Прав ли он был? ($A=2, 13$; $B=2,9$).

14. **Задача № 89.** Петр I считал, что правит страной во имя «общего блага». Правильно ли это? ($A-13, 6$; $B-5$).

15. Окончательно ли преодолел Петр I отсталость России? Почему вы так думаете?

16. Какие уроки (важные для нас с вами) можно извлечь из изучения темы?

В заключение учитель обобщает тему, сформулировав идеи, указанные в начале разработки обобщающих уроков.

Проанализируем содержание мыслительной деятельности, которую должны были осуществить и осуществляли учащиеся в соответствии с учебным материалом, средствами и методами обучения, использованными учителями, работавшими по приведенной выше методике. Напомним, как это очевидно из описания темы, что учебным материалом является не только совокупность информации (текстовой, изобразительной), подлежащей усвоению, но и деятельность, предполагаемая репродуктивными и творческими заданиями, в том числе и эмоциональная, которую предусматривает учитель, вводя и организуя материал.

Анализ темы, как она изложена в представленных разработках и учебнике, показывает, что из норм правильного мышления предполагается логическое воспроизведение полного содержания ряда вопросов, формулирование определений (реформ), выделение признаков явления (отсталости России к началу XVIII в.), сопоставление (Англии и России), неоднократ-

¹ Ленин В. И. О «левом» ребячестве и о мелкобуржуазности. — Полн. собр. соч., т. 36, с. 301.

ное построение умозаключений, раскрытие общего на основе конкретного (прогрессивность реформ, условия подготовки к ним и др.), воспроизведение и построение доказательств при решении задач и т. д. В настоящей работе не исчерпаны все виды логической работы по данной теме, так как не учтена не только ее емкость, но и те изобразительные средства, которые учителя вводили в ход занятий, своеобразие методического почерка каждого учителя и др. Здесь важно показать, что непременно заложено в теме и ее разработке как обязательный минимум усвоения всеми учениками.

Из норм диалектического мышления в теме предполагается воспроизведение и частично самостоятельное установление взаимосвязи всех сторон явления (реформ Петра I), причин и содержания отсталости России, воспроизведение хода развития некоторых явлений (военного могущества страны, ее экономики). Обращается внимание на внутренние пружины этого развития: разработка полезных ископаемых содействовала становлению новых и расширению старых отраслей ремесла и промышленности, повлияла на сельское хозяйство, расширение номенклатуры выращиваемых культур и т. д. В теме рассматриваются противоречия эпохи, обусловившие характер ее развития: прогрессивность реформ и усиление гнета; классовый (продворянский) характер политики Петра I и издание указов, наносивших определенный урон их частным интересам.

В содержании темы представлен материал о количественных изменениях, приведших к качественным (рост выплавки чугуна и усиление артиллерии), но пока без формулировки нормы мышления, скрывающейся за подобными фактами.

В соответствии с гносеологической типологией заданий в данной теме уделяется много внимания формированию установок на выяснение причин явлений: вопросы — почему?, каковы причины?, объясните! — встречаются повсеместно, имея в виду как воспроизведение, так и самостоятельный поиск причин. При решении познавательных задач учащиеся систематически ставятся в положение самостоятельных исследователей, и любой успех в этом деле рождает у них уверенность в познаваемости исторических явлений.

Легко заметить, что одним из существенных моментов всей работы учителя и учащихся является стремление увидеть в любом вопросе определенные проявления закономерности — касается ли это реформ, торжественности архитектуры или такой детали, как оплата посетителей кунсткамеры.

Совершенно очевидна сквозная установка изучения всей темы на классовый подход к оценке каждого явления.

Принцип историзма проявляется в раскрытии связи реформ Петра I с предшествующей эпохой как в отношении их радикальности, так и ограниченности. Учащиеся достаточно четко ориентированы на осознание основных тенденций эпохи — в Рос-

сни сделан определенный шаг к буржуазным отношениям при большой устойчивости феодализма.

Наконец, в той степени, насколько позволяет тема, обращено внимание на извлечение уроков истории. Еще раз подчеркиваем, что типологии заданий являются указанием не только на типы заданий, подлежащих конструированию, но и на идеи, которые учитель должен в соответствующих условиях излагать, разъяснять и обосновывать, чтобы сделать их личными установками учащихся. Задания служат формированию умений эти установки реализовать в обращении с учебным материалом.

При изучении темы большое место было отведено самостоятельной, в значительной мере творческой познавательной деятельности учащихся. Это достигалось включением их в процесс решения познавательных задач, обращенных как на усвоение программных знаний, так и на творческое применение ранее усвоенных знаний и умений. В то же время каждая из задач является решением какой-либо конкретной проблемы, соответствующей одной или больше аспектной проблеме и методу исторического познания. Эти аспектные проблемы и методы обозначены в скобках в конце условия каждой задачи, чтобы можно было соотнести любую из них с типом аспектной проблемы и методом ее решения, научить читателя делать это самостоятельно.

На с. 179—180 приведена таблица анализа всех приведенных в тексте задач, дифференцированно дававшихся разным группам или всем учащимся сразу. Она характеризует совокупность задач по избранной теме по всем показателям. Кратко рассмотрим их. Чтобы уяснить смысл таблицы, достаточно в тексте разработки найти задачу под ее номером, соотнести с таблицей, схемой понятий темы и типологиями, которые приведены на с. 140 в начале этой главы.

Из таблицы анализа задач видно, что в процессе их решения находят свое применение идеи *а, б, д, и, к, л, м, н, о* (см. схему на с. 181). Поскольку применение усвоенных знаний в процессе решения задач предполагает преобразование этих знаний, то очевидно, что последние приобретают характер инструмента познания. Добавим, что в остальных заданиях также применяются идеи *а, д, ж, л, о, н, р, с, ф, у*.

Решая задачи, учащиеся познают сами ряд идей без предварительного объяснения учителя. Он лишь потом обобщает и систематизирует новые знания учащихся. Это, согласно той же схеме, идеи *а, е, к, н, о, р, у*.

Теперь можно, сопоставляя схему, задачи и таблицу их анализа, определить соответствие задач тем или иным вопросам. Идеи *г, з, т, ф* не получили отражения в задачах и заданиях. Они целиком излагаются учителем и усваиваются в процессе воспроизведения их учащимися в последующих темах курса.

Подобный анализ каждой темы всех курсов истории позволил бы построить систему связей между содержанием идей всех

тем и регулировать как осуществление этих связей, так и исключение лишних.

Таблица анализа задач показывает типы проблем, решаемых учащимися в данной теме. Это А-1, А-2, А-3, А-4, А-6, А-7, А-8, А-10, А-12, А-13. Строго говоря, в процессе изучения решается и проблема А-14, т. е. производится оценка значения изучения этой темы, но специальные задачи этого типа не были построены.

Из типов методов в указанных задачах нашли отражение Б-1, Б-2, Б-3, Б-4, Б-5, Б-9. Подобные таблицы по всем темам позволяют регулировать число задач определенного вида, характер типов, показывают, какие типы методов надо конструировать. Если задач того или иного типа оказалось больше, чем это было нужно, то либо каждая задача перестраивается так, чтобы она соответствовала одному из недостающих типов, либо специально создаются задачи недостающего типа при учете остальных показателей системы задач.

То же касается и двух других показателей. Так, задачи рассмотренной выше теме требуют проявления у учащихся большинства черт творческой деятельности. Недостающие были или будут в других темах и курсах. Некоторые из этих черт редко встречаются в этой теме, но при учете других тем данное обстоятельство не вызывает беспокойства.

В теме преобладают задачи средней сложности, но есть и простые задачи. Сложных задач выше 15-й ступени нет. Построение методической системы задач по всем курсам показало бы доступность учащимся VII класса более сложных задач.

При недостаточном внедрении познавательных задач в обучение применение более сложных задач требует особой гибкости и зависит от уровня подготовки класса и отдельных учащихся.

Поскольку постепенное усложнение познавательной деятельности учащихся не является единственной целью обучения, совокупность задач в пределах одной большой темы отличается пестротой распределения по шкале сложности. Такая картина, несомненно, останется и в будущей методической системе познавательных задач. Усложнение выступает как тенденция, а не как абсолютное и неизменно последовательное возрастание сложности.

То же самое наблюдается при анализе уровней познавательной самостоятельности, требуемых задачами отдельной темы. По данной теме видно, что из 32 задач 5 требуют IV уровня, 16 — III, 8 — II и 3 задачи — I уровня. По характеру требуемого ими уровня задачи чередуются при преобладании одного из них. Чередование уровней познавательной самостоятельности неизбежно при изучении каждой новой темы как в связи с различной подготовкой учащихся, так и с необходимостью вхождения в тему.

Чтобы показать реальную роль приведенной выше методики обучения, включая решение познавательных задач даже в ограниченное время их применения, проведем качественный анализ решений, сделанных в классе, где задачи применялись только при изучении данной темы.

Одним из опытных классов, где с применением задач изучалась только эта тема, был VII класс спецшколы Москвы. Там из 36 человек было 15% отличников, 18% троечников, остальные учились на четверки. До этой темы задачи не решались, хотя вопросы, требующие самостоятельных размышлений, ставились перед учащимися часто. Учитель нередко строил рассуждения в целях доказательства той или иной позиции. Он охотно допускал полемику. К урокам истории все относилось с большим интересом. В школе был создан превосходный исторический кабинет, имеющий одну из лучших школьных библиотек исторической литературы. Систематически на занятиях применяются технические средства.

Вместе с тем эти ученики, проверявшиеся в прежних классах на решении задач, отличались почти тем же уровнем решения, что и в других школах, где нет таких благоприятных условий. Поэтому задачи к теме были составлены так, чтобы среди них было больше несложных и доступных по своей проблематике задач, позволяющих учить различным способам решения и строгости доказательств найденных решений. От более легких задач можно затем перейти к решению более сложных.

Из составленных по теме 32 задач некоторые решались письменно (в классе и дома), для того чтобы выяснить возможности каждого ученика.

Так как учащиеся не имели навыка решения подобных задач, то им сначала были изложены требования к таким решениям и прежде всего доказательности. После трех уроков им была дана памятка (см. с. 131).

Письменно каждый из учащихся решал по ходу изучения темы 12 задач. Некоторые по желанию решали больше. Рассмотрим решения лишь одной задачи в этом классе, выразительно характеризующие процесс решения.

Задача № 65 (см. с. 153), решенная письменно, предназначена для того, чтобы учащиеся по данным условиям опознали одно из проявлений Всероссийского рынка и тем самым уловили преемственность с явлениями допетровской эпохи (А-3) и, кроме того, поняли, что о данном крупнейшем явлении и процессе можно судить по одному факту, типичному для данного процесса и эпохи (А-10). По методам задача относится к определению причин по следствиям (Б-3), поскольку на основании разноточных ярмарок они найдут основную причину их — формирование общегосударственных экономических связей.

Задача была дана в ее облегченном варианте. Она средней сложности (5-й ступени), ибо здесь приходится учитывать факт проведения нескольких крупных ярмарок наряду с местными, их разновременность, удаленность одной ярмарки от другой, расположение их в разных концах страны. По количеству промежуточных звеньев рассуждения задача не сложна (одно звено). Она допускает не менее трех выводов. Творческая деятельность сводится к близкому переносу знаний (Всероссийский рынок), видению нового аспекта проблемы (удаленность ярмарок друг от друга). Примерный эталон решения состоит в следующем: «Поскольку наряду с местными ярмарками появились крупные ярмарки, то, следовательно, увеличилось число товаров и людей, участвующих в обмене. Эти ярмарки были расположены в разных концах страны (Урал, Н. Новгород, Брянск, Север). Из этого следует, что в разных концах страны имело место увеличение числа товаров и участвующих в обмене людей. Организация этих ярмарок в разное время свидетельствует о связях между различными областями страны. В этом проявилось дальнейшее развитие Всероссийского рынка».

Сопоставим эталон, предполагающий не буквальность ученических решений, а общее направление их, с подлинными ответами. Ученица Вера Н. построила ответ следующим образом:

«Раз так много ярмарок, то, значит, развита торговля. Сказано также, что купец, не успев продать свой товар на одной из ярмарок, успевал к другой. Но ведь расстояние между ними было довольно большим (от Свенской до Макарьевской ярмарки, например, около 400 км). Значит, быстрое передвижение обеспечивали хорошие торговые пути. Развитие торговых путей могло быть следствием усиления торговых отношений внутри страны и роста Всероссийского рынка. Развита торговля и торговые связи были в свою очередь следствием увеличения количества мануфактур и заводов, производящих товары.

Вывод. Развита торговля — развитие мануфактур — Всероссийский рынок».

Это один из лучших, хотя и не самых правильных ответов, дающий возможность обнаружить ряд черт деятельности ученика, завуалированных у других. С первого взгляда он производит впечатление попытки и способности строго и последовательно строить рассуждение. Рассмотрим решение ученицы более пристально.

С точки зрения самого решения она сделала предусмотренный вывод о развитии торговли, увеличении объема товаров и торговых связей между отдельными районами страны. Ученица строит свой ответ доказательно и, развертывая доводы, обнаруживает ход своей мысли. Она соблюдает структуру доказательного изложения — «поскольку..., то» и обеспечивает в основном правильное решение. Она даже приводит схему свое-

го построения в конце задачи. В решении строго проведен способ от следствия к причине, хотя причина, естественно, выглядит следствием рассуждения. Учтены все данные условия и сделано несколько выводов. Ученица осуществила предполагаемый перенос знаний о Всероссийском рынке, учла значение расстояний и даже измерила одно из них.

Вместе с тем решение крайне интересно рядом других черт, выявляемых в процессе анализа недочетов. Рассмотрим их последовательно по ходу решения. Прежде всего для нее и для других характерно, что она делает вывод не о дальнейшем развитии торговли, а о развитой торговле. В этом выводе заметно непонимание относительности уровня различных процессов и достижений. Каждый процесс рассматривается вне связи с последующими его уровнями даже там, где эти уровни ученикам известны. Они хорошо знают, что торговля впоследствии приобрела гораздо больший размах, например, в наше время. Это явный недостаток исторического мышления, обусловленный не тем, что учащиеся еще не изучали последующих этапов исторического развития, а тем, что в процессе обучения не уделяется внимания этой специфической черте исторического мышления и, в частности, не производится перспективных сопоставлений (Н. Г. Дайри) с современностью там, где это возможно в силу жизненного опыта учащихся.

Обращает на себя внимание характер неправомερных выводов ученицы и других школьников. Из величины расстояния между пунктами расположения ярмарок делается вывод о «хороших торговых путях», обеспечивающих быстрое передвижение. Она не заметила, что для такого вывода нужны дополнительные сведения о сроках передвижения и времени проведения ярмарок. Поскольку их нет, то прежде чем делать свой вывод о хороших дорогах, необходимо было осмыслить альтернативу — а не успевали ли купцы на ярмарку и по плохим дорогам, выехав задолго до начала или окончания ярмарок. Значит, ученица не всегда соотносит ответ и данные условия. Управление ее познавательной деятельностью должно состоять в предложении задач, где альтернативность мышления является непременным условием правильного решения.

К такому же типу неправильных выводов относится утверждение о мануфактурах (заводах). На основании данной задачи нельзя утверждать с достаточной определенностью, является обилие товаров следствием развития мануфактурного или ремесленного производства.

Ученица Ольга А. изложила свое решение так: «Большое количество ярмарок свидетельствует о развитии торговли. Следовательно, появлялось все больше и больше товаров, для их выпуска необходимо было создавать больше мануфактур, а следовательно, возросло количество наемных рабочих. Ярмарки были в разных областях страны, купцы ездили с одной ярмарки

на другую. Постоянно проходил обмен товарами. Этому сопутствовала организация ярмарок: они устраивались так, чтобы купцы могли посетить несколько ярмарок. Следовательно, развивались экономические связи внутри страны, складывался Всероссийский рынок».

В этом решении имеется сознание относительности уровня развития. Всюду идет речь о процессе развития. Вместе с тем повторяется неправомерность выводов о мануфактурах и наемных рабочих. Структурность изложения соблюдена меньше, чем в первом ответе. Изложение имеет описательный характер. Некоторых возможных выводов нет, но зато имеется самостоятельность мысли.

Эта же задача в иной, более сложной редакции давалась в экспериментальном классе обычной школы, где работа по данной методике велась уже 2,5 года.

Отличие данной редакции от первой заключается в том, что учащиеся должны сами осмыслить значение разновременности проведения ярмарок и увидеть новый уровень развития Всероссийского рынка. Не все ученики поняли значение разносрочности ярмарок (38%). Часть их вообще не обратила внимания на этот факт, тем самым упростив для себя задачу и построив выводы на ограниченном числе данных условия (15%). Остальные предположили, что «ярмарки устраивались в разное время для того, чтобы купцы могли после одной ярмарки попасть на другую». (Миша З.) «Можно объяснить тем, что некоторые купцы бывали на нескольких ярмарках. Значит, между удаленными областями были торговые связи». (Надя Л.) «Разное время проведения ярмарок подтверждает наличие связей между областями страны, так как купцы могли, по-видимому, переезжать с одной ярмарки на другую». (Коля П.)

Сам факт построения ответов в виде предположения свидетельствует о повышении уровня познавательной самостоятельности учащихся, так как в них отражается понимание недостаточности фактов для однозначного объяснения разновременности проведения ярмарок. Вместе с тем обе редакции задачи показывают возможность дифференцированного обучения посредством задач. Учащимся, не справившимся со второй редакцией, дана была первая. После этого почти все ученики (кроме трех) дали удовлетворительный ответ.

Задача в обеих редакциях иллюстрирует утверждение, что она, а также изложение учителя или учебника служат управлению поисковой познавательной деятельностью учащихся. Каждая задача, всякий текст в зависимости от их редакции требует от них той или иной деятельности, программируемой составителем.

В экспериментальном классе было решено несколько письменных задач на определение классового характера политики Петра I, в том числе задача № 75 (см. с. 155).

Сущность задачи в выявлении понимания учащимися различия между интересами отдельных феодалов и интересами их класса в целом. Ответы учащихся экспериментальных классов покажут степень усвоения подхода к пониманию таких фактов. «Нет, этот акт не был против феодалов, а скорее наоборот. Петр I старался устранить любыми средствами все, что мешало поступлению денег в казну, а следовательно, укреплению государства. Но укрепление государства означало и укрепление класса феодалов, а потому было им выгодно. Что и требовалось доказать». (В.)

В целом ответ правильный, но в нем не учтена конфликтная ситуация, т. е. не объяснен акт, ущемляющий интересы каждого феодала в отдельности. Ученице непонятно различие между узкими интересами отдельных феодалов и интересами их класса в целом, что, напротив, характерно для ответа С. Д.: «И да, и нет. Всему классу феодалов в целом это было выгодно. Россия была феодальной страной, и накопление казны означало укрепление государства. Это способствовало укреплению класса феодалов. Но отдельным феодалам это было не очень выгодно. Поэтому они брали свое, увеличивая налоги на крестьян. В конечном итоге отмена этой льготы ударила по крепостным крестьянам».

Другой ответ: «Отмена льготы не была направлена против класса феодалов. Многие феодалы не вникали в суть действия царя. Они думали только о своем собственном благополучии, не заботились о будущем страны. Петр I был прогрессивным царем и очень умным. Для преобразования страны были нужны средства, поэтому Петр I был вынужден отменить льготы». (Е.)

Указанные ответы представляют собой попытку объяснить противоречивость фактов, приведенных в условии. В большинстве ответов утверждается и объясняется только общеклассовый смысл политики Петра. «Если бы акт был направлен против феодалов, то Петр I с самого начала не сделал бы никаких льгот феодалам. Но феодалы стали злоупотреблять своими привилегиями, и Петр был вынужден отменить льготы». (М.)

Большинство учащихся решили задачу правильно, показав понимание классовой природы политики Петра, хотя в отдельных случаях она проводилась в ущерб конкретным интересам отдельных феодалов. Задача не только выявила это понимание, но своим содержанием, характером поставленной проблемы формировала это понимание, подводила к нему. Но еще наблюдается неумение учеников видеть все нюансы строения задачи, ее содержания.

Примером задачи, содержащей конфликтную ситуацию и вместе с тем выявляющей общее понимание эпохи, является задача № 79: «Крепостной дворецкий Курбатов после поездки за границу со своим господином подал проект введения в России гербовой бумаги, за которую следовало платить налог при

подаче официальных заявлений. Это обогащало казну. Петр I не только осуществил проект Курбатова, но, освободив его от крепостной неволи, назначил начальником Оружейной палаты, а затем и вице-губернатором Архангельской губернии. Можно ли считать естественной такую карьеру крепостного в XVIII в.?»

Задача относится к типу А-10, т. е. определению степени типичности явления независимо от массовости его. Главная ее познавательная и воспитательная ценность заключается в формировании в процессе самостоятельного решения понимания ведущей роли социального строя при осмыслении отдельных явлений. При этом вырабатывается умение использовать обобщенные знания как инструмент познания конкретных ситуаций, воспитывается сочувственное отношение к крепостным, не имевшим условий для проявления своих способностей.

Ученики по-разному оценили это явление. Одни сочли карьеру Курбатова нетипичной для того времени: «Карьеру Курбатова нельзя считать естественной. Это единичный случай, так как большинство крестьян были неграмотными. Не обязательно считать, что только дворянин мог высоко подняться по служебной лестнице. Карьеру мог сделать способный купец или мелкий чиновник, для крепостного крестьянина — это исключение». (Г.)

В подобных ответах, при разной степени обобщенности и учета необходимых обстоятельств (в частности, никто не апеллирует к «Табели о рангах»), сказывается понимание сущности крепостной зависимости крестьян и единичности данного случая.

Другая группа учащихся считала эту карьеру естественной: «Я считаю такую карьеру крепостного в XVIII в. естественной, так как Петр I нуждался в способных людях и старался приблизить их к себе. Но такие случаи не были типичны, потому что очень редко крепостные обладали выдающимися способностями». (К.) В ответе явно обнаруживается непонимание различия между способностями и возможностями их проявления.

«Такую карьеру можно считать естественной и в то же время нельзя. Среди крепостных было очень много умных и талантливых людей. Петр I нуждался в ученых, талантливых людях. Поэтому он даже иногда производил крепостных в офицеры, давал им дворянский титул. Петр не гнушался их происхождением». Легко заметить, что тогда, когда условия социального строя не учитывались, ответ бывает неверным или неубедительным.

Для того чтобы учащиеся второй группы глубже продумали свои ответы, им была дана похожая задача для устного решения, но в другой редакции.

Тогда для объяснения ученики привлекли факт издания «Табели о рангах», отмечая потребность Петра I в способных людях, подразделили их на свободных «низкого» происхожде-

ния и крепостных: «Для разных людей были разные условия. Если свободные люди были умны и талантливы, то они могли выдвинуться на высокие должности. Крепостные были неграмотны и зависели от своих господ».

Для проверки общего понимания значения деятельности Петра I для развития России и выяснения роли задач для выработки у учащихся навыков самостоятельной оценки исторического явления даны были еще две задачи. Ответы на них не подсказывались ранее и не подготавливались в ходе изучения темы. Ученики только получали факты, которые могли служить материалом для решения задач (№ 88). «В указах Петр приписывал себе все успехи страны за время его правления. Прав ли он был?»

Личность Петра I производит сильное впечатление на учащихся. При неправильном акценте в обучении они склонны преувеличивать ее значение. Изучение темы строится таким образом, чтобы учащиеся, получая некоторую основу готовых знаний, могли самостоятельно решить задачи на оценку явлений, их характера, классовой природы, степени их прогрессивности и т. д.

Учащиеся отвечали на вопрос в целом правильно. С точки зрения полноты и разносторонности аргументации их ответы делятся на ряд групп. Одни рассуждали о том, что многие реформы Петра I были подготовлены в XVII в. Следовательно, не только ему целиком принадлежала заслуга в их проведении. Поскольку результаты этих реформ были сохранены после смерти Петра, этот факт свидетельствует о закономерности проведения реформ. Их нельзя приписать одному лицу.

Ученик Г. ответил: «Петр был не прав. Ведь Всероссийский рынок, например, начал складываться до него, мануфактуры появились до него, постоянные вооруженные силы были основаны также до него. Коллегии — это в своем роде усовершенствованные приказы, которые уже существовали до Петра. Он только ускорил преодоление отсталости Россией, но приписывать ему все успехи страны нельзя. Кстати, борьба за выход к Балтийскому морю велась еще при Иване Грозном (но безуспешно). Петр I продолжил борьбу и довел ее до победного конца».

Другая группа учащихся аргументировала свой вывод ролью народных масс в истории:

«Петр был не прав, приписывая себе все успехи страны. Он был талантливым полководцем, но разве бы он выиграл Полтавскую битву, если бы не мужество солдат? А как бы он построил флот без народных умельцев?» (Е.)

«Это было, конечно, неверно. Петр I, несомненно, много сделал для развития нашей страны. Он построил флот, открыл учебные заведения, укрепил военную мощь России. Петр для своего времени был прогрессивным и умелым государственным

деятелем. На заводах и в рудниках, на верфях и мануфактурах трудились простые люди. Именно их руками все было создано». (Ирина С.)

Третья группа привела два довода в пользу своего решения:

«Петр, конечно, не совсем был прав. Во-первых, кое-какие новшества были введены еще до Петра — уже началось строительство флота, складывался Всероссийский рынок и т. д. Петр I способствовал развитию страны и продолжил начатые преобразования. Во-вторых, он был организатором, инициатором и руководителем, но вся тяжесть непомерного труда легла на плечи народа. Петербург был построен на костях народа». (Ольга Б.)

«Конечно, Петр сыграл большую роль в развитии страны. Но приписывать все успехи ему нельзя, так как огромную роль в этом деле сыграл народ. Крепостные крестьяне собственными руками возвели Петербург. Великие победы над врагами были одержаны благодаря мужеству солдат и таланту полководцев. Развитие страны было закономерным, даже если бы Петр I не провел свои реформы, страна все равно достигла бы более высокого уровня. Петр I только ускорил это развитие». (О. Я.)

Приведенные три группы ответов показывают, что неправильных ответов не было. Все ответы содержат попытки доказать их правильность. Доказательства в основном верны. Вместе с тем многие учащиеся не приводят всех возможных доказательств.

Другая задача обобщающего характера состояла в следующем: «Петр I считал, что он правил страной во имя общего блага. Правильно ли это?» (Задача № 89.)

Замысел задачи состоял в том, чтобы развивать диалектический метод рассмотрения всех обстоятельств, важных для решения.

«Неправильно. Петр был дворянский царь. Это доказывается усилением за время правления Петра крепостного права. Следовательно, Петр I заботился не о крестьянах, а о феодалах». (Оля Г.)

Это типичный ответ большинства школьников с разным уровнем подготовки.

«Петр был не прав. Он правил страной для блага класса феодалов, так как сам был представителем их класса. Народу во время его правления жилось хуже, чем прежде». (Марина Е.)

Только немногие хорошо подготовленные ученики дали другие ответы:

«Это правильно и в то же время неправильно. Разумеется, Петр I был представителем класса феодалов и его реформы шли на их благо. Зато крестьянам становилось все хуже и хуже, хотя в целом, укрепляя Россию, Петр в какой-то мере защищал крестьян». (С.)

«С одной стороны, Петр I был прав, так как при его прав-

лении Россия окрепла и вышла в число могущественных держав. С другой стороны, укреплялась власть феодалов и эксплуатация крестьян усиливалась. В то же время, если бы страна была отсталой, народным массам было бы еще труднее. Отсталую страну легко завоевать и поработить». (Наташа Л.)

При всей шероховатости и исторической неточности ответов ясно, что для учащихся на первом плане их сознания стояли положение трудящихся и классовый характер политики Петра. В воспитательном отношении это важнее на данном этапе обучения, чем многосторонняя оценка полезности деятельности Петра для блага всей страны.

В заключение приведем общие итоги решения задач по данной теме учащимися экспериментального класса, в котором 2,5 года удельный вес самостоятельной творческой работы был высоким:

Показатели (в %):

| | |
|-----------------------------------------------|-----|
| Общее количество правильных решений | 71 |
| Количество учащихся, правильно решивших: | |
| 90—100% задач | 17 |
| 75—90% | 24 |
| 50—75% | 47 |
| меньше 50% | 12 |
| Правильно решили: | |
| наиболее сложные задачи. | 30 |
| — средней сложности. | 82 |
| — простые задачи | 100 |

Из показателей видно, что развитие творческого потенциала и мышления в разных его аспектах является длительным процессом. Мы старались показать объективную картину успехов и недочетов обучения. Важно, что в области творческой деятельности равные успехи у всех учащихся невозможны.

Тем не менее результаты показывают самостоятельность мышления учащихся, его диалектичность, тенденцию рассматривать частные явления сквозь призму общих закономерностей, прочность навыка материалистического подхода к истолкованию исторических явлений.

Этим учащимся еще предстоит большой путь усвоения всех норм и направлений мышления, о которых идет речь в данной книге. То, что у подростков, прошедших подобную школу, формируется историко-материалистическое мировоззрение, которым они в состоянии уже самостоятельно, пусть с недочетами, пользоваться, не подлежит сомнению.

Приведенный в главе разносторонний материал позволяет сделать ряд обобщений для целостного понимания современного процесса обучения истории в советской школе.

Главное из них состоит в том, что развитие мышления является необходимой функцией обучения в целях формирования коммунистического мировоззрения, которое в свою очередь служит содержанием и целью мышления. Из этого следует, что, строя задания, задачи, объяснение и т. п., учитель, пользуясь конкретным историческим материалом, все время должен нацеливать свою работу на мировоззренческие проблемы. Развитие мышления не самоцель обучения, а орудие воспитания личности.

Подобно тому как любое воздействие на личность влияет на нее в целом, а не только на отдельные качества, так и развитие мышления является неотъемлемым элементом целостного процесса обучения.

Иными словами, все элементы процесса обучения — содержание, методы, средства обучения — учат мыслить, но в разной степени и при различных условиях. Ученик при этом испытывает многочисленные влияния. Можно сказать, что все школьное образование учит мыслить. Но это, с нашей точки зрения, будет общей и весьма неточной фразой.

Главным условием и средством развития самостоятельного, творческого мышления является решение учащимися разной формы познавательных задач. Они включаются в виде самостоятельных заданий в ткань изложения, при опросе, задаются на дом. Они всегда должны быть ориентированы на углубление основных понятий и связей между ними, должны обеспечивать усвоение способов оперирования знаниями. Знания и способы деятельности, соответствуя программам, должны иметь в виду развитие исторического мышления, его применение в процессе анализа современных социальных проблем.

Историческое мышление учащегося может сформироваться только при условии единства знаний, способов деятельности и методов обучения, направленных на формирование диалектико-логического метода. Усвоение элементов исторического познания, овладение материалистическим пониманием истории как инструментом собственной познавательной деятельности, применение метода марксистско-ленинской оценки явлений социальной жизни позволяют школьникам определить свою гражданскую позицию, строить свою жизнь в соответствии с нормами коммунистической морали.

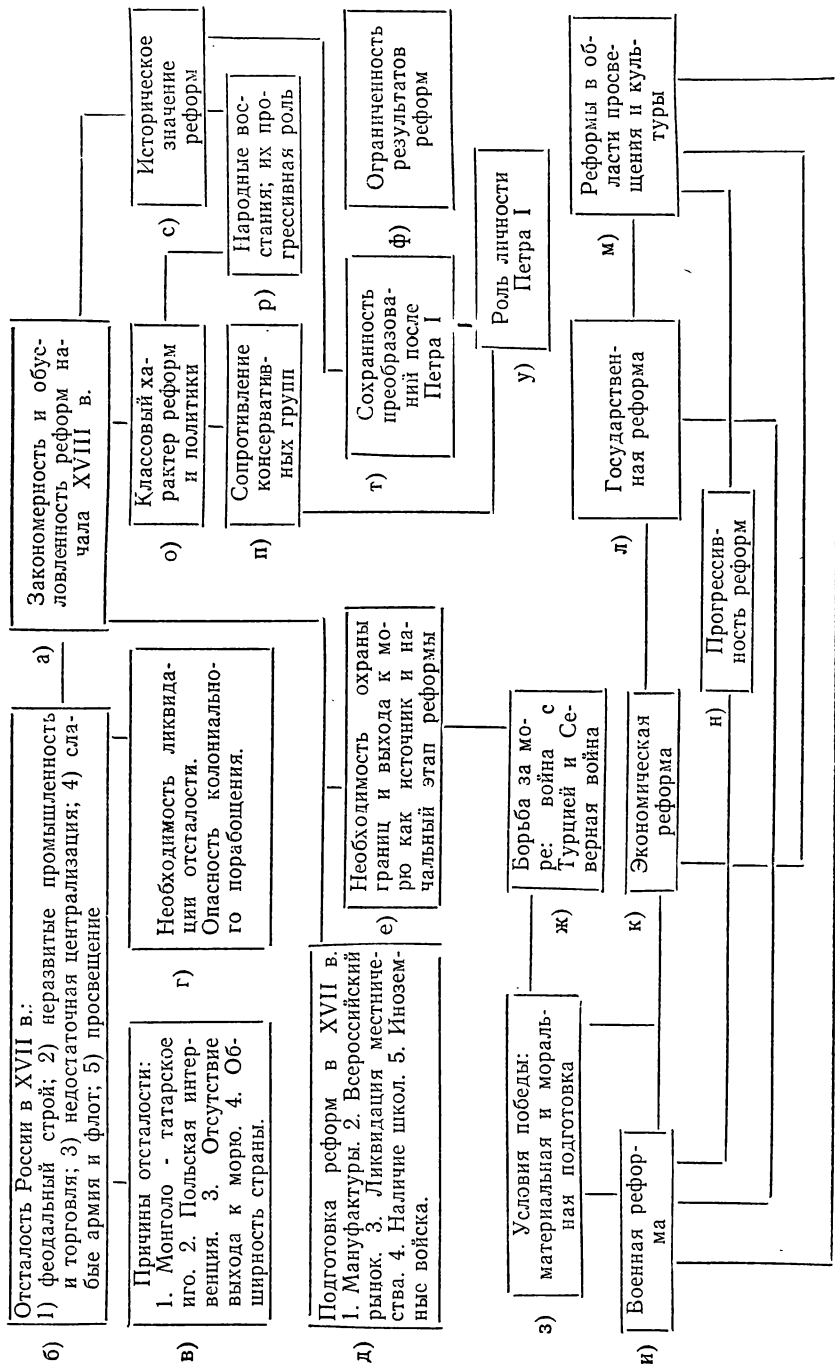
Развитие мышления — это плод организованного единого процесса усвоения знаний, обобщенных умственных действий и опыта творческой деятельности, направленных на формирование содержательной, всесторонне развитой личности, воспитанной в духе коммунистических идеалов.

Анализ задач к теме «Образование Российской империи в начале XVIII в.»

| Показатель | З а д а ч а № | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------|----|----|----|------|-------|----|------|------|--------------|-------|----------|
| | 59 | 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 70 | 71 | 72 |
| 1 Применению каких идей служат задачи (по схеме) | | | к | к | к | а, к | д | д | | и | а, к | в | и—м |
| 2 Самостоятельному познанию каких идей служат задачи (по схеме) | с | с | а | а | | | | | к | | | | |
| 3 Типы решаемых проблем (А) . | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | 4, 2 | 10, 3 | 1 | 3, 1 | 1 | 2 | 4, 12 | 12, 13 |
| 4 Типы применяемых методов (Б) | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5, 4 | 2 | 3 | 3, 8 |
| 5 Характеристики творческой деятельности | 16, 3 | 1а, 2а, 6, 5 | | 2 | 4 | 3, 5 | 1а, 5 | 5 | 2 | 5, 2 | 1а, 2, 5, 16 | 3, 2 | 1а, 2, 3 |
| 6 Степень сложности | 3 | 1 | 3 | 4 | 3 | 7 | 12 | 10 | 7 | 11 | 6 | 7 | 9 |

| Показатель | З а д а ч а № | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------|--------|----|-------|-------|----|-------|-----------------------------------------------|------|----------|------|-------|-------|----|----|----|----|
| | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 |
| Применению каких идей служат задачи (по схеме) | и—м | и—м | О, П | О | О | | О | О | О | б, л | | л, м | м | м | л | | | |
| Самостоятельному познанию каких идей служат задачи (по схеме) | | | н | н | | р | н | н | н | н, о | | | | | | у | у | у |
| Типы решаемых проблем (А) | 13, 124, 126, 8, 13 | | 16, 10 | 1 | 6, 10 | 4 | 10 | 10 | 1213, 81, 10 | 1 | 1 | 8, 2 | 2, 13 | 13, 6 | | | | 3 |
| Типы применяемых методов (Б) | 3, 8 | 3 | 2, 9 | 5 | 2 | 4 | 9 | 9 | 9 | 4 | 4, 91, 2 | 2 | 2, 9 | 5 | 1 | | | |
| Характеристики творческой деятельности | 1а, 21а, 2 | 16, 3 | 2 | 2 | 6 | 1а, 3 | 5 | 1а, 4 | 5, 21а, 31а, 21а, 21а, 41а, 3, 61а, 32, 3, 1а | | | | | | | | | |
| Степень сложности | 9 | 9 | 10 | 14 | 14 | 12 | 11 | 11 | 10 | 15 | 7 | 11 | 10 | 12 | 4 | 12 | 12 | 15 |

СХЕМА ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ТЕМЫ И СВЯЗЕЙ МЕЖДУ НИМИ



Если бы читатель нашей книги подумал, что она касается только методики обучения истории, то это было бы не совсем так. Автор видит в своей работе и другое назначение, главная идея которого состоит в том, что развитие исторического мышления является основой воспитания общественного мировоззрения личности. Мировоззрение относится к области сознания, является результатом переработки человеком всей совокупности усваиваемого им социального опыта, а такая «переработка»¹, используя слово В. И. Ленина в речи на III съезде комсомола, представляет собой интенсивную мыслительную деятельность.

Формирование марксистско-ленинского мировоззрения является непременным фактором осознанной социальной активности, условием реализации мысли В. И. Ленина о том, что социализм «могут ввести только десятки миллионов, когда они научатся это делать сами»².

Крайне важно помнить, что развитие мышления это не просто формирование оперативной системы умственной деятельности человека. Мышление формируется и реализуется на определенном содержании. Учителя и методисты должны уделять самое пристальное внимание содержанию, с помощью которого развивается мышление учеников. Оно состоит не только из информации о событиях, их связях и закономерностях, лежащих в основе исторического процесса, но и из методов анализа и исследования, социальных явлений, их всестороннего осмысления, способов применения знаний и идей для оценки действий в той или иной конкретной социальной ситуации.

На XXVI съезде КПСС при обсуждении условий выполнения государственных планов говорилось, что для успешного их обеспечения нужно воспитывать у советских людей высокое чувство ответственности, сознательную дисциплину и постоянную инициативность.

В этих факторах сливаются как умение думать, творить, проявлять инициативу, так и свойства личности, определяемые коммунистическим мировоззрением.

Преподавание в школе истории и обществоведения призвано содействовать формированию марксистско-ленинского мировоззрения у советских людей. В связи с задачей формирования интеллектуально развитых и воспитанных в коммунистическом духе личностей можно сформулировать три взаимосвязанных критерия сформированности коммунистического миро-

¹ См.: Ленин В. И. Задачи союзов молодежи. — Полн. собр. соч., т. 41, с. 301.

² Ленин В. И. Доклад о пересмотре программы и изменении названия партии. — Полн. собр. соч., т. 36, с. 53.

воззрения учащихся в процессе обучения. Уровни сформированности мировоззрения определяются:

а) объемом мировоззренческих знаний и масштабом той области действительности, в которой учащийся способен эти знания применить;

б) соотношением этих знаний и умений с системой ценностей и жизненных принципов, ставших установкой или позицией личности;

в) устойчивостью коммунистических убеждений, готовностью защищать и отстаивать свои принципы в любых конфликтных ситуациях¹.

В обеспечении устойчивости взглядов важную роль играет мышление ученика. То, что продумано собственным умом, добыто самостоятельными усилиями мысли, становится устойчивым убеждением.

Процесс воспитания научного, коммунистического мировоззрения долг и сложен. Параллельно с ним решаются и более частные, тактические задачи, требующие внимания к деталям и элементам обучения, но без которых главная цель обучения и воспитания не достижима.

Первая задача состоит в необходимости обеспечения постоянного высокого качества знаний. Знания неоднородны по своему характеру и взаимосвязь различных видов знаний и уровней их усвоения (см. гл. II) приводит к разным показателям качеств знаний — глубины, оперативности, гибкости, осознанности и др.². Эти свойства формируются постепенно, в ходе вариативного применения знаний, требующего активного мышления во всех его проявлениях. Сформированность указанной совокупности показателей качеств знаний, включая их системность, свернутость (способность выразить мысль компактно), развернутость (способность компактную мысль развернуть в соответствии с ее составом), обобщенность, конкретность и т. д., вбирает в себя все необходимое для проявления творческого мышления.

Ряд названных качеств знаний, будучи сформированным, служит показателем развития мышления. Наличие этих качеств и проявление их на историческом материале в соответствии с его спецификой характеризуют историческое мышление так же, как оно охарактеризовано в предшествующих главах. Более всего развитое мышление обнаруживается в систематичности, гибкости, свернутости и осознанности знаний.

Систематичность предполагает способность осознать состав некоторой совокупности знаний, их взаимозависимость в определенной последовательности и логике, в их иерархизированных связях. Систематизированность знаний в сознании ученика про-

¹ См.: Проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся VII—X классов. М., 1973, с. 28—29.

² См.: Качество знаний и пути его совершенствования. М., 1978.

является в восприятии одних знаний как базовых или исходных для других в зависимости от принятого или заданного угла зрения на совокупность знаний. Если угол зрения меняется с новыми целями, которые учитель ставит перед учеником или сам ученик перед собой, то те же знания выстраиваются в ином порядке и в иной последовательности связей.

Гибкость проявляется в готовности ученика к самостоятельному нахождению способа применения усвоенных знаний при изменении ситуации или к применению различных способов решения в одной и той же ситуации. Чем легче ученик находит способ решения проблемы, чем больше вариантов решения он может найти, чем более глубокие связи обнаруживаются в ходе решения, тем больше гибкость применения знаний.

Осознанность знаний выражается в понимании связей знаний между собой, путей получения их, в умении ученика доказывать понимание принципа действия связей и механизма их установления.

Хотя все перечисленные качества в той или иной мере связаны между собой, но они не подменяют друг друга. Знания могут быть систематизированными, но недостаточно гибкими, то есть ученик не умеет их применять в должной мере в новой ситуации. Он понимает сущность процесса, но не осознает принципа действия связей между его элементами. В этом случае осознанность явления учеником ограничена.

Благодаря тому что эти качества знаний не взаимозаменяются, то есть одни могут себя проявить при отсутствии в достаточной мере других, их можно и часто целесообразно формировать порознь. Каждое качество проявляет разные свойства мышления. Это позволяет конструировать задания на формирование и диагностику каждого отдельного качества и тем самым развивать мышление, проявляющееся при выполнении каждого задания.

Наличие связей между качествами знаний по мере обогащения их и развития мышления позволяет строить задания на одновременное проявление разных качеств. Так, можно строить задания, требующие систематизации знаний и одновременного обобщенного и свернутого изложения их части. Можно сконструировать познавательную задачу, решение которой предполагает осознанность механизма процессов или путей получения знаний и вместе с тем проявление гибкости в применении знаний. Если иметь в виду, что задания, обнаруживающие оперативность знаний, то есть умение их применять, выявляют наличие умений, а проблемные задачи, выявляющие гибкость знаний выясняют степень развития творческого мышления, то тем самым через знания и их качества учитель может выявить и степень усвоенности умений, и степень овладения опытом творческого развития. Иными словами, знания, рассматриваемые сквозь призму их качеств,

позволяют учителю оценить степень умственного развития и готовность к использованию знаний как инструмента познания и осмысления школьником общественных явлений.

Вторая задача обусловлена тем, что развитие исторического мышления предполагает не только способность учащегося проявлять, реализовывать характерные для подобного рода мышления операции и действия, но также стремление их применять в различных новых ситуациях. В таком умении и стремлении мыслить на разных уровнях проявляется самостоятельность мышления. Она бывает разных уровней. Это легко можно увидеть при анализе любого исторического текста — устного или письменного. Любой отрывок текста обнаруживает при его усвоении четыре вида деятельности по опoznанию и выявлению его связей. Первый уровень предполагает понимание явных связей внутри каждого высказывания, то есть непосредственно содержащейся в нем информации.

Второй уровень сказывается в понимании открыто выраженных связей между отдельными высказываниями, составляющими текст. Понимание обоих видов связей обнаруживается в воспроизведении учеником точного смысла текста своими словами.

Кроме того, между высказываниями, составляющими текст, возможны лежащие на поверхности и очевидные, но не сформулированные для ученика связи и с известной ему другой информацией. Читателю, ученику их надо увидеть самому, но это не всегда получается.

Наконец, между высказываниями, как и между их общим содержанием и другой, известной читателю информацией, имеются скрытые связи, обнаружение которых потребует творческого подхода. Это, в сущности, решение проблемной задачи, поставленной перед самим собой. Этот вид связей предполагает наиболее высокую по уровню деятельность читателя или слушателя. Последний уровень характеризует необходимое следствие полноценного обучения, развивающего мышление. Крайне важно, чтобы каждый учащийся, читая или слушая, не только воспринимал явно выраженное в тексте содержание, но имел бы установку, а также умел самостоятельно искать и находить новые связи с уже известным ему материалом, хотя бы в виде постановки проблем. Это один из возможных приемов развития мышления. Масштаб его развития будет определяться сложностью текстов и скрытых в них связей, которые сумеет увидеть ученик. Эксперимент показал, что учащиеся проходят через описанные выше уровни, нередко и в старших классах не достигая последнего. В то же время он доступен ученикам VII—VIII классов, а его углубление и развитие происходит по мере усложнения содержания учебного материала.

Рассмотренный в книге показатель успешности обучения позволяет осознать одну из значимых целей обучения и вместе

с тем проверить реальность ее достижения. Чтобы осознать все значение этого показателя, надо иметь в виду, что всякие устные или письменные высказывания — это текст и любые наблюдаемые объекты действительности, фиксируемые мыслью, воплощаются в тексте. Следовательно, уровни деятельности по выявлению связей в тексте характеризуют познавательную, мыслительную деятельность. Если эта деятельность осуществляется учеником применительно к историческим текстам и сюжетам с соблюдением норм исторического мышления, то тем самым можно считать реализованной одну из важных предпосылок достижения целей обучения истории.

Особое внимание надо обратить на доказательность изложения учителя и в процессе учебной деятельности учащихся. Важно привить традицию неизменного требования доказательности в ответах учащихся, необходимо добиваться у учащихся стремления доказывать свою мысль, искать и находить подтверждение прочитанному. При этом нужно постепенно, с первых лет обучения истории, добиваться строгости и научности доказательств, приводимых учащимися, вырабатывать у них навык самопроверки, учить соотносить приводимые ими аргументы с фактами или темой обсуждения, степенью убедительности и достаточностью.

Критерием оценки этапов развития мышления могут быть три уровня усвоения знаний и умений (гл. II). Второй уровень, воплощающий применение знаний и выполнение умений по образцу или близко к образцу, позволяет судить о том, насколько ученик овладел мыслительными действиями, непосредственно заложенными в усвоенных текстах, показанных учителем или изложенных в учебнике.

Третий уровень усвоения знаний и умений, предполагающий их творческое применение в новых условиях, позволяет судить о том, как на данном учебном материале ученик овладел опытом творческой деятельности, его процедурами, как он владеет материалистическим пониманием истории, диалектико-логическим методом в осмыслении соответствующих школьной программе общественных явлений. В рамках этого уровня пределы достижения индивидуальны, но вместе с тем и неограниченны.

Приведенные выше способы контроля за состоянием и развитием мышления учащихся в процессе обучения истории, конечно, не исчерпывают всех возможностей учителя. В его распоряжении имеется множество других приемов, накопленных в ходе учебной практики. Но, учитывая указанные способы, учитель по-разному использует другие известные ему приемы, думает о применении новых. За всей деятельностью учителя по развитию исторического мышления, по выявлению его уровня у учащихся стоит непереносимое, но далеко не всегда выполняемое условие — уделять внимание не только содержанию истори-

ческих знаний, но и методам познания, процедурам мыслительной деятельности на основе этого содержания.

Руководя процессом обучения истории и имея в виду конечную его цель — формирование коммунистического мировоззрения у учащихся, воспитание их в духе принципов и идеалов социалистического общества, учитель должен управлять процессом мыслительной деятельности учащихся. Мы попытались здесь показать некоторые примеры анализа учебной деятельности учащихся. Учитель призван это делать на протяжении всего изучаемого курса. Строго говоря, каждое современное методическое пособие должно иметь не только информацию о содержании знаний, приемах и последовательности их изучения, но также быть руководством по управлению познавательной и мыслительной деятельностью учащихся.

Соответственно, приступая к изучению темы урока, параграфа или отдельного текста, учителю следует, с одной стороны, насытить его изучение идейным содержанием, и вместе с тем определить, какую познавательную деятельность, какие мыслительные действия надо выполнить для усвоения этого содержания. Только при этом условии и будет достигнут необходимый уровень развития мышления учащихся на материале истории.

Обучение истории предполагает не только знание учителем самой истории, но и путей ее познания, ее методологических основ и логико-психологических закономерностей учебной деятельности школьников.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что развитие мышления — не самоцель обучения истории. Показателем личности является направленность, в которой применяется и развивается мысль. Историческое мышление, подлежащее воспитанию в советской школе, является условием, а само мышление — средством формирования коммунистического мировоззрения.

Мышление необходимо для усвоения идей, для их превращения в знания, но чтобы последние стали убеждениями личности, мировоззрением человека, обуславливающим его внутреннее отношение к социальным явлениям и поведение, необходимо, чтобы его мыслительная деятельность и ее содержание отвечали потребностям человека, влияли на его эмоции. Мыслительная деятельность при обучении истории призвана опираться на формируемые потребности ученика в истинном познании социальных явлений, в инструментах правильного решения важных для него социальных проблем. Эмоциональные реакции индивида всегда зависят от его потребностей, их остроты и степени их удовлетворения. Поэтому важно, чтобы познавательная деятельность в области истории, современной общественной жизни и ее проблем, связанное с ней мышление постепенно стали устойчивой потребностью обучаемого. Только в этом случае мировоззренческие

знания, ставшие убеждениями, приобретают не только характер ориентира, но и установки личности.

Установка личности представляет собой единство направленного познания, эмоционального отношения и стремления к деятельности. Историческое мышление как объект установки и предполагает для своего формирования единство знаний, эмоций и общественной деятельности.

Историю, как и обществоведение, нельзя преподавать, делая акцент либо на эмоциональное воздействие, либо на интеллектуальное начало. Непременно то и другое должно действовать в одном и том же направлении, т. е. умственные действия по осмыслению исторических и современных явлений, социальное поведение учащегося должны отвечать его потребностям и вызывать у него эмоциональное отношение как к процессу познания, так и к предмету его, отношение, отвечающее оценочным нормам нашего общества. Если в обучении истории преобладает эмоциональное воздействие — наносится ущерб научному мировоззрению человека, поскольку он лишается теоретического знания, необходимого для программируемого обучением масштаба социального познания. Возникающие при таком обучении симпатии и антипатии остаются неосознанными; часто непоследовательными, не контролируемые мыслью, вооруженной теоретическим знанием.

Если в обучении истории делается акцент только на интеллектуальное начало, мировоззрение может и не сформироваться, так как оно предполагает убежденность, ценностное отношение. Обучение истории призвано добиваться, чтобы ученик мог на теоретическом уровне научно обосновать свое эмоциональное отношение к историческим событиям и к современным явлениям. Саму эмоциональную реакцию он должен уметь мотивировать оценкой явлений на научно-теоретическом уровне. В этом случае мировоззренческие идеи становятся содержанием мировоззрения личности, а не только ее знаний. Разумеется, это постепенный процесс и сказанное относится прежде всего к старшеклассникам, фиксируя то, что должно быть на выходе из школы. Достижимо это тогда, когда в средних классах на доступном уровне постепенно прививается потребность в научно-теоретическом осмыслении изучаемого конкретного материала.

Важно убедить учащихся, особенно старшеклассников, в том, что от их убеждений, установок в социальной деятельности зависит дальнейшее развитие не только их самих как индивидов, но и общества в целом. Следует добиваться осознания того, что чем больше все наше молодое поколение будет обладать научно-теоретическим мировоззрением, каким является марксизм-ленинизм, тем выше будет моральный уровень общества, тем увереннее и эффективнее будет развиваться социалистическое общество. Тем самым формирование мировоззрения должно приобрести

для учащихся значение не только в связи с заботой о себе, но и как проявление беспокойства о судьбах и будущем развитии общества в целом.

Все эти цели достижимы при сформированности устойчивого интереса к мировоззренческим проблемам, что в свою очередь влияет на устойчивость идейных убеждений. Этому служит организация познавательной деятельности учащихся, при которой они могут на собственном опыте убедиться в несовершенстве оценок и суждений, не основанных на научно-теоретических знаниях и методах познания. Политическая история мира между двумя мировыми войнами и в послевоенный период до наших дней дает богатейший материал, подтверждающий правильность оценок и предвосхищений событий марксистско-ленинскими коммунистическими партиями, ошибочность и ненаучность тех оценок, которые сознательно или неосознанно давались представителями классов и партий, стоявших либо на чуждых научным идеях, либо непоследовательных с точки зрения теории марксизма-ленинизма. Большую роль, в связи с формированием устойчивых оценок, призвано выполнить воспитанное у учеников стремление проверять основательность своих оценок и суждений, доказывать или опровергать, опираясь на свои теоретические знания.

Такое же значение в современном обучении истории и обществоведению приобретает сочетание обучения в классе с посильной, но реально полезной общественной деятельностью, как в рамках школы так и за ее пределами. Исторические знания, историческое мировоззрение служат одним из важнейших источников идейного осмысления учащимися своей общественно-полезной деятельности.

Следует иметь в виду, что в развитии мышления на уроках истории, как и на других уроках, заложен один из важнейших резервов ликвидации перегрузки учащихся, повышения их успеваемости, формирования основ коммунистического мировоззрения и воспитания личности в целом.

Совершенно очевидно, что развитие мышления каждого учащегося является предпосылкой формирования интеллектуально-го потенциала всего нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

Ленин В. И. Задачи союзов молодежи. — Полн. собр. соч., т. 41, с. 298—318.

Ленин В. И. Еще раз о профсоюзах. — Полн. собр. соч., т. 42, с. 264—304.

Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.

Афанасьев В. Г. Системность и общество. М., 1980.

Беспечанский В. П. О формировании исторического мышления школьников. — Советская педагогика, 1980, № 2.

Беспечанский В. П. Психология исторического мышления школьников. Челябинск, 1980.

Горелик Ф. Б. Раскрытие закономерностей общественного развития в курсах истории. М., 1969.

Гулыга А. В. Эстетика истории. М., 1974.

Дидактика средней школы/Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975.

Ерофеев Н. А. Что такое история. М., 1976.

Журавлев И. К. Через доказательства к убеждениям. М., 1980.

Запороженец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII классы). М., 1978.

Иванов В. В. Исторические знания как фактор коммунистического воспитания. Казань, 1978.

Кинкулькин А. Т. Изучение в средней школе произведений В. И. Ленина. М., 1975.

Косолапов В. В. Методология и логика исторического исследования. Киев, 1977.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974.

Лернер И. Я. Качества знаний учащихся, какими они должны быть? М., 1978.

Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

Методика обучения истории в средней школе. Ч. 1 и 2/Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. Г. Дайри. М., 1978.

Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах/Под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запороженца. М., 1970.

Пунский В. О. Формирование у школьников знаний о закономерностях исторического процесса. М., 1972.

Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1980.

Формирование исторического мышления школьников /Под ред. В. П. Беспечанского, в. 1—3, Челябинск, 1974—1976.

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Введение</i> | 3 |
| <i>Глава I. Общая характеристика мышления и его специфика в историческом познании</i> | 7 |
| Общая характеристика мышления | — |
| Особенности исторического познания и мышления | 17 |
| Методы исторического познания | 29 |
| Общая характеристика исторического мышления | 33 |
| <i>Глава II. Дидактические предпосылки обучения истории и развития мышления</i> | 34 |
| Содержание образования | — |
| Способы усвоения содержания образования | 38 |
| Методы обучения | 43 |
| Процесс обучения истории в целом | 51 |
| <i>Глава III. Развитие мышления при предъявлении новой информации</i> | 53 |
| Развивается ли мышление усвоением знаний? | — |
| Структурирование знаний и мышление | 60 |
| Изложение учебного материала в свете диалектической логики | 70 |
| <i>Глава IV. Формирование умений и установок в области мышления</i> | 78 |
| Применение знаний — условие развития мышления | — |
| Задания на усвоение норм правильного мышления | 83 |
| Задания на усвоение норм диалектического мышления | 86 |
| Задания на усвоение методологических знаний | 92 |
| <i>Глава V. Развитие творческого мышления на уроках истории</i> | 102 |
| Система проблемных задач — путь к необходимому уровню мышления | 104 |
| Способы обучения решению познавательных задач | 126 |
| <i>Глава VI. Развитие мышления в целостном процессе обучения (опыт изучения одной темы)</i> | 139 |
| <i>Заключение</i> | 182 |
| <i>Литература</i> | 189 |

Исаак Яковлевич Лернер

**РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ**

Редактор *В. А. Аденин*
Художник *В. Н. Хомяков*
Художественный редактор *А. Н. Жилин*
Технические редакторы *Н. Н. Бажанова, М. М. Дербикова*
Корректор *О. С. Захарова*

ИБ 6525

Сдано в набор 23.10.81. Подписано к печати 07.05.82. А-11029. Формат 60×90¹/₁₆. Бум. типограф. № 3. Гарн. литератур. Печать высокая. Усл. печ. л. 12. Усл. кр-отт. 12,19, Уч.-изд. л. 13,04. Тираж 110 000 экз. Заказ № 8000. Цена 50 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.
Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная типография управления издательств, полиграфии и книжной торговли
Ивановского облисполкома, 153628, г. Иваново, ул. Типографская, 6.

50 коп.

И. В. ЛЕРНЕР **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**